

14. ULUSLARARASI 14th INTERNATIONAL
EĞİTİM YÖNETİMİ KONGRESİ
CONGRESS on EDUCATIONAL ADMINISTRATION
2-4 Mayıs MAY 2019 Çeşme, İzmir TURKEY



KONGRE TEMASI Theme of the Congress:

SOSYAL ADALET İÇİN EĞİTİM LİDERLİĞİ

Educational Leadership for **Social Justice**

TAM METİN BİLDİRİLER KİTABI
BOOK of PROCEEDINGS

(e-ISBN: 978-605-037-012-6)

14. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ KONGRESİ
BİLDİRİLER KİTABI
THE 14th INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATIONAL
ADMINISTRATION
PROCEEDINGS BOOK

EDİTÖRLER
EDITORS

Yaşar KONDAKÇI, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
Serap EMİL, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
Kadir BEYÇİOĞLU, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Düzenleme / Organization

Orta Doğu Teknik Üniversitesi - Eğitim Bilimleri Bölümü
Middle East Technical University - Department of Educational Sciences

Düzenleme Kurulu Başkanı / Organizing Committee Chair

Yaşar KONDAKÇI, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye

Yerel Düzenleme Komitesi Üyeleri

Local Organizing Committee

Ayşe Nur GÜRDAL, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
Betül BULUT-ŞAHİN, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
Büşra KULAKOĞLU, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
Elif KELEŞ, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
Sevgi KAYA-KAŞIKCI, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
Serap EMİL, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
Şahabettin AKŞAB, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
Yağmur DAĞIDIR, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye

Kongre Düzenleme Kurulu Üyeleri

Congress Organization Committee Members

Adnan BOYACI, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Ali Çağatay KILINÇ, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Asiye TOKER GÖKÇE, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Celal Teyyar UĞURLU, Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Cevat YILDIRIM, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
Chen SHUANGYE, East China Normal University, Çin Halk Cumhuriyeti

Christopher BEZZINA, University of Malta, Malta
Deniz ÖRÜCÜ, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Didem KOŞAR, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Ebru OĞUZ, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Türkiye
Engin KARADAĞ, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Ferudun SEZGİN, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Hasan Yücel ERTEM, Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye
H.Hakan ÇETİNKAYA, Başkent Üniversitesi, Türkiye
İdris ŞAHİN, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Juan Manuel NINO, The University of Texas at San Antonio, ABD
Kadir BEYÇİOĞLU, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Khalid ARAR, Al-Qasemi Academic College of Education, İsrail
Mehmet SİNCAR, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye
Merve ZAYİM KURTAY, Vrije Universiteit Brussel, Belçika
Niyazi ÖZER, İnönü Üniversitesi, Türkiye
Nuri BALOĞLU, Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
Olaf ZAWACKI-RICHTER, Carl Von Ossietzky Universität Oldenburg, Almanya
Paula KWAN, The Chinese University of Hong Kong, Hong Kong
Rosemary PAPA, Northern Arizona University, ABD
Sadegül AKBABA ALTUN, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Sally J. ZEPEDA, University of Georgia, ABD
Sedat GÜMÜŞ, Aarhus University, Danimarka
Serkan KOŞAR, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Servet ÖZDEMİR, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Shirley O'NEILL, University of Southern Queensland, Avustralya
Soner POLAT, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye

Bilim Kurulu/Scientific Committee

Abdurrahman EKİNCİ, Mardin Artuklu Üniversitesi, Türkiye
Abdurrahman TANRIÖĞEN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Ahmet AYPAY, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Ahmet DUMAN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Ali AKSU, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Ali BALCI, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Ali Ekber ŞAHİN, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Ali İlker GÜMÜŞELİ, İstanbul Okan Üniversitesi, Türkiye
Ali Rıza ERDEM, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Ali SABANCI, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Ali TAŞ, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Aycan Çiçek SAĞLAM, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Ayhan AYDIN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Ayşe BALCI KARABOĞA, Mersin Üniversitesi, Türkiye
Ayşe DEMİRBOLAT, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Ayşen BAKİOĞLU, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Aytaç AÇIKALIN, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye
Battal ASLAN, Hakkari Üniversitesi, Türkiye
Bekir BULUÇ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Berrin BURGAZ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Burhanettin DÖNMEZ, İnönü Üniversitesi, Türkiye
Cemalettin İPEK, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
Cemil YÜCEL, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Coşkun BAYRAK, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Ekber TOMUL, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye
Elife KILIÇ, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye
Emine BABAĞLAN ÇELİK, Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye
Ercan YILMAZ, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Erdoğan BAŞAR, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye
Esergöl BALCI, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Esmahan AĞAOĞLU, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Feyyat GÖKÇE, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Feyzi ULUĞ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Gülsün BASKAN, İstanbul Okan Üniversitesi, Türkiye
Halil IŞIK, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
Hasan ARSLAN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Hasan Basri MEMDUHOĞLU, Siirt Üniversitesi, Türkiye
Hasan Hüseyin AKSOY, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Hasan ŞİMŞEK, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Hüseyin KIRAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
İbrahim KOCABAŞ, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
İlhan GÜNBAI, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
İnayet AYDIN, Ankara Üniversitesi, Türkiye
İrfan ERDOĞAN, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye
İsmail AYDOĞAN, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Kamile DEMİR, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkiye
Kazım ÇELİK, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Kasım KARAKÜTÜK, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Kürşad YILMAZ, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Mehmet KORKMAZ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Mehmet ÖZBAŞ, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye
Mehmet ŞİŞMAN, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Türkiye
Mehmet ÜSTÜNER, İnönü Üniversitesi, Türkiye
Mesut SAĞNAK, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkiye
Mualla AKSU, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Mukadder BOYDAK ÖZAN, Fırat Üniversitesi, Türkiye
Mustafa ÇELİKTEN, Erciyes Üniversitesi, Türkiye
Mustafa YAVUZ, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Münevver ÇETİN, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Münevver YALÇINKAYA, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Türkiye
Naciye AKSOY, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Nail YILDIRIM, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye
Necati CEMALOĞLU, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Nezahat GÜÇLÜ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Niyazi CAN, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye
Niyazi KARASAR, Maltepe Üniversitesi, Türkiye
Nurhayat ÇELEBİ, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Nuri BALOĞLU, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
Osman TİTREK, Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Özge HACİFAZLIOĞLU, *Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye*
Recep Cengiz AKÇAY, *İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye*
Refik BALAY, *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye*
Ruhi SARP KAYA, *Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye*
Sadegül AKBABA ALTUN, *Başkent Üniversitesi, Türkiye*
Sadık KARTAL, *Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye*
Said TAŞ, *Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye*
Salih Paşa MEMİŞOĞLU, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye*
Sefer ADA, *İstanbul Gedik Üniversitesi, Türkiye*
Selahattin TURAN, *Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye*
Servet ÖZDEMİR, *Başkent Üniversitesi, Türkiye*
Soner POLAT, *Kocaeli Üniversitesi, Türkiye*
Şaduman KAPUSUZ OĞLU, *Hacettepe Üniversitesi, Türkiye*
Şenay SEZGİN NARTGÜN, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye*
Şükran KILBAŞ, *Çukurova Üniversitesi, Türkiye*
Temel ÇALIK, *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Tokay GEDİKOĞLU, *Kıbrıs İlim Üniversitesi, Türkiye*
Türkan ARGON, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye*
Yasemin KEPENEKÇİ, *Ankara Üniversitesi, Türkiye*
Yusuf CERİT, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye*
Yüksel KAVAK, *TED Üniversitesi, Türkiye*

Uluslararası Bilim Kurulu /

International Scientific Committee

Adam NIR, *The Hebrew University of Jerusalem, İsrail*
Angeliki LAZARIDOU, *University of Thessaly, Yunanistan*
Bennie GROBLER, *University of Johannesburg, Güney Afrika*
Bruce BARNETT, *University of Texas at San Antonio, ABD*
Charles L. SLATER, *California State University Long Beach, ABD*
Charles WEBBER, *Mount Royal University, Kanada*
Chen SHUANGYE, *The Chinese University of Hong Kong, Hong Kong*
David GURR, *University of Melbourne, Avustralya*
Fiona KING, *Dublin City University, İrlanda*
Helen ARLESTIG, *Umea University, İsveç*
Izhar OPLATKA, *Tel Aviv University, İsrail*
Joanna MADALIŃSKA-MICHALAK, *University of Warsaw, Polonya*
Lars BJÖRK, *University of Kentucky, ABD*
Khalid ARAR, *Al-Qasemi Academic College of Education, İsrail*
Mika RISKU, *University of Jyväskylä, Finlandiya*

İÇİNDEKİLER / TABLE OF CONTENTS

The Perceptions of the University Students on Quality of Life: Turkish Higher Education	1
İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Ders Denetimine İlişkin Kaygı Düzeyleri	5
Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi	10
Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Mesleki Değerler	18
MEB Taşra Teşkilatı Şube Müdürlerinin Yaşadığı Sorunlar	24
İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmen Görüşlerine Göre Yöneticilerin Kriz Çözme Becerileri	32
Okul Müdürlerinin Sahip Olmaları Gereken Mesleki Değerlere İlişkin Öğretmen Görüşleri	39
Öğretmenlerin STEM Eğitiminde Yaşadığı Sorunlar ve Çözümleri	45
Understanding Absenteeism: A Literature Review on Its Causes, and the Views of Students, Teachers, and Administrators	51
Öğretim Elemanlarının Gözüyle Yabancı Öğrenciler: Fenomenolojik Bir Çözümleme	56
Üniversite Öğrencilerinin Yükseköğretim Yaşamına Uyum ve Kurumla Bütünleşme Düzeylerinin İncelenmesi	62
Mülteci Öğrencilerle Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Deneyimlerinin İncelenmesi	69
Web of Science İndekslerinde Taranan Eğitim Alanındaki Türkiye Kaynaklı Yayınların Bibliometrik Analizi	77
Okul Yöneticilerinin “Kapsayıcı Eğitim” Kavramına İlişkin Algıları: Bir Metafor Analizi Çalışması	84
Ortaokul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Okullarının Etkililiğine Yönelik Algıları	91
Ortaokul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerine Yönelik Görüşleri (Bursa İli Örneği)	95
“Kariyer Engelleri: Cam Tavan” Konusuna İlişkin 2009-2019 Yılları Arasında Yapılan Tezlerin İncelenmesi	100
Fransa ve Singapur Yükseköğretim Sistemlerinin Türkiye Yükseköğretim Sistemi ile Karşılaştırılması	109
Üniversite Yönetim Modellerinin Yönetim Süreçleri Açısından Değerlendirilmesi	116
Eğitim Kurumlarında Yapılacak Araştırmalar İçin İzin Almada Yaşanan Sorunlar	121
Intergenerational Conflict Between Generation X Academicians and Generation Y Postgraduate Students in Higher Education	126
Öğretmenlerin Meslekleşme Standartlarını Benimsemesinde Okul Yöneticilerinin Rolü	142
Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Gösterdikleri Örgütsel Muhalefet İçin Görüşleri	149
Okul Terkinin Eşiğinde Geleceği Düşünmek	156
Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Mutluluk Algılarının Analizi	163
Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerine Göre Okul İklimi	169
Eğitim Fakültesi ve Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Bakış Açısıyla Türk Eğitim Sisteminin Sorunları ..	177
Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarıyla Öğretmenlerin Bağlamsal Performansları Arasındaki İlişki	184
Öğretmenlerin Mutluluk Düzeylerinin İncelenmesi: Gaziantep İli Örneği	191
Eğitimde Yapay Zeka	197
Okul Müdürlerinin Okulda Karar Verme Hakkında Görüşlerinin Değerlendirilmesi	203
Lider-Üye Etkileşimi ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkide Örgütsel Bağlılığın Aracılık Rolü	212
Öğrencilerin Okul Müdürünün Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Yönelik Görüşleri: Bir Durum Çalışması	214

Öğretmenlerin İlişkilerinde Etik Dışı Davranışları.....	221
Öğretmenlerin Öz Liderlik Düzeyinin İncelenmesi: Malatya İli Örneği.....	223
Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlik Düzeylerinin İletişim Becerilerine Etkisi.....	229
Öğretim Elemanlarının Sosyal Sermaye Algıları ve Mesleki İş Etikleri.....	236
Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Ahlaki Niteliklere İlişkin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi.....	243
Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları ile Örgütsel Destek Algıları Arasındaki İlişki.....	250
Sınıf Yönetiminde Farklı Bir Etki: Zekâ Oyunları.....	256
Okul Müdürlerinin Yönetim Sürecinde Sendika Etkisi ve Öneriler.....	262
Türk Eğitim Sistemine Yönelik Görüşler: Bir Doküman Analizi.....	271
Okullarda Farklı Konularda Ortaya Çıkan Şikâyetlerin İncelenmesi: Bir Doküman Analizi.....	280
Kapsayıcı Eğitim Araştırmaları Hakkında Sistemik Bir İnceleme.....	287
Yönetici Görüşlerine Göre Tarafsızlık.....	291
Öğretmenler Odasını Anlamak: Bir Kültür Analizi.....	295
Bilim ve Sanat Merkezi Öğretmenlerinin Örgütsel Değişim ve Örgütsel Muhalefet Algı Düzeylerinin İncelenmesi.....	302
Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	308
Okullarda Yürütülen Denetim Çalışmalarına İlişkin İlçe Yöneticilerinin Görüşleri.....	314
Ortaokulların Sorunları ve Çözüm Önerilerine İlişkin Bir Durum Çalışması.....	321
Üniversite Öğrencilerinin Üniversite, Rektör ve Gelecek Kavramlarına İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi.....	328
Endüstri 4.0 Çağında Öğretmenin Gerekliği ve Rolü: Öğrenci Gözüyle Nitel Bir Çalışma.....	330
Moral Sermaye Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	332
İletişim Becerilerinin Problem Çözme Yaklaşımlarına Etkisi.....	334
Vibrant School and the Elements of Vibrant School Climate in Turkey.....	337
Öğretmenlerin Okul Seçme Nedenleri: Fenomenolojik Bir Araştırma.....	343
Karar Verme Sürecinde Matematiksel Modellemeden Yararlanma.....	349
Halk Eğitimi Merkezinde Görev Yapmakta Olan Personelin Halk Eğitimi Merkezi Yönetimine İlişkin Metaforik Algıları.....	355
Üniversitelerin Akademik Kadro İlanlarının Karşılaştırmalı Bir Analizi.....	363
Doğrulama Yanlılığı Üzerine Kavramsal Bir Çözümleme: Eğitim Yönetimi Bağlamında Bir Değerlendirme.....	371
Öğretmenlerin Mesleki Çalışmalarının Etkililik Düzeyinin İncelenmesi.....	373
Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar.....	376
Eğitim Araştırmalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	382
Akademisyenlerin Mobbinge Maruz Kalma Durumunu Yordayan Değişkenler.....	388
Öğretmenlerin Farklılıklara İlişkin Yaklaşımları: Öğretmenlerin Farklılıklara Yaklaşımları Nelerden Etkileniyor?.....	400
Ankara'da İlk Yıllar Programı Öğretim Modelini Uygulayan Okullardaki Öğretmenlerin İlk Yıllar Programına Bakış Açılarının İncelenmesi.....	407
Kamu ve Özel Ortaokullarda Çalışan Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Algı Düzeyleri.....	413

İlkokullarda Çalışan Öğretmenlerin ve Müdür Yardımcılarının Görüşlerine Göre İlkokul Müdürlerinin Duyguları Yönetme Yeterlilikleri.....	419
Sınıf (Şube) Veli Toplantılarına Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri	425
Üniversitelerdeki Örgütsel Politika Algisi ile Paternalist Liderlik Arasındaki İlişkiler	434
Mathematics and Social Justice: Changing the Equation	436
Yükseköğretim Program Atlası 2018 Sınıf Öğretmenliği Program Verilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	441
Öğretmen ve Yöneticilerde Örgütsel Bağlılığın İncelenmesi: Bir Meta Analiz.....	447
The Teachers' Perceptions about the Schools in Rural Regions	457
Bir Okulun Akreditasyon Serüveni: İhtiyaç ve Beklentiler.....	461
2023 Eğitim Vizyonu Belgesi: Öğretmenlik Mesleğinde Gelişim İhtiyacı	468
Fakülte Öğrenci Temsilcileri Bakışıyla Üniversitelerde Karar Alma Süreci.....	473
Okul Kültürü ile Liderlik Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi: Bir Meta Analiz.....	482
Türk Eğitim Sistemi: Uluslararası Göstergeler.....	490
İlkokullarda Ev Okul Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri	495
İlkokul Yöneticilerinin Duygusal Zeka Yeterliklerinin İş Yaşamında Kullanma Düzeyleri ile Duygusal Emek Arasındaki İlişki	502
#2023 Eğitim Vizyonu: Sanal Dünyada Gerçek Düşünceler Üzerine Bir İnceleme.....	505
Lise Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Algılarının İncelenmesi	510
Çeşitli Değişkenler Açısından Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılık Algılarının İncelenmesi.....	518
Açık öğretim Okulları Elektronik İçerik Geliştirme Süreci Yönetimi Örneğinde Bir Yönetim Süreçleri Çözümlemesi	522
İlkokul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Etkili Okul Arasındaki İlişki	531
Ortaokul Yöneticilerinin Okul Yönetiminde Kullandıkları Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Algılarının Analizi Gaziantep İli Örneği	539
Örgütsel Vatandaşlık Konusunda Yapılan Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi Çalışması.....	547
Öğretmen Adaylarının Sivil Katılım Düzeyi.....	554
Akademisyenlerin İşkoliklik ve Narsistik Düzeyleri Arasındaki İlişki	560
Öğretmenlerde Örgütsel Sessizlik ve Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi....	568
Öğretmen Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Müdür Yardımcı Olma Sebeplerinin İncelenmesi	576
Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Öz Yeterlikleri ve Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	582
PISA 2015 Uygulamasına Göre Okul Müdürünün Liderlik Davranışları, Okul Özerkliği ve Okulun Öğrenme Fırsatları Arasındaki İlişki	589
Uluslararası Öğrencilerin Türkiye’de Yükseköğretime Yönelik Metaforik Algıları.....	594
Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Sosyal Adalet Yönelik Eğilimlerinde Sahip Oldukları Demokratik Değerlerin Rolü	603
Okul Yöneticilerinin Politik Beceri Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi	610
Education For ‘All’: The Emerging Education Policy for the Syrian Community in Turkey	615
Marketing in the Courses of Administration in Brazil: A Bibliometric Study	619
The Influence of the Course of Information and Communication Technologies in the Use of Technological Resources in the Classroom in Brazil.....	621

Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekalarının Genel Özyeterliliklerine Etkisi	626
Öğretmenlerin Damgalamalarının İntikam Eğilimlerine Etkisi	632
ICTs Influence on Quality of National Education: A Cross-Sectional Analysis	637
Endüstri 4.0 ve Eğitim 4.0 İçin Üreten (Maker) Hareketi	639
Yenilikçi Öğrenme Ortamları Olarak Üreten Alanları (Makerspace)	646
Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisinin Bibliyometrik Analizi: 2008-2017	650
Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Algılarının Metaforlar Yoluyla Analiz Edilmesi	659
Okullarda Öğretmen Performansını Etkileyen Örgütsel Etkiler	666
Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Okulda Paylaşılan Liderliğe Yönelik Görüşleri	673
Halk Eğitim Merkezi Müdürlerinin Liderlik Davranışları ile Öğrenen Örgüt Özellikleri Arasındaki İlişki	681
Öğretmen Algılarına Göre Vizyoner Liderlik ile Yetenek Yönetimi Arasındaki İlişkide Pozitif Psikolojik Sermayenin Aracılık Rolü	687
Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Yetenek Yönetimi Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi	694
Exploring Cross-Cultural Perspectives of Teacher Leadership Among the Members of an International Teacher Leadership Research Team: A Phenomenographic Study	699
Providing Social Justice for of English as an Additional Language or Dialogue Students through Transformative Cross-Cultural Leadership	706
A study of teacher leadership in current policy and institutional documents in Spain	711
ICTs Influence on Quality of National Education: A Cross-Sectional Analysis	716
Exploring Conceptualizations of Teacher Leadership in Latin America: The Colombian Case	722
Öğretmen Adaylarının Kişisel Mesleki Yetkinliklerine ve İşsizlik Kaygılarına İlişkin Algılarının İncelenmesi	726
Öğretmenlerin Vizyoner Liderlik Hakkında Görüşleri	732
Okul Yöneticilerinin Muhakkiklik Görevine İlişkin Görüşleri	737
Okul Yöneticilerinin Yeterliliklerine İlişkin Okul Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşleri	746
Eğitimde Sosyal Adalet için Yerel Yönetimler	752
Okul Öncesi Eğitimin Sorunları ve Çözüm Önerileri: Bir Durum Çalışması	760
Üniversite Öğrencilerinin Barınma Durumlarına İlişkin Kredi Yurtlar Kurumu (KYK) Öğrencilerinin Metaforik Algıları	767
Teacher Leadership In South Africa: Understanding the Concept and Examining Its Potential Value For the Educational Context	775
Teacher Leadership in Spain: A Scoping Review of the Literature	781
Üniversite Öğrenci Toplulukları: Kazanımları ve Etkin Olmalarında Rol Oynayan Unsurlar (Ege Üniversitesi Örneği)	785
The Teacher as a Pedagogical Leader. The Case of México	792
Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Eğitim Yönetimi Öğretim Üyelerinin Görüşleri	797
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Destek Algılarının İncelenmesi	804
Öğrenmeye Edilgen Direnç Ölçeği	810
Veli Görüşlerine Göre Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Amaçlarını Gerçekleştirme Durumu	819
Sosyal Adalet Bağlamında Türkiye'nin Okul Terk ve Devamsızlık Sorunu	825

2012-2017 Yılları Arası Millî Eğitim Bakanlığı Sayıştay Denetim Raporlarının İncelenmesi.....	829
ULUSLARARASI KATILIMCI LİSTESİ / INTERNATIONAL PARTICIPATION LIST	835
ULUSAL KATILIMCI LİSTESİ / NATIONAL PARTICIPATION LIST	836

The Perceptions of the University Students on Quality of Life: Turkish Higher Education

Seyithan DEMİRDAĞ^a

(a) Bulent Ecevit University, Department of Educational Sciences, Zonguldak, Turkey

Introduction

It is important to understand the fact that the amount of quality time spent in the campuses of the universities plays crucial roles on the personal characteristics of the students. It has been seen that research emphasizes the undeniable importance of college life on human development (Moodie, 1986; Schuessler & Fisher, 1985). The growing demands for higher education in providing lifelong skills for their students have been problematic due to deficiencies in certain areas (Coker et al., 2000; Harvey & Knight, 1996). Especially, lack of quality in academics, teaching materials, social activities, and administration have had inverse impacts on students' learning. Many argue that the institutions of higher education need to be hold accountable in terms of adapting to rapid changes in many areas including technology, teaching, recreational facilities, and leadership to increase the quality of life of the students (Epstein & McPartland, 1976; Schrock & Lefevre, 1988).

The researchers have different opinions about the definition of the quality of life. According to Schuessler and Fisher (1985), quality of life is the sense of well-being and satisfaction with the environment. Bauer (1966) defines the term as the level of satisfaction or dissatisfaction in the areas involving items about the life. Andrews and Withey (2012) suggest that the quality of life is the relationship between the level of satisfaction and enjoyment. Lastly, Campbell, Converse, and Rodgers (1976) explained the quality of life as the level of satisfaction offered by the life.

Although there are many studies conducted on quality of life, those conducted in higher education seem to be quite little (Michalos, 2003). In terms of educational settings, most the studies were focused on quality of life in elementary and secondary schools. The ones took place in Turkish universities seem to be focusing mainly on quality of life of faculty and university administration. This current study examined not only faculty and university administration but also the behaviors of both faculty and students and their relationships with one another.

Method

This study was conducted in a university located at northwestern part of Turkey. The main purpose of the study is to investigate the levels of the quality of life of university students. In this research, screening model was adopted to conduct the study. The participants of the study included 1196 university students (see Table 1). The data collection took place in 2018-2019 academic school year. The participants were from eight different majors including Teacher education, Counseling, Special education, Science education, Turkish education, Pre-School education, Social studies, and Mathematics education.

Table 1. The demographics of the participants

Variables		N	Percentage	Total percentage
Gender	Female	881	73,7	73,7
	Male	315	26,3	100
Class	1st. Year	306	25,6	25,6
	2nd Year	292	24,4	50
	3rd Year	306	25,6	75,6
	4th Year	292	24,4	100
Program	Psychological Counseling and Guidance	187	15,6	15,6
	Pre-School Education	150	12,5	28,2
	Turkish Education	161	13,5	41,6
	Science Education	76	6,4	48
	Math Education	117	9,8	57,8
	Elementary Teaching	257	21,5	79,3
	Special Education	120	10	89,3
	Social Studies	128	10,7	100

The data was collected through Higher Education Quality of Life scale, which was developed by Demirdag (2016). After the data collection, the data were analyzed using SPSS 20.0. As the data did not meet the criteria defined for the normal distribution, non-parametric tests were used for data analysis. In terms of determining the relationships between student genders Mann-Whitney U test was adopted. Then, Kruskal Wallis H test was used to determine the relationships between majors and students' grade levels.

Results / Expected Results

The result of the study is provided based on the findings of the data analysis. The participants' levels in terms of quality of life were determined based on four subscales of the Higher Education Quality of Life scale (see Table 1). These scales are "Technical Proficiency of the Instructor", "Behaviors of the Instructor", "Student Behaviors" and "Qualification of Administrative Staff".

Table 2. The quality of life university students

Variables	N	Min	Max	\bar{X}	SD
Technical Proficiency of the Instructor	1196	1,00	5,00	3,42	,68
Behaviors of the Instructor	1196	1,00	5,00	2,80	,97
Student Behaviors	1196	1,00	5,00	2,81	,82
Qualification of Administrative Staff	1196	1,00	5,00	2,80	,97
Higher Education Quality of Life	1196	1,00	5,00	3,19	,56

Not. SD=Standard Deviation

The findings on the levels of the students in terms of quality of life suggested that their levels were the highest on Technical Proficiency of the Instructor ($\bar{X} = 3.42$). However, the participants' levels were medium on Behaviors of the Instructor ($\bar{X} = 2.80$), Student Behaviors ($\bar{X} = 2.81$), and Qualification of Administrative Staff ($\bar{X} = 2.80$).

Table 3. The quality of life university students based on gender

Variables	Gender	N	\bar{X}	SD
Technical Proficiency of Faculty Members	Female	881	3,44	0,66
	Male	315	3,37	0,74
Behavior of Faculty Members	Female	881	3,58	0,73
	Male	315	3,54	0,88
Student Behaviors	Female	881	2,82	0,96
	Male	315	2,76	0,98
Administrative Proficiency	Female	881	2,81	0,81
	Male	315	2,82	0,85
Higher Education Quality of Life Scale	Female	881	3,2	0,55
	Male	315	3,16	0,6

According to the results in Table 3, it was found that there was no significant difference between male and female participants in terms of their genders. When the mean averages from each sub-scale were examined the findings showed that generally females scored higher than males.

Table 4. Quality of Life Based on Teaching Programs

Type of the Program	Subscales of Quality of Life				
	Technical Proficiency of the Instructor	Behaviors of the Instructor	Student Behaviors	Qualification of Administrative Staff	Higher Education Quality of Life
Psychological Counseling and Guidance	High	High	Medium	Medium	Medium
Pre-School Education	Medium	High	Medium	Medium	Medium
Turkish Education	High	High	Medium	Medium	Medium
Sciences Education	Medium	High	Medium	Medium	Medium
Mathematics Education	Medium	Medium	Medium	Medium	Medium
Teacher Education	Medium	High	Medium	Medium	Medium
Special Education	High	High	Medium	Medium	Medium
Social Studies	Medium	High	Medium	Medium	Medium

In terms of programs, the level of quality of life of university students suggested that they mainly had scores on medium levels. Analyzing students' levels based on the subscales, the participants in Counseling, Turkish education, and Special education had higher scores on Technical Proficiency of the Instructor than those in other programs. In addition, only the students in Mathematics education had the lowest scores on Behaviors of the Instructor. Lastly, students in all programs had similar scores on Student Behaviors and Qualification of Administrative Staff.

Discussion, Conclusions, Recommendations

The findings of the study showed that the students' perceptions about their quality of life were at moderate levels. Based on these findings, one may suggest that the university where this study took place have difficulties in order to meet the needs of the students. As the college life have crucial impacts on the development of the students, the stakeholders should come up with effective solutions to increase the level of the quality of life of the students.

The college administration need to take certain initiatives to determine the parameters inversely effecting the quality of life of the university students. When such approaches happen, significant increase may be witnessed in quality of life of everyone throughout the university.

The study findings also showed that there were meaningful differences between majors in terms of quality of life of university students. Such results suggest that students in some programs experience difficulties in terms social life, quality of staff, or administration. Therefore, the leaders of those programs have to put the students in the center of the focus to be able to address their specific educational, social, and psychological needs.

Keywords

Quality of life, Higher education, Students, Non-parametric tests

References

- Andrews, F. M., & Withey, S. B. (1976). *Social indicators of wellbeing: Americans' perceptions of life quality*. NewYork:Plenum.
- Bauer, R. A. (1966). *Social indicators*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Campbell, A., Converse, P. E., & Rodgers, W. L. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations, and satisfactions*. NewYork:Russell Sage Foundation.
- Coker, A. L., McKeown, R. E., Sanderson, M., Davis, K. E., Valois, R. F., & Huebner, E. S. (2000). Severe dating violence and quality of life among South Carolina high school students. *American Journal of Preventive Medicine*, 19(4), 220-227.
- Demirdağ, S. Yükseköğretim yaşam kalitesi ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin araştırılması/Development of higher education quality of life scale and measuring its psychometric properties. *E-AJI (Asian Journal of Instruction)*, 5(2), 19-31.
- Epstein, J. L., & McPartland, J. M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13(1), 15-30.
- Harvey, I. & Knight, P.T. (1996) *Transforming higher education* (Buckingham, SRHE & Open University Press).
- Michalos, A., & Orlando, J. (2006). A note on student quality of life. *Social Indicators Research*, 79(1), 51-59.
- Moodie, G.C. (1986) *Standards and criteria in higher education* (Milton Keynes, Society for Research into Higher Education/Open University Press).
- Schrock, E.M. & Lefevre, H.L. (1988) *The good and bad news about quality* (Milwaukee, Wi, American Society for Quality Control, ASQC Quality Management Division).
- Schuessler, K. F., & Fisher, G. A. (1985). Quality of life research and sociology. *Annual Review of Sociology*, 11(1), 129-149.

İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Ders Denetimine İlişkin Kaygı Düzeyleri

Yasin KARASU^a, Melike CÖMERT^a

(a) İnönü Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Malatya, Türkiye (Sorumlu yazar)

Giriş

Bir örgütün varlığını sürdürebilmesi, amaçlarını gerçekleştirirken mevcut kaynaklarını etkili ve verimli kullanmasına bağlıdır. Bu nedenle devamlılığın sağlanabilmesi için örgütün eylemleri ve kaynakların kullanımı konusunda sürekli bir dönütün alınması gerekir. Bu dönütü sağlayan yapı ise denetimdir (Aydın İ. , 2016; Memduhoğlu & Zengin, 2012; Şanlı, Altun, & Tan, 2015). Diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de verimliliğin ve etkililiğin sağlanması için planlanan hedefler ile ulaşılan hedefler arasındaki farkın tespit edilerek gerekli önleyici, düzenleyici ve geliştirici tedbirlerin alınması gerekir. Bu durum ise eğitim-öğretim sürecinin denetlenmesi ve değerlendirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle denetim, eğitim-öğretim sistemlerinin vazgeçilmez bir unsuru olmaktadır (Demirkasımoğlu, 2011). Denetim yoluyla, bir sistem olarak eğitimin girdi-işlem-çıkış sürecinde okulun amaçları doğrultusunda değerlendirmeler yapılarak eğitim-öğretim hedeflerinin gerçekleştirme düzeyi tespit edilir ve varsa eksikliklerin giderilmesi sağlanmış olur (Bozak, 2017; Özen & Hendekçi, 2016; Memişoğlu, 2001).

Denetim, gerçekleştirilen etkinliklerin doğası gereği stresli ve kaygı verici bir iştir. Denetlenmeye karşı insanın tepki göstermesi ve kaygı duyması doğal olduğu kadar, denetimden beklenen sonucun elde edilmesi açısından da gerekli bir durumdur. Çünkü denetim süreci sonunda denetlenen kişide bir takım davranış değişiklikleri ile bir değişim beklenmektedir. Değişim ise olası bir direnme ile karşılık bulabilir (Karakaya & diğerleri, 2011). Denetmen de benzer şekilde denetim sırasında bir tepki ile karşılaşabilir fakat yaptığı işten zevk alan, işlerini doğru yaptığına inanan ve yaptığı işlerin görülmesini, takdir edilmesini isteyen insanlar denetlenmekten memnun olurlar (Özen & Hendekçi, 2016).

Yönetici ve öğretmenlerdeki kaygı durumu onların mesleki çalışma alanlarındaki performanslarını doğrudan etkilemektedir (Özdoğa, 2012). Başarılı olmak ve olumsuzluklarla başa çıkmak için kaygının iyi yönetilmesi gerekir. Bu bağlamda öğretmenlerin yaşadığı kaygının meslekte kendilerini geliştirici, işine karşı olumlu tutum besleyici, motive edici, harekete geçirici bir uyaran olarak kullanılmasına dikkat edilmelidir (Doğan & Çoban, 2009).

2014 yılında çıkarılan yönetmelik ile ders denetimini yapma görevi okul müdürlerine verilmiştir (MEB, 2014). Bu araştırmada, mevzuatta yapılan değişikliklerle kendilerine ders denetimi yapma yetkisi verilen okul müdürlerinin yapmış oldukları denetim sırasında öğretmenlerde gözlenen kaygı düzeylerini çeşitli bağımsız değişkenler açısından tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçtan hareketle aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin ders denetimi sırasında yaşamış oldukları kaygı düzeyleri nedir?
2. Denetim kaygısı cinsiyet, medeni durum, hizmet yılı ve branş değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Adıyaman İli Merkez İlçede ortaokullar ve ilkokullarda çalışan öğretmenlerin ders denetimi sırasında yaşamış oldukları kaygı düzeyini bazı bağımsız değişkenler açısından ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modelinde geçmişte var olan veya halen devam eden bir durum, var olduğu koşullar içerisinde herhangi bir değişiklik yapılmadan olduğu şekli ile tespit edilir (Karasar, 2017).

Araştırmanın evrenini Adıyaman İli Merkez İlçe sınırları içerisinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 917 kadın öğretmen ve 1046 erkek öğretmen olmak üzere toplam 1963 öğretmen oluşturmaktadır. Evren kendi içerisinde benzeşik alt gruplar şeklinde beş eğitim bölgesine ayrılmış olup örneklem

için tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Karasar, 2017). Bunun için beş eğitim bölgesine ayrılan il merkezindeki her bir eğitim bölgesi bir tabaka olarak belirlenmiş olup bunlar içersinden seçilecek olan okullar, basit yansız örnekleme ile belirlenmiştir. Buna göre çalışmanın örneklemini 103 kadın ve 161 erkek olmak üzere 264 kişi oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı olarak Karakaya ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen ve öğretmenlerin denetim sırasında yaşamış oldukları kaygı düzeyinin puanlanmasını sağlayan “Denetim kaygısı ölçeği” kullanılmıştır. 4 boyuttan oluşan 5’li likert tipindeki ölçekte toplamda 28 madde yer almaktadır. (Ek-1) Bunlar: Denetim kaygısının duyuşsal boyutu(1.2.3.4.5.6.7.8.9.10 ve 11. maddeler), Denetim kaygısının fizyolojik boyutu(12.13.14.15.16.17 ve 18. Maddeler), Denetmen tutumları boyutu(19.20.21.22.23 ve 24. maddeler) ve Denetlenen tutumları boyutu(25.26.27 ve 28. maddeler) şeklindedir. Denetlenen tutumları boyutunda maddeler anlamca olumlu iken diğer boyutlardaki ifadeler anlamca olumsuz durumları içermektedir. Bu nedenle analizlere başlanmadan önce denetlenen tutumları boyutundaki madde puanlamaları tersine çevrilmiştir. Buna göre 1 ile 5 arasında değişen puanlama skalasına göre 1 puan kaygı düzeyinin düşük olduğunu, 5 puan ise kaygı düzeyinin yüksek olduğunu belirtmektedir.

Denetim Kaygısı’nın Cronbach’s Alpha değerinin “Duyuşsal Boyutu” .947, “Fizyolojik Boyutu” .939, “Denetmen Tutumları Boyutu” .922 ve “Denetlenen Tutumları Boyutu” .580 olduğu görülmektedir. Denetim Kaygısı Ölçeği’nin toplam güvenilirlik düzeyi .943 olup ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

Bulgular

Duyuşsal Boyut, denetmen tutumları boyutu ve denetlenen tutumları boyutuna İlişkin ortalamalar:

İlgili madde ortalamalarına bakıldığında verilen cevapların “Orta Düzeyde Katılıyorum(3)” ve “çoğunlukla katılıyorum(4)” aralığında yer aldığı görülmektedir. Bu durum kaygı düzeyinin ortalamanın bir miktar üzerinde olduğunu göstermektedir.

Fizyolojik Boyuta İlişkin Ortalamalar:

İlgili madde ortalamalarına bakıldığında verilen cevapların “Biraz katılıyorum(2)” ve “Orta Düzeyde(3) Katılıyorum” aralığında yer aldığı görülmektedir. Buna göre fizyolojik boyutta “Orta Düzeyde Kaygı” duyulduğu söylenebilir.

Denetim kaygısının duyuşsal boyutu:

Mann Whitney U Testi sonuçları, erkekler(Md=2.55, n=161) ve kadınlar(Md=2.82, n=103) arasında öğretmenlerin denetim kaygısının duyuşsal boyutu açısından anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymaktadır.(U= 7106.500, z=1.959, p ≤ .050) Rank ve medyan değerlerine bakıldığında bu anlamlı farklılığın kadın öğretmenler aleyhine olduğu anlaşılmaktadır.

Denetim Kaygısının Fizyolojik Boyutu:

Mann Whitney U Testi sonuçları, erkekler(Md=1.43, n=161) ve kadınlar(Md=1.71, n=103) arasında öğretmenlerin denetim kaygısının fizyolojik boyutu açısından anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymaktadır.(U= 6670.000, z=2.699, p ≤ .050) Rank ve medyan değerlerine bakıldığında bu anlamlı farklılığın kadın öğretmenler aleyhine olduğu anlaşılmaktadır.

Denetim Kaygısının Denetmen Tutumları Boyutu:

Mann Whitney U Testi sonuçları, erkekler(Md=3.4, n=161) ve kadınlar(Md=3.8, n=103) arasında öğretmenlerin denetim kaygısının denetmen tutumları boyutu açısından anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymaktadır.(U= 7050.000, z=2.056, p ≤ .050) Rank ve medyan değerlerine bakıldığında bu anlamlı farklılığın kadın öğretmenler aleyhine olduğu anlaşılmaktadır.

Kruskal - Wallis Testi, brans(p= .030) olarak on üç farklı gruba ayrılan katılımcıların denetim kaygısının denetmen tutumları boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymuştur. Hangi gruplar arasında farklılığın olduğunu belirlemek için yapılan ikili karşılaştırmaların sonucunda, “Din Kültürü ile Sınıf”, “Din Kültürü ile Sosyal Bilgiler” bransındaki öğretmenler, “Fen Bilimleri ile Matematik”, “Fen Bilimleri ile Sınıf” bransındaki öğretmenler, “Rehberlik ile Görsel Sanatlar”, “Rehberlik ile Sınıf”, “Rehberlik ile Sosyal Bilgiler” bransındaki öğretmenler ile “Matematik ile Rehberlik” , ”Matematik ile Türkçe”, “Matematik ile Din Kültürü ” bransındaki öğretmenlerin görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna karşın diğer ikili karşılaştırmalarda herhangi bir anlamlı fark tespit edilmemiştir.

Denetim Kaygısının Denetlenen Tutumları Boyutu:

Mann Whitney U Testi sonuçları, evliler(Md=3.75, n=241) ve bekârlar(Md=2.75, n=23) arasında öğretmenlerin denetim kaygısının denetlenen tutumları boyutu açısından anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. (U= 1853.000, z= -2.642, p ≤ .050) Rank ve medyan değerlerine bakıldığında bu anlamlı farklılığın evli öğretmenler aleyhine olduğu anlaşılmaktadır.

Tartışma Sonuç ve Öneriler (*)

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin denetim kaygısının duyuşsal boyutu, fizyolojik boyutu ve denetmen tutumları boyutu anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre kadın öğretmenlerin denetim sürecinde duydukları kaygı, erkek öğretmenlerin denetim sürecinde duydukları kaygıdan daha fazladır. Kurtoğlu(2017), Kula & Saraç(2016) ve Yılmaz & diğ.,(2014)'nin bulguları çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bu kaygının yüksek olmasının nedenleri başka bir araştırma konusu olabilir. Bununla birlikte bu durumun farkında olan okul müdürleri kadın öğretmenlerin ders denetimini yaparken denetim öncesinde onlarla görüşüp, rahatlamalarını sağlayarak kaygı düzeylerini azaltmaya yardımcı olabilir (Özdoğa, 2012; Kurtoğlu, 2017).

Medeni durum değişkenine göre denetim kaygısının denetlenen tutumları boyutunda evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlerden daha fazla kaygı duydukları sonucu ortaya çıkmıştır. Hizmet yılı değişkenine göre öğretmenlerin denetim kaygısı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Branş değişkeni açısından öğretmenlerin denetim kaygısının denetmen tutumları boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre rehber öğretmenlerin denetim kaygı düzeyi ilişkili olduğu diğer branşlardan daha düşük yönde farklılaşmaktadır. Bunun nedenlerinin rehber öğretmenlerin diğer branşlar gibi fiili olarak derse girmemeleri ve dolayısı ile rehber öğretmenlerin denetim sürecinin farklı olması ile beraber diğer branşlara oranla çalışma saatlerinin farklı olması gibi nedenler olduğu düşünülebilir. Matematik branşı için ise denetim kaygı düzeyi ilişkili olduğu diğer branşlardan daha yüksek yönde farklılaşmaktadır. Ülke genelinde öğrencilerin matematik başarısının düşük olmasının, “matematik dersi zor” algısının ve öğrenci kazanımlarının düşük olmasının matematik öğretmenlerinin denetim kaygı düzeylerini arttırdığı düşünülebilir. Özdoğa (2012)'nin araştırması da bu bulguyu desteklemektedir.

Okul müdürlerinin denetim konusundaki yeterlik düzeyi denetimin başarılı bir şekilde sonuçlanması açısından önemlidir (Demirtaş & Akarsu, 2016; Can & Gündüz, 2016; Oktar, 2010; Özyıldırım, 2014). Bu durum öğretmenlerin denetimi sırasında kaygı düzeylerini etkileyebilir. Buna paralel olarak Özdoğa (2012), denetmenin kişiliği ve davranışlarının da kaygı düzeyinde etkili olduğunu söylemektedir. Bu bağlamda okul müdürlerinin nitelikli ve denetim konusunda gerekli donanıma sahip kişiler olabilmeleri için çözüm yolları belirlenebilir.

Anahtar Kelimeler

Denetim; Kaygı; Denetim Kaygısı. İlköğretim öğretmenleri

Kaynaklar

- Altıntaş, H. (2016). *Kamu kurumlarında çalışan performansının değerlendirilmesi ve motivasyonuna etkisi üzerine vergi dairelerinde bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, M. (2013). *İlköğretim Kurumları Yöneticilerinin Eğitim Denetmenlerinin Yapmış Olduğu Denetim Etkinliklerine İlişkin Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Aydın, İ. (2016). *Öğretimde Denetim-Durum Saptama Değerlendirme ve Geliştirme*. P. D. AYDIN, *Öğretimde Denetim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M. (1987) Bir Hizmet İçi Eğitim Olarak Denetim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi dergipark.gov.tr*, 2(2), 241-249.
- Aydın, M. (2014). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Gazi Kitap Evi.
- Başal, H. A. (1997). Denetim Odağı İle Sınav Kaygısı Arasındaki. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 21(103), 4-11
- Beycioğlu, K. ve Dönmez, B. (2009). Eğitim Denetimini Yeniden Düşünmek. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 71-93.
- Bozak, A. (2017). Maarif Müfettişlerinin Denetim Sistemi Hakkında Yapılan Yasal Düzenlemelere Ve Müfettişlik Mesleğine İlişkin Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38), 90-110.
- Burgaz, B. (1995). İlköğretim Kurumlarının Denetiminde Yeterince Yerine Getirilmediği Görülen Bazı Denetim Roller ve Nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 127-134.
- Bursalıoğlu, Z. (2008). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem.

- Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*, 3(4), 453-464.
- Can, E. ve Gündüz, Y. (2016). İlkokullarda Çalışan Öğretmenlerin, Maarif Müfettişleri Ve Okul Müdürlerinin Yapmış Olduğu Rehberlik Çalışmalarından Yararlanma Düzeylerinin İncelenmesi. *Pegem Akademi Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(1), 1-28.
- Demirkasımoğlu, N. (2011). Türk Eğitim Sisteminde Bir Alt Sistem Olan Denetim Sisteminin Seçilmiş Bazı Ülkelerin Denetim Sistemleri İle Karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(23), 24-48.
- Demirtaş, H. ve Akarsu, M. (2016). Öğretmen Teftişini Müfettiş Yerine Okul Müdürünün Yapmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 69-93.
- Demirtaş, H., Özer, N., Mutlu, E. ve Atik, S. (2017). Maarif Müfettişlerinin Denetim Sürecinde Öğretmenlerden Beklentileri Ve Bunların Gerçekleşme Düzeyi. *EYFOR 8 Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu*. Ankara.
- Dilmaç, B., Hamarta, E. ve Arslan, C. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Sürekli Kaygı ve Denetim Odaklarının Bağlanma Stilleri Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 127-159.
- Doğan, T. ve Çoban, A. E. (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 158-168.
- Genç, D. S. (2016). *Kadın Maarif Müfettişlerinin Yaşadığı Sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hoşgörür, V., Yılmaz, T., Altun, B. ve Uygun, H. (2016). Eğitim Denetimine İlişkin Türkiye’de Yayımlanmış Makalelerin Değerlendirilmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi MSKU Journal of Education*, 3(1), 47-63.
- İmren, S. (2017). *Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Maarif Müfettişlerinin Eğitim - Öğretim İle İlgili Rehberlik Rollerini*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Göker, S. D. ve Gündüz, Y. (2014). “Denetime Gösterilen Tepki ve Bu Tepkiyi Azaltma Yolları”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 129-148.
- İky, M. (2014, Temmuz). *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*.
- İmren, S. (2017). *Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Maarif Müfettişlerinin Eğitim - Öğretim İle İlgili Rehberlik Rollerini*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kanar, H. M. (2004, Eylül). *Üniversitelerde Eğitim Denetimi Alanında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin MEB'de Yararlanılma Düzeyine İlişkin Müfettiş Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Karadeniz, E. (2005). *Üniversite Giriş Sınavına Hazırlanan Lise Son Sınıf Öğrencileri ve Velilerinin Kaygı Düzeyleri, Başetme Yolları Ve Denetim Odağı Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karakaya, İ., Elma, C., Kurtoğlu, S. ve Suiçmez, E. (2011). Denetim Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi*. Mersin.
- Karasar, N. (2017, Ekim). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Kavramlar ve İlkeler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Köklü, M. (1996). Etkili Denetim.
- Kula, Ş. K. ve Saraç, T. (2016). Üniversite öğrencilerinin gelecek kaygısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 227-242.
- Kurtoğlu, S. (2017). *İlkokul Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Denetim Kaygı Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- M.E.B Rehberlik ve Denetim Başkanlığı. (2011, Mayıs). Öğretmen Denetim Rehberi, Ankara.
- MEB. (1973, Haziran). *1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu*.
- MEB. (2014, Mayıs). *Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı İle Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği*.
- MEB. (2016, Ocak). Maarif Müfettişleri Görev Standartları. *Rehberlik ve Denetim Daire Başkanlığı*. Ankara.
- MEB. (2017, Ağustos 20). *Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği*.
- Memduhoğlu, H. B. ve Zengin, M. (2012). Çağdaş Eğitim Denetimi Modeli Olarak Öğretimsel Denetimin Türk Eğitim Sisteminde Uygulanabilirliği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 131-142.
- Memişoğlu, S. P. (2001). *Çağdaş Eğitim Denetimi İlkeleri Açısından İlköğretim Okullarında Öğretmen Denetimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Oktar, A. N. (2010). *Eğitim Denetimi Sistemin Yasal Dayanaklara Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, İzmir.
- Özdoğa, B. Y. (2012). Denetim Kaygısına Yönelik Öğretmen ve Denetmen Algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, Özel sayı:2, 98-109.
- Özen, F. ve Hendekçi, E. A. (2016). Türkiye’de Eğitim Denetimi Alanında 2005–2015 Yılları Arasında Yayımlanan Makale Ve Tezlerin Betimsel Analizi. *OPUS © Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi-International Journal of Society Researches*, 6(11), 620-650.

- Özkan, K.(2011). *Sokrates psikiyatrisi*. Ekim 10, 2018 tarihinde <http://www.sokratespsikiyatrisi.com.tr/index.php/makaleler/detay/18> adresinden alındı
- Özmen, F. ve Güngör, A. (2008). Eğitim Denetiminde Etik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 137-155.
- Öztep, İ. C. (2010, Eylül). *Duygusal İstismar Algılayan Ve Algılamayan Ergenlerin Kaygı Düzeyleri Ve Denetim Odaklarının Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özyıldırım, G. (2014, Haziran). *Glickman'ın Gelişimsel Denetim Modeline Göre Eğitim Denetmenlerinin Ve Okul Yöneticilerinin Denetim Anlayışları İle Öğretmenlerin Denetim Beklentilerinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Sezgin, B. (2013). *Eğitim Denetmenlerinin Denetim Sonunda Getirmiş Oldukları Önerilerin Okul Yöneticileri Tarafından Yerine Getirilme Düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Şahin, S., Çek, F. ve Zeytin, N. (2011). Eğitim Müfettişlerinin Mesleki Memnuniyet ve Memnuniyetsizlikleri. *Educational Administration: Theory and Practice*, 17(2), 221-246.
- Şanlı, Ö., Altun, M. ve Tan, Ç. (2015). Okulların Genel Denetimleri Hakkındaki; Maarif Müfettişlerinin Ve Okul İdarecilerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 78-99.
- Taymaz, H. (2011). *Eğitim Sisteminde Teftiş Kavramlar İlkeler Yöntemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- TDK. (2018). *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurulu/Türk Dil Kurumu*. Ekim 23, 2018 tarihinde <http://www.tdk.gov.tr>:
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5bc33c80351d80.74016610 adresinden alındı
- Topçu, İ. (2010). Devlet ve Özel İlköğretim Okullarında Yöneticilerin Öğretimin Denetimi Görevlerini Yerine Getirme Biçimleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(2), 31-39.
- Türkiye Psikiyatri Derneği. (2018, Ekim). <http://www.psikiyatri.org.tr/>: <http://www.psikiyatri.org.tr/halka-yonelik/25/yaygin-anksiyetebozuklugu>) adresinden alınmıştır.
- Uğurlu, C. T. (2010). Öğretmenlerin Eğitim Müfettişlerinin Etik Davranışlarına İlişkin Görüşleri. *e-international journal of educational research*, 1(2), 66-78.
- Varol, K. (2002). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeyleri Ve Kaygı Nedenleri. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Yıldırım, A.(2006). İlköğretim Müfettiş Yardımcılarının Yetiştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 715-728.
- Yıldırım, B. (2015). Fen Bilimleri Öğrenme Kaygı Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 33-43.
- Yılmaz, İ. A., Dursun, S., Güzeler, E. G. ve Pektaş, K. (2014). Üniversite öğrencilerinin kaygı düzeyinin belirlenmesi: Bir örnek çalışma. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 4(4), 16-26.

Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Hüseyin ASLAN^a, Bahadırhan YILDIZ^b

(a) 19 Mayıs Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Samsun, Türkiye

(b) Milli Eğitim Bakanlığı, Salıpazarı Anadolu Lisesi, Samsun, Türkiye

Giriş

Eğitim; doğumla ölüm arasındaki insan yaşamının her anına etki eden önemli bir kavramdır. Bebeklikle birlikte ailede başlayan eğitim macerası okul çağıyla birlikte eğitim kurumlarında profesyonelce yapılan, sonrasında toplum içinde farklı kaynaklarla kendini devam ettirir. Eğitimin nihai amacı; bireyleri kendilerine, ailelerine, topluma, insanlığa faydalı bireyler olarak yetiştirmektir. Yani insanları iyiye, güzele, doğruya, istenilen davranışlara yöneltmektir.

Hiperaktif öğrenci davranışı anlaşılabilir olurken, normal dışı hal ve hareketler dikkat çeker. Dolayısıyla istenmeyen davranışların her durum ve her koşul için genel-geçer sınırlarının çizilmesi mümkün değildir (Aydın, 2004: 150). Davranışların istenir olup olmamasının ölçütü, davranışın, davrananın karşısındakinin, davranışın olduğu ortamın özelliklerine göre değişen şekilde toplumun yazılı olan-olmayan kuralları ile oluşan bireysel yargılardır. Okulda eğitsel çalışmaları engelleyen her davranış istenmeyen davranıştır. Bunların etkileri ise değişkenlik gösterir ve bu açıdan istenmeyen davranışlar “yıkıcı olmayandan”, “çok yıkıcı olana” doğru uzanan bir yelpazede sıralanabilir (Başar, 2008: 116).

Davranışın farklı bilim dallarına göre çeşitli tanımları yapılmıştır: Felsefe’de; dıştan gözlemlenebilecek tepkilerin toplamı, ruh biliminde; organizmanın uyarılar karşısındaki tepkilerinin bütünü, toplum biliminde; bir toplumda ya da toplumsal grupta genellikle alışkanlık durumuna gelen eylem türü, eğitim bilimlerinde; bir kimsenin içinde bulunduğu toplumsal, ekonomik ve kültürel koşullar nedeniyle geliştirdiği ve onu aynı durumdaki kimselere yaklaştıran davranışlarının tümüne verilen ad (TDK, 2018).

Çağımız toplumlarında; kendini geliştiren, değişime açık insanlar için olmazsa olmaz bir araç olarak eğitim en önemli temeli teşkil etmektedir. En basit ifadeyle eğitim davranış değiştirme sürecidir. Davranış ise; öğrenilebilen, gözlemlenebilen tepkilerdir. Eğitim sürecini yaşayanlarda olumlu yönde davranış oluşması eğilimi vardır (Demirel, 1994: 1). Eğitimin mutfağı olarak nitelendirilebileceğimiz yer okul ortamıdır ve okulun özelinde sınıf ortamıdır. Öğrencilerin davranışlarında istedik yönde davranış değişikliklerinin yapıldığı ortamlardan en önemlisi okuldur. Okul içi yaşantıların büyük bir bölümü de sınıfta geçmektedir. Öğrenme ve öğretme ortamında başarıyı etkileyen en önemli unsurlar, sınıf içindeki davranışlar ve etkili sınıf yönetimidir (Aydın, 2012: 3, Sönmez, 1994: 108).

Sınıf yönetiminin iki temel amacı vardır. Birincisi, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılımını sağlayarak etkili ve güvenli bir eğitim-öğretim ortamı oluşturmak, ikincisi ise öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde kendi sorumluluklarının farkına varmalarını sağlayarak onların kendi davranışlarının kontrol edebilmelerini sağlamaktır (Karip, 2002: 2). Sınıf yönetiminde amaç; öğretmenin öğretim zamanını en iyi şekilde planlamasını, zamanı öğrenciler için etkili ve verimli hale getirmesini sağlamak, öğrenme süreçlerinin düzenli ve eş güdümlü

içerisinde yürütülmesini sağlamak, öğrencilerin derse devamlılıklarının, ödev kontrollerinin, zorlandıkları konunun takibini kolaylaştırmak, kendi kendilerini yönetebilmeyi, sorumluluk alabilmeyi öğretmektir (Erden, 2005: 17)

Eğitimin temel amaçlarından birisi istenlik davranışlara ulaşmaktır. Eğitim süreci içerisinde ise her şeye rağmen istenmeyen durumlarla karşılaşmak kaçınılmazdır. Diğer bir ifadeyle belki bu kaçınılmaz durum bizim için bir tecrübe, bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Başar'a (2008) göre okulda eğitim-öğretimi engelleyen her davranış istenmeyen davranıştır. Okul veya sınıf ortamı kendine özgü sosyal bir ortamı ifade etmektedir. Bu sosyal ortam içinde kişilik özellikleri farklı, akademik özellikleri farklı, ailesel ve çevresel özellikleri farklı birçok birey bir araya gelmekte olup, büyük bir zaman dilimini birlikte paylaşmaktadırlar. Sınıf içinde öğrencilerin farklı özellikleri göz önüne alındığında birlikte geçirilen zamanlar düşündüğünde farklı ya da istenmeyen farklı davranışların ortaya çıkması doğaldır. Farklı özellikler kendini eğitim ortamında farklı davranışlar olarak gösterebilir. Farklı özellikler, bazen sınıf atmosferine olumlu katkı sağlarken, bazen de eğitim ortamının psikolojik, toplumsal ve duygusal atmosferine zarar verebilir, bu durum istenmeyen davranışlar olarak nitelendirilmektedir (Tertemiz, 2000: 54).

Sınıf ya da okulda istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenleri; sınıfın ya da okulun fiziki yapısındaki yetersizlik, öğrencilerin sorumluluk anlayışı, öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yeterliliği, eğitim, öğretim etkinliklerinin öğrencilerin ihtiyaç, beklenti ve hazır bulunuşluluk seviyesine uygunluğu, öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkisi, öğrencilerin gelişim özelliklerine bağlı değişkenler, eğitim-öğretim etkinliklerinin planlanması ve uygulanması (Ada ve Ünal, 2000: 161, Ataman, 2005: 191). şeklinde sıralanabilir.

İstenmeyen davranışta; öğrenci nasıl davranacağını bilmediği için olumsuz davranır. Bu durumda ona doğru yolu göstermek gerekir. Öğrenci davranışı bilir fakat zamanı doğru tespit edemez ise zamanlama konusunda rehberlik yapmak gerekir. Öğrenci zamanı ve davranışı bilir, öğrenir; fakat bazen unutulabilir bu durumda hatırlatmak gerekir. Çünkü yanlış yaptığının farkına varamamaktadır. Bundan dolayı ona kendisini yönetmeyi öğretirsek olumsuzluklara kaynaklık edecek ihtimalleri ortadan kalkabilir (Başar, 2008: 147).

Çocuğun bütün isteklerinin koşulsuz olarak karşılanması, ona her istediği şeye ulaşabileceği algısının verilmesi ya da istediği şeylerin çok sınırlandırılması veya hiç karşılanamaması da çocuğun iç dünyasını olumsuz yönde etkilemekte bu da onun davranışlarına yansıtılmaktadır (Çağlar, 1974; aktaran Karadağ, 2006: 123). Günümüz yaşam şartlarını düşündüğümüzde belki de çocuklarımız için en büyük tehlikelerden biri her şeye sahip olabilme isteği ya da bir çok şeye bedel ödmeden kolayca sahip olma durumu; işte bu durumlar tatminsiz, mutlu olmayan, kıymet bilmeyen çocuklar olarak karşımıza çıkmakta ve davranışlara yansması da olumsuz yönlerde olmaktadır.

Bu araştırmanın temel problemi öğrencilerden istenen ve istenmeyen davranışların neler olduğu, istenmeyen davranışların kaynaklarının neler olduğu ve istenmeyen davranışların önlenmesinde ve düzeltilmesinde neler yapılabileceğini belirlemektir. Bu araştırmanın amacı öğretmen görüşlerine göre okuldaki-sınıftaki öğrenci davranışlarını incelemek ve bunlara ait çözüm önerilerini sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. İstenen öğrenci davranışları nelerdir ?
2. İstenmeyen öğrenci davranışları nelerdir ?
3. İstenmeyen öğrenci davranışlarının kaynakları nelerdir ?
4. İstenmeyen öğrenci davranışlarını, istenir hale dönüştürebilmek için neler yapılmalıdır?

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma türlerinden biri olan olgu bilim araştırma modeline göre yapılmıştır. Olgu bilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgu bilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Amaçlı örnekleme maksimum çeşitlilik tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Samsun ili Atakum, Canik, İlkadım ve Tekkeköy ilçelerindeki ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan toplam 45 öğretmenden oluşturmaktadır. Her okul kademesinden araştırmaya gönüllü katılan 15 öğretmenin görüşüne başvurulmuştur.

Veriler görüşme yoluyla elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşme, önceden hazırlanan dört sorunun katılımcılara sorulması ve katılımcıların bu sorulara verdikleri yanıtlardan oluşmaktadır. Uzman görüşüne başvurularak soruların içerik, görünüş geçerliliği ve soru sayısı belirlenmiştir. Katılımcılar kendilerini özgürce ifade edebilmeleri için kimlik bilgileri, çalıştıkları kurum bilgileri sorulmamış yapılan çalışmada elde edilen verilerin başka amaçla kesinlikle kullanılmayacağı ifade edilerek gönüllülük esasına göre araştırmaya katılmaları sağlanmıştır.

Veri aracı araştırmacı tarafından dağıtılmıştır, yanıtlanması aşamasını bizzat yürütmüştür. Veriler içerik analizine tabi tutularak yorumlanıp değerlendirilmiştir. Sorulara göre alınan cevaplar tablolaştırılmış ve betimsel analiz için kavramsal sınırlar belirlenmiştir. Kullanılan kavramların frekans tabloları çıkarılıp yorumlanmıştır.

Bulgular

Tablo 1. Sizce istenen öğrenci davranışları nelerdir?

Davranış	n	Katılımcılar
Saygılı, hoşgörülü ve kurallara uyma	15	İ ₁ İ ₅ İ ₁₀ İ ₁₁ O ₁ O ₂ O ₄ O ₆ O ₉ L ₄ L ₆ L ₈ L ₉ L ₁₄ L ₁₅
Sorumluluk sahibi	14	İ ₂ İ ₄ İ ₇ İ ₈ İ ₁₀ İ ₁₄ O ₃ O ₁₀ O ₁₁ O ₁₃ O ₁₅ L ₁ L ₄ L ₆
Çalışkan, başarılı ve azimli	13	İ ₁ İ ₇ İ ₁₀ İ ₁₄ O ₂ O ₉ O ₁₂ O ₁₅ L ₁ L ₉ L ₁₀ L ₁₄ L ₁₅
Araştıran, sorgulayan, eleştirel düşünen, çözüm odaklı	11	İ ₂ İ ₆ İ ₁₅ O ₄ O ₅ O ₁₀ O ₁₁ L ₆ L ₁₁ L ₁₃ L ₁₅
Terbiyeli, ahlaklı, erdemli olma	10	İ ₈ İ ₉ İ ₁₄ O ₂ O ₄ O ₈ O ₁₄ L ₂ L ₃ L ₁₁
Yardımsever	6	İ ₈ İ ₉ İ ₁₀ O ₈ O ₁₂ L ₁₂
Özgüveni ve öz saygısı yüksek	6	İ ₇ İ ₁₁ O ₆ O ₁₄ L ₆ L ₁₁
Empati	4	O ₉ L ₁ L ₁₀ L ₁₅
Toplumsal değerlere sahip	3	İ ₈ L ₇ L ₁₁
Vatan ve millet sevgisi	2	İ ₂ İ ₃
Özgür düşünceye sahip	2	İ ₆ L ₈
Adaletli, tarafsız	2	L ₂ L ₇
İletişim kuran	1	L ₁₅

“İstenen öğrenci davranışları nelerdir?” Sorusuna ilişkin katılımcılar görüşlerini; “Saygılı, dürüst yanlış yaptığında hatasını anlayan ve düzeltmek için gayret gösteren çocuklar istenen öğrenci sınıfında olmalı. Benim için ahlaki değerler daha önemli başarı zaten arkasından gelir(İ₁)”, “Bir konu hakkında kendi fikir ve düşüncelerini oluşturup saygı çerçevesi içerisinde aktarabilmek, sorumluluk sahibi olması, saygılı olması, davranışlarının bilincinde olması(İ₄)”, “Sorumluluk sahibi ve saygılı öğrenci(O₄)”, “Sınıf ve okul kurallarına

uyması, saygılı olması, sorumluluklarını bilmesi, özelliklerini bilerek kendi hedeflerini belirlemesi(O₁₀), "Sınıf kurallarına uymak, arkadaşlarıyla sorun yaşamamak(L₁₀), "Arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle sağlıklı iletişim kurmak ve empati yapabilmek(L₁₅), şeklinde ifade etmişlerdir.

Katılımcılar "İstenen öğrenci davranışları nelerdir?" sorusuna ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenleri ortak olarak; saygılı, hoşgörülü ve kurallara uyan, sorumluluk sahibi, çalışkan, başarılı ve azimli, araştıran, sorgulayan, eleştirel düşünen, çözüm odaklı, terbiyeli, ahlaklı, erdemli olma cevaplarını vermiştir. Ancak lise öğretmenleri; empati, toplumsal değerlere sahip olma, adaletli davranış, tarafsız, iletişim kuran gibi cevaplarla ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinden ayrılmıştır.

Tablo 2. Sizce istenmeyen öğrenci davranışları nelerdir?

Davranış	n	Katılımcılar
Saygısızlık, disiplinsizlik, kurallara uymama	11	İ ₁ İ ₂ İ ₄ İ ₆ İ ₉ O ₃ O ₈ O ₉ O ₁₀ L ₆ L ₈
Benmerkezcilik	7	İ ₂ İ ₈ İ ₁₃ O ₄ O ₁₃ L ₃ L ₁₂
İsyankarlık, kural tanımama	7	İ ₁ İ ₄ O ₁ O ₉ O ₁₅ L ₅ L ₈
Teknolojik bağımlılık (TV, İnternet, Sosyal Medya)	5	L ₂ L ₄ L ₁₀ L ₁₁ L ₁₂
Şiddete yatkınlık	4	İ ₁₂ İ ₁₃ O ₈ L ₁₃
Ukala	4	İ ₃ İ ₁₁ O ₁ O ₄
Küfürlü konuşma, terbiyesizlik	4	L ₁ L ₅ L ₁₄ L ₁₅
Akran zorbalığı	3	İ ₁₂ L ₁₀ L ₁₃
Yalancılık, dedikoduculuk	3	İ ₁ İ ₁₅ İ ₁₁
Bağımsız hareket edememe(Hayır diyememe)	3	İ ₇ O ₁₂ L ₉
Kötüye davranışa yatkınlık	3	O ₁₁ O ₁₅ L ₁₃
Devamsızlık	2	L ₁₁ L ₁₄
Çevre, doğa, hayvan bilincinin olmaması	2	İ ₂ İ ₁₅
Cimrilik	1	İ ₃
İsraf etmek (zamanı, kaynakları)	1	L ₂
Komplekslilik	1	O ₆

"İstenmeyen öğrenci davranışları nelerdir?" sorusuna ilişkin katılımcılar; "Sorumluluk, saygısızlık, benmerkezci davranmak, çevre bilincine erişememek, tasarruf kavramına yabancı olmak(İ₂)", "Karşısındakini dinlememek, verilen ödevleri yerine getirmemek, saygısız davranışlar sergilemek(İ₄), "Derse gelmeme(O₁₀), "Disiplin sorunları yaşatan, okul kurallarına uymayan, kötü arkadaş çevresine sahip olan, ukala ve isyankar davranan(O₁)" "Yaramazlık ve küfürlü konuşma(L₈)", "Toplum normuna uymayan davranışlar, devamsızlık yapmak, bilinçsiz teknoloji kullanımı(L₁₁)" şeklinde ifade etmişlerdir

Katılımcılar "Sizce istenmeyen öğrenci davranışları nelerdir?" sorusuna ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenleri ortak olarak; saygısızlık, disiplinsizlik, kurallara uymama, benmerkezcilik, isyankarlık, kural tanımama cevaplarını vermiştir. Ancak lise öğretmenleri; teknolojik bağımlılık (tv, internet, sosyal medya), devamsızlık, küfürlü konuşma, terbiyesizlik gibi cevaplarla ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinden belirgin bir şekilde ayrılmıştır.

Tablo 3. İstenmeyen öğrenci davranışlarının kaynakları nelerdir?

Davranış	n	Katılımcılar
Aile	26	İ ₁ İ ₃ İ ₄ İ ₆ İ ₇ İ ₈ İ ₉ İ ₁₁ İ ₁₄ İ ₁₅ O ₁ O ₄ O ₆ O ₈ O ₉ O ₁₀ O ₁₁ O ₁₃ O ₁₄ L ₁ L ₂ L ₃ L ₇ L ₉ L ₁₁ L ₁₅
Teknoloji(TV, Sosyal medya, İnternet)	12	İ ₂ İ ₅ İ ₆ İ ₇ O ₂ O ₁₂ O ₁₄ L ₃ L ₇ L ₈ L ₁₃ L ₁₄
Çevre	11	İ ₃ İ ₆ İ ₁₁ İ ₁₃ İ ₁₄ İ ₁₅ O ₁ O ₄ O ₆ O ₇ L ₄ L ₁₁
Eğitim politikaları	9	İ ₆ İ ₁₅ O ₂ O ₇ O ₁₀ O ₁₅ L ₆ L ₉ L ₁₄
Olumsuz örnekler-rol modeller	6	İ ₅ İ ₈ O ₈ L ₁ L ₈ L ₁₂
Akranlar	5	İ ₄ O ₁ O ₉ L ₁₀ L ₁₁
Maddiyat	4	O ₈ L ₅ L ₉ L ₁₅
Psikolojik etkenler	4	İ ₁₀ O ₁₁ L ₅ L ₁₅
Yetiştirilme tarzı	4	O ₃ O ₄ O ₅ L ₁
Öğretmenliğin prestijinin düşmesi	3	İ ₁ O ₁₅ L ₉
Aşırı koruyucu yaklaşım	1	O ₃

“İstenmeyen öğrenci davranışlarının kaynakları nelerdir?” sorusuna ilişkin katılımcılar; “Çevre, aile, arakadaş ortamı(İ₃)”, “Eğitim politikaları, sosyal medya, TV dizi programları, aile-çevre alışkanlıkları, okumama, sorgulamama, araştırmama(İ₆)”, “ İstenmeyen öğrenci davranışları kişinin ailesi ve çevresinden kaynaklanabileceği gibi sınıfın ve okulun ortamından da kaynaklanabilir(O₁₀)”, “Aile terbiyesi ve TV programları(L₃)”, “Sosyal medya, ailenin ilgisizliği(L₇) şeklinde ifade etmişlerdir.

Katılımcılar “İstenmeyen öğrenci davranışlarının kaynakları nelerdir?” Sorusuna bütün kademelerdeki öğretmenler ilk sırada aileye, ikinci sırada teknoloji kullanımına, üçüncü sırada çevreye dikkat çekmiştir. Frekansına göre sonlarda olan öğretmenliğin prestijinin düşmesi ve aşırı koruyucu yaklaşım dikkat çekmektedir.

Tablo 4. İstenmeyen öğrenci davranışlarını, istenir hale dönüştürmek için neler yapılmalıdır?

Davranış	n	Katılımcılar
Okul aile işbirliği	12	İ ₄ İ ₈ İ ₁₁ İ ₁₂ O ₁ O ₂ O ₁₅ L ₂ L ₄ L ₈ L ₉ L ₁₂
Teknoloji kullanımının kontrolü	7	İ ₈ O ₁₄ O ₁₅ L ₁ L ₃ L ₇ L ₁₀
Olumlu örnekler	6	İ ₂ İ ₉ O ₂ O ₆ O ₇ O ₁₃
Eğitim güncellenmesi(Yenilenmesi)	5	İ ₆ İ ₁₃ L ₆ L ₁₁ L ₁₄
Eğitimler, seminerler düzenlemek	5	İ ₁ İ ₅ O ₁₂ O ₁₅ L ₁₂
Sağlıklı iletişim	4	İ ₁ İ ₃ İ ₁₅ O ₁₅
Sorun kaynağı tespiti	4	İ ₁ O ₁₀ O ₁₀ O ₁₃
Ödül-ceza-pekiştirme	4	O ₉ O ₁₁ L ₆ L ₁₄
Sanata, spora yönlendirmek	4	İ ₆ İ ₁₄ L ₄ L ₁₅
Sorumluluk vermek	3	O ₆ L ₅ L ₁₅
Aile ziyaretleri (bilinçlendirme)	3	İ ₁₂ O ₁ L ₉
Maddi-manevi sorunlar	2	O ₃ L ₁₃
Uzman yardımı	2	İ ₁ O ₁₀
Sevgi-saygı bağı	2	O ₅ L ₁₂
Empati kurmak	1	İ ₁₀
Öğretmen etkinliği	1	İ ₁₂
Motivasyon	1	İ ₁₀
Disiplin kuralları uygulamak	1	O ₉

“İstenmeyen öğrenci davranışlarının kaynakları nelerdir?” sorusuna ilişkin katılımcılar; *“Okul-aile işbirliği ön plana çıkarılmalıdır, kitle iletişim araçlarının yanlış kullanımının önüne geçilmeli ve öğrenci-veli bilinçlendirilmelidir, öğrenciyi yakından tanımalı, öğretim kadar eğitime de önem verilmelidir(İ₈)”, “Ebeveyn eğitimiyle sağlıklı ebeveynler sağlanmalı, aile ortamında iyi yetişen çocuk öğrenciliğinde ve sonraki hayatında başarı getirecektir(O₂)”, “Öğrenciyi yakından tanımak, aileleri bilinçlendirmek, dersleri öğrenciler için eğlenceli hale getirmek(O₁₅)”, “Rehberlik servisiyle işbirliği ve koordinasyon sağlanmalı, ders içinde öğrenciye görevler vermek ve derse katmak(L₅)”, “sorunu anlamak, sorunun kaynağına inmek, sorumluluk vermek öğrenciyle konuşmak(L₁₅)” şeklinde ifade etmişlerdir.*

Katılımcılar *“İstenmeyen öğrenci davranışlarını, istenir hale dönüştürmek için neler yapılmalıdır?”* Sorusuna bütün kademelerdeki öğretmenler okul-aile işbirliğine, teknoloji kullanımının kontrolüne, eğitimin güncellenmesine dikkat çekerken disiplin kurallarını uygulamak ise en az vurgu yapılan kavram olmuştur.

Tartışma, Sonuç, Öneriler

İstenen Öğrenci Davranışları Nelerdir? sorusuna öğretmenler genellikle; öğrencilerin iyi ahlaklı, erdemli olmalarını, sorumluluk alarak çalışkan ve başarılı olmalarını önemsemekle birlikte çağımızın en gerekli birey profili olan araştıran, sorgulayan, eleştirel düşünen ve çözüm yolları üreten kişiler olarak açıklamışlardır. Lise öğretmenleri diğer kademelerde ki meslektaşlarından farklı olarak; empati kurabilme, toplumsal değerleri önemseme ve sahip olma, adaletli ve tarafsız davranışlarla ilişki kurabilme, iletişim kurabilen kendisini ifade eden davranışları istenen davranışlar olarak ifade etmiştir.

İstenmeyen Öğrenci Davranışları Nelerdir? sorusuna katılımcı lise öğretmenleri teknolojik bağımlılık, devamsızlık, küfürlü konuşma, terbiyesizlik gibi davranışları ilkokul ve ortaokuldaki meslektaşlarına göre çok belirgin bir şekilde ifade ederek dikkat çekmiştir. Okulu toplumdan ayrı düşünmek yanlıştır. Çünkü toplumda gözlenen davranış kalıpları, kurallara uyma veya uymama durumları okulda öğrencilerde de gözlemlenmektedir. Okul toplumun ta kendisidir. Bu çalışma da da okul dışında gözlenen toplum kaynaklı istenmeyen davranışların benzeri okuldaki öğrencilerde de gözlemlenmiştir. Teknolojiye olumsuz yöndeki aşırı bağımlılıkta dikkat çeken bir sonuçtur. Şiddet olaylarındaki artış ve normalmiş gibi kanıksama durumu öğrencilerde de ortaya çıkmıştır. Ukala ve benmerkezci anlayışta son zamanlarda öğrencilerin birbirine karşı ve büyüklerine karşı davranışlarında açıkça gözlemlenmektedir. Bu sonuçlar bazı araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Çetin (2013) tarafından yapılan çalışmada, sınıf kurallarına uymama, küfürlü konuşma, dikkat eksikliği, tehdit etme, teknolojiye aşırı ilgi şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır. Özkılınç Nezihoğlu ve Sabancı (2010) çalışmalarında istenmeyen öğrenci davranışlarını; sorumsuzluk, çevreye zarar verme, hak yeme, ilgisizlik, ukalalık olarak belirtmiştir. Bu yönüyle bu çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Kaynakları Nelerdir? Aile toplumun çekirdeğini oluşturduğuna göre olumlu ya da olumsuz birçok davranışa kaynaklık etmektedir. İnsan sosyal bir varlıktır ve çevreyle etkileşimi kaçınılmazdır. Bu etkileşim olumlu olduğu kadar olumsuz da olabilmektedir. Teknoloji iki ucu keskin bıçak misali dikkatli ve özenli bir şekilde kullanılması gerekir ancak öğrencilerimizi olumsuz yönde etkilediği dikkat çekmektedir. Dizilerde, filmlerde, sosyal medyada popüler olan ve toplumu özellikle öğrencileri etkisi altına alan

kişilerin kötü bir rol-model olması da ciddi şekilde kaynak oluşturmaktadır. Toplumdaki öğretmen algısının her anlamıyla erozyona uğramış olması eğitim ortamına yansdığı için istenmeyen davranışlara kaynaklık etmektedir.

Korkmaz ve Özkaya (2009) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, aile içi problemler, televizyon, diğer kitle iletişim araçları, ailelerin eğitime olan ilgisizliği, sosyal medyanın yaygınlaşması, etraftaki olumsuz rol-modeller istenmeyen davranış nedenleri olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. “İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını İstenir Hale Dönüştürmek İçin Neler Yapılmalıdır ?” Öğretmenlerin istenmeyen davranışları istenir hale getirmek için; “Okul aile işbirliği”, “Teknoloji kullanımının kontrolü”, “Olumlu örnekler”, “Eğitimler, seminerler düzenlemek”, “Sağlıklı iletişim”, “Sorun kaynağının tespiti”, “Ödül-ceza-pekiştirme”, “Sanata, spora yönlendirmek” bütün kademelerdeki öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Bu sonuç Pala'nın (2015) çalışmasının sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Pala (2015) araştırmasında; öğrencilerin kendilerine olan güvenini artırmak, başarı için fırsat vermek, öğrencilerle görüşerek sorunun ne olduğunu anlamak, sorunlar çıkmadan önce tespiti için iletişim kurmak gerektiğini belirtmektedir.

Çalışma grubundaki katılımcılara göre; hangi davranışları istenen davranış, hangi davranışları istenmeyen davranış olarak gördükleri, davranışların kaynaklarının neler olduğu ve istenmeyen davranışların dönüştürülmesine ilişkin neler yapılabileceğine dair ortaya atılan görüşleri incelendiğinde, alınan cevapların birbiriyle örtüştüğü, bazı noktalarda ise lise öğretmenlerinin verdiği cevapların, ilkökul ve ortaokul öğretmenlerine göre farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bunlar; empati kurabilme, toplumsal değerleri önemseme, adaletli ve tarafsız olma, teknolojik bağımlılık, devamsızlık, küfürlü konuşma, benmerkezciliktir.

Eğitimin farklı kademelerindeki öğretmenlerin, hitap ettiği yaş grupları düşünüldüğünde sorulara verilen cevaplarda bazı kavramların farklı olarak vurgulanması gayet doğaldır. Çünkü kademelere göre öğrencilerin bulunmuş olduğu gelişim dönemi ve bu dönemlerin getirmiş olduğu gelişimsel özellikler farklıdır. Teknoloji bağımlılığının bilişsel başarı ve psikolojik durum üzerine etkileri konusunda hem veliler hem de öğrenciler bilgilendirilebilir, bu konuda farkındalık ortaya konulabilir. Ailenin aynasının çocukları olduğu ailelere anlatılabilir ve çocuklarını yetiştirme konusunda hassas olmalarına, özen göstermelerine dikkat çekilebilir. Lise çağındaki öğrencilere empati yapabilme, empatik düşünebilme, adalet, hak, kendini ifade edebilme konularında yardımcı olunabilir. “Ben” dili yerine; kucaklayıcı, yapıcı ve “biz” dilinin kullanılması sorunların çözümünde kolaylık sağlayacağı için öğrencilere kavratılabilir. Kurallarda istenmeyen davranışa değil, istenen davranışa vurgu yapılabilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre öneriler şu şekilde sıralanabilir. Farklı çalışma grupları ile çalışma derinleştirilebilir, nicel yöntemle geniş evren-örneklem ile araştırmalar yapılabilir. Veli-öğrenci görüşleriyle daha kapsamlı çalışma yapılabilir.

Anahtar Kelimeler

Eğitim, Davranış, İstenmeyen Davranış, Sınıf Yönetimi

Kaynaklar

Ada, S. ve Ünal, S. (2000). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi. Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye

Ataman, A. ve Küçükahmet, L. (Ed.) (2005). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aydın, A. (2004). *Sınıf yönetiminin yaklaşımlar, temel kavramlar ve öğretmenin rolü*. Ankara. Tek Eylül Ağaç.

- Aydın, A. (2012). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Başar, H. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara. Anı yayıncılık.
- Başar, H. (2012). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Çetin, B. (2013). Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarıyla İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 14, Sayı 1, Sayfa 255-269.
- Demirel, Ö. (1994). *Genel öğretim yöntemleri*. Ankara. USEM yayınları.
- Erden, M. (2005). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, Okul yönetimi, Sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Karadağ, E. ve Öney, A. (2006). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin sınıf içi olumsuz davranışlarının değerlendirilmesi. İstanbul Üniversitesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 119 – 134. İstanbul.
- Karip, E. (2002). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Korkmaz, N. H., Korkmaz, F. ve Özkaya, G. (2009). Elementary School Physical Education Teachers' Strategies Against Discipline Problems (Bursa Province Case). İlköğretim Online, 8(1), 119-128, 2009. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Özkılınç Nezihoğlu, G. Ve Sabancı, A. (2010). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Öğrencilerin İstenmeyen Davranışları ve Bu Davranışlarla Başa Çıkma Yöntemleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 28, ss. 41-53.
- Sönmez, V. (1994). *Program geliştirme öğretmen el kitabı*. Ankara. Pegem Yayınları.
- Tertemiz, N. ve Küçükahmet, L.(Ed.) (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplin*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Türnüklü, A. ve Yıldız, V. (2002). Öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışları ile başa çıkma stratejileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. Sayı: 284
- TDK, Büyük Türkçe Sözlük (2018). İndirme tarihi: 27.10.2018.

Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Mesleki Değerler

Şenol SEZER^a

(a) Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ordu, Türkiye

Giriş

Öğretmen, öğrencilerde insancıl davranışlar geliştirme çabası içinde olan ve eğitim bilimleri alanında, karmaşık ve olağanüstü zorlukları barındıran bir görevi sürdüren meslek insanı olarak tanımlanabilir. Eğitim sisteminin artan sorunları ile baş etmek ve sıklıkla değişen uygulamalarına hızlı bir şekilde uyum sağlamak durumunda olan öğretmenler, mesleğinde uzman, açık fikirli, demokratik, kültürel, ekonomik ve toplumsal sorunlarla yakından ilgilenen yüreği insan sevgisiyle dolu bireyler olmalıdır. Bu bağlamda, öğretmenlerden mesleki değerlerle donanımlı olmaları, okulda öğrencilerin isteyerek öğrendiği bir öğrenme iklimi yaratmaları, demokratik tutum ve davranışları ile öğrencilere rol-model olmaları beklenmektedir.

Değer, belli bir grubun ya da toplumun varlığını, beraberliğini, devamlılığını sağlamak ve toplumsal kuralların işlevselliğini artırmak için grup üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli olduğu kabul edilen, ortak duygu, düşünce, amaç ve yararı yansıtan genelleştirilmiş temel ahlaki ilke veya inançlara denir (Kızılcılık & Erjem, 1994). Daha açık bir ifadeyle değerler, bireyin belirli bir durumu, diğerine tercih etmesini sağlayan referans noktalarıdır. Değerler, bireyin davranışlarına kaynaklık eden ve olayları analiz etmeye, karşılaşılan yeni durumları değerlendirerek onları kendi değer yargıları ile yargılamaya yarayan algılardır. Bu yönü ile değerler, bireylerin neleri önemli gördüklerini tanımlayarak, bireysel istekleri, tercihleri, arzu edilen ve edilmeyen durumları gösterir (Güler, 2001).

Etkili öğretmen yetiştirme, toplumun geleceğini şekillendirmenin ve ülke vizyonunu gerçekleştirmenin önemli bir aracı olarak görülmektedir. Hizmet öncesi eğitim süreçlerinde, öğretmen adaylarına nitelikli ve kapsamlı bir eğitim verilmesi, kazandıkları mesleki bilgi ve becerileri, öğretmenlik mesleği boyunca kullanmaları için yeterli değildir. Değişen değerler ve yeni gelişmelere bağlı olarak hizmet içi eğitim uygulamaları ile öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin artırılması, temel bir zorunluluk olarak algılanmalıdır. Çünkü küreselleşen dünyada değişen değerler, eğitimi artık okulla sınırlı bir hizmet olmaktan çıkarmıştır. Bu durum, eskiden okullar aracılığı ile kuşaktan kuşağa aktarılan kültür yerine küreselleşmenin dayattığı ve öğrencilerin sosyal ağlar aracılığı ile edindikleri yeni bir kültürü ve toplumsal yabancılaşmayı beraberinde getirmektedir (Canbay-Tatar & Tatar, 2014). Bu nedenle, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri gereken yönlerden biri de içinde yaşadıkları toplumun değerleri ile mesleki değerlerini bütünleştirmek olmalıdır. Öğretmenlerin sahip olmaları gereken değerler sevgi, saygı, sorumluluk, bilimsellik, adil olma, sabır, hoşgörü, fedakârlık, dürüstlük, alçakgönüllülük şeklinde ifade edilebilir (Yazar, 2018).

Mesleki değerler, belli bir mesleğin gerektirdiği davranışların sergilenmesini ve yasaklanmış davranış örüntülerinin ya da onaylanmayan davranışların engellenmesine olanak sağlayan inançlar, ilkeler, ölçütler ya da genel standartlar şeklinde tanımlanmaktadır (Tunca, Alkın-Şahin, & Oğuz, 2015). Mesleki değerler, bireylerin iş ortamında ideal davranışları yansıtma olanağı sağlayan inançları olarak tanımlanmaktadır (Ros, Schwartz, & Surkiss, 1999). Alanyazında, ‘meslek değeri’ kavramının tanımlandığı, ancak öğretmenlik, avukatlık, mühendislik gibi her bir mesleğin kendine özgü özelliklerine bağlı olarak farklılaşan ‘mesleki değer’ kavramının tanımlanmadığı, bu bağlamda mesleklere özgü mesleki değerlerin tanımlanması ve sınıflandırılması gerektiği belirtilmektedir (Ueda

& Ohzono, 2012). Öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki değerler, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ya da öğretmenliğin mesleki standartları bağlamında ele alınmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017 yılında öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini güncellemiştir. Güncellenen şekliyle öğretmenlik mesleki yeterlikleri, ‘mesleki bilgi’, ‘mesleki beceri’, ‘tutum ve değerler’ olmak üzere birbirleriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan üç yeterlik alanı ile bu yeterlikler altında 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır (MEB, 2017).

21. Yüzyıl, teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesine bağlı olarak ortaya çıkan büyük toplumsal değişime tanıklık etmektedir. Bu bağlamda, bütün toplumların bilgi çağının gerektirdiği değişim ve dönüşüme uyum sağlayabilmek için etkili iletişim, farklı kültürleri tanıma, farklılıklara saygı, uluslararası işbirliği geliştirme, çözüm odaklı düşünebilme, küresel rekabete uyum sağlama ve üst düzey düşünebilme becerileri geliştirmeleri gerekmektedir (Balay, 2004). Bireylerin yaşanan hızlı toplumsal değişime ayak uydurabilmeleri için gerekli olan nitelikleri kazanabilmeleri, ancak eğitim ile olanaklıdır. Bu bağlamda, öğretmenlerin kendilerini mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerler açısından süreklilik temelinde yenilemeleri gerekmektedir. Çünkü öğretmenlerin, okuldaki öğrencilere ve uzun vadede ise topluma yeni değer ve davranışlar kazandırmada önemli sorumlulukları vardır (Adıgüzel & Çulha, 2016). Bu sorumluluklar, öğretmenlerin mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler açısından donanımlı olmalarını beraberinde getirmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin öğrencilerine değer vermesini, olumlu bir öğrenme iklimi oluşturmasını, farklı öğrenme gereksinimi olan öğrencileri dikkate almasını, öğrencilerde analitik düşünmeyi ve yaratıcı düşünceyi geliştirici etkinlikler planlamasını, öğrencilerin kendilerini tanımalarına ve geliştirmelerine yardımcı olmasını öngörmektedir. Bunların yanında öğretmenler, güçlü bir iletişim becerisine sahip olmalı, eğitim öğretimi etkili bir şekilde planlayabilmeli, alanındaki gelişmeleri yakından izlemeli, derin bir alan bilgisi yanında mesleki becerilerle donanımlı olmalı, öğretmenlik mesleğinin temel değerleri ile meslek ilkelerine uygun davranmalıdır.

Öğretmenler, çocuk ve insan haklarını gözetmeli, bireysel ve kültürel farklılıklara saygılı olmalı, öğrencileri milli, manevi ve evrensel değerlere saygılı olacak şekilde yetiştirmeli, doğal ve tarihi mirası korumaya duyarlı olmalı, öğrencilere değer vermelidir (MEB, 2017). Öğretmenler, okulda öğrencilerine olumlu davranışlar kazanmaları için emek verir, onların çok yönlü gelişimine rehberlik eder. Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki yeterliklere sahip olmalarının okulun çıktıkları üzerinde olumlu etkiler yaptığını ilişkin araştırmalara rastlamak olasıdır (Arslan-Namlı, 2017; Ateş, 2012; Brady, 2011; Carr, 1993; Dönmez, 2011; Macfarlane & Ottewill, 2004; Tunca, 2012; Tunca, Alkın-Şahin, & Oğuz, 2015). Öte yandan öğretmenlerin sergiledikleri mesleki değerler ile okuldaki tutum ve davranışları, öğrenciler tarafından dikkatli bir biçimde gözlemlenir. Bu yüzden öğretmenler, öğrenciler için önemli birer rol-modeldir. Başka bir ifadeyle, öğretmenin sahip olduğu değerler, okulda sergilediği tutum ve davranışlara temel oluşturur ve bu yönüyle olumlu tutum ve davranışlar sergileme konusunda öğrencilere yol gösterir. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin sahip olmaları gereken mesleki değerleri ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Öğretmenlerde gözlemlediğiniz mesleki değerler nelerdir?
2. Öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki değerler nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma deseninde ve durum çalışması modelinde planlanmıştır. Durum çalışması, gerçek hayattaki olayların bütünsel ve anlamlı özelliklerini ortaya koymak amacıyla araştırılmasına fırsat tanır ve bu

yöntem, araştırmacıların belirli bir duruma ilişkin özellikleri yakından incelemelerine ve elde ettikleri verilere dayalı olarak kapsamlı bir değerlendirmede bulunmalarına olanak sağlar (Creswell, 2015; Fidel, 1984; Yin, 2003; Zainal, 2007). Bu araştırmada, bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül tek durum deseni, iyi formüle edilmiş bir kuramın, genel standartlara uymayan aykırı bir çalışmanın ya da daha önce kimsenin çalışmadığı veya çalışmadığı durumların incelenmesi durumunda kullanılabilir. Başka bir deyişle, tek durum deseninde, isminden de anlaşılacağı gibi tek bir analiz birimi (bir birey, bir kurum, bir program, bir okul, vb.) vardır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Araştırmanın çalışma grubunu, 23 okul müdürü oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Okul müdürlerinin üçü kadın, 20'si erkektir. Katılımcıların yaşları ortalaması 49.95, meslek kıdemi ortalaması ise 28.04'tür. Okul müdürlerinin 10'u ilkokul, dokuzu ortaokul, ikisi meslek lisesi ve ikisi de akademik liselerde görevlidir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, katılımcıların cinsiyet, yaş, meslek kıdemi ve çalıştıkları okul türünü belirlemeyi amaçlayan dört olgusal soru yer almaktadır. İkinci bölümde ise iki adet açık uçlu soru yer almaktadır. Bu sorular, (1) Okulunuzdaki öğretmenlerde gözlemlediğiniz mesleki değerler nelerdir? (2) Öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki değerler nelerdir? Şeklinde. Araştırmanın verileri, okul yöneticileri ile yüz yüze görüşmeler yoluyla sağlanmıştır. Her bir okul yöneticisinden formun ilgili bölümüne, okulda birlikte çalıştıkları öğretmenlerde gözlemledikleri 10 farklı mesleki değer yazmaları, daha sonra ise öğretmenlerin mutlaka sahip olmaları gerektiğini düşündükleri 10 mesleki değer yazmaları istenmiştir. Veriler, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Öğretmenlerin okul ortamında sergilediği mesleki değerler ile sergilemeleri gereken mesleki değerlere ilişkin yönetici görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, öğretmenlerin sergilediği 61 farklı değer belirlenmiştir. Bu değerler, (1) kişisel-ahlaki değerler, (2) evrensel değerler ve (3) mesleki değerler olmak üzere üç ana kategori altında toplanmıştır. Okul müdürlerinin görüşlerine göre, öğretmenlerin okullarda sergilediği kişisel-ahlaki değerler, dürüstlük (f=9), sorumluluk (f=6), tutarlılık (f=6), demokratik tutum (f=5), güvenilirlik (f=4), farkındalık (f=3), yeniliklere açıklık (f=3), doğruluk (f=3) ve çalışkanlık (f=3) şeklindedir.

Öğretmenlerin okulda sergilediği mesleki değerler, etkili iletişim (f=12), şeffaflık/saydamlık (f=8), hesapverebilirlik (f=8), rol-model olma (f=8), işbirliği (f=7), liyakat (f=5), tarafsızlık (f=5), öğretimsel liderlik (f=5), sabır (f=3), örgütsel bağlılık (f=3), mesleğe saygı (f=3) ve başarı odaklılık (f=3) şeklindedir.

Öğretmenlerin okullarda sergilediği evrensel değerler, adalet (f=22), hoşgörü (f=15), eşitlik (f=9), saygı (f=7), insan sevgisi (f=7), insan haklarına saygı (f=5), sevgi (f=4), farklılıklara saygı (f=1) ve insan merkezlilik (f=1) şeklindedir.

Okul müdürlerinin görüşlerine göre, öğretmenlerin mutlaka sahip olmaları gereken 53 farklı mesleki değer belirlenmiştir. Bu değerler, (1) kişisel-ahlaki değerler, (2) mesleki değerler, (3) evrensel değerler olmak üzere üç ana kategori altında toplanmıştır. Öğretmenlerin okullarda mutlaka sergilemesi gereken kişisel-ahlaki değerler, sorumluluk (f=9), dürüstlük (f=7), sabır (f=6), çalışkanlık (f=6), güvenilirlik (f=5), eleştiriye açıklık (f=5), güler yüzlü olma (f=4), kendini yenileme (f=4), saydamlık (f=3), içtenlik (f=3), nezaket (f=3), demokratik tutum (f=3), doğruluk (f=3) ve çözüm odaklılık (f=3) şeklindedir.

Öğretmenlerin okullarda sergilemesi gereken mesleki değerler, etkili iletişim (f=12), tarafsızlık (f=9), rol-model olma (f=9), meslek sevgisi (f=8), sabır (f=6), işbirliği (f=6), yeterlik (f=5), mesleğe bağlılık (f=5), hesapverebilirlik (f=4), örgütsel bağlılık (f=3), planlılık (f=3), liderlik (f=3), liyakat (f=3) ve özverili çalışma (f=3) şeklindedir.

Öğretmenlerin okullarda sergilemesi gereken evrensel değerler, adalet (f=19), hoşgörü (f=16), eşitlik (f=7), insan haklarına saygı (f=7), saygı (f=7), insan sevgisi (f=6), farklılıklara saygı (f=4) ve sevgi (f=1) şeklindedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin okullarda dürüstlük, sorumluluk, tutarlılık, demokratik tutum, güvenilirlik, farkındalık, yeniliklere açıklık, doğruluk ve çalışkanlık şeklindeki kişisel-ahlaki değerleri sergilediğini ortaya koymaktadır. Okul ortamında öğretmenlerin alanyazında sıralanan kişisel -ahlaki değerleri sergilemeleri, öğrencilere rol-model olma sorumlulukları göz önünde bulundurulduğunda anlamlı sonuçlar olarak görülmektedir. Albu (2014), ilköğretim okulunda görevli öğretmenlerin, öğrencilerin kişilik gelişimi açısından en fazla önemsedikleri değerlerin samimiyet, dürüstlük, sorumluluk, güvenilirlik, yenilikçilik, farkındalık ve demokratik tutum olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin etkili iletişim, şeffaflık/saydamlık, hesapverebilirlik, rol-model olma, işbirliği, liyakat, tarafsızlık, öğretimsel liderlik, sabır, örgütsel bağlılık, mesleğe saygı ve başarı odaklılık şeklindeki mesleki değerleri sergilediklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin etkili iletişim, şeffaflık ve hesapverebilirlik, rol-model olma ve işbirliği değerlerini sergilemeleri, çağdaş okul yönetimi açısından son yıllarda önemi artan şeffaf yönetim ve hesapverebilirlik ilkeleri bağlamında önemli bulgular olarak görülebilir. Watkins ve Donnelly (2014), öğretmenlerin karşılıklı bağlılık, hesapverebilirlik, işbirliği, mesleki gelişim ve öğretim liderliği değerleri telinde yetiştirilmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Dönmez (2011), öğretmenlerin öğrencilerini koşulsuz sevmesini, sabırlı olmasını, farklılıkları zenginlik olarak görmesini, bilgisini ve deneyimlerini içtenlikle paylaşmasını, öğrencilere iyi örnek olmasını, öğrenci haklarına saygılı olmasını, kendisini geliştirmek için sürekli çaba göstermesini, mesleğin saygınlığına zarar vermemesini ve kaynakları etkili olarak kullanmasını, öğretmenlik mesleğinin temel değerleri arasında göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin adalet, hoşgörü, eşitlik, saygı, insan sevgisi, insan haklarına saygı, sevgi, farklılıklara saygı ve insan merkezilik şeklindeki evrensel değerleri sergilediklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin evrensel değerler sergilemeleri, öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğrencilerin evrensel değerlerle donanımlı olarak yetiştirilmesi açısından anlamlı bulgular olarak görülebilir. Ateş (2012), öğretmenlerin öğrenciler için önemli bir rol-model olduğunu, öğretmenlik meslek ahlâkı ve mesleki değerlerinin evrensel, milli ve kültürel değerlere göre şekillenmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Araştırmanın sonuçları, okul müdürlerinin öğretmenlerden okul ortamında sorumluluk, dürüstlük, sabır, çalışkanlık, güvenilirlik, eleştiriye açıklık, güler yüzlü olma, kendini yenileme, saydamlık, içtenlik, nezaket, demokratik tutum, doğruluk ve çözüm odaklılık şeklindeki kişisel -ahlaki değerleri sergilemelerini beklediğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin okullarda sergilediği kişisel -ahlaki değerler ile sergilemeleri gereken değerler birbirine büyük oranda benzerlik göstermektedir. Ancak okul müdürleri, öğretmenlerin sabır, eleştiriye açıklık, güler yüzlü olma, kendini yenileme, saydamlık, içtenlik, nezaket ve çözüm odaklılık şeklindeki kişisel -ahlaki değerleri de sergilemeleri gerektiği şeklinde görüş belirtmektedir. Coşkun (2016), öğretmenlerin sergilemesi gereken mesleki

değerlerin, alan yazında da tanımlanan değerlere uygun olarak, sorumluluk, güven ve yolsuzluk yapmama şeklindeki değerler olduğunu dile getirmektedir.

Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin okul ortamında etkili iletişim, tarafsızlık, rol-model olma, meslek sevgisi, sabır, işbirliği, yeterlik, mesleğe bağlılık, hesapverebilirlik, örgütsel bağlılık, planlılık, liderlik, liyakat ve özverili çalışma şeklindeki mesleki değerleri sergilemeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin okullarda sergilediği mesleki değerler ile sergilemeleri gereken mesleki değerler birbirine büyük oranda benzerlik göstermektedir. Coşkun (2016), öğretmenliğin mesleki değerlerini, alan yazında da tanımlanan değerlerle benzer biçimde, mesleki bakımdan yeterli olma, tarafsızlık ve sürekli gelişme şeklinde ifade etmektedir.

Okul müdürleri öğretmenlerin adalet, hoşgörü, eşitlik, insan haklarına saygı, insan sevgisi, saygı, farklılıklara saygı ve sevgi şeklindeki değerlere sahip olmaları gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin okullarda sergilediği evrensel değerler ile sergilemeleri gereken evrensel değerler birbirine büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak, Milli Eğitim Bakanlığının öncülüğünde katılımcı bir anlayışla öğretmenlik meslek yasası ile öğretmenlik mesleğinin değerleri ve etik ilkelerinin belirlenmesi ve öğretmen adaylarının mesleki değerlerle donanımlı olarak yetiştirilmeleri gerektiği ifade edilebilir. Ayrıca meslek içindeki öğretmenlerin toplumsal değişmeye bağlı olarak ortaya çıkan yeni değerlere uyum sağlamaları için hizmet-içi eğitimlere alınması önerilebilir. Öğretmenlerin, öğrencilerin kültürel ve bireysel farklılıklarına saygılı olmalarını sağlamak amacıyla çok yönlü yetiştirilmeleri gerektiği söylenebilir. Bu konuda farklı desenlerde araştırmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler

Öğretmen, Okul Müdürü, Değerler, Mesleki Değerler

Kaynaklar

- Adıgüzel, A., & Çulha, A. (2016). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin öğrencilerin okula ilişkin tutumlarına etkisi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (9), 42-52.
- Albu, G. (2015). Primary school teachers and their values at the beginning of the XXI century. Case study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 187 (2015), 40-44.
- Arslan-Namlı, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mesleki etik ilkelerine uyma düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(49), 389-395.
- Ateş, N. (2012). Öğretmenlikte meslek ahlakı ve mesleki değerler. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3 (6), 3-18.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 61-82.
- Brady, L. (2011). Teacher values and relationship: factors in values education. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (2), 56-66. <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol36/iss2/5> adresinden erişildi.
- Canbay-Tatar, H. & Tatar, T. (2014). Eğitim sosyolojisi. İçinde, Özdemir, M. Ç. (Ed.), *Yabancılaşma ve eğitim* (ss. 141-180). Ankara: Pegem Akademi.
- Carr, D. (1993). Moral values and the teacher: beyond the paternal and the permissive. *Journal of Philosophy of Education*, 27(2), 193-207. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1993.tb00655.x> adresinden erişildi.
- Coşkun, N. (2016). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek etiği değerlerine ilişkin görüşleri: Mesleki etik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program*. (Doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Dönmez, B. (2011). Öğretmenlik mesleki değerlerinin aşınma sürecine ilişkin bir değerlendirme. *Eğitime Bakış Dergisi*, 7 (19), 3-8.
- Fidel, R. (1984). The case study method: A case study. http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33415874/study_case.pdf?AWSAccessKeyId adresinden erişildi.

- Güler, A. (2001). Korku kültürü yerine değerler kültürü. *Abant İzzet Baysal Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 192-203.
- Kızılcıçelik, S., & Erjem, Y. (1994). *Açıklamalı sosyoloji terimler sözlüğü*. Ankara: Atilla Kitabevi.
- Macfarlane, B., & Ottewill, R. (2004). A 'special' context: Identifying the professional values associated with teaching in higher education. *International Journal of Ethics*, 4 (1), 89-100.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39> adresinden erişildi.
- Ros, M., Schwartz, S. H., & Surkiss, S. (1999). Basic individual values, work values, and the meaning of work. *Applied Psychology: An International Review*, 48 (1), 49-71. DOI: 10.1080/026999499377664
- Tunca, N. (2012). *İlköğretim öğretmenleri için Mesleki Değerler Ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S., & Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile meslekî değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 11-47.
- Ueda, Y., & Ohzono, Y. (2012). Effect of work values on work outcomes: Investigating differences between job categories. *International Journal of Business Administration*, 3(2), 98-111. doi:10.5430/ijba.v3n2p98
- Watkins, A., & Donnelly, V. (2014). Core values as the basis for teacher education for inclusion. *Global Education Review*, 1 (1). 76-92.
- Yazar, T. (2018). Öğretmenlik mesleğinin değerleri. İçinde, Ergün, M., Karabacak, N., Korkmaz, İ., & Küçük, M. (Eds.), *Öğretmenlik mesleğinin değerleri* (ss. 159-182). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. (2nd Ed). London: Sage Publications.
- Zainal, Z. (2007). Case study as a research method. www.researchgate.net/publication/41822817 adresinden erişildi.

MEB Taşra Teşkilatı Şube Müdürlerinin Yaşadığı Sorunlar

Hüseyin ASLAN^a, Selviye BULUCU^b

(a) Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi ABD, Samsun, Türkiye

(b) Bornova İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, İzmir, Türkiye

Giriş

Toplumların gelişmesiyle örgütler karmaşık bir hal almıştır. Bu durum da örgütsel etkililik için yönetimin önemini daha fazla ortaya çıkarmıştır. Yönetim aracılığı ile bireylerden oluşan örgütler, bu örgütlerin işleyişleriyle ilgili tüm paydaşlar, belirli hedefler doğrultusunda sevk ve idare edilir hale gelmesiyle yönetim denen yapı ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda birey, örgüt ve yönetimi birbirinden bağımsız olarak düşünmek mümkün değildir (Cemaloğlu, 2017).

Örgütlerde çalışan kişilerin değer, duygu, düşünce ve davranışlarına yön veren, kişiler arası ilişkileri belirleyen, kişilik diye adlandırılan bu olgu örgütün kültürünü ve iklimini etkileyen önemli bir unsurdur (Cüceloğlu, 2013).

Örgütlerin etkililiği, amaçlarına ulaşma derecesine bağlıdır, Bir örgütün yöneticisi veya lideri örgüt üyelerinin amaçlarının ne olduğunu tam olarak öğrenebilirse onların üzerinde o oranda etkili olabilir. Yöneticinin veya liderin örgüt üyelerini etkilemede kullanabilecekleri farklı kaynaklar ve yetenekler vardır. Bu durum yöneticinin gücünü oluşturur. Güç, insanların davranışlarını etkileme, istenmeyen etkilere karşı direnç gösterebilme yeteneği olarak ele alınabilir (Beycioğlu ve Şahin, 2017).

Milli eğitim örgütünün bir alt sisteminde görev alan şube müdürlerinin konumları itibarıyla geniş bir kitleyi etkileyen bir rolleri vardır. Astarları ile ilişkilerinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi şube müdürlerinin de yaşadıkları ciddi sorunlardan arındırılmış olmasına bağlıdır. Şube müdürlerinin sistem içinde yaşadıkları ciddi sorunların varlığı bilinmektedir. Bu sorunların en aza indirilmesi şube müdürlerinin daha rahat ve motive edilmiş olarak çalışmalarına olanak verecektir. Bu durumda şube müdürlerinin örgütü ile olan ilişkileri olumlu şekilde gelişecek ve şube müdürünün de örgüte olan bağlılığının artacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu durum da şube müdürlerinin iş verimliliğini olumlu yönde etkileyecektir.

Bu araştırmanın amacı, Ordu, Samsun ve İzmir il-ilçe milli eğitim müdürlüklerinde görev yapan milli eğitim şube müdürlerinin yaşadıkları sorunları tespit etmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1-Göreve başlama süreci ile ilgili yaşanan sorunlar nelerdir?

2-Özlük hakları bakımından yaşanan sorunlar nelerdir?

3-Görev dağılımı (görev tanımı) ile ilgili yaşanan sorunlar nelerdir?

4-Kariyer basamakları (görevde yükselmeler) konularında yaşanan sorunlar nelerdir?

5-Mevzuat konusunda yaşanan sorunlar nelerdir?

6-Personel konusunda yaşanan sorunlar nelerdir?

İnsanlık tarihi kadar eski bir kavram olan yönetim, her insan eyleminde örgütlü bir yönetsel girişimin olduğu görülmektedir (Karip, 2004). Yönetim veya idare kavramının yerine günümüzde yönetişim kavramı da

kullanılmaya başlanmıştır. Birlikte yönetmeyi ve çok yönlü etkileşimi ifade etmektedir bu kavram (Parlak, 2016). Örgütleri ve bireyleri amaçları doğrultusunda yaşatmak yönetimin ana işlevidir. Yönetim, farklı bilimsel alanlarda sorunlara yönelik çözümlere ilişkin yöntemler geliştiren bir bilim dalı alanıdır. Yönetim kavramının ortaya çıkışı insanoğlunun tarihi ile neredeyse aynıdır. Kısaca yönetim kavramı, örgütün amaçlarına uyumlu olarak insan ve madde kaynaklarının kullanılmasıdır (Cemaloğlu, 2017). Yönetim süreçleri yöneticilerin örgütte kullanmak durumunda olduğu birtakım süreçlerdir (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2012).

Milli Eğitim Şube Müdürleri

Milli eğitim il müdürlüklerinde şube müdürleri, ilin milli eğitim örgütlenmesinde milli eğitim müdürü, milli eğitim müdür yardımcısından sonra hiyerarşik bakımdan üçüncü sırada bulunmaktadır. İlçe milli eğitim şube müdürleri, doğrudan müdüre bağlı gerektiği zaman müdür yerine vekalet edecek bir konumdadır. Şube müdürü kadrosu MEB merkez örgüt yapısında da bulunmaktadır. MEB taşra yapılanmasında kurum düzeyinde hangi kadrolardan kaçar kişinin bulunacağı yönetmelik ile belirlenmiştir. Ancak yönetmelikle şube müdürlüğü normunun belirlenmesi net olarak belirlenmemiş Bakanlıktan gelen yazılar doğrultusunda il ve ilçelerin şube müdürlerinin norm sayıları belirtilmiştir (MEB, 2007). İl ve ilçe MEM'lerdeki şube müdürü normunun belirlenmesine ana ölçüt öğrenci sayısıdır.

Yönetmeliğin 6. maddesinin 3. fıkrasında şube müdürlerinin görevleri şu şekilde tanımlanmıştır: "İl/ilçe milli eğitim şube müdürü, sorumluluğuna verilen hizmetleri yürütmek millî eğitim müdürlüğü adına toplantılara katılmak, doğrudan millî eğitim müdürüne bağlı birimler/bürolar hariç, birimlerle/bürolarla ilgili yazışmaları ve belgeleri millî eğitim müdürü adına imzalamak, ilçe millî eğitim müdürlüğüne vekâlet etmek ve millî eğitim müdürü tarafından verilen diğer görevleri yürütmekle görevli ve sorumludurlar (Resmi Gazete, 2015). Bu yönetmelik ile belirli bir standart yakalanmış olmasına rağmen müdürlerin en sıkıntılı alan olarak belirttikleri "atanma" sürecindeki belirsizliklerin halen devam ettiği ve bir standarta bağlanamadığı görülmektedir (Özkan, 2018).

Milli Eğitim Şube Müdürlerinin Yaşadıkları Sorunlar

Yaşanan sorunların başında; şube müdürünün emekli olduğunda maaşının yarı oranında azaldığını ve bunun sadece şube müdürlerine has bir durum olduğudur. Şube müdürlerinin, görev başındayken maiyetindeki astlardan daha düşük göstergelere sahip olduklarını, emekli olduktan sonra ise maaşında meydana gelen büyük düşüşten dolayı kendini geçindiremeyecek hale gelmektedirler. Yaşanan başka bir sorun ise, küçük ilçelerde bir veya iki şube müdürü büyük ilçelerdeki tüm şube müdürlerinin yapmış oldukları işleri yapmaktadırlar. Bu durumda iş yükünün artmasına karşın küçük ilçelerde mtsk gibi özel kursların az olması ciddi anlamda gelir adaletsizliklere sebep olmaktadır.

Kamu kurum ve kuruluşlarının imza ve yetki devri yönergelerinde şube müdürlerine, imza ve yetki devri yapılmaktadır. Ancak şube müdürü'nün üzerinde bulunan sorumluluk ve kullanmış olduğu yetki düşünüldüğünde, görev riski karşısında kendisine verilen Ek Göstergenin, kendisine bağlı çalışan ve üzerinde böyle bir sorumluluk olmayan kamu çalışanlarından daha az olması adalet ilkesi ile örtüşmemektedir.

Şube müdürleri adeta kamu örgütlerinin kurumsal hafızası gibidir. Mevzuata ve uygulamaya hakim olmaları, değişim ve yenilikleri takip etmeleri gibi nedenler ile yurttaşların problemlerinin çözüm yerleridir. Oysa daire başkanı ve üstü kadrolar ise yürütme organının tercihiyle göre şekillenmektedir (Kamudan Haber, 2017).

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar amaçlı örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile katılımcılar belirlenmiştir (Patton, 1990). Nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama tekniklerinden birisi de görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 119). Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ordu-Samsun ve İzmir il-ilçe milli eğitim müdürlüklerinde görev yapan 30 şube müdüründen oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Sonrasında görüşme formunda yer alması gereken maddeler tasarlanarak soru havuzu oluşturulmuş ve oluşturulan sorular, çalışma grubuna dahil olmayan 2 şube müdürüne yöneltilip anlam ve kapsam açısından yeterliği gözetilmiş ve 2 öğretim görevlisinin görüşleri doğrultusunda revize edilerek katılımcılara yöneltilmiştir. Toplam altı soru sorulmuştur. Araştırmada veriler içerik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz sürecinde gizliliği sağlamak için her bir görüşmeci şube müdürüne birer kod numarası verilerek (ŞM1, ŞM2...) açıklamalar yapılmıştır.

Bulgular

Araştırma sorularına ilişkin bulgular tablolar şeklinde kodlar oluşturularak açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 1: Göreve başlama süreci ile ilgili yaşanan sorunlar nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Kodlar	n
Rotasyon süresinin kısa olması	5
Aile birliğinin sağlanması (eş tayinleri)	5
Hizmet bölgeleri kriter ve sürelerinin dengesiz olması	4
Atanmadan önce okul idareciliği yapmanın gerekli olması	3
Yönetmeliğe aykırı ve atama takvimi dışında usulsüz atama yapılması	3
Liyakat, şeffaf ve objektif olmaması	2
Atama takvimi ve kriterlerinin planlamasının iyi yapılması	1
Öğretmenlik yada okul yöneticiliği yaptığı illerde tekrar şube müdürü olarak çalışmak zorunda olmak	1
Sağlık özrünün kabul edilmemesi, davaların açılması ve devletin kamu zararının oluşması	1
Göreve atanmada yazılıdan sonra yapılan mülakatta yaşanan sorunlar	1
Sık değişen atama - yer değiştirme mevzuatı	1

Tablo 1 incelendiğinde şube müdürleri göreve başlama sürecinde yaşanan sorunları; Rotasyon süresinin kısa olması (n=5), aile birliğinin sağlanması (eş tayinlerinin yapılmasındaki zorluklar) (n=5), Hizmet bölgeleri kriter ve sürelerinin dengesiz olması (n=4), Atanmadan önce okul idareciliği yapmanın gerekli olması (n=3), yönetmeliğe aykırı ve atama takvimi dışında usulsüz atama yapılması (n=3), atamalarda liyakat, şeffaf ve objektif olmaması (n=2), Sık değişen atama - yer değiştirme mevzuatı (n=1), şeklinde belirtmişlerdir. Katılımcılar bu konudaki görüşlerini; “Rotasyonun süresinin kısa olması büyük bir sorun yaşatmaktadır. Daha uzun olması gerekir (ŞM. 1, 5, 10, 12, 16)”, “Rotasyon sürecinde aile birliği (eş durumu) sağlanması zor olmaktadır (ŞM. 2, 14, 19, 21, 29)”, “Şube Müdürü atanmadan önce okul idareciliği yapmanın gerekli olması. Atama sonrası hizmet içi eğitim verilmesi. (ŞM. 3, 21, 29.) Atama takvimi ve kriterlerinin planlamasının iyi yapılması (ŞM.6, 21), sık değişen atama - yer değiştirme mevzuatı (ŞM.27) şeklinde ifade etmişlerdir.

Tablo 2: Özlük hakları bakımından ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz? Sorusuna İlişkin Bulgular

Kodlar	n
Maaşların az olması	22
Ek göstergenin olmaması (3600)	15
İş riski tazminatının ödenmesi. Mali sorumluluk sigortasının olmaması	2
Ek ders ücretinin olmaması	2
Merkez teşkilatındaki müdürlerinin Taşra teşkilatındaki şube müdürlerine göre sınavlarda görev alamaması	1

Tablo 2 incelendiğinde şube müdürleri yaşadıkları sorunları ; maaşların az olması (n =22), 3600 ek göstergenin olmaması (n=15), iş riski tazminatının ödenmemesi ,mali sorumluluk sigortasının olmaması (n =2), ek ders ücretinin olmaması (n=2) Merkez teşkilatında ki şube müdürlerinin Taşra teşkilatında ki şube müdürlerine göre sınavlarda görev alamıyor olması(n=1) şeklinde belirtmişlerdir. Şube müdürleri özlük hakları bakımından yaşadıkları sorunlara ilişkin; *Maaşların az olması*. (ŞM.1, 2, 3, 4, 12, 16, 20, 22, 28, 29), *3600 ek göstergenin olmaması* (ŞM.1, 2, 3, 5, 7, 17, 22, 27, 28), *İş riski tazminatının ödenmemesi. Mali sorumluluk sigortasının olmaması* (ŞM. 14, 22) şeklinde, *Ek ders ücretinin olmaması* (ŞM 6, 16) *Merkez teşkilatında ki şube müdürlerinin Taşra teşkilatında ki şube müdürlerine göre sınavlarda görev alamıyor olması* (ŞM.13) şeklinde ifade etmişlerdir.

Tablo 3: Görev dağılımı konusunda ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz? Sorusuna İlişkin Bulgular

Kodlar	n
Görev dağılımında eşitlik, adalet ilkesine uyulmadığı çok çalışan şube müdürüne daha çok görev verildiği	13
İş yoğunluğun fazla olması	12
Özel öğretim sınav hizmetleri gibi gelir getiren bölümlerin dönüşümlü olarak yürütülmemesi	7
Görev tanımı dağılımı ile ilgili mevzuatın net olmaması nedeniyle görev dağılımındaki keyfi uygulamalar	6
Kurumda yeterli şef, memur bulunmaması ve şube müdürünün memur gibi çalışması	3
Büyük ilçelerdeki şube müdürü kadrosunun yetersiz olması	2
Görev dağılımının bölümdeki iş yüküne göre değil bölüm sayısına göre yapılması	2
Şube müdürlerinin görevleri ile ilgili branşlaşamamaları	2
Belli bölümlerde uzmanlaşmanın olmaması (muhasebe- inşaat vb. gibi)	1

Tablo 3 incelendiğinde; Görev dağılımında eşitlik, adalet ilkesine uyulmadığı çok çalışan şube müdürüne daha çok görev verildiği (n=13), İş yoğunluğun fazla olması (n=12), Özel öğretim sınav hizmetleri gibi gelir getiren bölümlerin dönüşümlü olarak yürütülmemesi (n=7), Görev tanımı dağılımı ile ilgili mevzuatta açık not, bir bilgi olmadığı için kurum müdürlüğü görev dağılımında ki keyfi uygulamalar (n= 6) Kurumda yeterli şef, memur bulunmaması ve şube müdürünün memur gibi çalışması, iş yoğunluğunun çok olması.(n=3), Büyük ilçelere şube müdürü kadrosu artırılmalıdır(n=2), Görev dağılımının bölümdeki iş yüküne göre değil bölüm sayısına göre yapılması (n=2) şeklinde, Şube müdürü görevlerinde branşlaşamamaları (n=2) Belli bölümlerde uzmanlaşmış idarecilerin olmaması muhasebe inşaat vb. gibi. (n=1) şeklinde belirtmişlerdir. Katılımcılar bu konudaki görüşlerini; *Görev dağılımında eşitlik, adalet ilkesine uyulmadığı çok çalışan şube müdürüne daha çok görev verildiği* (ŞM. 2, 3, 4, 12, 13, 21, 24, 29), *İş yoğunluğunun fazla olması* (ŞM. 2, 3, 13, 24, 25, 27), *Özel öğretim sınav hizmetleri gibi gelir getiren bölümlerin dönüşümlü olarak yürütülmemesi* (ŞM. 5, 7, 13, 17, 21, 26, 29), *Kurumda yeterli şef,*

memur bulunmaması ve şube müdürünün memur gibi çalışması, iş yoğunluğunun çok olması. (ŞM.16, 25, 29), şeklinde ifade etmişlerdir.

Tablo 4: Kariyer basamakları konularında ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz? Sorusuna İlişkin Bulgular

Kodlar	n
Üst kadrolarına yükselmede ölçütün siyaset ve keyfiyet içermesi	13
Mevzuatta açık net kesin kriterler olmaması	11
Liyakatın esas alınmaması	9
76.maddeden yapılan atamaların olması ilçe müdürü şube müdürü olan kişilerin atanmaması.	5
Yönetmeliğin uygulanmaması	4
Görevde yükselmelerin sınavla yapılmaması	4
Mülakatların güvenilir olmadığı	3

Tablo 4 incelendiğinde şube müdürleri görevde yükselmeler konusunda yaşadıkları sorunları; Şube Müdürlüğü üstü kadrolarına siyaset ve keyfiyet içermesi (n=13), mevzuatta açık net kesin kriterler olmaması (n=11), Liyakatın esas alınmaması (n=9), 76.maddede yapılan atamaların olması ilçe müdürlüğüne şube müdürü olan kişilerin atanmaması (n=5), Görevde yükselmelerin sınavla yapılmaması (n=4), mülakatların güvenilir olmadığı (n=3) Yönetmeliğin uygulanmaması (n=4) olarak belirtmişlerdir. Katılımcılar bu konudaki görüşlerini; *Şube Müdürlüğü üstü kadrolarına siyaset ve keyfiyet içermesi, mevzuatta açık net kesin kriter olmaması (ŞM. 1, 2, 3, 4, 15, 21, 26, 27, 29), Liyakatın esas alınmaması (ŞM. 3, 6, 14, 19, 25, 26, 27), 76.maddede yapılan atamaların olması ilçe müdürlüğüne şube müdürü olan kişilerin atanmaması (ŞM. 5, 13, 20, 28, 29), Görevde yükselmelerin sınavla yapılmaması, mülakatların güvenilir olmadığı Yönetmeliğin uygulanmaması (ŞM. 7, 8, 16, 18) şeklinde ifade etmişlerdir.*

Tablo 5: Mevzuat konularında ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz? Sorusuna İlişkin Bulgular

Kodlar	n
Mevzuatın sık değişmesi	24
Mevzuatın metinlerinin net ve anlaşılır olmaması	7
Mevzuat oluşturulurken alandan gelen eğitimci kişiler tarafından yazılmaması, görüş alınmaması	3
Mevzuatın çok geniş ve yoğun olması	3
Mevzuatın çok ve dağınık olması	2
Mevzuattaki değişikliklerin sonuçların görülmeden tekrar değişmesi	2

Tablo 5 incelendiğinde şube müdürleri mevzuat konularında yaşadıkları sorunları ;mevzuatın sık değişmesi (n=24), Mevzuatın metinlerinin net ve anlaşılır olmaması (n=7), Mevzuatın oluşturulurken alandan gelen eğitimci kişiler tarafından yazılmaması, görüş alınmaması (n=3), Mevzuatın çok geniş ve yoğun olması (n=3) Mevzuatın çok ve dağınık olması (n=2), Mevzuattaki değişikliklerin sonuçlarının görülmeden tekrar değişmesi (n=2), olarak belirtmişlerdir.

Katılımcılar bu konudaki görüşlerini; *Mevzuatın sık değişmesi (ŞM.1, 2, 3, 4, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 28), Mevzuatın metinlerinin net ve anlaşılır olmaması (ŞM. 8, 10, 13, 18, 20, 22, 29), Mevzuatın oluşturulurken alandan gelen eğitimci kişiler tarafından yazılmaması, görüş alınmaması (ŞM. 14, 16, 17), Mevzuatın çok geniş ve yoğun olması (ŞM.19, 21, 22) Mevzuatın çok ve dağınık olması (ŞM. 5) olarak ifade etmişlerdir.*

Tablo 6: Personel konularında ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz? Sorusuna İlişkin Bulgular

Kodlar	n
Personelin nitelik olarak yeterli olmaması	20
Personelin hizmetiçi eğitime tabii tutulmaması, eğitim verilmemesi	11
SHÇEK ve engelli personelin fazla olması	8
İşini iyi yapmayan personele yaptırım uygulanmaması	5
Çalışanların şube müdürünü değil ilçe müdürünü dikkate alması	3
Taşrada şube müdürü amir iken merkezde gereken önemin verilmemesi	2

Tablo 6 incelendiğinde katılımcı şube müdürleri Personel konularında Yaşadıkları Sorunları Personelin nitelik olarak yeterli olmaması (n=20) Personelin hizmetiçi eğitime tabii tutulmaması, eğitim verilmemesi (n=11), SHÇEK ve engelli personelin fazla olması (n=8), İşini iyi yapmayan personele yaptırım uygulanmaması (n=5), Personelin şube müdürünü değil ilçe müdürünü dikkate alması (n=3), taşrada şube müdürü amir iken merkezde gereken önemin verilmemesi, (n=2) olarak belirtmişlerdir.

Tartışma, Sonuç, Öneriler

Şube müdürlerinin göreve başlama sürecinde yaşadığı sorunlara ilişkin sonuçlar; rotasyon süresinin kısa olması, aile birliğinin sağlanması (eş tayinleri), hizmet bölgeleri kriter ve sürelerinin dengesiz olması, atanmadan önce okul idareciliği yapmanın gerekli olması, yönetmeliğe aykırı ve atama takvimi dışında usulsüz atama yapılması, liyakat, şeffaf ve objektif olmaması, atama takvimi ve kriterlerinin planlamasının iyi yapılması, öğretmenlik yada okul yöneticiliği yaptığı illerde tekrar şube müdürü olarak çalışmak zorunda olmak, sağlık özrünün kabul edilmemesi, davaların açılması ve devletin kamu zararının oluşması, göreve atanmada yazılıdan sonra yapılan mülakatta yaşanan sorunlar, sık değişen atama-yer değiştirme mevzuatı şeklindedir.

Şube müdürlerinin özlük hakları konusunda yaşadığı sorunlara ilişkin sonuçlar; maaşların az olması, göstergenin olmaması (3600), iş riski tazminatının ödenmemesi, mali sorumluluk sigortasının olmaması, ek ders ücretinin olmaması, merkez teşkilatındaki şube müdürlerinin taşra teşkilatındaki şube müdürleri sınavlarında görev alamıyor olması şeklinde görülmüştür. Araştırmanın bu sonuçları Özkan'ın (2018) araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Görev dağılımı konusunda yaşadığı sorunlara ilişkin sonuçlar; görev dağılımında eşitlik, adalet ilkesine uyulmadığı çok çalışan şube müdürüne daha çok görev verildiği, iş yoğunluğun fazla olması, özel öğretim sınav hizmetleri gibi gelir getiren bölümlerin dönüşümlü olarak yürütülmemesi, görev tanımı dağılımı ile ilgili mevzuatın net olmaması nedeniyle görev dağılımındaki keyfi uygulamalar, kurumda yeterli şef, memur bulunmaması ve şube müdürünün memur gibi çalışması, büyük ilçelerdeki şube müdürü kadrosunun yetersiz olması, görev dağılımının bölümdeki iş yüküne göre değil bölüm sayısına göre yapılması, şube müdürlerinin görevleri ile ilgili branşlaşamamaları, belli bölümlerde uzmanlaşmanın olmaması olarak görülmüştür.

Görevde yükselmeler konusunda yaşanan sorunlara ilişkin sonuçlar ; üst kadrolarına yükselmede ölçütün siyaset ve keyfiyet içermesi, mevzuatta açık net kesin kriterler olmaması, liyakatin esas alınmaması,76.maddeden

yapılan atamaların olması, ilçe müdürü şube müdürü olan kişilerin atanmaması, yönetmeliğin uygulanmaması görevde yükselmelerin sınavla yapılmaması, mülakatların güvenilir olmadığı olarak görülmüştür.

Mevzuat konularında yaşadığı sorunlara ilişkin sonuçlar; mevzuatın sık değişmesi, mevzuatın metninin net ve anlaşılır olmaması, mevzuatın oluşturulurken alandan gelen eğitimci kişiler tarafından yazılmaması görüş alınmaması, mevzuatın çok geniş ve yoğun olması, mevzuatın çok ve dağınık olması, mevzuattaki değişikliklerin sonuçların görülmeden tekrar değişmesi şeklindedir.

Şube müdürlerinin seciminde, yetiştirilmesinde ve göreve başlatılması süreçlerindeki sorunlar diğer eğitim yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve istihdamı konusundaki sorunlarla benzerlik göstermektedir. Bu bakımdan tüm eğitim yöneticilerin seçilmesi, atanması ve yetiştirilmesinde yeni bir girişime ihtiyaç olduğu açıktır (Akçadağ, 2014). Okul müdürlerinin seçilmesi atanması ve yetiştirilmesi ile ilgili bir çalışmada da; yeni yönetmeliğin müdür seçiminde yeterli olmadığını, değişikliklere ihtiyacı olduğunu, yöneticilik yeterliklerinin belirlenmesi, bu yeterliliği kazanmak için yönetici yetiştirme işinin profesyonelce yapılması ve bir meslek olarak yerleşmesi alan yazında en çok önerilen çözüm yolu olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Koman, Bozanoğlu ve Çetin, 2017). Şube müdürlerinin yaşadıkları sorunlar ile okul ve diğer eğitim yöneticilerinin yaşadıkları sorunlar benzerlik göstermektedir.

Öneriler olarak ise; atama ve yer değişme kriterlerinin açık ve net bir şekilde belirtilmesi, eşit işe eşit ücret kapsamındaki adaletsizliklerin giderilmesi, mülakat sınavlarının kayıt altına alınması, mevzuat dağınıklığının giderilmesi, görev yetki ve sorumluluk dengesinin sağlanması sorunlarının giderilmesi için MEB tarafından somut çalışmaların yapılması gereklidir.

Anahtar Kelimeler

Yönetim, MEB şube müdürü, şube müdürü sorunlar

Kaynaklar

- Akçadağ, T. (2014). Okul yöneticilerinin bakış açılarıyla yöneticilerin yetiştirilme, atama ve yer değiştirmeleri; Sorunlar ve çözümler. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 135- 150.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayıncılık.
- Beycioğlu, K. & Şahin, İ. (2017). Liderlik ve etkileme süreci. Özdemir, S. ve Cemaloğlu, N. (Ed.). *Örgütsel Davranış ve Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bursalıoğlu, Z. (2008). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık..
- Cemaloğlu, N. (2017). Birey, örgüt ve yönetim. Özdemir, S. & Cemaloğlu, N. (Ed.). *Örgütsel Davranış ve Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cüceloğlu, D. (2013). *İnsan ve davranış*. Psikolojinin temel kavramları. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Kamudan Haber (2017). Şube müdürleri ek gösterge, makam, görev tazminatı mağduru. memurlar.net/konu/2260581/ adresinden 04/01/2019 tarihinde erişilmiştir.
- Karip, E. (2004).Eğitim biliminin alanı ve kapsamı. İçinde, Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Koman, N., Bozanoğlu, B. & Çetin, R. B. (2017). Okul müdürü görevlendirmeye ilişkin müdür görüşleri. Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI) 8 (3), 323-349.

- Memduhoğlu, H. B & Yılmaz, K. (2012). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özkan, M. (2018). Türkiye’de Eğitim Yöneticileri ve Maarif Müfettişleri kitabı içinde Şube Müdürlüğü. C:/Users/PRO/Downloads/M.OZKAN_Subu_Mudurleri%20(1).pdf adresinden 27.12.2018 tarihinde alınmıştır.
- Parlak, B. (2016). *Yönetim bilimi ve çağdaş yönetim teknikleri*. İstanbul: Beta Yayıncılık
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. USA: Sage
- Resmi Gazete (2015). Millî eğitim bakanlığı il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik. 20 Eylül Sayı: 29481
- Resmi Gazete (2018). Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi. 10 Temmuz, Sayı:30474.
- Sezgin, F. (2013). Sosyal bir sistem olarak okul. Özdemir, S. & Sezgin, F. (Ed.) *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sezgin, F. (2014). Örgütsel yapı. Turan, S. (Ed.) *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Türk Dil Kurumu (2018). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İlkokul Ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmen Görüşlerine Göre Yöneticilerin Kriz Çözme Becerileri

Hüseyin ASLAN^a, Tayfur SARI^b

(a) Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Samsun, Türkiye

(b) Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Samsun, Türkiye

Giriş

Kurumlarda zaman içinde rutinin dışında farklı durumlar ortaya çıkar. Örgütü zor duruma sokan olağandışı durumlar kriz olarak ifade edilir. Literatürde kriz kelimesi farklı şekillerde tanımlanmıştır. Gerçekleşmesini istemediğimiz, örgütün işleyişini olumsuz etkileyen durumlar örgütsel açıdan çoğu kez “kriz” olarak belirtilir (Can, 1999: 315). Kriz, örgütü ve yöneticileri sıkıntıya sokan, doğru, tam ve güncel bilginin toplanamaması, sağlıklı iletişim kurulamaması, haberleşme engellerinin giderilememesi, nihayet yönetsel ve örgütsel faaliyetlerin, gereğince yerine getirilememesi durumudur (Tutar, 2000: 17). Kriz ortamları toplumların, örgütlerin ve bireylerin karşılaşabilecekleri karmaşık durumlardır. Kaotik ortamlarda işler birbirine karışır ve düzen geçici de olsa alt üst olur. Kriz durumlarında yönetime duyulan ihtiyaç çok daha önemli bir hal alır. Böyle durumlarda ihtiyaç duyulan temel beceriler liderlik, otoriteyi yerinde kullanabilme, iletişim gibi yönetsel becerilerdir (Kaplan, 2006: 3).

Örgütler sadece kendileriyle iletişim halinde değildirler. Çevre, veliler, diğer örgütler ile de iletişim ve paylaşım içerisindedirler. Olası bir kriz durumunda örgüt yöneticilerinden beklenen etkili kriz yönetimi için, yöneticilerin hem daha önceden hazırlanmış bir kriz eylem planının olması hem de kriz anında yönetim konusunda yeterli bilgi, deneyim ve yeteneğe de sahip olmaları gerekir. Kriz ortamlarının çözümünde önemli olan krizi savsaklamak ya da anı kurtarmak için geçici çözüm yolları üretmek değildir. Önemli olan, krizin erken uyarı işaretlerini görmek, iş büyümeden müdahale etmek ve yaşanan kriz ortamını örgüt adına faydalı hale getirebilmektir. Bunları başarabilen yöneticiler hem kurumlarını kaos ortamından korurlar hem de buldukları çevresel koşullarda yakaladıkları başarı ile özenilen bir örgüt, örnek gösterilen kurumlar haline gelirler.

Kriz, ortaya çıktığı örgütte rutin işleyişi bozması ve olumsuz durumları ortaya çıkarması sonucu sıkıntılı ve sancılı bir süreç olarak değerlendirilmelidir. Sürecin kriz olabilmesi nitelendirilebilmesi için bazı kriterlere sahip olması gerekir. Bu kriterler arasında şunlar sayılabilir (Can, 1999: 315); Tahmin edilememesi, örgütün tahmin ve önleme mekanizmalarının yetersiz kalması, örgütün amaç ve varlığını tehdit etmesi, üstesinden gelmek için atılması gereken adımların kararlaştırılması için yeterli bilgi ve zamanın bulunmaması, ivedi müdahale gerektirmesi, ve karar alıcılarda gerilim yaratması.

Örgütlerde krize neden olacak faktörler çevresel ve örgütsel olarak iki ana başlıkta ele alınsa da bunların alt dalları da mevcuttur. Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğüne göre, kriz yönetimi, işletmelerde hatalı üretim, ham madde, kalite düşüklüğü, pazarlama vb. sebeplerle ortaya çıkan sorunlu dönemde, iş başına getirilen yöneticilerin davranışları” nı ifade eder (TDK, 2006). Kriz yönetimi, olası kriz durumlarına karşı kriz belirtilerini algılamak konusunda gerekli duyarlılıkları göstererek, örgütün krize düşmesini engelleme veya aniden ortaya çıkan kriz durumlarında örgütü en az maliyet ve kayıpla, kriz durumundan kurtarma sürecidir (Tutar, 2000).

Kamu yönetiminde kriz yönetiminin temel amacı; krizi, oluşmadan önce, başlangıç aşamasında önlemek; oluştuğu takdirde krizi meydana getiren olay ve olayları sınırlandırmak ve önlemek; bu mümkün olmadığı takdirde krizi uygun şekilde yöneterek asgari zararlar sonuçlandırmaktır (Filiz, 2007: 31-32). Kriz ortamının örgütte olması her ne kadar kimse istemezse de bu pek mümkün değildir. Karşılaşılan olağüstü bir durumdan yöneticiler örgütlerini yaptıkları planlar, stratejiler ile zarar almadan ya da en az zarar ile krizden kurtarabilirler. Burada öne çıkan husus örgütün bir kriz eylem planının bulunması ve yöneticinin bu konuya hâkim olmasıdır. Örgütlerde kriz yönetimi aşamaları Kriz öncesi dönemi: kriz durumuna gelmeden, belirtilerin aşama aşama ağırlaştığı dönemdir. Kriz dönemi: yaklaşmakta olan krizin sinyalleri alınıp, değerlendirilmemiş ve uygun tepkiler verilmemişse, kriz dönemine girilme olasılığı yüksektir. Kriz sonrası dönem: yeniden yapılanma aşamasında kendini göstermektedir (Pira ve Sohodol, 2004: 47).

Bir kamu örgütü olan okullarda da çeşitli nedenlerden dolayı krizler yaşanmaktadır. Okul yöneticilerin kriz durumunda nasıl davranacakları ve nasıl bir strateji geliştirecekleri konularında yetkin olmaları kriz yönetiminde oldukça önemlidir. Bunun için okullarda görev yapan yöneticilere belirli periyotlarda kriz yönetimine ve süreçlerine ilişkin eğitimler verilmelidir. Bu eğitimler sadece yöneticilerle kalınmamalı ve kriz sürecinden etkilenen tüm paydaşlarla da yapılmalıdır. Kriz çözme sürecinde yöneticiler bazı konulara hakim olmaları gerekir. Bunları (Demirtaş, 2000: 373);

1. Kriz sinyallerini alabilme
2. Kriz yönetimi sürecinde etkili karar verebilme
3. Kriz yönetimi sürecini planlayabilme
4. Kriz yönetimi sürecinde iletişim sağlayabilme
5. Kriz yönetimi sürecini denetim altına alabilme
6. Normal duruma geçişi sağlayabilme şeklinde sıralar.

Bu araştırmanın amacı, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticilerin kriz çözme becerilerini ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1- İllkokul ve ortaokulda, yöneticilerin gösterdikleri kriz çözme becerileri hangi düzeydedir?

2-İllkokul ve ortaokulda yöneticilerin, kriz öncesi dönemde gösterdikleri kriz çözme becerileri hangi düzeydedir?

3- İllkokul ve ortaokulda yöneticilerin, kriz döneminde gösterdikleri kriz çözme becerileri hangi düzeydedir?

4-İllkokul ve ortaokulda yöneticilerin, kriz sonrası dönemde gösterdikleri kriz çözme becerileri hangi düzeydedir?

5-İllkokul ve ortaokulda yöneticilerin gösterdikleri kriz çözme beceri düzeyleri öğretmenlerin cinsiyetine, mezuniyet düzeyine, yaşına ve branşına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Tarama modelinde gerçekleştirilen bu araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Sinop İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokul ve ortaokullarda görev yapan toplam 1417 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise olasılığa dayalı örnekleme türü olan basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 234 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada likert tipi beşli ölçek kullanılmıştır. Öğretmenlere

uygulanan ölçek 31 sorudan oluşmaktadır. Araştırmada Aksu ve Deveci (2009) tarafından geliştirilen “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kriz Yönetim Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin birinci bölümünde; araştırmanın örneklemini oluşturan ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin cinsiyet, yaş grubu, öğrenim durumu, mesleki kıdemi, öğretmenlikteki branşlarına yönelik kişisel bilgilerine yer verilmiştir. İkinci bölümde ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretmen görüşlerine göre kriz çözme becerileri ölçeği bulunmaktadır. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır ve ölçekte yer alan ilk 7 madde “kriz öncesi dönem”; 8. madde ile 15. madde arasında yer alanlar “kriz dönemi” ve 16. madde ile 31. madde arasında kalanlar ise “kriz sonrası dönem” olarak adlandırılarak ölçek üç alt boyuta ayrılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .98 olarak bulunmuştur. Alt boyutlar bazında ise Cronbach Alpha katsayısı değerleri sırasıyla; kriz öncesi dönem .95, kriz anı .95 ve kriz sonrası dönem de ise .98 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin puan aralıkları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Ölçeğin Puan Aralıkları

Derece	Puan	PuanAralığı
Her Zaman	5	4.20-5.00
Çoğunlukla	4	3.40-4.19
Bazen	3	2.60-3.39
Nadiren	2	1.80-2.59
Hiçbir Zaman	1	1.00-1.79

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde, normal dağılıma uygun ölçüm değerleri için parametrik yöntemler kullanılmıştır. Parametrik yöntemlere uygun şekilde, “Independent Sample-t” test (t-tablo değeri), “ANOVA” test (F-tablo değeri) yöntemleri kullanılmıştır. Normal dağılıma uygun olmayan ölçüm değerleri için parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır. Parametrik olmayan yöntemlere uygun şekilde, “Mann-Whitney U” test (Z-tablo değeri), “Kruskal-Wallis H” test (χ^2 -tablo değeri) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiş olup, elde edilen tüm sonuçlar çift yönlü sınıanmıştır. Araştırmada istatistiksel analizler SPSS (IBM SPSS Statistics 20) adlı paket program kullanılarak yapılmıştır. Bulguların yorumlanmasında frekans tabloları ve tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin kriz çözme beceri düzeyleri toplam ve alt boyutlar bazında Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Kriz Çözme Beceri Düzeyleri

	N	\bar{X}	Ss	Madde Sayısı
Kriz Öncesi Kriz Yönetimi Beceri Düzeyi	243	3,15	1,02	7
Kriz Döneminde Kriz Yönetimi Beceri Düzeyi	243	3,01	1,13	8
Kriz Sonrası Kriz Yönetimi Beceri Algı Ölçeği	243	3,20	1,11	16
Tüm Ölçek	243	3,12	1,06	31

Tablo 2’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin kriz çözme beceri düzeylerinin aritmetik ortalamasının $\bar{X} = 3,12$ standart sapmasının $Ss = 1,06$ olduğu

gözlenmektedir. Bulunan bu ortalama değer 3,12 olup bu da “Bazen” seçeneğini düzeyini göstermektedir. Diğer bir ifade ile okul müdürleri okullarında meydana gelen krizleri orta düzeyde çözdükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin kriz çözme beceri düzeylerinin demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedikleri Tablo 3, 4, 5 ve 6 da gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Kriz Çözme Beceri Düzeylerinin Öğretmenlerin Cinsiyet Durumlarına Dair Değerlendirilmesi

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kriz Öncesi Kriz Yönetimi Beceri Düzeyi	Kadın	148	122,13	18075,00	6863,000	,86
	Erkek	95	120,51	11328,00		
Kriz Döneminde Kriz Yönetimi Beceri Düzeyi	Kadın	148	121,63	18000,50	6789,500	,86
	Erkek	95	120,01	11160,50		
Kriz Sonrası Kriz Yönetimi Beceri Düzeyi	Kadın	148	122,72	18162,50	6775,500	,73
	Erkek	95	119,58	11240,50		
Tüm Ölçek	Kadın	148	123,30	18249,00	6837,000	,72
	Erkek	95	119,97	11397,00		

Öğretmenlerin görüşleri ve cinsiyet değişkenine göre, okul yöneticilerinin kriz çözme beceri düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda Tablo 5’te görüleceği üzere okul yöneticilerinin kriz çözme beceri düzeyleri hem tüm alt boyutlarda hem de tüm ölçekte cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$U = 6837,000$; $p > .05$]. Çünkü katılımcı öğretmenler çalıştıkları okullardaki yöneticilerini değerlendirirken kadın-erkek ayrımı yapmadan değerlendirmişlerdir.

Tablo 4. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Kriz Çözme Beceri Düzeylerinin Öğretmenlerin Mezuniyet Durumlarına Göre Değerlendirilmesi

F, \bar{X} ve Ss Değerleri				Kruskall-Wallis Sonuçları		
	Mezuniyet Düzeyi	N	\bar{X} Sıra	χ^2	Sd	p
Kriz Öncesi Kriz Yönetimi Beceri Düzeyi	Lisans	212	123,83	2,40	2	,30
	Yüksek Lisans	30	112,07			
	Doktora	1	31,50			
Kriz Döneminde Kriz Yönetimi Beceri Düzeyi	Lisans	212	122,75	1,05	2	,58
	Yüksek Lisans	30	114,36			
	Doktora	1	63,50			
Kriz Sonrası Kriz Yönetimi Beceri Düzeyi	Lisans	212	124,48	2,86	2	,24
	Yüksek Lisans	30	107,07			
	Doktora	1	43,50			
Tüm Ölçek	Lisans	212	124,27	2,57	2	,28
	Yüksek Lisans	30	108,62			
	Doktora	1	43,00			
Toplam		243				

Öğretmen görüşleri ve mezuniyet düzeyleri değişkenine göre, okul yöneticilerinin kriz çözme beceri düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılımın normal olmaması nedeniyle

Kruskall-Wallis testi uygulanmıştır. Tablo 6'ya göre hem tüm alt boyutlarda hem de tüm ölçekte grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=2,57$; $p>.05$).

Tablo 5. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Kriz Çözme Beceri Düzeylerinin Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Değerlendirilmesi

F, \bar{X} ve Ss Değerleri			Kruskall-Wallis Sonuçları				
			Yaş	N	\bar{X} Sıra	χ^2	Sd
Kriz Öncesi Kriz Yönetimi Beceri Düzeyi	20-25 yaş	13	107,81	11,93	4	,02*	
	26-30 yaş	42	155,79				
	31-35 yaş	88	116,30				
	36-40 yaş	45	115,42				
	41 yıl ve üstü	55	114,06				
Kriz Döneminde Kriz Yönetimi Beceri Düzeyi	20-25 yaş	13	112,19	5,95	4	,20	
	26-30 yaş	42	144,57				
	31-35 yaş	88	119,24				
	36-40 yaş	45	111,60				
	41 yıl ve üstü	55	117,76				
Kriz Sonrası Kriz Yönetimi Beceri Düzeyi	20-25 yaş	13	130,27	10,23	4	,04*	
	26-30 yaş	42	152,56				
	31-35 yaş	88	115,12				
	36-40 yaş	45	115,08				
	41 yıl ve üstü	55	113,38				
Tüm Ölçek	20-25 yaş	13	120,08	9,96	4	,04*	
	26-30 yaş	42	153,01				
	31-35 yaş	88	115,92				
	36-40 yaş	45	113,98				
	41 yıl ve üstü	55	115,06				
		Toplam	243				

* $p<.05$

Dağılımın normal olmaması nedeniyle Kruskall-Wallis testi uygulanmıştır. Tablo 8'e göre kriz öncesi, kriz sonrası alt boyutlarında ve tüm ölçekte grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=9,96$; $p<.05$). Buna göre tüm ölçekte sıra ortalamaları dikkate alındığında 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin algı düzeyleri en yüksek (\bar{X} Sıra= 153,01) iken, 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin algı düzeyleri ise en düşük (\bar{X} Sıra=113,98) olarak bulunmuştur.

Tablo 6. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Kriz Çözme Beceri Düzeylerinin Öğretmenlerin Branşına Göre Değerlendirilmesi

F, \bar{X} ve Ss Değerleri			Kruskall-Wallis Sonuçları			
			Branş	N	\bar{X} Sıra	χ^2
Kriz Öncesi Kriz Yönetimi Beceri Düzeyi	Sınıf Öğrt.	136	100,40	29,72	5	,00*
	Türkçe	16	141,28			
	Matematik	16	154,72			
	Fen ve Tek.	5	139,80			
	İngilizce	15	146,63			
Kriz Döneminde Kriz Yönetimi Beceri Düzeyi	Sınıf Öğrt.	136	99,28	34,65	5	,00*
	Türkçe	16	123,59			
	Matematik	16	154,31			

	Fen ve Tek.	5	138,30			
	İngilizce	15	147,13			
Kriz Sonrası Kriz Yönetimi Beceri Düzeyi	Sınıf Öğrt.	136	99,57			
	Türkçe	16	133,50	33,14		
	Matematik	16	148,16		5	,00*
	Fen ve Tek.	5	135,90			
	İngilizce	15	152,10			
Tüm Ölçek	Diğer					
	Sınıf Öğrt.	136	99,05			
	Türkçe	16	132,34			
	Matematik	16	152,34	34,72	5	,00*
	Fen ve Tek.	5	138,70			
	İngilizce	15	150,27			
	Diğer					
	Toplam	243				

*p<.05

Dağılımın normal olmaması nedeniyle Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Tablo 9'a göre tüm alt boyutlarda ve tüm ölçekte grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=34,72$; $p<.05$). Buna göre sıra ortalamaları dikkate alındığında Matematik öğretmenlerinin algı düzeyleri en yüksek (\bar{X} Sıra= 152,34) iken, Sınıf öğretmenlerinin algı düzeyleri ise en düşük (\bar{X} Sıra= 99,05) olarak bulunmuştur.

Tartışma Sonuç ve Öneriler (*)

İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin kriz çözme becerileri 'Bazen' düzeyindedir. Diğer bir ifade ile okul müdürleri okullarındaki krizi orta düzeyde çözdükleri söylenebilir. Yapılan bazı araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Maya (2014) yaptığı çalışmasında ilkökul yöneticilerinin kriz yönetimi becerilerini orta düzey bulduğu görülmektedir. Bu sonuç araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Ocak (2006) yaptığı çalışmasında okulların çoğunda kriz yönetimine ilişkin "kriz yönetim planı" ve "kriz yönetim ekibi"nin olmadığını ve eğitim verilmediği sonucunu bulmuştur. Yapılan araştırma sonuçları ocak ile benzerlik göstermiş olup, yöneticilerin kriz ortamlarına hazır olmadıkları görülmüştür. İnandı (2008) yapmış olduğu araştırmasında, yöneticilerin bir kısmının kriz çözme sürecine hazırlıklı bir kısmının ise hiçbir hazırlığının olmadığını belirlemiştir. Bu durumda okul müdürlerinin kriz öncesi aşamada yeteri kadar donanımlı olmadığı ve krizi önlemede yeteri kadar strateji geliştiremedikleri söylenebilir. Yapılan araştırma sonuçlarının bu araştırma sonucu ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Sonuç olarak ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre müdürlerin kriz yönetme becerileri "Bazen" düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmen görüşleri alt boyutlara (kriz öncesi-kriz dönemi-kriz sonrası dönem) göre incelendiğinde ise tüm ölçekle benzer sonuçlar verdiği ve her birinin Bazen düzeyinde olduğu görülmüştür.

Yöneticilerin kriz çözme becerilerine ilişkin demografik değişkenler olan cinsiyet, yaş, branş ve mezuniyet durumları değişkenlerine göre gerek tüm ölçek ve gerekse de alt boyut bazında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat öğretmen görüşlerini yaş değişkenine göre hem alt boyutlarda hem de ölçekte tümünde belirli küçük farklar ortaya çıkmıştır. Bunlar incelendiğinde 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin algı düzeylerinin en yüksek çıktığı, 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin ise algı düzeyinin en düşük çıktığı görülmüştür. Son olarak

öğretmen görüşlerini branş değişkenine göre incelediğimizde tüm alt boyutlarda ve ölçeğin tümünde algı düzeyi en yüksek grup matematik öğretmenleri, en düşük grup ise sınıf öğretmenleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneri olarak, müdürlerin kriz çözme becerileri hizmet içi eğitimler ile geliştirmeli ve kriz durumlarında nasıl davranılacağına ilişkin uygulamalı çalışmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler

Öğretmen; Kriz Yönetimi, Yönetici, İlkokul, Ortaokul.

Kaynaklar

- Aksu, A. (2009). Kriz Yönetimi ve Vizyoner Liderlik. *Journal of Yaşar University*, 4(15), 2435-2450.
- Can, H. (1999). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Demirtaş, H. (2000). Kriz Yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(23), 353-373.
- Filiz, E. (2007). *Kamu Yönetiminde Kriz Yönetimi*. İstanbul: Alfa Akademi Basım Yayım.
- İnanđı, Y. (2008). Resmi İlk ve Ortaöğretim Okulları Müdürlerinin Okullarındaki Kriz Durumlarına İlişkin Yaklaşımlarının Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 36.
- Kaplan, B. (2006). Kriz Döneminde Transformasyonel Lider Davranışlarının İşletme Performansı Bağlamında Fırsat Yönetimine Etkisi: Bankacılık Sektöründe Bir Uygulama. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Maya, İ. (2014). Kamu İlkokullarında Yöneticilerin Sergiledikleri Kriz Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 12(23), 209-235.
- Ocak, Y. (2006). Ortaöğretim Okullarında Kriz Yönetimi: Edirne İli Örneği. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özdemir, T. (2002). İlköğretim Okullarında Görevli Yöneticilerin Kriz Yönetimi Konusundaki Koordinasyon Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi. *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Pira, A. ve Sohodol, Ç. (2004). *Kriz Yönetimi. Halkla İlişkiler Açısından Bir Değerlendirme*. İstanbul: İletişim Yayıncılık A.Ş.
- TDK. (2006). *Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük*. Ankara.
- Tutar, H. (2000). *Kriz ve Stres Ortamında Yönetim*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Okul Müdürlerinin Sahip Olmaları Gereken Mesleki Değerlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Şenol SEZER^a

(a) Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ordu, Türkiye

Giriş

Yönetim bilimi alanında, etik ilkeleri ve mesleki değerleri bireysel tercihlere ve ön yargılara bağlı olarak inceleyen dogmatik pozitivismden örgüt kültürü ve yönetimini ahlaki bir mücadelenin ve insani eylemlerin meşru bir alanı olarak kabul eden çağdaş yorumcu anlayışlara doğru bir dönüşümün başladığı gözlemlenmektedir. Post pozitivism, post yapısalcılık, post liberalizm veya geleneksel erdemlilik, karakter ve adaletin yeniden kavramsallaştırılması gibi farklı şekillerde ifade edilen bu dönüşüm, aşırı rasyonelliğe dayanan pozitivismden açık bir şekilde uzaklaşmayı ifade etmektedir. Bu dönüşümün eğitim yönetimi alanı açısından anlamı, yönetim teorileri, okullara yönetici seçme ve atama, okulun yönetimi ve okul başarısının değerlendirilmesi sürecinde önceleri ihmal edilen insan faktörüne ve insan doğasındaki ahlaki niteliklere doğru bir eğilim şeklinde ifade edilmektedir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin sahip olduğu mesleki değerler, okulun yönetimi ve işleyişinde etkili olması nedeniyle okul yönetimi açısından önemli bir konu olarak görülmektedir.

Değerler, toplumun veya bir grubun varlığını, birliğini, devamlılığını sağlamak ve aralarındaki iletişimi sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli olduğu kabul edilen, ortak duygu, düşünce, amaç ve yararı yansıtan genelleştirilmiş temel ahlaki ilkeler veya inançlar şeklinde ifade edilmektedir (Kızılcıkelik & Erjem, 1994). Değer, daha açık bir ifadeyle belirli bir durumda belirli bir tercihte bulunma eğilimidir. Değerler, bireyin davranışlarına kaynaklık eden ve olayları analiz etmesine, karşılaştığı yeni durumları değerlendirerek onları kendi değer yargıları ile anlamlandırmasına yol açan algılarıdır. Bu yönü ile değerler, bireylerin neleri önemli gördüklerini tanımlayarak, bireysel isteklerini, tercihlerini, arzu ettikleri ve etmedikleri durumları göstermektedir (Güler, 2001).

Okul yöneticiliği, okulların etkili bir şekilde yönetilmesinde üstlenilen roller ve sorumluluklar şeklinde ifade edilmektedir (Şişman, 2010). Okuldan artan beklentilere bağlı olarak okul müdürlerinin iş yükünün artması ve yönetsel rollerinin değişmesi, okulda sergiledikleri yönetsel tutum ve davranışların referans kaynağını oluşturan mesleki ve yönetsel değerlerin önemini artırmaktadır (Foster, 2007; Grogan & Andrews, 2002; Hess & Kelly, 2007; Morrison, 2007). Sahip oldukları yönetsel ve mesleki değerler, okul müdürlerinin okul yönetimine ilişkin zihinsel modellerini şekillendirmektedir (Bursalıoğlu, 2005; Leithwood & Jantzi, 2006). Okul müdürlerinin benimsediği mesleki ve yönetsel değerleri, örgütsel kararlarına ve yönetsel eylemlerine rehberlik etmekte, okulun amaç, politika ve stratejilerini belirleme süreci üzerinde etkili olmaktadır (Bush, 2006; Creighton, 2009). Çünkü okul müdürlerinin değerleri ve meslek ilkeleri, okul yönetiminde sergiledikleri tutum ve davranışların referans noktasını oluşturmaktadır (Aydın, 2010; Rajimon, 2009). Başka bir deyişle, okul müdürlerinin sahip olduğu mesleki ve yönetsel değerler, okulda alınan kararlar ve yönetsel eylemleri önemi ölçüde etkilemekte, bir anlamda okulun yönetim şeklini belirlemektedir (Başaran, 2004; Leonard & Johnes, 2009). Leithwood, Day, Sammons, Harris ve Hopkins (2006) bu durumun mesleki ve yönetsel değerlerin, okul müdürlerine zihinsel modeller sunarak yönetsel uygulamalarının altyapısını oluşturmasından kaynaklandığını ifade etmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, okullarda sürdürülen eğitim öğretim etkinliklerinin ve yönetsel uygulamaların temelinde değerlere dayalı ahlaki bir faaliyet olduğu görülmektedir (Begley, 1999; Furman, 2004; Hodgkinson, 1991; Johansson, 2004; Langlois & Lapointe, 2010; Sernak, 1998; Starratt, 1994). Greenfield'in (2004) belirttiği gibi, insan ilişkileri okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çalışmalarının merkezinde yer almaktadır ve bu nedenle okul yöneticiliği, doğası gereği değerlere dayalı ahlaki bir faaliyettir. Bu araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin sergiledikleri ve sahip olmaları gereken mesleki değerleri ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Okul müdürlerinin sergilediği mesleki değerler nelerdir?
2. Okul müdürlerinin sahip olmaları gereken mesleki değerler nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma deseninde ve durum çalışması modelindedir. Durum çalışması, gerçek hayattaki olayların bütünsel ve anlamlı özelliklerini belirlemek için bir soruşturma yapılmasına olanak tanır ve bu yöntem araştırmacıların belli bir duruma ilişkin özellikleri yakından incelemelerini sağlar (Creswell, 2015; Fidel, 1984; Yin, 2003; Zainal, 2007). Bu çalışmada bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül tek durum deseni, iyi formüle edilmiş bir teorinin, genel standartlara uymayan aykırı bir çalışmanın ya da daha önce kimsenin çalışmadığı veya çalışmadığı durumlarda kullanılabilir. Adından da anlaşılabilir gibi tek durum deseninde, tek bir analiz birimi (bir birey, bir kurum, bir program, bir okul, vb.) vardır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Araştırmanın çalışma grubunu 24 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Katılımcıların, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanlarından mezun olması temel ölçüt olarak alınmıştır. Çünkü bu alanların değerler ile doğrudan ilişkili olduğu varsayılmıştır. Öğretmenlerin en az beş yıl meslek kıdemine sahip olmaları, ikinci ölçüt olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin mevcut okul müdürleri ile en az iki yıl süre birlikte çalışmış olmaları bir başka kriter olarak belirlenmiştir. Katılımcıların, farklı okul türlerinde görevli olmaları başka bir kriter olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin 11'1 kadın, 13'ü erkektir. Çalışma grubunun yaş ortalaması 37.65, meslek kıdemi ortalaması ise 17.3 yıldır. Öğretmenlerin yedisi ilkökul, yedisi ortaokul, beşi meslek lisesi ve beşi de akademik liselerde görevlidir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, katılımcıların cinsiyet, yaş, meslek kıdemi ve çalıştıkları okul türünü belirlemeyi amaçlayan dört adet olgusal soru yer almaktadır. İkinci bölümde ise (1) Okul müdürlerinizde gözlemlediğiniz mesleki değerler nelerdir? (2) Okul müdürlerinin sahip olması gereken mesleki değerler nelerdir? Şeklinde iki adet açık uçlu soru yer almaktadır. Araştırmanın verileri, öğretmenler ile yüz yüze yapılan görüşmeler aracılığı ile toplanmıştır. Bu süreçte her bir öğretmenden formun ilgili bölümüne okulda birlikte çalıştıkları okul müdürlerinde gözlemledikleri 10 farklı mesleki değer yazmaları istenmiştir. Daha sonra katılımcılardan birlikte çalıştıkları okul müdürlerinin mutlaka sahip olmaları gerektiğini düşündükleri 10 farklı mesleki değer yazmaları istenmiştir. Veriler, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin sergilediği mesleki değerler ile sahip olmaları gereken mesleki değerleri belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, okul müdürlerinin okullarda 40 farklı değer sergilediği belirlenmiştir. Bu değerler (1) yönetsel-mesleki değerler, (2) kişisel-ahlaki değerler ve (3) evrensel değerler olmak üzere üç ana

tema altında toplanmıştır. Okul müdürlerinin okullarda sergilediği yönetsel-mesleki değerler, hesapverebilirlik (f=15), tarafsızlık (f=14), amaçlara bağlılık (f=12), açık iletişim (f=10), şeffaflık (f=7), liyakat (f=7), katılımcı yönetim (f=5), kamu yararını gözetme (f=4), demokratik yönetim (f=3), rol-model olma (f=3), yasalara bağlılık (f=3), çalışanları takdir etme (f=3), işbirliği (f=2), tutumluluk (f=2) ve etik liderlik (f=2) şeklindedir.

Okul müdürlerinin okullarda sergilediği kişisel-ahlaki değerler, sorumluluk (f=18), dürüstlük (f=17), güvenilirlik (f=9), yeniliklere açıklık (f=7), tutarlılık (f=4), açık sözlülük (f=3), nezaket (f=1), eleştiriye açıklık (f=1) ve yardımseverlik (f=1) şeklindedir.

Okul müdürlerinin okullarda sergilediği evrensel değerler, adalet (f=23), hoşgörü (f=11), insan sevgisi (f=9), eşitlik (f=8), insan haklarına saygı (f=8), farklılıklara saygı (f=7), emeğe saygı (f=4), insana saygı (f=2) ve sevgi (f=1) şeklindedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin sahip olmaları gereken 43 farklı mesleki değer belirlenmiştir. Bu değerler (1) yönetsel -mesleki değerler, (2) kişisel -ahlaki değerler ve (3) evrensel değerler olmak üzere üç ana kategori altında toplanmıştır. Okul müdürlerinin okullarda sergilemesi gereken yönetsel/mesleki değerler arasında frekansı en yüksek olanlar sırasıyla, amaçlara bağlılık (f=15), hesapverebilirlik (f=15), tarafsızlık (f=13), açık iletişim (f=12), kamu yararı (f=8), şeffaflık (f=8), liyakat (f=7), yasalara uyma (f=5), etik liderlik (f=4), planlılık (f=3), demokratik yönetim (f=2), işbirliği (f=2), rol-model olma (f=2), katılımcılık (f=2) ve takdir etme (f=2) şeklindedir.

Okul müdürlerinin sahip olmaları gereken kişisel-ahlaki değerler sırasıyla, sorumluluk (f=19), dürüstlük (f=18), tutarlılık (f=6), güvenilirlik (f=5), açık sözlülük (f=2), yeniliğe açıklık (f=2), çalışkanlık (f=2), nezaket (f=1), kararlılık (f=1), demokratik tutum (f=1), yardımseverlik (f=1), doğru sözlülük (f=1), düzenlilik (f=1), empati (f=1) ve eleştiriye açıklık (f=1) şeklindedir.

Okul müdürlerinin okullarda sergilemesi gereken evrensel değerler sırasıyla, adalet (f=22), eşitlik (f=10), insan haklarına saygı (f=9), hoşgörü (f=8), insan sevgisi (f=7), saygı (f=6), farklılıklara saygı (f=5), emeğe saygı (f=1) ve sevgi (f=1) şeklindedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul müdürlerinin sergilediği mesleki değerler ile okulda sergilemeleri gereken mesleki değerleri belirlemeyi amaçlayan bu araştırmadan elde edilen bulgular, okul müdürlerinin yönetsel -mesleki, kişisel -ahlaki ve evrensel değerler sergilediklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler, okul müdürlerinin hesapverebilirlik, tarafsızlık, amaçlara bağlılık, açık iletişim, şeffaflık, liyakat, katılımcı yönetim, kamu yararını gözetme, demokratik yönetim şeklindeki yönetsel -mesleki değerleri sergiledikleri şeklinde görüş belirtmektedir. Öğretmenlerin okul müdürlerinde gözlemledikleri bu değerler, okul müdürlerinin çağdaş yönetim kuramlarının öngördüğü yönetsel -mesleki değerleri sergilediklerini ortaya koymasından önemli sonuçlar olarak değerlendirilebilir. Öte yandan, öğretmenlerin okul müdürlerinde gözlemlendiği hesapverebilirlik, tarafsızlık ve amaçlara bağlılık şeklindeki değerler, okul yönetiminde açıklık ve hesapverebilirlik ilkelerinin ön planda tutulduğunu göstermesi nedeniyle önemli bulgular olarak görülebilir. Aslanargun'a göre (2012), hesap verme, öğrenci merkezli liderlik, standart ölçütler, bilgi toplumu, küreselleşme, çok kültürlülük gibi temel eğilim ve yaklaşımlara dayalı yeni kamu yönetimi anlayışı, aynı zamanda eğitim ve okul yönetiminin bağlamını da değiştirmiştir.

Öğretmenler, okul müdürlerinde sorumluluk, dürüstlük, güvenilirlik, yeniliklere açıklık, tutarlılık, açık sözlülük, nezaket, eleştiriye açıklık ve yardımseverlik şeklindeki kişisel -ahlaki değerleri gözlemlediklerini ifade

etmektedir. Öğretmenlerin okul müdürlerinde gözlemediği bu değerler, okul müdürlerinin değerlere dayalı olumlu bir okul kültürü oluşturmaları bağlamında anlamlı bulgular olarak değerlendirilebilir. Ayrıca bu sonuçlar, okul müdürlerinin sergilediği kişisel -ahlaki değerler ile öğretmenlere rol-model olmaları açısından önemli bulgular olarak görülebilir. Leithwood (1999), okul müdürlerinin kişisel -ahlaki değerler ve mesleki deneyimlerine bağlı olarak geliştirdikleri bir dizi kişisel etik ilkelere sahip olduklarını, bu değerler ve etik ilkelere göre okulda değerlere dayalı bir okul kültürü oluşturarak öğretmenlerin motive olmalarını sağladıklarını belirtmektedir. Hester ve Killian (2011), okulda ahlaki ajan olarak hareket eden okul müdürlerinin, kendi kişisel -ahlaki karakterlerini geliştirmelerine özen göstermelerinin ve mesleki etik ilkeleri takip etme sorumluluğunu üstlenmelerinin, okul toplumunun güvenini kazanmaları açısından önemli olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmanın sonuçları, okul müdürlerinin okullarda sergilediği evrensel değerlerin, adalet, hoşgörü, insan sevgisi, eşitlik, insan haklarına saygı, farklılıklara saygı, emeğe saygı, insana saygı ve sevgi şeklinde olduğunu göstermektedir. Okul müdürlerinin adalet, hoşgörü ve eşitliğe dayalı, insan haklarına, farklılıklara, insana ve emeğe saygılı olmaları, demokratik bir okul kültürü oluşturma açısından ümit verici bulgular olarak değerlendirilebilir. Johansson'a göre (2004) okul müdürleri, demokratik ilkeler temelinde, okuldaki tüm bireylerin kişilik bütünlüğüne, insan haklarına ve eşitliğe dayalı bir okul kültürü geliştirebilmeli, ayrıca bireysel farklılıklara saygı, sevgi ve hoşgörü temelinde tüm öğrencilerin öğrenme hakkını garanti edebilmelidir.

Araştırmanın sonuçları, okul müdürlerinin okul amaçlarına bağlılık, hesapverebilirlik, tarafsızlık, açık iletişim, kamu yararı, şeffaflık, liyakat, yasalara uyma, etik liderlik, planlılık, demokratik yönetim, işbirliği, rol-model olma, katılımcılık ve takdir etme şeklindeki yönetsel -mesleki değerleri sergilemeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin okul müdürlerinde gözlemedikleri yönetsel -mesleki değerler ile okul müdürlerinden sergilemelerini bekledikleri yönetsel -mesleki değerlerin genel olarak benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ancak araştırmadan elde edilen bulgular, okul müdürlerinin sergilediği yönetsel -mesleki değerlere ek olarak etik liderlik, yasalara uyma, demokratik ve katılımcı yönetim, planlılık, rol-model olma ve takdir etme şeklindeki değerleri sergilemeleri gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın sonuçları, okul müdürlerinin sorumluluk, dürüstlük, tutarlılık, güvenilirlik, açık sözlülük, yeniliğe açıklık, çalışkanlık, nezaket, kararlılık, demokratik tutum, yardımseverlik, doğru sözlülük, düzenlilik, empati ve eleştiriye açıklık şeklindeki kişisel -ahlaki değerlere sahip olmaları gerektiğini göstermektedir. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin okul müdürlerinde gözlemediği kişisel -ahlaki değerler ile okul müdürlerinin sergilemesi gereken değerlerin büyük ölçüde benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ancak bulgular, okul müdürlerinin sergilediği kişisel -ahlaki değerlerin yanı sıra yeniliğe açıklık, çalışkanlık, nezaket, kararlılık, demokratik tutum, yardımseverlik, doğru sözlülük ve düzenlilik şeklindeki değerlere sahip olmaları gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, okul müdürlerinin okullarda adalet, eşitlik, insan haklarına saygı, hoşgörü, insan sevgisi, saygı, farklılıklara saygı, emeğe saygı ve sevgi şeklindeki evrensel değerleri sergilemeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin okul müdürlerinde gözlemediği evrensel değerler ile okul müdürlerinin sergilemesi gereken evrensel değerlerin büyük ölçüde benzer olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul müdürleri için genel yeterlikler çerçevesinin oluşturulması, eğitim ile ilgili tüm tarafların katılımı ile okul yöneticileri için yönetsel -mesleki değerler ve etik ilkelerin belirlenmesi öngörülebilir. Okul müdürlerinin çağdaş yönetim kuramları, etik liderlik ilkeleri yanında yönetsel- mesleki değerler, kişisel -ahlaki değerler ve evrensel değerlerle donanımlı olarak yetiştirilmeleri önerilebilir. Okul müdürlerinin okul yönetiminde yönetsel -mesleki değerler, kişisel -ahlaki değerler ve evrensel

değerlerle uyumlu bir yönetsel tutum sergilemeleri gerektiği söylenebilir. Ayrıca okul müdürlerinin demokratik ve eşitliğe dayalı bir okul kültürü oluşturmaları, okulun öğrenme iklimini farklılıklara ve insan haklarına saygılı bir şekilde oluşturmaları gerektiği ifade edilebilir. Bu konuda farklı desenlerde farklı araştırmalar yürütülebilir.

Anahtar Kelimeler

Okul Yönetimi, Değerler, Yönetsel -Mesleki Değerler, Kişisel -Ahlaki Değerler, Evrensel Değerler

Kaynaklar

- Aslanargun, E. (2012). Okul müdürlerinin sahip olması gereken değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), (Ek Özel Sayı), 1327-1344.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Begley, P. T. (Ed.). (1999). *Values and educational leadership*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bush, T. (2006). *Theories of educational management*. <http://cnx.org/content/m13867/1.1/> adresinden erişildi.
- Creighton, T. (2009). Paradigms, mental models, and mindsets in-use. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 4 (3), 1-22.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Fidel, R. (1984). *The case study method: A case study*. http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33415874/study_case.pdf?AWSAccessKeyId adresinden erişildi.
- Foster, L. (2007). *Changing secondary school leaders' role in public education, changing role of the middle level and high school leader: Learning from the past-preparing for the future*. National Association of Secondary School Principals, 1-4. <https://www.casciac.org/pdfs/nassp> adresinden erişildi.
- Furman, G. C. (2004). The ethic of community. *Journal of Educational Administration*, 42 (2), 215-235.
- Greenfield, W. D. (2004). Moral leadership in schools. *Journal of Educational Administration*, 42 (2), 174-196.
- Grogan, M., & Andrews, R. (2002). Defining preparation and professional development for the future. *Educational Administration Quarterly*, 38 (2), 233-256.
- Güler, A. (2001). Korku kültürü yerine değerler kültürü. *Abant İzzet Baysal Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 192-203.
- Hess, F. M., & Kelly, A. P. (2007). *Learning to lead? What gets taught in principal preparation programs*. *Teachers College Record*, 109 (1), 244-274.
- Hester, J. P., & Killian, D. R. (2011). The leader as moral agent: Praise, blame, and the artificial person. *The Journal of Values Based Leadership*, 4 (1), 93-104.
- Hodgkinson, C. (1991). *Educational leadership: The moral art*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Johansson, O. (2004). A democratic, learning and communicative leadership. *Journal of Educational Administration*, 42 (6), 697-707.
- Kızılcılık, S., & Erjem, Y. (1994). *Açıklamalı sosyoloji terimler sözlüğü*. Ankara: Atilla Kitabevi.
- Langlois, L. & Lapointe, C. (2010). Can ethics be learned: Results from a three-year action research project. *Journal of Educational Administration*, 48 (2), 147-163.
- Leithwood, K. (1996). An organizational perspective on values for leaders of future schools. In P. Begley (Ed.). *Values and educational leadership* (pp. 25-50). New York: Suny Press.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. London: University of Nottingham.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 2 (17), 201-227.
- Leonard, N., & Jones, A. (2009). Synergistic leadership theory. <http://cnx.org/content/m27130/1.1/> adresinden erişildi.
- Morrison, H. (2007). *Promising leadership practices: Changing role of the middle level and high school leader: Learning from the past-preparing for the future*. National Association of Secondary School Principals, 19-30. <https://www.casciac.org/pdfs/nassp.pdf> adresinden erişildi.
- Rajimon, J. (2009). Towards a new paradigm in education management. *Vision of the Future*, 12 (2), 1-17.
- Sernak, K. (1998). *School leadership: Balancing power with caring*. New York, NY: Teachers College Press.
- Starratt, R. J. (1994). *Building an ethical school: A practical response to the moral crisis in schools*. London, UK: Falmer Press.
- Şişman, M. (2010). *Türk Eğitim Sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. (2nd Ed.). London: Sage Publications.

Zainal, Z. (2007). Case study as a research method. www.researchgate.net/publication/41822817 adresinden erişildi.

Öğretmenlerin STEM Eğitiminde Yaşadığı Sorunlar ve Çözümleri

Asiye TOKER GÖKÇE^a, Dilek YILDIRIM^b

(a) Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kocaeli, Türkiye

(b) İl Millî Eğitim Müdürlüğü, İzmir, Türkiye

Giriş

Gelişmiş ülkeler başta ekonomi olmak üzere, hayatın çeşitli alanlarında sürdürülebilirliği sağlamak için inovasyona (yenilik), dolayısıyla eğitime yatırım yapmaktadır. Son yıllarda bu ülkelerin okullarda öne çıkardığı STEM eğitimi de bu çabalardan biridir. Bilim (science), teknoloji (technology), mühendislik (engineering) ve matematik (mathematics) sözcüklerinin İngilizce baş harflerinin kısaltmalarından oluşan STEM eğitimi (Mohr-Schroeder, Cavalcanti ve Blyman, 2015), başta ABD olmak üzere, Avrupa’da, Japonya’da, Kore’de ve Çin’de, küresel değişimlerin sonucunda yenilikçi bir toplum yaratmak amacıyla, okullarda uygulanmaya başlanmıştır. Bu ülkeler, yeni neslin matematiğe, bilime, teknolojiye ve mühendisliğe ilgisini artırmak ve niteliğini bu alanlarda geliştirmek amacıyla, STEM eğitimini okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretimde yaygınlaştırmaya başlamıştır (Corlu, Capraro ve Capraro, 2014),

STEM eğitimi, dersin içeriğinde fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarından en az ikisini bütünleştirilerek, gerçek hayatla ilişkili ders işleme biçimidir (Yılmaz, 2017). Bu bağlamda STEM eğitimi, öğretmenin dersi veya konuyu fen bilimleri, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarından en az ikisi ile ilişkilendirerek işlemesidir. STEM eğitiminin Türkiye’de yaygınlaşması MEB’in (2016) 2014 yılında Avrupa Okul Ağı tarafından yürütülen Scientix Projesine katılması ile gerçekleşmiştir. 2018 yılına gelindiğinde ise STEM Eğitimi, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında ‘mühendislik uygulamaları ve disiplinler arası’ vurgusu yapılarak eğitime girmiştir (Deveci, 2018; Bakırcı ve Kutlu, 2018). Halen MEB, okullarda STEM Eğitimi uygulayacak öğretmen eğitimlerine devam ettiğinden, bu eğitimin ülke geneline yaygınlaştırılmasının hedeflendiği düşünülmektedir.

Farklı alanları bütünleştirmeyi içeren STEM eğitiminin başarılı olabilmesi, öncelikle eğitim anlayışında bir paradigma değişimi gerektirmektedir. Bu nedenle, STEM eğitiminin etkin biçimde hayata geçirilmesinde, öncelikle yöneticilerin ve öğretmenlerin, bu eğitimin önemini kavraması ve gereğine inanması gerekir. Ayrıca gerekli donanımın ve fiziki koşulların oluşturulması, eğitim ve öğretim programlarının düzenlenmesi ve veli işbirliği de gereklidir. Ayrıca Stohlmann, Moore ve Roehrig, (2012) bu eğitim ile öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmelerine, yenilikçi düşüncelerine, özgüvenlerini artırmalarına, mantıksal düşünme basamaklarını ve teknolojik okuryazarlık becerilerini kullanmalarına katkı sağlanacağını vurgular. Bu bağlamda, okullarda STEM eğitiminin gelecek nesillerin problem çözmede, yenilikçi düşünmede, özgüvenli olmada, mantıklı düşünmede ve teknolojik okuryazar olmada katkısı olacağı düşünülmektedir.

STEM eğitimi anlayışı, eğitim-öğretime yeni bir düzenleme gerektirdiğinden, okullarda bu eğitime yönelik değişimin gereği doğmaktadır. Bu değişimin başarılı olabilmesi için, okul yöneticileri, öncelikle öğrenci, öğretmen, veli üçlemesi olmak üzere, bu değişimden etkilenecek tarafları bu eğitimin gereğine ve önemine inandırması yönünde çaba harcamalıdır. Bu bağlamda, STEM eğitimini gerçekleştiren öğretmenlerin konuya bakışının, bu eğitim sırasında karşılaştıkları sorunların ve güçlüklerin bilinmesi, bu eğitimin mikro düzeyde okul yöneticileri, makro

düzeyde ise ülkenin eğitim politikalarını düzenleyenler için yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu çalışma, fen bilimleri öğretmenlerinin STEM Eğitime yönelik görüşlerini, uygulamalar sırasında yaşadıkları sorunları, geliştirdikleri çözümleri ve çözüm önerilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Fen Bilimleri öğretmenlerinin okullarında uygulanan STEM eğitime yönelik görüşleri nelerdir?
2. Fen Bilimleri öğretmenlerinin okullarında uygulanan STEM eğitime yönelik yaşadıkları sorunlar nelerdir?
3. Fen Bilimleri öğretmenlerinin okullarında uygulanan STEM eğitiminde yaşadıkları sorunların giderilmesine yönelik geliştirdikleri çözümler nelerdir?
4. Fen Bilimleri öğretmenlerinin STEM eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Çalışmanın bulgularının STEM eğitimi uygulayan veya gelecekte uygulayacak olan fen bilgisi öğretmenlerine ve okul yöneticilerine; hizmet içi eğitimlerin yapılandırılmasında, STEM eğitimi okul uygulama planlarının geliştirilmesinde ve yapılacak okul merkezli çalışmaların geliştirilmesinde MEB'na yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Fen bilimleri öğretmenlerinin STEM Eğitime yönelik görüşlerini, uygulamalar sırasında ortaya çıkan sorunları, geliştirdikleri çözümleri ve çözüm önerilerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma türlerinden fenomenolojik (olgubilimsel) desenlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2008) olgubilim desenini aslında farkında olduğumuz fakat ayrıntılı olarak ve derinlemesine anlayamadığımız olguları incelemek için kullandığımızı belirtir. Merriam (2013) de nitel araştırma deseninin bireylerin yaşamlarını nasıl yorumladıkları, oluşturdukları ve deneyimlerine ne anlam kattıkları üzerine odaklandığını belirtir. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiştir. Böylece araştırma, İzmir ilinde görev yapan ve STEM eğitimi uygulanan 10 fen bilimleri öğretmeni çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Araştırmada veri, yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Öncelikle katılımcılara çalışmanın amacı ve yöntemine ilişkin açıklamalar yapılmış; araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerden randevu alınarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, katılımcıların izni alınarak, ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş; ardından yazılı metne dönüştürülmüştür.

Verinin çözümlenmesinde içerik analizi yapılmıştır. Merriam (2013) veri analizi sonucu elde edilen bulguların düzenli betimleyici açıklamalar, temalar veya kategoriler şeklinde olabileceğini belirtir. Bu bağlamda çalışmada katılımcıların her bir soruya verdiği cevaplardan yapılan doğrudan alıntılar, kategoriler altında toplanarak yorumlanmıştır. Katılımcıların yazılı metin şekline dönüştürülen ifadeleri tek tek okunarak, benzer veya aynı içeriğe sahip olanlar bir araya getirilmiş ve aynı kategori altında toplanmıştır. Araştırmada katılımcılar, Ö1, Ö2 şeklinde kodlanmıştır. Güvenirliği sağlamak için, bulgulara katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar da eklenmiştir.

Katılımcıların dokuzu lisans, biri yüksek lisans mezunudur. Üç katılımcı 1-10 yıl, diğer üçü 11-20 yıl, dördü ise 21-30 yıl aralığında kıdeme sahiptir. Katılımcıların, ikisi 20-29, üçü 30-39, dördü 40-49 ve biri 50-60 yaş aralığındadır.

Bulgular

Veri analizi sonucu katılımcıların STEM Eğitiminin disiplinler arası, öğrenci merkezli, yaşam temelli ve uygulamaya dayalı olduğu görüşünde olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların tümü, STEM Eğitiminin yaşam temelli problemler içerdiğini ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağladığını, Fen Bilimleri Öğretim Programında yer alması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcıların yarısı bu eğitimin eğitiminin farklı türde malzeme kullanımına olanak sağladığını; öğrencilerde araştırma, sorgulama, problem çözme, grupla çalışma, tasarım oluşturma, yaratıcılık, teknolojiyi kullanma şeklinde çoklu becerileri geliştirdiğini belirtmiştir. Katılımcıların bu eğitim sırasında farklı disiplinleri bütünleştirdikleri uygulamalarda öğrencilerin aktif olduğunu ve süreci yönlendirdiğini; öğretmenin ise yol gösterici olduğunu belirtmiştir. Bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö6: *Her ders sadece kendi içinde idi, diğerlerini sistemli katmıyordu. STEM bu kalıplardan çıkıyor. Sadece fen değil, görsel sanatlar, müzik her şey dahil ediliyor. Kazanımı alıyorum, sonra bir problem yazıyorum. Problemin içinde matematik, fen zaten kazanımın kendisi ve sonuçta mühendislik tasarım oluşturması gerekiyor. Eskiden bu kadar ayrıntılı düşünmemiştim.* (Disiplinler arası)

Ö10: *O yürütecek her şeyi. STEM’de mühendislik tasarım ortaya çıkıyor. Bir problem var ya ne yapacağımı düşünmüyor ve ortaya bir tasarım çıkarıyor. Sorguluyor, araştırıyor. Bırakın yapsın, öğrenci merkezli olmalı. Yanlış yapsın, zaten bir süre sonra fark etmeyecek mi? Yanlışı bizim söylememize gerek yok zaten. Tasarımını test ederken zaten görüyor olmadığını.* (Öğrenci merkezli)

Ö5: *Başta STEM diye başlamadık ama robotik kurslarından sonra, öğrencilerimiz robotik bilgilerini de ekleyerek hayattan bir sorunu çözebilirler diye devam ettik, STEM’e. Çiçek sulama sistemi, vakumlu sulama, yangın söndürücü robotlar bu şekilde çocukların ürettiği birçok proje oldu. Bu daha önce dikkat etmediğimiz bir şeydi.. Fen, matematik anlam kazandı..* (Yaşam temelli)

Ö10: *STEM uygulamaları malzeme çeşitliliğini artırdı. Tasarım için malzeme oluşturmada kalıpları yok, o yüzden farklı şeyler bulabiliyorum. Hele ki dezavantajlı bir bölgede iseniz hiç para harcamadan da atık malzemelerle tasarım yapabiliyorsunuz.* (Uygulamaya dayalı)

Öğretmenlerin STEM eğitimi sırasında yaşadığı sorunlar, öğretmen, öğrenci, okul yönetimi ve veli kaynaklı ile diğer nedenler olmak üzere dört başlıkta ortaya çıkmıştır. Öğretmen kaynaklı sorunlar beceri düzeyine uygun ölçme aracı geliştiremememe, matematiği diğer disiplinlerle bütünleştiremememe, biyoloji konularını STEM eğitimine uyarlayamama, zaman yönetiminde zorlanma, öğrenci merkezli olamama biçiminde ortaya çıkmıştır. Öğrenci kaynaklı sorunlar; el becerilerinde, grupla çalışmada, problem çözmede, tasarım oluşturmada ve yazma becerilerinde yetersizlikler biçiminde ortaya çıkmıştır. Okul yönetimi ve veli kaynaklı sorunlar, test soruları çözmeye zorlanma ve STEM eğitimini uygulamayı engelleme biçiminde ortaya çıkmıştır. Son olarak diğer sebepler robotik malzeme temini ve STEM eğitimini planlamada standardın olmayışı biçiminde ortaya çıkmıştır. Bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö1: *Ders planı hazırlarken matematiği nasıl etkin katacağım, çoğu zaman eksik kaldı. Ne yaparsam matematik etkin katılmış olur?* (Öğretmen kaynaklı)

Ö7: *En büyük sıkıntı kendimizde oluyor. Ne Nedir? Bizde bazı şeylerin değişmesi zor oluyor. On beş yıllık öğretmenim ben, bazı kalıpları yıkmak kolay olmuyor. Onu kırmak bayağı zor. İlk kez ben STEM’i uyguladığım da, en büyük zorluğu kendimde gördüm.* (Öğretmen kaynaklı)

Ö10: *Grup çalışmalarında zor oldu, en sıkıntılı durum gürültü ve çok çabuk çatışmalar çıkabiliyor. İki durumda vakit kaybı benim için.* (Öğrenci kaynaklı)

Ö10: Aileler, 8. Sınıf dışında tabii çok memnun kaldılar. Sadece test çözmeye isteniyor zaten okulda 8'lerde ben uygulama yaptığım için bana verilmiyor. (Veli kaynaklı)

Ö9: TEOG'çu öğretmen, STEM'ci öğretmen, projeci öğretmen. Bunları duyuyoruz. Konuşuyoruz velilerle, okul müdürüyle, TEOG başarısını düşürür diye 8. Sınıfları vermiyorlar bana. (Okul yönetimi kaynaklı)

Ö5: Malzeme sorunu yaşadık. TÜBİTAK 4006 Bilim Fuarları projesi ile kendimize fon oluşturduk. Projeler 4006 Bilim Fuarları projesi için yapıldı. Ama masraflı bu işler. Yani çocukları ileriye taşımak istiyorsanız bu sorun. (Diğer)

Ö2: Katıldığım eğitimde işte meslek lisesi öğretmenleri, biz fen bilimleri öğretmeni deyince herkes kendi STEM algısını yansıttı. Bazıları dedi ki biz bunları zaten okulda yapıyoruz. Bazıları dedi ki bence STEM o değil, işte yeni başka bir şeydir. Patent alınabilecek tarzda bir şeydir. Ben ders etkinliği hazırlarken neye dikkat etmeliyim? (Diğer)

Katılımcıların yaşadığı sorunlara ilişkin çözümleri şu şekilde ortaya çıkmaktadır: STEM eğitimi konusunda eğitimlere katılma; ders öncesi detaylı plan yapma; heterojen yapıda küçük gruplar oluşturma, grup üyelerinin birlikte sorun çözmesine ve öğrenmesine rehberlik etme; veliyi ve okul yönetimini bilgilendirme; fuarlar düzenleme; diğer fen öğretmenleriyle paylaşma; basit ön etkinlikler ile başlama; üniversitelerle iletişime geçme; okul öğretmenleri ile etkinlik hazırlama; fen bilimleri kavramlarını öğrenmede araştırma sorgulama tabanlı bilim öğretimini uygulama; ölçülmek istenen beceri kazanımlarını aşamalara ayıran ölçekler kullanma; okul aile birliği desteği ile malzeme temin etme; okul dışı öğrenme ortamına katılma. Bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö2: Benim avantajım eğitimlere katılmak. Sürekli araştırıyorum. Farklı etkinlikler buluyorum. Önceden derse hazırlanıyorum. Tesadüfe bırakmamaya çalışıyorum. Ben de zevk alıyorum. (Eğitime katılma)

Ö5: Ben duymuştum STEM'i birden başlayamadım. Baktım herkes eğitime gidiyor. Ben de gittim birkaç eğitime. Etkinlikleri hazırladım ve uyguladım. Sorun çıktıkça tekrar tekrar okudum, araştırdım. Giderek aştım sorunları. (Eğitime katılma)

Ö1: Ders öncesi planlama önemli başta çok detaylı yaptım. Sonra pratikleştim. Nasıl yaptım? Önce kazanımları belirliyorum. Aşamalara bölüyorum. Sınıfta çıkacak aksaklıkları, sorunları belirliyorum. Hepsine tedbir alıyorum. Bir de küçük adımlarla ilerliyorum. Her etkinlikte tüm kazanımlar için uğraşmıyorum. Birini oturtup diğerine geçiyorum. Hepsini önceden planlanıyorum. (Planlama)

Ö6: Küçük gruplarla çalışma daha doğru. Tartışma çıkabiliyordu. Bazı öğrenciler pasif kalıyordu. 3-4 kişilik karma gruplar daha iyi. Bu sorunları aştık küçük gruplarda. (Küçük gruplar)

Ö10: Şikâyette bulunan çocuk olduğunda, ya da problemi çözemeyen, sadece onlarla birlikte rehberlik ederek, "Sorun ne? Nasıl çözersek sorun olmaktan çıkar?" diyorum. Yani zihninde soruna yaklaşımını değiştirmeye çalışıyorum. Verilen problemi çözemeyene de aynı şeyi yapıyorum. "Parçalara bölün, her parça için ayrı düşünün, sonra genel çözüm bulun" diyorum ve oluyor bir süre sonra.

Ö9: Son TEOG soruları hep uygulanabilir, deneye dayalı geldiği için zaten STEM'i çok rahat uyarlayabiliyorsunuz soru tarzlarında. Veli bunu gördüğü zaman yaptığımız çalışmayı, ürünü, çocuğun hayal gücünü nasıl geliştirdiğini görünce farklılaşıyor. Diyalog ve çocuğun gelişiminde farklılaşmayı göstermek önemli. Veli ikna oluyor. Hatta kendisi istiyor. Ben iletişimi açık tutuyorum, önyargıları kırmak kolay değil tabii, kararlılık ve hazırlıklı ilerleme.. (Veli bilgilendirme)

Ö8: *Yaptığımız STEM çalışmalarını sergiledik yılsonu. Velilerimiz, okul müdürümüz masaları gezdiklerinde hep şaşkırdılar. Öğrencilerin yaptıkları, konularına hakim olmalarından etkilendiler. (Ürün sergileme)*

Ö7: *Biz eğitimler aldıktan sonra birlikte öğretmenler birlikte plan hazırlamıştık. Halen paylaşımımız devam ediyor. Güç veriyor birlikte olmak. Yaptıklarımızla konferanslara, bilim şenliklerine de katılıyoruz. (Öğretmen paylaşımı)*

Ö2: *Ders etkinliklerinden bazılarını matematik öğretmeni ile birlikte uyguladık. Daha verimli geçti. Matematiği daha etkili katmaya başladık. Sırf matematik olsun diye zorlama yapıyordum bazı şeyleri. (Öğretmenlerle işbirliği)*

Ö3: *Okulumda teknoloji tasarım öğretmenini iyi çalışıyor. Öğrencilerin el becerilerin tasarımlar ile ilgili sorun yaşamadığını fark ettim. Birkaç STEM çalışmasını birlikte ortak yaptık. O da öğrencilerin tasarımlarının niteliğinin arttığını söyledi. Fen ve matematiği kattıkça ilginç çalışmalar çıktığını gördük. (Öğretmenlerle işbirliği)*

Son olarak katılımcıların yaşanan bu sorunlara yönelik çözüm önerileri, MEB'e yönelik, öğretmenlere ve üniversitelere yönelik biçiminde ortaya çıkmıştır. Katılımcılar MEB'e eğitimlerin uygulamalar içeren atölye çalışmaları şeklinde olmasını; eğitimlere diğer branş öğretmenlerinin de dahil edilmesini ve akademisyenler tarafından verilmesini; sınav sisteminin STEM'i içerecek şekilde düzenlenmesini; STEM'in diğer derslerin öğretim programlarına dahil edilmesini; hizmetiçi eğitimlerin yıl boyu sürmesini ve STEM'e yönelik materyal eğitimi verilmesini önermektedir. Bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö8: *Eğitimler nasıl olmalı? Slayttan olmamalı. Uygulama olmalı. Biz de yeni öğreniyoruz. Bizde de becerinin gelişmesi için çeşitlendirilmiş uygulamalı eğitim gerekir. En büyük eksiklik bu. Hadi yap demek kolay.*

Ö2: *Bizim hizmetiçileri bilirsiniz. Gelen eğitimci hakim değildir çoğu zaman. Üniversitelerden destek alınmalı. Yeni yöntem teknikler sağlam oturtulmak isteniyorsa, uzmandan almak gerek.*

Ö2: *Sınav sistemi de değişmeli, bizi zorlar yoksa. Ortaklaşmak gerekir.*

Ö2: *Sadece fende olmamalı. Matematikte de, teknoloji tasarımda da STEM programa alınmalı. Birlikte olursa verim alırız..*

Ö3: *Eğitimler bir kere verilip geçilmesin. Okula gidip uygulamada için yetmiyor. Uzun süreli eğitimler yıla yayılsa, ben uygulamadan sonra "eğitimlerde ne nasıl oldu? Nasıl olursa daha iyi olur?" bunları tartışırsam deste daha iyi uygulamalar çıkarırım.*

Ö1: *Bir kere bence STEM Eğitimi bütün öğretmenlere verilmeli. Verilmeli ki işbirliği içinde gitmesi daha fazla olur. Yani Milli Eğitimin yapacağı şey öğretmenlerin, bu yoldaki eğitimleri.*

Katılımcılar, öğretmenlere, en az iki disiplini bütünleştirerek basit etkinliklerle başlamalarını; becerileri ölçmede rubrik oluşturulmalarını; öğrencilerin ilgi, yetenek ve hazır bulunuşluk düzeyine uygun etkinlikler düzenlemelerini ve grup çalışması yaptırılmalarını; rehber rolünü benimsemelerini; yılsonu sergiler düzenlenmelerini; gerçek yaşamdan hikâyeleştirilmiş problemler oluşturmalarını ve malzeme çeşitliliği sağlamalarını önermektedir.

Ö5: *Diyelim çocuk yapamadı. Yapamadın deyip düşük not verilmemeli.. Başarısızlık hissi yeni çalışmalarda cesaretini kırar. Yaratıcılığı engeller. Gelişimi ölçen rubrikler hazırlanıp kullansa daha iyi olur. Çocuk da gelişimini görür. Notla değerlendirmekten daha etkili.*

Ö3: Birden başlamasınlar. Önce ne durumda öğrenciler görsünler. STEM için gerekli beceriler neler? Matematik, fen, hangi alanları almışlarsa öğrencinin hazırbulunuşluğu, ilgisi, merakını çeken şeyleri belirlesinler. Sonra etkinlik planlasınlar. Bizim istediğimizle gerçek her zaman aynı olmayabilir.

Katılımcılara üniversitelere de eğitim fakültelerinde STEM eğitimi verilmesini ve bu fakültelerdeki öğrencilerin okullarda uygulamalar yapmasını önermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda fen bilimleri öğretmenlerinin STEM eğitimine yönelik görüşlerinin olumlu olduğu; STEM'e sanatın da eklenmesini istedikleri ortaya çıkmıştır. Katılımcıların, STEM eğitiminde kendilerinden, öğrenciden, okul yönetiminden ve veliden kaynaklanan sorunlar yaşadığı ortaya çıkmıştır. Katılımcıların bu sorunları çözmek için STEM eğitimi ile ilgili eğitimlere katıldıkları, ders öncesi detaylı planlama yaptığı; küçük heterojen gruplarla çalıştıkları; veliyi ve okul yönetimini bilgilendirdikleri; yılsonunda çalışmalarını sergiledikleri; diğer branş öğretmenleri ile ortak ders etkinliği hazırladıkları ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak şu önerilerde bulunabilir; MEB, STEM eğitimini okullara yayabilir. Öğretmene verilecek STEM eğitimleri akademisyenler veya alanında uzmanlaşmış eğitimciler tarafından verilebilir. Diğer branş öğretmenlerine yönelik de STEM eğitimleri verilebilir. Öğretmenlerin etkileşimini artırmak için örneklerin paylaşılacağı toplantılar düzenlenebilir. STEM, diğer derslerin öğretim programlarına dâhil edilebilir. Üniversitelerin eğitim fakültelerinin programlarına da STEM eğitimi yönelik dersler eklenebilir. Okul yöneticileri STEM eğitime yönelik okul planları oluşturabilir ve öğretmenleri buluşturucu zümre toplantıları düzenleyebilir. Ayrıca STEM eğitimi alınması yönünde öğretmenlerini teşvik edebilir ve eğitim olanakları sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler

Disiplinler arası eğitim, öğrenci merkezli eğitim; öğretmen sorunları, STEM eğitimi, yaşam temelli eğitim, fen bilimleri eğitimi

Kaynaklar

- Bakırcı, H. ve Kutlu, E. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin FeTeMM yaklaşımı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*. 9(2), 367-389.
- Corlu, M. S., Capraro, R. M., ve Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: Implications for educating our teachers in the age of innovation. *Education and Science*, 39(171), 74-85.
- Deveci, İ. (2018). Türkiye'de 2013 ve 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programlarının temel öğeler açısından karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14(2): 799-825.
- MEB. (2016). STEM Eğitim Raporu. Ankara: YEĞİTEK http://yegitek.meb.gov.tr/STEM_Egitimi_Raporu.pdf
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. Çev. Selahattin Turan. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Mohr-Schroeder, M. J., Cavalcanti, M., & Blyman, K. (2015). STEM Education: Understanding the Changing Landscape. In *a Practice-Based Model of STEM Teaching*, (s.3-14). Brill Sense.
- Stohlmann, M., Moore T. J., Roehrig, G. H. (2012). Considerations for teaching integrated STEM education. *Journal of Pre-College Engineering Education Research*, 2(1), 28-34.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları
- Yılmaz, H., Koyunkaya, M. K., Güler, F., Güzey, S. (2017). Fen, teknoloji, mühendislik, matematik (STEM) eğitimi tutum ölçeğinin Türkçe' ye uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1787-1800

Understanding Absenteeism: A Literature Review on Its Causes, and the Views of Students, Teachers, and Administrators

Hanife Hilal ŞENAY^a

(a) Middle East Technical University, Educational Sciences, Ankara, Turkey

Introduction

Schools are one of the most prominent examples of organized societies. As the reflection of the society, the functions of the school bear resemblance to the function of the education in general. These functions constitute socialization of the students as well as transmitting the knowledge and cultural heritage of the society. Therefore, it becomes crucial for their language, academic and social success that students attend classes regularly (Kearney & Graczyk, 2014). However, the recent OECD reports suggest that, compared to 2012 results (OECD, 2013), there has been an increase in absenteeism rates across OECD countries, and documented that 26 percent of the students in OECD countries had skipped class and 20 percent had skipped a whole day of school at least once in two weeks prior to the exam (OECD, 2016).

Considering the costs of absenteeism, such as drug use, participating in gangs, violence and teenage pregnancy, employment, social and emotional problems, (Buscha & Conte, 2004; Baker, Sigmon & Nugent, 2001), it becomes crucial to look for the causes of absenteeism. In that sense, the international literature allows us to categorize the causes under three headings, which are individual, school and social factors. Individual factors include self-esteem and confidence (Corville-Smith, Ryan, Adams & Delicandro, 1998) and socialization skills (Hamm and Faircloth, 2005). Social factors consist of factors related to family background (Diyu, 2001; Foley, Gallipoli and Green, 2014) including family income (Baruah and Goswami, 2012) and education level (Corville-Smith, Ryan, Adams & Delicandro, 1998; Teasley, 2004). Finally, school-related factors include school climate/culture and setting, (Fan & Wolters, 2014; Hamm & Faircloth, 2005; Lamote, Speybroeck, Van Den Noortgate and Van Damme, 2013) and curriculum and instruction (Eastman, Cooney, O'Connor, and Small, 2007).

Similar to international literature, the concerns about absenteeism are articulated in Turkish context as well. According to PISA results, the rate of absenteeism in high schools in Turkey was 54% in 2012 and 47% in 2015. Although the results suggest a 7-point decrease, compared to other countries, the absenteeism rate is much higher than the OECD average, which is 19.7% (OECD, 2013a; 2016). Moreover, Ministry of National Education reports documented that the percentage of high school students who are absent more than 20 days was 32.7% in 2013, 33.5% in 2017 (Ministry of National Education, 2014; 2018). Therefore, this study aimed at revealing the reasons behind absenteeism based on literature and views of stakeholders. With this purpose in mind, the research questions of this study are;

1. What are the factors that affect absenteeism in Turkey?
2. What are the views of students, teachers, and administrators regarding the causes of absenteeism?
3. Do the views of students, teachers, and administrators differ from each other?

Method

In order to answer the research questions, a literature review of studies in English and Turkish was conducted. For the data collection process, Web of Sciences, ULAKBIM, and Middle East Technical University library databases were used to gather articles in journals. In addition to journal articles, the reports of Ministry of National Education on secondary education and OECD were also included since they present information regarding the predictors for absenteeism.

Results

Regarding the first research question, which was about the factors that affect absenteeism, in the reports of General Directorate of Secondary Education (Ministry of National Education, 2013; 2018), it was found that in most of the cities in Turkey, grade repetition, which is normally expected to predict truancy was found to be more related to academic failure than absenteeism. Moreover, the reports also showed that the type of high school also matters in terms of absenteeism. The students in Vocational and Technical high schools and Imam Hatip high schools were found to be doing more absenteeism than other type of high schools. In addition to that, gender (24% for girls and 40.6% for boys), and the region, in which school is located were also found to be important factors.

As for OECD reports, in the 2015 PISA results (OECD, 2016), the reasons for student truancy are explored in terms of several indicators such as SES, type of school(private/public), the location of school(urban/rural). According to the results, in Turkey, there is no statistical difference in absenteeism in terms or the location of school and whether it is private or not. Also, similar to the trend in most countries in OECD, students who skip school are concentrated in some schools than others in Turkey. However, there are also two distinctive results for Turkey that takes attention. Firstly, it was found that in contrast to other countries in OECD, in Turkey, advantaged students were found to be more likely to be absent from school. The second striking result was that contrary to most OECD countries, no negative association was found between truancy and science performance, meaning that academic achievement in Turkey may not result from regular attendance to school at all.

Reviewing the literature on absenteeism documented more detailed information regarding student absenteeism in high schools. For instance, Demir and Akman Karabeyoğlu (2016) revealed in their study of the relationship among factors affecting absenteeism that commitment to school, control of the family and school environment have direct effect on school absenteeism. Also, under the commitment to school category, commitment to teachers is the most effective predictor, yet, they also emphasize that the fact that the family factor by itself can play an important role in reducing absenteeism. Similarly, Önder (2017) explains that the most powerful factors are student-based and peer-based causes, meaning that those students who have problems in feeling a belongingness to school also affected by their peers do more absenteeism. In addition to these studies, Balkıs, Arslan and Duru (2016) tried to investigate the relationship among personal and family factors affecting absenteeism. While presenting similar findings to the existing literature in terms of personal factors such as academic self-perception, goal valuation, attitudes and motivation, they also suggested that students with low SES are more likely to play truant. Furthermore, Balkıs (2018) found that less value placed on task is related to motivation, which leads to academic failure, absenteeism, and school dropout.

For the second research question, firstly, the views of administrators were analyzed. Accordingly, Balantekin and Kartal (2016) interviewed administrators and found that most of the participants stated that socioeconomic background is the most effective factor, which is followed by the factors such as student academic failure and peer

effect. Similarly, Şahin, Arseven and Kılıç (2016) investigated the views of school principals and revealed that school principals believe that family factors that include taking care of the child, divorce, violence and financial difficulties are important indicators of absenteeism as well as peer relationships and homework pressures. Similar to these studies, Pehlivan (2011) showed that administrators, counseling teachers and course teachers believe that family background is the most important factor. Reasons related to courses, teachers, and education were mentioned by the participants as having the least effect on absenteeism.

As for the teachers' views, the most extensive findings were documented in the 2016 report of General Directorate of Secondary Education (Ministry of National Education, 2016). Based on the views of 941 teachers who were asked to comment on why students do absenteeism, the report revealed that that teachers' views vary depending on the type of school they work at. However, some agreed-upon points among teacher views were also present. For instance, almost 70% of teachers believe that students do absenteeism for no specific reason. The views of the rest of the participants, however, indicated that the reasons for absenteeism were academic failure, peer effect/pressure, social, economic and personal reason. In addition to that, some teachers also stated that curriculum has an influence on absenteeism.

Lastly, in terms of student views, Altınkurt (2008) studied the reasons for absenteeism from the perspectives of students. The results showed that more than 80 percent of the students hesitate to talk to the school administration when they are late, and that 40% of the student state that teachers have an effect on their absenteeism. In another study, Şanlı, Altun and Tan (2015) presented that after health problems, preparation for university entrance exam, school and classes being boring and are among the most cited factors by students. Likewise, Pehlivan (2011) showed that students do absenteeism mainly because they find courses boring, have negative attitudes toward school.

When the views of administrators, teachers, and students are compared with each other and with the existing literature and reports, one can clearly see that there are no agreed upon factors for absenteeism among stakeholders. Ministry reports document that school type, regions, and gender are important while OECD reports suggest that absenteeism is concentrated on some schools. On the other hand, literature shows that commitment to school, SES, academic self-perception, goal valuation and attitudes are significant predictors of absenteeism. In administrators' view, however, it is especially the SES and peer effect that cause the problem. For teachers, although their views vary depending on school type, academic failure appears to be a critical factor. In contrast with all the findings, students state that they do absenteeism because they find courses boring and they have negative attitudes towards school, teachers and administrators. Thus, it can be concluded that stakeholder views on reasons for absenteeism differ from each other.

Discussion, Conclusions, Recommendations

Similar to the global context, studies in national context suggest that Turkey is suffering from the existence of numerous factors affecting absenteeism. In addition to that, studies show that administrators, students and teachers think differently in terms of the reasons for absenteeism while reports suggest that the reasons even vary depending on the region, gender and school. Consequently, analyzing the issue of absenteeism in Turkish context becomes even more difficult for researchers and policy makers, which may lead to discussions about effectiveness and efficiency of the existing policies to reduce absenteeism such as Secondary Education Orientation Program of Ministry of National Education.

In this study, it was revealed that the problem of absenteeism in high schools appear to be multidimensional, meaning that there are social, educational, and organizational factors that have an impact on the issue. In that sense, one suggestion of this study can be that we need to make sure both students and administrators are aware of all dimensions of the problem including both educational and SES-related factors. Secondly, considering the finding that the reason for absenteeism differs for each school, it can be suggested that rather than nation-wide policies, policy-makers can support those schools that already have chronic absenteeism problems encouraging local policies. In addition to that, Balkıs (2018) indicated that one way of preventing absenteeism is to support students' academic achievement first. Such implication was also present in teachers' views in this study, and therefore, it can be stated that in contrast to the common belief that absenteeism results in academic failure, it should also be noted that students who fail academically can be more likely to do absenteeism as well.

To conclude, with regard to the findings of this study, it can be stated that reasons behind absenteeism are still not consistent, and therefore, more studies that will examine and compare the effects of different factors are needed in order to have a clearer picture of the phenomena.

Keywords

Absenteeism; High School; Causes of Absenteeism; Stakeholder Views

References

- Altinkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 129-142.
- Baker, M. L., Sigmon, J. N., & Nugent, M. E. (2001). Truancy reduction: Keeping students in school. *Juvenile Justice Bulletin, NCJ- 188947*, 1–14.
- Balantekin, Y. & Kartal, H. (2016). Öğrencilerin okula devamından sorumlu paydaşların görüşlerine göre okul devamsızlığının nedenleri ve buna yönelik çözüm önerileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 16-36.
- Balkıs, M. (2018). Academic amotivation and intention to school dropout: the mediation role of academic achievement and absenteeism. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(2), 257-270.
- Balkıs, M., Arslan, G. & Duru, E. (2016). The school absenteeism among high school students: contributing factors. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(6), 1819-1831.
- Baruah, S.R. & Goswami, U. (2012). Factors influencing school dropouts at the primary level. *International Journal of Farm Sciences*, 2(1), 141-144.
- Buscha, F. & Conte, A. (2014). The impact of truancy on educational attainment during compulsory schooling: A bivariate ordered probit estimator with mixed effects. *The Manchester School*, 82(1), 103–127.
- Corville-Smith, J., Ryan, B. A., Adams, G. R., & Dalicandro, T. (1998). Distinguishing absentee students from regular attenders: The combined influence of personal, family, and school factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 629–649.
- Demir, K. & Akman Karabeyoğlu, Y (2016). Factors associated with absenteeism in high schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 62, 55-74.
- Diyu, X. (2001). Investigation and discussion on the problem of primary and secondary school drop outs in poor areas. *Chinese Education and Society*. 33 (5), 49–58.
- Eastman, G.; Cooney, S. M.; O'Connor, C., & Small, S. A. (2007). Finding effective solutions to truancy. *Research To Practice Series*, 5, University of Wisconsin.
- Fan, W. & Wolters, C. A. (2014). School motivation and high school dropout: The mediating role of educational expectation. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 22–39.
- Foley, K., Gallipoli, G., & Green, D. A. (2014). Ability, parental valuation of education, and the high school dropout decision. *The Journal of Human Resources* 49(4), 906-942.
- Hamm, J. V. & Faircloth, B. S.(2005).The role of friendship in adolescents'sense of school belonging. *New Directions For Child And Adolescent Development*, 107, 61-78.
- Kearney, C. A. & Graczyk, P. (2014). A response to intervention model to promote school attendance and decrease school absenteeism. *Child Youth Care Forum*, 43, 1–25.

- Lamote, C., Speybroeck, S., Van Den Noortgate, V., & Van Damme, J. (2013). Different pathways towards dropout: The role of engagement in early school leaving. *Oxford Review of Education*, 39(6), 739–760.
- Ministry of National Education Secondary Education General Directorate. (2018). *İzleme ve değerlendirme raporu. [Monitoring and evaluation report]*. Retrieved from http://ogm.meb.gov.tr/ogm_izleme_ve_degerlendirme_raporu_2018.pdf
- Ministry of National Education. (2014). *Ortaöğretime uyum programı: Pilot uygulama ve değerlendirme raporu. [Secondary education orientation program: Pilot study and evaluation report]*. Retrieved from http://www.meb.gov.tr/earged/unicef/ORTAogRETIME_UYUM_PROGRAMI_PILOT_UYGULAMA_VE_DEGERLENDIRME_RAPORU.pdf
- Ministry of National Education. (2016). *Ortaöğretim izleme ve değerlendirme raporu. [Secondary education monitoring and evaluation report]*. Retrieved from https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/07054012_rapor1.pdf
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: Ready to learn: students' engagement, drive and self-beliefs (volume III)*, Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201170-en>
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (volume II): Policies and practices for successful schools*, Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- Önder, E. (2017). Student absenteeism i secondary education, absenteeism-related school practices and recommended policies. *Education and Science*, 42, 361-378.
- Şahin, Ş., Arseven, Z. & Kılıç, A (2016). Causes of student absenteeism and school dropouts. *International Journal of Instruction*, 9(1), 195-209.
- Şanlı, Ö., Altun, M. & Tan, Ç. (2015). Okulda devamsızlık yapan öğrencilerin devamsızlık sebeplerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 14(55), 161-178.
- Teasley, M. L. (2004). Absenteeism and truancy: Risk, protection, and best practice implications for school social workers. *Children and Schools*, 26 (2), 117-127.

Öğretim Elemanlarının Gözüyle Yabancı Öğrenciler: Fenomenolojik Bir Çözümleme

Ali Çağatay KILINÇ^a, Kürşat ARSLAN^b

(a) Karabük Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Karabük, Türkiye (Sorumlu yazar)

(b) Karabük Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Karabük, Türkiye

Giriş

Küreselleşmenin etkilerinin tüm dünyada hissedilir derecede artışının kaçınılmaz sonuçlarından biri olarak yükseköğretim kurumları çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde kendilerini dönüştürmek ve yenilemek durumunda kalmaktadırlar. Bu bağlamda, günümüz yükseköğretimin niteliğini doğrudan etkileyen yükseköğretimde uluslararasılaşma literatürde üzerinde önemle durulan ve sıklıkla dile getirilen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Albatch ve Knight, 2007; Çetinsaya, 2014 ; Morrisini, Corte ve Guilherme, 2017). Bu kavram Arum ve Van de Water (1992) tarafından daha çok yükseköğretim kurumları arasında gerçekleşen eğitim, müfredat ve hizmet alışverişini kapsayan teknolojik ve uluslararası düzeyde iş birliği olarak tanımlanmaktadır. Aynı kavramı Knight (2008) ise bir yükseköğretim kurumunun eğitim-öğretim, araştırma ve hizmet faaliyetlerini uluslar ve kültürler arası düzeyde entegre edebilme süreci olarak ifade etmektedir. Bu doğrultuda, uluslararası iş birliği ve iletişimin, yükseköğretim kurumlarının bilgi, tecrübe, teknoloji ve hizmet alışverişini içerisinde günümüz ihtiyaçlarını karşılayacak bir nitelik kazanmasında yadsınamaz bir unsur haline dönüştüğü aşikardır. Dolayısıyla, günümüzde ülkelerin yükseköğretim kurumlarını uluslararasılaşma boyutunda yeniden kurgulamaları, bu kapsamda okullaşma oranlarını artırmaları ve yükseköğretime erişimi kolaylaştırmaları esasında içerisinde bulunduğumuz ve rekabetin oldukça yoğun hissedildiği çağa ekonomik, teknolojik ve bilgi birikimi bağlamında uyum sağlama çabası olarak nitelendirilebilir. Bu bakımdan, yükseköğretim kurumlarının bu dönüşüm ve yenileşme sürecinde uluslararasılaşma seviyelerini artırma çabalarına etki eden unsurlar arasında öğrenci hareketliliği oldukça önemli bir yer tutmaktadır.

Yükseköğretim kurumları açısından potansiyel faydaları göz önünde bulundurulduğunda öğrenci hareketliliği gün geçtikçe artan bir ivme kazanmaktadır (Albatch ve Knight, 2007). Aynı zamanda, bir yükseköğretim kurumundaki uluslararası öğrencilerin sayısı o kurumun uluslararasılaşma düzeyinin bir göstergesi olarak anlaşılmaktadır (Murphy-Lejeune, 2008). Bu bağlamda, öğrenci hareketliliğinin dolayısıyla uluslararası öğrencilerin yükseköğretimde uluslararasılaşmaya olan farklı bağlam ve düzeydeki etkileri gerek uluslararası gerekse ulusal alanyazında oldukça önemli yer tutan bir çalışma alanına dönüşmüştür (Alagöz ve Geçgil, 2016; Camiciottoli, 2010; Knight, 2011). Bu çerçevede, yapılan çalışmaların daha çok uluslararası öğrencilerin çeşitli deneyimleri (Bañegil-Palacios ve Sánchez-Hernández, 2018), yaşadıkları sorunlar (Aydın, Çepni ve Kılınç, 2018), kültürel uyumu (Udera vd., 2015) ve küresel vatandaşlık algıları (Karatekin ve Taban, 2018) gibi konularda olduğu ve birçok çalışmanın uluslararası öğrencilere yoğunlaştığı görülmektedir. Bu nedenle, mevcut çalışmanın derse girdikleri sınıflarda uluslararası öğrenci bulunan öğretim elemanlarının deneyimlerine odaklanması ve yükseköğretimde uluslararasılaşmaya başka bir çerçeveden bakma fırsatı sunması açısından literatürdeki çalışmalardan farklı olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın amacı derse girdikleri sınıflarda uluslararası öğrenci

bulunan öğretim elemanlarının deneyimlerinin incelenmesidir. Bu bağlamda, mevcut araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

Uluslararası öğrencilerin bulunduğu sınıflarında ders veren öğretim elemanlarının;

1. Sınıflarında bulunan uluslararası öğrencilere yönelik görüşleri nelerdir?
2. Sınıflarında bulunan uluslararası öğrencilere ilişkin deneyimleri nelerdir?

Yöntem

Nitel araştırma yöntemi ve fenomenolojik desende kurgulanan bu araştırmaya derse girdiği sınıfta uluslararası öğrenci bulunan toplam 7 öğretim elemanı katılmıştır. Fenomenolojik desenin bu çalışmaya konu olan öğretim elemanlarının uluslararası öğrencilere karşı algı ve deneyimlerinin ve bunların altında yatan nedenlerin araştırılmasına olanak sağlayacak olması ve Creswell'e (2013) göre fenomenolojik çalışmanın, kişilerin bir kavram veya olgu ilgili yaşadıkları deneyimlerin ortak bir anlam ifade etmesi ve bireylerin tecrübelerine dayandırdığı algıları keşfetmek ve incelemek için kullanılan bir yaklaşım olması bu araştırmanın fenomenoloji deseninde yürütülmesinin temel gerekçesini oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları, az sayıdaki potansiyel katılımcıyı sınırlamak ve daha çok anlam örüntüsüne odaklanmak için (Creswell, 2013; Salkind, 2008) amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Yine araştırmaya için seçilen örneklem büyüklüğü, Creswell (2013) tarafından ortaya konulan, üzerinde çalışılan olguyla doğrudan ilişkili 5 ila 25 kişi arasında örneklem büyüklüğünün yeterli olması önermesiyle ile örtüşmektedir. Araştırmada veriler mantıklı bir sıralama ile iyi organize edilmiş 6 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmış ve her bir katılımcıyla bu doğrultuda 2018-2019 bahar döneminde 45 ile 50 dk arasında değişen görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler esnasında katılımcıların izniyle ses kaydı alınmış daha sonra ses kayıtları çözümlenerek yazılı döküman haline getirilmiştir. Araştırma verileri içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bu bağlamda yazılı hale getirilmiş olan araştırma verileri inanılabilirliği ve güvenilirliği artırmak için her bir katılımcıya geri gönderilmiş ve gelen dönütler doğrultusunda tekrar görüşmeler yapılarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca, araştırmacılar her bir metni bireysel olarak değerlendirmiş daha sonra elde edilen sonuçlar karşılaştırılmış ve verilerin özgünlüğünü korumak adına katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Kısaca, elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında Lincoln ve Guba (1985) tarafından ortaya konulmuş katılımcı teyidi, uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama ve ayrıntılı betimleme stratejilerinden faydalanılmıştır. Bir sonraki adımda ise veriler Yıldırım ve Şimşek (2011)'in içerik analiz yöntemine göre belirlenen basamaklar doğrultusunda sırasıyla veriler kodlanmış, temalara ayrılmış, veriler kodlar ve temalara göre düzenlenmiş ve tanımlanmış son olarak da temalar açıklanıp bulgular yorumlanarak araştırma raporlanmıştır. Araştırma belirli bir yükseköğretim kurumunda derse girdiği sınıflarda uluslararası öğrenci bulunan öğretim elemanlarının uluslararası öğrencilere karşı algı ve deneyimlerine odaklandığı için araştırma bulgularını genellemek bir sınırlılık olarak ifade edilebilir.

Bulgular

Bu araştırmada elde edilen bulgular derse girdikleri sınıflarda uluslararası öğrenci bulunan öğretim elemanlarının algı ve deneyimlerine yönelik zengin bir açıklama sunmaktadır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular "Uluslararası öğrencilere yönelik pozitif bir bakış açısı" ve "Uluslararası öğrencilerin eğitimi sırasında karşılaşılan zorluklar" olmak üzere iki ana tema üzerinde yoğunlaşmıştır. Ortaya çıkan

bu iki ana tema araştırma olgusunu anlamak ve yorumlamakta derinlemesine bir içgörü sağlayan katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilerek desteklenmiştir. Doğrudan alıntılarının sunumu sürecinde etik nedenlerle, katılımcılara ait kişisel veriler yerine her bir katılımcıya atanan (K1,K2...K7) kodlar kullanılmıştır.

Uluslararası öğrencilere yönelik pozitif bir bakış açısı

Araştırma verilerinden elde edilen ilk tema uluslararası öğrencilere yönelik olumlu bir bakış açısının olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu uluslararası öğrencilerin varlığını kültürel çeşitliliğe katkı sunan aynı zamanda kültürel farkındalığı artıran bir olgu olarak değerlendirmiş ve uluslararası öğrencileri tanımlarken *misafir, kardeş ve gelecekte ülkemizin tanıtımını yapacak birer iyi niyet elçisi* gibi özellikle pozitif bir anlam ve duygu çağrışımı olan kelimeler tercih etmişlerdir. Katılımcıların birçoğu bu doğrultuda görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Onlar bizim misafirimiz, uzak diyarlardan kendilerine has zenginlikler getiren birer kardeş ve iyi niyet elçileri... (K3)

Burada kazandıracağımız iyi izlenimleri hayatları boyunca unutmayacak ve bizi en iyi şekilde hatırlayıp sevecekler. (K5)

Yine benzer şekilde katılımcıların bir kısmı uluslararası öğrencilerin varlığının Türkiye'deki üniversitelerin prestiji ve uluslararası tanınırlığı bağlamında oldukça önemli bir yer tuttuğunu ve bu durumun gerek kendilerine gerekse üniversitenin gelişimine katkı sunuyor olmasından duydukları memnuniyeti ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri şöyledir:

Uluslararası öğrenciler ülkemiz üniversitelerin gelişimi ve geleceği için oldukça önemlidir ve onların üniversiteler için uzun vadeli iyi bir reklam ve yatırım olduğunu düşünüyorum. (K2)
Giridiğim derslerde onları görmekten mutlu oluyorum, bilhassa öğrenme merakları benim de kendimi sürekli geliştirmem gerektiğini hatırlatıyor. (K7)

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu yukarıdaki görüşleri destekler nitelikte uluslararası öğrencilerin aynı zamanda birer kültür elçisi olduğunu ve yalnızca üniversite hayatına değil toplumsal hayatın içerisine de kendi kültürlerinden zenginlikler ve farklılık taşıdığını, gerek yerli öğrencilerin gerekse halkın yabancı algısını olumlu yönde değiştirdiğini ifade etmişlerdir.

Gördüğüm kadarıyla sadece biz değil onları diğer öğrenciler ve halk ta çok seviyor, özellikle Afrika kökenli öğrencilere karşı oldukça samimi ve iyi tavırlar sergilediklerini söyleyebilirim. (K1)
Öğrencilerin kültürleri, yöresel kıyafetleri ve renkli ve farklı olmaları onları daha da sevecen ve ilgi çekici haline getiriyor. (K6)

Uluslararası öğrencilerin eğitimi sırasında karşılaşılan zorluklar

Katılımcı görüşleri doğrultusunda ulaşılan bir diğer ana tema ise uluslararası öğrencilerin eğitimi sırasında öğretim elemanlarının karşılaştığı zorluklara ilişkindir. Katılımcılar bu doğrultuda kendi deneyimleri sonucunda ortaya çıkan sorunları dile getirmişlerdir. Bu bağlamda, katılımcılar daha çok uluslararası öğrencilerin öğretim

sürecinin ilk aşamalarında kültürel farklılıklarından kaynaklanan bir takım sınıf içi uyum ve disiplin sorunu olduğunu dile getirmişlerdir. Bu konuda katılımcı görüşleri şöyledir:

Uluslararası öğrencilerin ilk günlerinde sınıf içi kurallara uymakta zorlandıklarını ve bazılarının derslere geç geldiğini ve sınıf içi aktivitelere katılmakta zorlandıklarını ve bazılarının özellikle saygısız sayılabilecek davranışlar sergilediklerini söyleyebilirim. Sebebi kendi ülkelerindeki eğitim sistemideki farklılıklar olabilir ancak buradaki sisteme ayak uydurmayı öğrenmeleri gerekiyor. (K1)

Çekingenler, belki bu sebeptendir, belkide kültürlerinden bilemiyorum ama bir ciddiyetsizlik var, bir çoğunun hiç izin alma ihtiyacı hissetmeden dersten çıkıp, geri geldiklerini gördüm ve dersin ahengini bozmasın diye uyarmak zorunda kaldım.(K4)

Katılımcıların dile getirdikleri bir diğer sorun ise öğrencilerin kendi kültürlerini burada yaşamaya çalışmaları özellikle kendi kültürlerine ait kalıplaşmış davranış normları sergilemeleri sadece davranış boyutunda değil aynı zamanda derse uyum, dersin verimi ve sosyal adaptasyon konusunda da bir takım sorunlara neden olmaktadır. Bu kapsamda bazı katılımcılar şu şekilde görüş bildirmişlerdir:

Bazı öğrencilerin özellikle dini bir takım kaygılarından dolayı dersin doğası gereği olması gereken grup aktivilerinde özellikle kadınlar var diye görev almak istememeleri bir takım sınıf içi uyum sorununa sebep olmuştu, bu tarz davranışlar dersin de verimliliğine etki edebiliyor.(K6)

Sınıfta bulunan Afrika kökenli bir öğrencinin ders esnasında ayakkabılarını çıkarıp gayet rahat şekilde davranması biraz garip olmuş, öğrenciyi bunun hoş karşılanmadığını söylemek zorunda kalmıştım. (K3)

Daha çok kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunların yanısıra katılımcıların neredeyse tamamı bazı uluslararası öğrencilerin herhangi bir seçme kriteri gözetilmeksizin alınması ve özellikle İngilizce dil yetersizliğinden kaynaklanan iletişim sıkıntılarında söz etmiş, bu durumun hem genel eğitimin hemde bazı öğrenciler için İngilizce dil eğitiminin kalitesine etki ettiğini ve ders içerisinde bir takım iletişim odaklı sorunlara sebep olduğunu dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda katılımcı görüşleri şöyledir:

Bilmiyorum bazıları nasıl seçilip gelebiliyor, en azından belli bir dil kriteri konulmalı.Bazı öğrencilerin İngilizce yeterlilik konusunda oldukça zayıf olması ve sadece kendi anadilini konuşuyor olması iletişim kanallarını tamamen tıkiyor, öğrenciye ulaşmakta güçlük yaşıyorum, eğitim öğrenci için verimsizleşiyor ve bu beni oldukça üzüyor. (K2)

Bazı öğrencilerle eğitim dili olan İngilizce yetersizlikleri nedeniyle ortak bir noktada buluşamıyoruz bu konuda büyük sıkıntılar yaşıyorum, öğrencinin başarısızlık algısını perçinliyor ve öğrenci anlamadığı için sınıf içi disiplinsizlik davranışları da artıyor, kendini daha fazla izole hale getiriyor.(K5)

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Araştırmada ulaşılan ilk bulgu, öğretim elemanlarının derse girdikleri sınıflarda bulunan uluslararası öğrencilere karşı pozitif bir tutum ve anlayışa sahip olduklarına yöneliktir. Buna göre, araştırma bulgularından katılımcıların uluslararası öğrencileri kültürel çeşitlilik, kültürel farkındalık, kültür elçiliği ve kardeşlik bağlamında değerlendirdikleri, onların varlığını kültürel zenginlik olarak algıladıkları, farklı kültürleri keşfetmekten memnuniyet duydukları aynı zamanda onları kültürlerarası birer iletişim ve temsil aracı olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bu bakımdan, uluslararası öğrencilerin çok yönlü olarak buldukları ülke ve kurumların kültürel gelişim ve çeşitliliğine olan katkılarının yanında konuk ve kardeş olarak görülmeleri onlara atfedilen değer bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Dolayısıyla, uluslararası öğrencilerin varlığı birçok açıdan avantajlı bir durum olarak değerlendirilmeye beraber sergilenen sıcak ve samimi tavırların yanında önyargısız bir anlayışın bulunması, onlara karşı herhangi bir ayrımcılığın yapılmadığı şeklinde de yorumlanabilir. Araştırmanın bu bulgusu uluslararası öğrencilerin kültürel çeşitliliğe ve zenginliğe olan katkısı bağlamında alanyazındaki bir çok araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir (Delroy, 2012; Özoğlu, vd., 2012; Yaser, 2017). Yine aynı doğrultuda, uluslararası öğrencilerin Türkiye’deki üniversitelere uluslararası bir vizyon kazandırması ve akademisyenlerin mesleki tecrübe ve gelişimine katkı sağlıyor olması araştırmanın ilk bulgusunun bir diğer boyutunu oluşturmaktadır. Bu bakımdan, araştırma bulgusunun bu boyutu, uluslararası öğrencilerin üniversitelerin ülke dışında tanınırlığına olan katkısının yanında onları uluslararası düzeyde cazibe merkezi kılacak akademik olarak günceli takip edip kendini sürekli geliştiren, alanında uzman ve uluslararası standartlarda bir kadroya sahip olma ihtiyacını da ortaya çıkardığı biçiminde değerlendirilebilir. Bu bulgu, benzer şekilde alanyazındaki bir dizi araştırma bulgusuyla örtüşmektedir (Bañegil-Palacios vd., 2018; Murphy-Lejeune, 2008).

Mevcut araştırmada ortaya çıkan ikinci bulgu ise öğretim elemanlarının doğrudan yaşantıları bağlamında uluslararası öğrencilerin eğitimiyle ilgili karşılaştıkları bir takım zorluklara ilişkindir. Bu yönüyle, birçok katılımcı uluslararası öğrencilerin özellikle ilk geldiklerinde kültürel farklılıkların neden olduğunu düşündükleri kendi kültürlerine ait kalıplaşmış davranış normlarından kaynaklı bir takım uyum ve sınıf içi disiplin sorunu yaşadıklarını dile getirmiştir. Araştırmada elde edilen bu bulgu birçok uluslararası öğrencinin bu sürecin doğasında bulunan yurtdışında başka bir kültür ve eğitim sistemi içerisinde karşılaştıkları zorluklar ve deneyimledikleri kültür şokundan kaynaklanan sorunları olduğu ve bu sorunların onların eğitim ve sosyal hayatlarına yansıdığı şeklinde yorumlanabilir. Daha çok kültürel ve psikolojik durum farklılıklardan kaynaklanan sorunların yanısıra katılımcılar bazı öğrencilerin özellikle uluslararası eğitim dili olarak kabul görmüş İngilizce yeterlik düzeylerinin neredeyse hiç olmadığını ve bu durumun eğitim sürecinde iletişim eksikliğine neden olduğunu, dolayısıyla verilen genel eğitimin gerekse İngilizce dil eğitiminin kalitesine yansıdığını ve öğretimin arzu edilenden daha düşük nitelikte olduğunu dile getirmişlerdir. Bu bakımdan araştırmanın bu bulgusu, uluslararası öğrencilerin ülkemize eğitim için gelmeden önce belli bir takım uluslararası geçerliğe sahip dil sınavlarından istenilen seviyede puan almadan gelebilmeleri, eğitim süresince verilen dil eğitiminde dahi sorunların yaşanmasına neden olmaktadır. Ayrıca uluslararası öğrenci alımıyla ilgili genel geçer standartların olmayışı, öğretim elemanlarının bu tür zorluklar yaşamalarına neden olmaktadır. Araştırmanın bu bulgusu uluslararası öğrencilerin dil yetersizlikleri bağlamında alanyazındaki araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Erişti, vd., 2018; Camiciottoli, 2010). Dolayısıyla, uluslararası öğrencilerin deneyimlerini anlamının uluslararasılaşma sürecine katkı sunuyor olmasının önemi ne kadar büyükse, aynı konuya farklı bir perspektiften bakarak uluslararasılaşma sürecinin bir diğer aktörü olan akademisyenlerin deneyimlerinin incelenmesi de sürece katkı sağlayabilir. Özetle, bu ve benzeri konularda

yapılacak ardıl araştırmaların söz konusu olgunun farklı değişkenlerine odaklanarak yapılmasının, alanyazına daha fazla katkı sunacağı öngörülebilir.

Anahtar Kelimeler

Uluslararası öğrenci, öğretim elemanı, deneyim, nitel araştırma, fenomenoloji

Kaynaklar

- Altbach, P.G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of*
- Arum, S. & Van de Water, J. (1992) The Need for a Definition of International Education in US Universities. In C. B. Klasek (Ed.) *Bridges to the Future: strategies for internationalizing higher education* (pp.191-203). Carbondale: Association of International Education Administrators.
- Bañegil-Palacios, M. T., & Sánchez-Hernández, I. M. (2018). The challenge to foster foreign students' experiences for sustainable higher educational institutions. *Sustainability*, 10(495), 1-16
- Brown, Delroy. (2012). The value of international students to cultural diversity in regional Australia. In: 2012 Australian International Education Conference. http://www.aiec.idp.com/pdf/2012_Brown_Thu_1030_219_paper.pdf 16.04.2019 tarihinde erişildi.
- Camiciottoli, B. C. (2010). *Meeting the challenges of European student mobility: Preparing Italian Erasmus students for business lectures in English*. English for Specific Purposes, 29, 268-280
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd Ed). Thousand Oaks, CA: Sage
- Çepni O., Aydın F., & Kılınç A. Ç., (2018). Erasmus programına katılan öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Fenomenolojik bir araştırma. *Yükseköğretim ve BilimDergisi*, 8(3), 436-450.
- Çetinsaya, G. (2014). *Growth, quality, internationalization: A roadmap to higher education Turkey*. Ankara: Higher Education Council.
- Erişti, B., Polat, M., & Erdem, C. (2018). Yükseköğretimde Uluslararasılaşma: Uluslararası Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Ders Veren Öğretim Elemanlarının Öğretim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(2), 352-375
- Kehm, B. M., & Teichler, U. (2007). Research on internationalisation in higher education. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 260-273.
- Knight, J. (2008). Internationalization: A decade of changes and challenges. *International Higher Education*, 50, 6-7.
- Knight, J. (2011). Five myths about internationalisation. *International Focus* 67, 1-2.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Morosini, M., Corte, M., & Guilherme, A. (2017). Internationalization of higher education: A perspective from the great south. *Creative Education*, 8(1), 95-113.
- Murphy-Lejeune, E. (2008). The student experience of mobility, a contrasting score. In *Students, staff and academic mobility in higher education*. M. Byram, & F. Dervin (Eds.). Newcastle: Cambridge Scholars Press.
- Özoğlu, M., Gür, B. S., & Coşkun, İ. (2012). *Küresel Eğilimler Işığında Türkiye'de Uluslararası Öğrenciler*. SETA Yayınları, Ankara
- Salkind, N. J. (2008). *Statistics for people who (think they) hate statistics* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Snoubar, Yaser. (2017). International Students Bringing Diversity and Receiving Discrimination: Anti-Oppressive And Anti-Discriminatory Social Work Practice. *The Journal of International Social Research. Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305.
- Udrea, G., Dumitriu, L. D., Scirlat, S. M. & Stroe, A. (2015). The role of host-universities in the process of Erasmus students' intercultural adaptation. *Romanian Journal of Communication and Public Relations*, 83-99.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Üniversite Öğrencilerinin Yükseköğretim Yaşamına Uyum ve Kurumla Bütünleşme Düzeylerinin İncelenmesi

Nazlı İnceer BAYRAKTAR^a, Aydın BALYER^b

(a) MEB/Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Bölümü, İstanbul, Türkiye

(b) Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Bölümü, İstanbul, Türkiye

Giriş

Günümüz dünyasını karakterize eden en önemli kavram değişimdir. Her alanda hızlı ve sürekli gelişmeler yaşanmakta, bireyler ve kurumlar bu gelişmelere ayak uydurmaya çalışmaktadır. Bu süreçte uyum sürecini tamamlayabilenler hedeflerine ulaşabilmekte, tamamlayamayanlar ise geri kalmakta ve başarısız olmaktadır. Bu süreçte toplumun tüm kesimlerinin ve bireylerin, bilginin üretilmesi ve paylaşılmasından birinci derecede sorumlu olan üniversitelerden beklentileri artmıştır (YÖK, 2007). Üniversite yaşamı bireyler için önemli bir geçiş dönemidir. Bireyler, bu dönemin getirdiği yeni yaşantılar ve değişimlerle baş edebildiği ve uyum sağlayabildiği takdirde akademik olarak başarılı olmakta, öğrenim gördüğü kuruma bağlılığı artmakta, kurumla bütünleşmektedir. Bu bütünleşme durumu öğrenimlerine devam etme veya okul terki kararlarında belirleyici olmaktadır. Bütünleşmenin sağlanamaması sonucunda ortaya çıkan sorunlar, üniversitelerin misyonunu tamamlamasını engellemektedir. Bunun sonucunda üniversiteler hem ekonomik kaynaklarını hem de mevcut insan kaynaklarını etkin kullanamamaktadır. Bu nedenle araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin yükseköğretim yaşamına uyumları ve kurumla bütünleşme düzeylerinin incelenmesidir. Bu genel çerçevede aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin yükseköğretim yaşamına uyumları ve kurumla bütünleşme düzeyleri nedir?

2. Üniversite öğrencilerinin yüksek öğretim yaşamına uyumları ve kurumla bütünleşme düzeyleri;

- Akran Grubu İlişkileri
- Öğretim Elemanlarıyla Günlük Etkileşimler
- Öğretim Elemanlarının Öğrenci Gelişimi ve Öğretmeye İlgisi
- Akademik ve Entelektüel Gelişim
- Kurumsal ve Amaçsal Kararlılık

alt boyutlarında nasıl farklılaşmaktadır?

3. Üniversite öğrencilerinin yükseköğretim yaşamına uyumları ve kurumla bütünleşme düzeyleri; cinsiyet, yaş, üniversite türü, alan, sınıf, mezun olunan lise türü, aile aylık gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Alan yazında üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamı boyunca geçirdiği değişimleri ve yaşadığı gelişimleri ele alan modeller iki temel başlık altında sınıflandırılmaktadır. İlki; öğrencilerin geçirdiği biyolojik, psikolojik ve sosyal gelişmelerinin doğasına, yapısına ve üniversiteye uyum süreçlerinin içeriğine odaklanan “gelişimsel teoriler” iken, diğeri üniversiteden ayrılan ya da herhangi bir sebeple üniversite eğitimine ara veren öğrenciler üzerinde yoğunlaşan, üniversite yaşamının bireyler üzerindeki muhtemel etkilerine yönelik teorilerdir

(Pascarella ve Terenzini, 2005). Gelişimsel teoriler çoğunlukla; psikososyal gelişim teorileri, bilişsel yapılandırmacı teoriler, tipolojik teoriler ve birey-çevre etkileşimi ile ilgili teoriler olmak üzere 4 başlık altında incelenmektedir (Pascarella ve Terenzini, 1980). Gelişimsel teoriler, öğrencilerin bireysel geçmişlerine ve yaşantılarına, içinde buldukları kurumun niteliklerine ve öğrencilerin sosyal ya da kurumsal etkileşimler sonucu yaşadığı değişimlerin örgütsel boyutuna yeterince vurgu yapmadığı gerekçesiyle eleştirilmiştir. Bu nedenle üniversite kurumunun öğrenciler üzerindeki etkilerine odaklanan, öğrencilerin yükseköğretim öğrenimlerini bırakmalarının ya da devam ettirmelerinin, bireysel, sosyal ve örgütsel yönlerini kapsamlı olarak ele alan modeller öne sürülmüştür. Bu modeller öğrencilerin eğitim gördüğü kuruma akademik ve sosyal olarak uyum sağlayıp onunla bütünleşebildiği takdirde üniversite kurumunun amacına ulaşabildiğini savunmuş ve uyumun çeşitli değişkenlerle olan ilişkisini incelemiştirler. Bu kapsamda Feldman (1972), Spady (1970), Astin (1964), Tinto (1975), Pascarella (1980), Bean ve Metzner (1985) ve Thomas'ın (2002) teorileri önemli yer tutmaktadır.

Yöntem

Üniversite öğrencilerinin yükseköğretim yaşamına uyumları ve kurumla bütünleşme düzeylerini belirlemeyi ve çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlayan bu çalışma genel tarama modelinde gerçekleştirilmiş betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın genel evrenini Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören tüm üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma evreni ise 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde ikisi devlet, ikisi vakıf olmak üzere toplam dört üniversitede öğrenim gören 181.909 üniversite öğrencisi ile sınırlıdır. Evrenin tamamına ulaşma zorluğu nedeniyle örneklem alınması yoluna gidilmiş ve bu anlamda araştırmanın örneklemini seçkisiz örnekleme yöntemlerinden orantılı tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 533 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada Pascarella ve Terenzini (1980) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması, geçerlik, güvenilirlik çalışmaları Tuna (2010) tarafından yapılan Kurumla Bütünleşme Ölçekleri kullanılmıştır. Bu ölçeğin Cronbach Alfa katsayıları, .75 - .80'dir. Ölçeğin güvenilirliği madde-toplam korelasyonlarına, iç tutarlılıkları Cronbach alfa düzeylerine ve ölçüt bağıntılı geçerliğine bakılarak değerlendirilmiştir. Yapı geçerliği kapsamında açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğe ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach alpha katsayıları aşağıdaki şekildedir:

1. Akran Grubu İlişkileri (.78)
2. Öğretim Elemanlarıyla Günlük Etkileşimler (.80)
3. Öğretim Elemanlarının Öğrenci Gelişimi ve Öğretmeye İlgisi (.79)
4. Akademik ve Entelektüel Gelişim (.80)
5. Kurumsal ve Amaçsal Kararlılık (.75)

Araştırmanın verilerin analizinde SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Öğrencilerden toplanan ölçeklerde, bütün maddelere aynı cevabı veren ölçekler değerlendirilmeye alınmamıştır. Bütün soruların işaretlendiği ve ters uçlu sorulara da uygun cevaplar verilen ölçekler SPSS programına girilmiştir. Olumsuz soruların puanlarının ters çevirme işlemi gerçekleştirilmiştir.

Ölçme aracının geçerli ve güvenilir ölçme aracı olması nedeniyle veriler, parametrik analiz tekniklerinden bağımsız grup T-Testi ve F-Testi (Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA) ile çözümlenmiş ve istatistiksel anlamlılık $p<0.05$ olarak kabul edilmiştir.

ANOVA testinin ön şartı olan varyansların homojenliği Levene's testi gerçekleştirilmiştir. ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizinde LSD çoklu karşılaştırma testi tercih edilmiştir. LSD testi grupların farklı örneklem sayısına sahip olması ve ayrıca bu testin α hata payını kontrol altında tutma özelliğinden dolayı tercih edilmiştir.

Bulgular

Üniversite öğrencilerinin yükseköğretim yaşamına uyum ve kurumla bütünleşme düzeylerinin beş alt boyutta çeşitli değişkenlere göre incelendiği bu çalışmada Kurumsal Bütünleşme Ölçeği'nin ortalama değerinin $\bar{x} = 3.06$ olarak gerçekleştiği görülmektedir. Öğrencilerin Yükseköğretim Yaşamına Uyum ve Kurumla Bütünleşme durumlarını genel olarak "Kararsızım" düzeyine gelmektedir. Akran Grubu İlişkileri alt boyutunun $\bar{x} = 3.63$ olması "Katılıyorum" aralığına denk gelmesine karşın uyumun diğer alt boyutlarda "Kararsızım" düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin en çok Akran Grubu İlişkileri boyutunda uyum sağladığı, daha sonra sırasıyla, Öğretim Elemanlarıyla Günlük Etkileşimler ve Akademik ve Entelektüel Gelişim, daha sonra Öğretim Elemanlarının Öğrenci Gelişimi ve Öğretmeye İlgisi en az ise Kurumsal ve Amaçsal Kararlılık boyutunda uyum sağladığı anlaşılmaktadır.

Akran Grubu İlişkileri alt boyutunun hem her bir madde ortalaması hem de genel ortalaması "Katılıyorum" aralığına denk gelmektedir. Bu nedenle araştırma yapılan üniversitelerdeki öğrencilerin yakın arkadaşlık ilişkileri kurabildikleri, arkadaşlık ilişkilerinden büyük oranda memnun oldukları, tutumlarının ve değerlerinin bu ilişkilerden olumlu etkilendiği, entelektüel açıdan ise arkadaşları ile kurdukları ilişkilerinin öğrencilere katkı sağladığı görülmektedir.

Öğretim Elemanlarıyla Günlük Etkileşimler alt boyutunun genel ortalaması "Kararsızım" düzeyinde bulunmuştur. Bunun yanında, öğrencilerin öğretim elemanlarıyla sınıf dışı etkileşimlerinin, entelektüel gelişimlerini ve yeni düşüncelere olan ilgilerini olumlu etkilediği, öğretim elemanlarıyla, resmi olmayan ortamlarda bir araya gelmekten ve etkileşimde bulunmaktan dolayı memnuniyetleri konusunda kararsız oldukları, öğretim elemanlarıyla sınıf dışı etkileşimlerinin, kişisel, entelektüel gelişimlerini, yeni düşüncelere olan ilgilerini, değerlerini ve tutumlarını olumlu etkileyip etkilemediğinden emin olamadıkları görülmektedir.

Ölçeğin Öğretim Elemanlarının Öğrenci Gelişimi ve Öğretmeye İlgisi alt boyutlarının hem genel ortalaması hem de her bir maddesinin ortalamaları "Kararsızım" düzeyinde bulunmuştur. Bu doğrultuda öğrencilerin öğretim elemanlarının öğrenci gelişimi ve öğretmeye ilgisinden yeterince memnun olmadıkları, öğretim elemanlarını yeterince istekli bulmadıkları görülmektedir. Akademik ve Entelektüel Gelişim alt boyutunda öğrencilerin eğitim gördükleri üniversitelere başladıklarından bu yana yeni düşüncelere ve entelektüel konulara ilgilerinin arttığı ve üniversitelerindeki akademik deneyimlerinden memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir yandan Akademik ve Entelektüel Gelişim boyutunun genel ortalaması dikkate alındığında öğrencilerin akademik ve entelektüel gelişim noktasında eğitimlerinden yeterince tatmin olmadıkları anlaşılmaktadır. Kurumsal ve Amaçsal Kararlılık alt boyutunun genel ortalaması "Kararsızım" düzeyinde çıkmış olsa da alt boyutun maddelerinin ortalama puanları göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin büyük çoğunluğunun üniversiteden mezun olmayı önemsedikleri, bu konuda istekli ve kararlı oldukları anlaşılmaktadır.

Cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde yalnızca Kurumsal ve Amaçsal Kararlılık alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır. Buna göre erkek öğrenciler kadın öğrencilere göre, iyi not almanın

kendileri için önemli olduğunu ve öğrenim gördükleri bölümden mezun olma konusunda daha çok kararlı olduklarını belirtmişlerdir.

Üniversite türü değişkenine göre değerlendirildiğinde, Öğretim Elemanlarıyla Günlük Etkileşimler ve Akademik ve Entelektüel Gelişim alt boyutlarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Öğretim Elemanlarıyla Günlük Etkileşimler alt boyutunda, vakıf üniversitelerinde öğrenim gören öğrenciler, devlet üniversitelerinde öğrenim görenlere göre, öğretim elemanlarıyla daha olumlu etkileşimlere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Akademik ve Entelektüel Gelişim alt boyutunda, vakıf üniversitelerinde öğrenim gören öğrenciler, devlet üniversitelerinde öğrenim görenlere göre, kültürel etkinliklere daha çok katıldıklarını ve daha çok akademik performans gösterdiklerini, üniversitelerini seçmekte doğru karar verdiklerini, üniversitelerine devam edeceklerini ve üniversitelerinden mezun olmayı daha çok önemsediklerini belirtmişlerdir.

Alan değişkenine göre değerlendirildiğinde Akran Grubu İlişkileri, Öğretim Elemanlarıyla Günlük Etkileşimler, Öğretim Elemanlarının Öğrenci Gelişimi ve Öğretmeye İlgisi, Kurumsal ve Amaçsal Kararlılık ve Akademik ve Entelektüel Gelişim alt boyutlarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Buna göre üniversite öğrencilerinin eğitim gördükleri alanın, öğrencilerin üniversite yaşamına uyum ve kurumla bütünleşme düzeylerini hiçbir alt boyutta etkilemediği ortaya çıkmıştır.

Yaş değişkeni bakımından değerlendirildiğinde, hem Akran Grubu İlişkileri alt boyutunda hem de Öğretim Elemanlarıyla Günlük Etkileşimler alt boyutunda yaşları 18-20 yaş arasındaki öğrencilerin, yaşları 21-23 yaş arasında bulunan öğrencilere ve yaşları 24 yaş ve üzerindeki öğrencilere göre daha az uyumlu ve istekli oldukları belirlenmiştir. Buna göre, her iki alt boyutta da diğer yaş gruplarına kıyasla en dezavantajlı grup 18-20 yaş aralığındaki grup olarak görülmektedir.

Sınıf değişkenine göre değerlendirildiğinde, Akran Grup İlişkileri alt boyutunda ve Öğretim Elemanlarıyla Günlük Etkileşimler alt boyutunda birinci sınıf öğrencilerinin, ikinci sınıf, üçüncü sınıf ve dördüncü sınıf öğrencilerine ve ikinci sınıf öğrencilerinin de üçüncü sınıf öğrencilerine göre daha iyi sosyal etkileşimlere sahip olduğu belirlenmiştir.

Lise türü değişkenine göre bakıldığında Anadolu Lisesi mezunu öğrenciler Fen Lisesi, İmam Hatip Lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi mezunlarına göre, öğretim elemanlarıyla sınıf dışı etkileşimlerin mesleki hedeflerini ve isteklerini daha olumlu etkilediğini, resmi olmayan ortamlarda onlarla bir araya gelmekten ve etkileşimde bulunmaktan daha çok memnun oldukları anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin ailelerinin gelirleri dikkate alındığında, Akademik Entelektüel Gelişim alt boyutunda ailesinin geliri 8001-10000 TL arası olan öğrenciler, aile geliri 2020'de az olanlara, 2021-4000 TL arası olanlara, 4001-6000 TL arasında olanlara göre kültürel etkinliklere daha çok katıldıklarını ve daha çok akademik performans gösterdiklerini belirtmişlerdir. Akademik ve Entelektüel Gelişim alt boyutunda ailesinin geliri 10001 TL ve üzerinde olanlar da, aile geliri 2020'de az olanlara, geliri 2021-4000 TL arası olanlara, geliri 4001-6000 TL arasında olanlara ve geliri 6001-8000 TL arasında olanlara göre kültürel etkinliklere daha çok katıldıklarını ve beledikleri akademik performans gösterdiklerini belirtmişlerdir. Akademik ve Entelektüel Gelişim alt boyutunda genel çerçevede öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyi arttıkça kültürel etkinliklere katılım düzeylerinin arttığı gözlemlenmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler (*)

Araştırma sonucu üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum ve kurumla bütünleşme durumlarının “Kararsızım” düzeyinde olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgulara göre üniversite öğrencilerinin

üniversite yaşamına yeterince uyum sağlayamadığı ve kurumlarıyla tam anlamıyla bütünleşemediği söylenebilir. Aderi ve diğerleri (2013) üniversite öğrencilerinin uyum düzeyleri ile ilgili yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin genel uyum düzeylerinin “orta” seviyede olduğu, benzer şekilde Aladağ Bayrak ve Bülbül (2013) de üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerinin “kararsızım” seviyesine denk geldiği sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin üniversite yaşamına uyum ve kurumla bütünleşme düzeylerinin Öğretim Elemanlarıyla Günlük Etkileşimler alt boyutunda “Kararsızım” aralığında olduğu görülmektedir. Bu boyutta öğrencilerin öğretim elemanlarıyla sınıf dışı etkileşimlerinin, entelektüel gelişimlerini ve yeni düşüncelere olan ilgilerini olumlu etkilediği, öğretim elemanlarıyla, resmi olmayan ortamlarda bir araya gelmekten ve etkileşimde bulunmaktan dolayı memnuniyetleri konusunda kararsız oldukları, öğretim elemanlarıyla sınıf dışı etkileşimlerinin, kişisel, entelektüel gelişimlerini, yeni düşüncelere olan ilgilerini, değerlerini ve tutumlarını olumlu etkileyip etkilemediğinden emin olamadıkları görülmektedir. genel uyum düzeyinde olduğu gibi bu boyutta da yeterli bir bütünleşme sağlanamadığı görülmektedir.

Öğretim Elemanlarının Öğrenci Gelişimi ve Öğretmeye İlgisi alt boyutunda öğrencilerin uyum düzeylerinin “Kararsızım” olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin öğretim elemanlarının öğrenci gelişimi ve öğretmeye ilgisinden yeterince memnun olmadıkları, öğretim elemanlarını yeterince istekli bulmadıkları görülmektedir. Öğretim elemanlarının iş yükü, ders programlarının yoğunluğu, sorumlu oldukları öğrenci sayılarının fazlalığı gibi sebeplerin etkisi araştırılabilir.

Araştırmanın Akademik ve Entelektüel gelişim boyutunda sonuçları “Kararsızım” düzeyindedir. Bu boyutta elde edilen verilere göre öğrencilerin eğitim gördükleri üniversitelere başladıklarından bu yana yeni düşüncelere ve entelektüel konulara ilgilerinin arttığı ve üniversitelerindeki akademik deneyimlerinden memnun oldukları söylenebilir. Diğer bir yandan ölçeğin Akademik ve Entelektüel Gelişim boyutunun genel ortalaması dikkate alındığında öğrencilerin akademik ve entelektüel gelişim noktasında eğitimlerinden yeterince tatmin olmadıkları görülmektedir.

Öğrencilerin Kurumsal ve Amaçsal Kararlılık alt boyutunda “Kararsızım” düzeyinde uyum sağladıkları görülmektedir. Ölçeğin Kurumsal ve Amaçsal Kararlılık boyutunun genel ortalaması “Kararsızım” düzeyine denk gelse de alt boyutun maddelerinin ortalama puanları göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin büyük çoğunluğunun üniversiteden mezun olmayı önemseydiği, bu konuda istekli ve kararlı olduğu ifade edilebilir. Tinto’ya göre (1975) amaçsal kararlılık, öğrencilerin okula devamlarını belirleyen önemli faktördür. Bülbül ve Acar Güvendir’in çalışmalarında da (2014), amaç bağlılığı düşük olan öğrencilerin üniversite yaşamına uyum düzeyleri düşük çıkmıştır..

Araştırmanın analizleri sonucunda bir takım öneriler sunulmuştur.

Bu doğrultuda, politika geliştirenler ve karar vericiler, üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum ve kurumla bütünleşme düzeylerini, dolayısı ile kurumsal bağlılıklarını ve akademik başarılarını arttırmak adına bazı adımlar atabilir. Bu adımlardan ilki, öğrencilerin üniversiteye başlamalarıyla gerçekleştirilecek kapsamlı bir oryantasyon eğitimi olabilir.

Öğrenciler ile öğretim elemanlarının sınıf dışında informal ilişkilerini geliştirebilecekleri sosyal aktivitelerin planlanması öğretim elemanlarıyla öğrencilerin kişilerarası bağlarının güçlenmesini sağlayabilir.

Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının azaltılması, öğretim elemanlarının iş yükünün hafifletilmesi, ders programlarının öğretim elemanlarının en verimli çalışabileceği şekilde esneklik sağlanarak düzenlenmesi,

araştırma yapabilmeleri için zaman sağlanması gibi düzenlemeler yapılması, öğrencileriyle daha fazla ilgilenebilmeleri noktasında faydalı olabilir.

Öğrencilere eğitim gördükleri fakülte ya da bölüm çatısı altında akademik destek sağlayacak bir birim kurulabilir ya da mentörlük uygulamaları hayata geçirilebilir.

Araştırmada öğrencilerin daha çok ekonomik sebeplerle kültürel etkinliklere yeterli seviyede katılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilere finansal destek sağlanması ya da üniversite öğrencilerinin kültürel etkinliklere ücretsiz katılımının mümkün kılınması yönündeki düzenlemeler öğrencilerin akademik tecrübelerini ve entelektüel gelişimlerini olumlu etkileyebilir.

Kurumsal ve Amaçsak Kararlılık boyutu öğrencilerin hem devam ya da terk kararlarıyla hem de kurumlarına karşı olan aidiyet duygusuyla ve kendini kurumlarıyla tanımlayabilme derecesiyle ilişkilidir. Bu nedenle okul terki konusunda bireyin geçmişi, ailesinin geçmişi, önceki eğitim yaşantıları, gelir durumu, akademik başarısı, sosyal uyum düzeyi ve okula devam-devamsızlık günleri dikkate alınarak risk gruplarını belirleyecek bir sistem ve okul terki riski artan öğrencilere müdahale edecek ve sorunların çözümünde yardımcı olacak bir birimin kurulması planlanabilir. Bu adımların yanı sıra öğrencilerin kurumsal aidiyetini arttırmak ve bütünleşmelerini tamamlamak adına üniversiteler kurumsal imaj algılarını olumlu yönde arttırmak için çalışmalar yapabilir. Mezunlar derneği gibi gruplarla üniversitede okuyan öğrenciler arasındaki ilişkileri geliştirerek iş piyasasındaki öğrenci varlığını eğitimine devam eden öğrencilerin fark etmesini ve öğrencilerin kurumlarıyla daha fazla bütünleşmelerini sağlayabilir.

Bu araştırmanın diğer araştırmacılar için de bir takım önerileri bulunmaktadır.

Bu araştırma nicel yöntemle yürütülmüş bir araştırmadır. Nitel ya da karma bir araştırma ile konu daha derinlemesine ve detaylı olarak ele alınabilir, bu araştırmanın sonuçlarıyla karşılaştırma yapılabilir. Yine bu araştırma İstanbul ilinde ikisi devlet ikisi vakıf olmak üzere dört üniversitede yürütülmüştür. Çalışma yapılan üniversitelerin kapsamı, farklı il ve bölgeler araştırmaya dâhil edilerek arttırılabilir. Öğrencilerin üniversite yaşamına uyum ve kurumsal bütünleşme durumları öğrencilerin bireysel özellikleri, ailelerinin eğitim düzeyi, öğrencinin üniversite eğitimi boyunca yaşadığı yer, üniversite eğitimi almak için geldiği şehir ya da bölge gibi farklı değişkenler bazında araştırılabilir. Bu araştırmada erkek öğrencilerin kurumsal ve amaçsal kararlılığı kadın öğrencilere göre yüksek çıkmıştır. Bu durumun nedeni nitel bir araştırma ile ele alınabilir. Başka bir araştırma ile öğrencilerin üniversite yaşamına uyum düzeyi ile akademik başarıları (genel not ortalamaları) arasındaki ilişki araştırılabilir. Bu araştırma dört yıllık fakültelerde eğitim gören öğrenciler ile yapılmıştır. Başka bir araştırmada, meslek yüksek okulları öğrencileri ile 4 yıllık üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum ve kurumsal bütünleşme düzeyleri karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

Anahtar Kelimeler

Üniversite Öğrencileri, Uyum, Sosyal Uyum, Akademik Uyum, Kurumsal Bütünleşme

Kaynaklar

- Acar Güvendir, M. & Tuncer B. (2014). Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yükseköğretim Yaşamına Uyum Düzeylerinin İncelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. c.4 s.1.
- Aderi, M., Malek J., Noor Azniza I., & Farid J. (2013). The Influence of Demographic Variables on University Students' Adjustment in North Jordan. *International Education Studies*. c. 6 s. 2.
- Aladağ Bayrak, Ö., & Tuncer B. (2013) Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yükseköğretim Yaşamına Uyum Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*. c3 s.2: 6-20

- Astin, A.W. (1964). Personal and Environmental Factors Associated with College Dropouts Among High Aptitude Students. *Journal of Educational Psychology*. c. 55 s.4: 219-227.
- Bean, John P., & Barbara S.M. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*. c.55 s.4: 485-540.
- Feldman, K. A. (1972). Some Theoretical Approaches to The Study of Change and Stability of College Students. *Review of Educational Research*. c.42: 1-26.
- Pascarella, E. T. & Terenzini P.T.(1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *Journal of Higher Education*. c.51 s.1: 60-75.
- Pascarella, E. T. & Terenzini P.T (2005). *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis. *Interchange*. c.1s.1: 64-85.
- Thomas, L. (2002). Student Retention in Higher Education: The Role of Institutional Habitus. *Journal of Educational Policy*. 17 (4): 423-442
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*. 45(1): 89-125.
- Tuna, M. E. (2010). *Kurumla Bütünleşme Ölçekleri'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları*. V. Üniversiteler Psikolojik Danışma ve Rehberlik Sempozyumu. 21-22 Ekim, Mersin.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2007). *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*. Ankara: Meteksan A.Ş.

Mülteci Öğrencilerle Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Deneyimlerinin İncelenmesi

Ali Çağatay KILINÇ^a, Tugay ÜNVER^b

(a) Karabük Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Karabük, Türkiye (Sorumlu yazar)

(b) T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu, Karabük, Türkiye

Giriş

Suriye’de 2011 yılında başlayan iç savaş sonrasında, can ve mal güvenlikleri ortadan kalkan Suriye vatandaşlarının komşu ülkelere göç etmeye başlamaları sonucunda, ilk Suriyeli göçmen kafilesi 29 Nisan 2011 tarihinde ülkemize ulaşmıştır (Özdemir, 2017). Suriye’den Türkiye’ye yönelik göç hareketi, Suriye’deki iç karışıklıkların giderek artmasıyla birlikte, Türkiye’nin göçmenlere karşı açık kapı politikası uygulaması ve geçici koruma statüsü sunması sonucunda artarak devam etmiştir (Türkiye Büyük Millet İnsan Hakları İnceleme Komisyonu Mülteci Hakları Alt Komisyonu, 2018). Türkiye 13.10.2014 tarihli ve 2014/6883 sayılı geçici koruma yönetmeliği uyarınca kendisine sığınan mültecilere karşı, ülke topraklarına kabul, geri göndermeme ilkesi, gelen kişilerin temel ve acil ihtiyaçlarının karşılanması ilkelerini uygulamaktadır. Tüm bu etmenler sonucunda Türkiye, Suriyeli mülteciler için göç etmeye elverişli bir ülke haline gelmektedir ve doğal olarak sığınmacı sayısı giderek artmaktadır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2018).

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün (2018) paylaştığı verilere göre, 22.11.2018 tarihi itibarıyla Türkiye’ye sığınmış olan 3.603.888 geçici koruma kapsamındaki Suriyeliden 157.083’ü geçici barınma merkezlerinde kalırken 3.446.805’i geçici barınma merkezleri dışında şehirlere dağılmış olarak yaşamaktadırlar. Aynı verilere göre ülkemizde geçici koruma statüsünde olan Suriye vatandaşlarının 1.710.862’si; yani yaklaşık olarak yarısı 0-18 yaş aralığında yer almaktadır. Bu kadar kalabalık bir topluluğun geçici koruma kapsamında ülkemizde barındırılıyor oluşu bir takım yasal düzenlemeleri kaçınılmaz hale getirmiştir. Bu doğrultuda 2014 yılında Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK) oluşturulmuş ve bunun yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından, *Yabancılar Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri* isimli genelge yayımlanmıştır (Kılcan, Çepni ve Kılınç, 2017). Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu ile Suriyeli mültecilere, eğitim hakkıyla birlikte sağlık hizmetinden ve sosyal yardımlardan yararlanma imkânı sağlanmıştır (Resmi Gazete, 2014). MEB tarafından yayınlanan *Yabancılar Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri* genelgesiyle, zorunlu eğitim çağında yer alan mülteci çocukların eğitim hizmetinden etkin bir şekilde yararlanmalarını sağlayacak yasal zemin oluşturulmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014).

Mülteci öğrencilerin eğitimleri konusu ülkemizin güncel sorunları arasında yer almasına rağmen bu konuda yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde, Türkiye’nin Suriyeli çocuklarının eğitimi konusunda izlediği politikalar (Emin, 2016), Türkiye’deki Suriyelilerin eğitiminde izlenecek yol haritası (Coşkun ve Emin, 2016), mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi (Kılcan vd., 2017) ve yabancı uyruklu öğrencilerin devlet ilkokullarında eğitimine dair öğretmen görüşleri (İmamoğlu ve Çalışkan, 2017) konularında araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde mülteci öğrencilerle doğrudan temas sağlayan öğretmenlerin bu konuda yaşadıkları deneyimlere, karşılaştıkları sorunlara, kullandıkları çözüm yollarına ve ihtiyaç duydukları yardımlara yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda

mevcut çalışmanın amacı mülteci öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara ilişkin ürettikleri çözüm önerilerini ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu çalışmada sınıfta mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda mevcut çalışma nitel araştırma yöntemi ve fenomenoloji deseninde kurgulanmıştır. Fenomenolojik araştırmalarda, katılımcıların deneyimlerinden yola çıkılarak bir fenomen veya kavramın anlaşılması amaçlanmaktadır (Creswell, 2013).

Araştırmanın katılımcılarını mülteci öğrenci olan bir sınıfta öğretmenlik yapmış olan 8 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ve maksimum çeşitleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılım ölçütü en az bir yıl mülteci öğrencinin yer aldığı bir sınıfta öğretmenlik yapmış olmaktır. Araştırma kapsamında görüşme yapılan 8 katılımcı 40-50 yaşları arasında, 17 yıl ile 28 yıl arasında mesleki tecrübeye sahip sınıf öğretmenleridir.

Fenomenolojik çalışmalarda veri toplama aracı olarak genellikle derinlemesine yapılan görüşmeler ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmaktadır. Veri toplama aracı geliştirilmeden önce ilgili alanyazın detaylı bir biçimde taranmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda veri toplama aracı bulunması gereken sorular belirlendikten sonra form, bir eğitim yönetimi, diğeri eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında görev yapan iki akademisyenin görüşlerine sunulmuştur. Bununla birlikte katılımcı kitlesini temsil eden ancak bu grup içinde yer almayan bir öğretmenle yaklaşık 30 dakika kadar süren bir görüşme yapılmış; ilgili öğretmenin forma ilişkin görüşleri alınmış ve bu şekilde forma son hali verilmiştir. Katılımcılarla görüşme yapmadan önce her bir katılımcıya araştırmanın amaçları hakkında bilgi verilmiş ve görüşmelerin ses kaydına alınması için izin alınmıştır. Görüşmeler her bir öğretmenle anlaşılabilir saat ve yerde katılımcının kendini rahat hissetmesi gerektiği prensibi göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 30-40 dakika arasında sürmüştür.

Bu araştırmanın verileri betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Bu çalışmada inandırıcılığı (iç geçerlik) sağlamak için doğrudan alıntılardan ve katılımcı teyidinden, transfer edilebilirliği (dış güvenilirlik) sağlamak için detaylı tanımlamalardan, tutarlılığın (iç güvenilirlik) sağlanması için araştırmada her iki yazar tarafından ayrı ayrı yapılan kodlama süreci sonucu elde edilen bulguların karşılaştırılmasından ve teyit edilebilirliğin (dış güvenilirlik) sağlanması için araştırmanın ham verileri, bu verilerden üretilen bulgular, araştırmanın amacı ve yöntemi bağımsız bir araştırmacının denetiminden yararlanılmıştır.

Bulgular

Katılımcıların "mülteci öğrencilerle eğitim-öğretim sürecinde yaşanan sorunlara" ilişkin belirttikleri görüşler incelendiğinde akademik, sosyal, kültürel, dilsel ve ekonomik olmak üzere beş ayrı temanın ortaya çıktığı görülmektedir.

Akademik

Katılımcıların ifadelerine göre, akademik alanda yaşanan sorunlarla ilgili dört kod ortaya çıkmaktadır. Bu kodlardan frekansı en yüksek olan kod, okuduğunu anlayamamadır. Bu durum bazı katılımcıların ifadelerinde net olarak açıklanmaktadır:

Katılımcı-5: "Özellikle okumadan problemleri olmuyor okuyorlar ama anlamada sıkıntıları oluyor. O da kelime dağarcığıyla ilgili bir şey ana dilleri dışında olduğu için. Özellikle matematik ve hayat bilgisi

derslerinde problem yaşıyorlar. Türkçe derslerinde okumada problem yok ama metinlerin içeriğini anlamada, çevirmede biraz problem yaşıyorlar.”

Bu ifadeden mülteci öğrencilerin Türkçe okuma-yazma öğrenebildiklerini ancak okuduğunu anlama konusunda sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır. Akademik alanda karşılaşılan sorunlardan biri de ara sınıflara okuma yazma bilmeyen öğrencilerin kayıt yaptırmasıdır. Bu duruma ilişkin katılımcıların ifadeleri yer almaktadır:

Sosyal

Katılımcıların ifadelerinde sosyal alanda yaşanan sorunlara ilişkin üç ayrı kod oluşmuştur. Bu kodlardan ilki uyum sürecinin uzamasıdır. Söz konusu durum katılımcıların ifadelerinde açıklanmaktadır.

Katılımcı-3: “... ilk geldiklerinde birbirlerine vurma, birbirlerine zarar verme işte Türk öğrencilerle arasında uyum sorunu oldu, ister istemez birbirlerine karşı gruplaşma oldu...” Katılımcının ifadesinden mülteci öğrencilerin sınıfa uyumlarının uzun ve sancılı bir süreç olduğu anlaşılmaktadır. Bu tür uyum sorunlarının eğitim-öğretim sürecini etkileyerek sınıftaki her öğrencinin gelişimine engel olması kaçınılmazdır. Sosyal alanda yaşanan sorunlara ilişkin ortaya çıkan ikinci kod ise sayıları artan mülteci öğrencilerin kendi aralarında gruplaşmalarıdır. Bu durum bazı ifadelerle özetlenmektedir:

Katılımcı-1: “İlk başta Afganlarla problemimiz çok azdı çünkü Afgan sayısı azdı mecburen Türklerle oynuyorlardı şimdi üçte bir Afgan. Gruplaşma oluyor bu yüzden Afganca konuşuyorlar...”

Katılımcı duruma ilişkin ifadesinde mülteci öğrenci sayısı arttıkça kendi aralarında gruplaştıklarını ve sosyal uyumun zorlaştığını vurgulamaktadır. Söz konusu gruplaşmaların, mülteci öğrencilerin sosyal uyumundan Türkçe öğrenmelerine kadar birçok konuda sorun oluşturduğu ortaya çıkmaktadır. Sosyal alana ilişkin son kod ise diğer öğrencilerle kaynaşmamadır. Mülteci öğrencilerin diğer öğrencilerle kaynaşma noktasında yaşadıkları sorunlar bazı katılımcı ifadelerinde genel olarak özetlenmektedir:

Kültürel

Katılımcıların mülteci öğrencilerle eğitim-öğretim sürecinde yaşanan kültürel sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde ailelerin toplantı ve etkinliklere ilgi göstermemeleri, beslenme alışkanlıklarının farklı olması ve okul kültürüne uyum sağlayamama gibi durumlar söz konusu olmaktadır. Bu durum bazı katılımcıların ifadeleriyle de özetlenmektedir:

Katılımcı-4: “... yani bir veli toplantısı yapıyoruz veli pek katılmıyor yani bunlar artık onların kendi kültüründe mi vardır yani onu bilemiyorum çocukları okula gönderiyorlar fakat kendileri okula gelmiyorlar...”

Bu ifadelerden mülteci öğrencilerin eğitim-öğretimi sürecinde kültür merkezli bir takım sorunların yaşandığı ancak bunlardan bazılarının ailelerden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Çocuklarında kültür kaynaklı bir takım sorunlar yaşadığı ancak bunların ailelere göre daha kolay aşıldığı anlaşılmaktadır.

Dilsel

Katılımcıların dilsel sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde diğer öğrencilerle iletişim kuramama, öğretmenin aileyle iletişim kuramaması ve telaffuzda sorun yaşama ifadeleri dikkat çekmektedir. Bu durum bazı ifadelerle genel olarak özetlenmektedir:

Katılımcı-2: “Aile dil bilmiyor, hâlâ da bilmiyor. Çocuklar şimdi öğrendiler, çocuklar Türk öğrenci gibi rahatlıkla konuşabiliyorlar yani çocuklar sayesinde iletişim sağlıyoruz...”

Katılımcıların ifadelerinden dil sorununu çocukların belirli bir oranda atatabildikleri ancak velilerin bu konuda sorun yaşadıkları ayrıca dil sorunu aşılana dek eğitim-öğretimde karşılaşılan en başat sorun olduğu

anlaşılmaktadır. Dil sorununun mülteci öğrencilerin akademik gelişimleri ve kültürel uyumları noktasında karşılarına çıkan ilk engel olduğu ise ortaya çıkan bir başka durumdur.

Ekonomik

Katılımcıların mülteci öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde yaşanan ekonomik sorunlara ilişkin ifadeleri incelendiğinde, ders araç gereçlerini tedarik edememe, okula gelen yardımların çoğunlukla mülteci öğrencilere yönlendirilmesi, ücret karşılığı yapılan etkinliklere katılım göstermeme durumları göze çarpmaktadır. Bu durum bazı ifadelerle de genel olarak özetlenmektedir.

Katılımcı-7: “...bir şey de diyemiyoruz bazen kitabını unutuyor; kalemi olmuyor; silgisi olmuyor; kalem tıraşı olmuyor yani araç gereç yönünden eksik geliyorlar.”

Katılımcı-1: “...okula gelen destekleri hep onlara aktarmaya çalışıyoruz hep onlara destek veriyoruz. Öbür öğrencilerimize destek veremez hale geliyoruz.”

Yukarıda yer alan ifadelerde araştırmanın katılımcıları, mülteci öğrencilerin ekonomik olarak sıkıntılar yaşadıklarını ve bu sıkıntıların çeşitli şekillerde eğitim-öğretim sürecine yansımalarını vurgulamaktadırlar. Ayrıca bu sorunlarla baş edebilmek için öğretmenlerin fedakârlık yaptıkları ve mülteci öğrencilerin yoğun olarak maddi sorunlar yaşamaları sebebiyle yerli öğrencilerden ihtiyacı olanlara maddi destek yapılamaz duruma geldiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla mülteci öğrencilerin yaşadıkları ekonomik sorunlar sınıftaki diğer öğrencileri etkiler hale gelmiş durumdadır.

Katılımcıların “mülteci öğrencilerle yaşanan sorunların eğitim-öğretim sürecine yansımaları” konusunda görüşleri incelendiğinde, niteliği düşük eğitim ve sınıf içi etkinliklere katılım konularına dikkat çektikleri görülmektedir.

Niteliği düşük eğitim

Katılımcılar yukarıda bahsedilen sorunların eğitim-öğretim sürecine yansımalarını değerlendirdiklerinde, niteliği düşük eğitimden bahsetmektedirler. Bu durumun nedeni olarak ise düşük düzeyde akademik gelişim, mülteci öğrencilere fazla zaman ayırıldığı için diğer öğrencilerle ilgilenmek için yeterli zamanı bulamama, öğrencilerin başarı seviyesinde ciddi farklılaşmalar katılımcılar tarafından öne sürülen nedenlerdir. Bu durum bazı ifadelerle genel olarak özetlenmektedir.

Katılımcı-3: “...ister istemez başarıım düşüyor çünkü yüküm ağırlaşıyor sınıfta benim için sorun oluyor üçe gelmiş ama okuma yazma bilmeyen çocuklarım var ister istemez akademik olarak veya sınıf başarısı olarak aşağıya düşmekteyim.”

Katılımcı-7: “...mülteci öğrencilerle ilgilendiğim an diğer öğrenciler açıkta kalıyor onlarla ilgilenemiyorum, diğer öğrencilerle ilgilendiğim an mülteci öğrencilerle ilgilenemiyorum...”

Katılımcılar niteliği düşük eğitime ilişkin olarak mülteci öğrencilerin sınıf seviyesine uygun hazırbulunuşluğa sahip olmamaları nedeniyle onlarla sınıf içinde edinilmesi hedeflenen kazanımlar için sınıf dışında ilâve çalışmalar yapmak zorunda olduklarından, söz konusu çalışmaları yaptıklarında diğer öğrencilere gerekli zamanı ayıramadıkları ve sınıfın hedeflenen seviyeye ulaşamadığından ayrıca yine yeterli hazırbulunuşluğa sahip olmayan öğrenciler nedeniyle sınıftaki öğrenciler arasında ciddi seviye farklılıkları oluştuğundan söz etmektedirler. Bu ifadeler, mülteci öğrencilerle eğitim-öğretim sürecinde yaşanan sorunlardan yalnızca biri olan sınıf seviyesine uygun hazırbulunuşluğa sahip olmama sorununun eğitim-öğretim sürecine olan olumsuz etkilerini göz önüne sermektedir.

Etkinliklere katılım

Eğitim öğretim sürecine yansıyan bir başka sorun ise etkinliklere katılımdır. Katılımcılar bu konuda sınıf içi etkinliklere sınırlı düzeyde katılım ve derse devam etmeme durumlarından bahsetmektedirler. Bu durum bazı ifadelerle genel olarak özetlenmektedir:

Katılımcı-3: “...*bilinçli bir ailesi varsa, bunlar çok az zaten bir tane bende denk geldi öğretmen olan o örneğin satranca katılıyor, halk oyunlarına katılıyor ama diğerlerinin ne maddiyatı var ona ne de imkânı var.*”

Etkinliklere katılım yönünden ortaya çıkan ifadeleri incelendiğinde, mülteci öğrencilerin çeşitli nedenlerle etkinliklere sınırlı katılım gösterdiklerini ve devam sorunu nedeniyle katılım konusunda sorunlar yaşandığı görülmektedir. Etkinliklere katılımın sınırlı olmasının, mülteci öğrencilerin sınıfa uyumunu zorlaştırdığı ve akademik olarak yeterli gelişimi sağlayamamalarına yol açtığı görülmektedir.

Katılımcıların mülteci öğrencilerle yaşanan sorunların çözümüne ilişkin ifadelerinde öğretmenler, öğrenciler ve maddi yardımlar temaları ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenler

Mülteci öğrencilerle yaşanan sorunların çözümünde genellikle öğretmenlerin sorumluluk aldıkları görülmektedir. Katılımcılar bu konuda sınıf öğretmeninin fedakârlığı, öğretmenler arası yardımlaşma ve dayanışma ve destek eğitim odası öğretmeninin yardımına vurgu yapmışlardır. Bu durum bazı ifadelerle genel olarak özetlenmektedir:

Katılımcı-1: “*Valla kimseden yardım almıyoruz, kendi başımıza uğraşıyoruz tamamen, tamamen öğretmenlerin özverisiyle...*”

Yukarıda yer alan ifadelerden mülteci öğrencilerle eğitim-öğretim sürecinde karşılaşılan sorunların çözümünde öğretmenlerin yalnız oldukları, şahsi fedakârlıklarıyla ve kendi aralarındaki dayanışma vasıtasıyla bir takım sorunların üstesinden gelmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır.

Öğrenciler

Mülteci öğrencilerle iletişim kurmak, onların uyumunu sağlamak gibi konularda diğer öğrencilerden yardım alındığı göze çarpmaktadır. Bu temada daha büyük mülteci öğrencilerden tercümanlık yardımı ve yerli öğrencilerin destekleri ifadeleri dikkat çekmektedir. Bu durum bazı ifadelerle genel olarak özetlenmektedir:

Katılımcı-1: “...*diğer daha büyük Afgan öğrenciyi çağırıyoruz 4. sınıf çocuğunu 1.sınıfa giden öğrenciyle anlaşmak için tercüman olarak kullanıyoruz.*”

Yukarıda yer alan ifadelerde, öğretmenlerin sınıflarında Türkçe bilmeyen mülteci öğrencilerle konuşabilmek için Türkçe bilen başka mülteci öğrencilerden yardım aldıklarından ve mülteci öğrencilerin sınıfa uyum sağlamalarında yerli öğrencilerin yardımlarından bahsedilmektedir. Bu durum mülteci öğrencilerle yaşanan sorunların çözümünde diğer öğrencilerin önemli paya sahip olduklarını göz önüne sermektedir.

Maddi yardımlar

Mülteci öğrencilerle yaşanan sorunların çözümü boyutunda ortaya çıkan son tema maddi yardımlardır. Bu temada katılımcılar okula gelen destekleri okul idaresinin mülteci öğrencilere yönlendirmeleri ve sınıftaki diğer velilerin destekleri üzerinde durmuşlardır. Bu durum bazı katılımcıların ifadeleriyle genel olarak özetlenmektedir:

Katılımcı-6: “...*okul idaresi zaten yapılan yardımlarda onları ön planda tutuyor yani yardım konusunda elimizden geleni yapıyoruz.*”

Katılımcı-2: *“Mali sıkıntılar olduğu dönemde onlarda benim velilerim sayesinde oldu, onlarda kendi aralarında para toplayıp çocuklara set aldılar.”*

Katılımcıların bu ifadelerinden, ekonomik sorunlara karşı okula gelen yardımlardan ve diğer velilerin desteklerinden faydalandığı anlaşılmaktadır.

Katılımcılar mülteci öğrencilere daha nitelikli bir eğitim sunulması için mülteci öğrencilerin uygun sınıflara yerleştirilmesi, dil eğitimi ve hazırlık eğitimi konuları üzerinde durmuşlardır.

Mülteci öğrencilerin uygun sınıflara yerleştirilmesi

Katılımcılar mülteci öğrencilere daha nitelikli bir eğitim verilebilmesi için öncelikle sınıflara yerleştirme aşamasında düzenlemeler yapılması gerektiğini belirtmektedirler. Katılımcılar bu konuda; yaş değişkeninin gözetilmesi, akademik seviyeye uygunluk, diğer öğrencilerle kaynaşma, tüm mülteci öğrencileri aynı sınıfta toplama, mülteci öğrencilerin bir sınıfta yığılmalarını engelleme gibi birbirinden farklı görüşler belirtmişlerdir. Bu durum bazı ifadelerle genel olarak özetlenmektedir:

Katılımcı-1: *“Okula gelen çocukların yaşlarıyla aynı sınıfta okuması, yaşlarına uygun sınıflarda okurlarsa memnun olurum yani yaşına göre sınıflara verilirlerse.”*

Katılımcı-6: *“Önce bir okulda diyelim ki o okulda belki de bir değerlendirme yapılmalı bunun hangi sınıfa gitmesi gerektiği, bence akademik seviyesine göre bu çocuklar sınıflara yerleştirilmeli...”*

Katılımcıların ifadelerinden anlaşılacağı gibi, mülteci öğrencilerin sınıflara yerleştirilmesinde uygulanması gereken ölçüt konusunda öğretmenlerin farklı görüşleri bulunmaktadır. Bazı katılımcılar mülteci öğrencilerin takvim yaşlarına göre sınıflara yerleştirilmesi gerektiğini savunurken bazıları akademik seviyelerine göre yerleştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Öte yandan, mülteci öğrencilerin yerli öğrencilerden ayrılmayıp kaynaştırılması gerektiğini belirtenlerin yanı sıra ayrı bir sınıfta toplanmaları gerektiğini belirtenler de vardır. Bu görüş farklılıkları, öğretmenlerin birbirlerinden farklı problemlerle karşılaşarak farklı yaşantılara sahip olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Dil eğitimi

Katılımcılar mülteci öğrencilere daha nitelikli bir eğitim verilmesi için dil eğitimi verilmesi gerektiğinden bahsetmektedirler. Dil eğitimi teması altında mülteci öğrencilere erken yaşta dil eğitimi verme ve velilere dil eğitimi olanağı sunma ifadeleri yer almaktadır. Bu durum bazı ifadelerle genel olarak özetlenmektedir:

Katılımcı-2: *“Şimdi şöyle bir şey var, öncelikle bence mülteci öğrencilere ayrı bir yerde önce Türkçeyi öğretmen gerekiyor yani diğer Türk öğrencilerle kaynaştırmadan önce sade ve sadece Türkçe eğitimi verecek eğitimden geçmeleri lazım daha sonra okula başlamaları lazım.”*

Katılımcılar mülteci öğrencilerin eğitim niteliğini artırmak için hem öğrencilerin hem de velilerin Türkçe öğrenmeleri gerektiğini belirtmektedirler.

Hazırlık eğitimi

Araştırma bulgularına göre mülteci öğrencilere daha nitelikli bir eğitim verilebilmesi için gerekli olan bir başka durum “hazırlık” uygulamasıdır. Bu konuda katılımcılar ara sınıflarda gelen öğrencilerin yerleştirilmeden önce okuma-yazma eğitimlerinin düzenlenmesi, birinci sınıfa başlamadan önce eksik olan temel becerilerin kazandırılması, oryantasyon uygulamalarına ağırlık verilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır. Bu durum bazı ifadelerle genel olarak özetlenmektedir:

Katılımcı-3: *“... bunlara kurs açıp, hatta kursta değil bir 1 yıllık okuma yazma eğitimi temel eğitim verilmesi lazım. 1. sınıfa gelen gelenler için değil 2. sınıf 3. sınıf ve diğer büyük sınıflar için okuma yazma*

sorunu halledildikten sonra ve 4 işlemde temel toplama çıkarma verildikten sonra sayılar verildikten sonra sınıflarına gönderilmeleri görüşündeyim.”

Katılımcı-4: *“Her okul da bu öğrenciler için belki bir kaynaştırma eğitimi, kültüre uyum sağlayabilecek kendi dillerince çünkü ilk geldiklerinde biraz ürkeklik, çekingenlik bir oryantasyon eğitimi verilebilir belki.”*

Katılımcılar genel olarak mülteci öğrencilerin sınıflara yerleştirilmeden önce sınıf seviyesine uygun hazırbulunuşluğa ulaşabilecekleri hazırlık eğitimlerinden geçmeleri gerektiğini belirtmektedirler.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları öğretmenlerin akademik, sosyal, kültürel ve dilsel sorunlar yaşadıklarını göstermektedir. Buna göre öğretmenler mülteci öğrencilerin okuduklarını anlayamamalarını ve ara sınıflara kaydı yaptırılan mülteci öğrencilerin okuma-yazma bilmemelerini akademik sorunların başında sıralamaktadırlar. Sosyal bakımdan mülteci öğrencilerin diğer öğrencilerle uyum sağlayamamaları ve kaynaşamamaları önemli bir sorun olarak görülürken kültürel açıdan ailelerin çocuğun eğitim sürecine uzak kalması sorun tekil etmektedir. Dilsel açıdan öğretmenlerin gerek mülteci öğrencilerle gerekse aileleriyle yeterli iletişim kuramamaları öne çıkan bir sorun olarak görülürken ekonomik bağlamda mülteci öğrencilerin ekonomik olarak dezavantajlı olmalarından kaynaklı sorunlara temas edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre mülteci öğrencilerle yaşanan sorunların eğitim-öğretim sürecine en önemli yansımaları eğitimin niteliğinde düşüş biçiminde gerçekleşmektedir. Buna göre öğretmenler, mülteci öğrencilerle yaşanan sorunların akademik başarıyı düşürdüğünü ve mülteci öğrencilere daha fazla zaman ayırmak durumunda kalan öğretmenlerin diğer öğrencilere aynı zamanı ayıramadıklarını göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre mülteci öğrencilerle yaşanan sorunların çözümünde en önemli aktör öğretmen olarak ortaya çıkmaktadır. Mülteci öğrencilere daha nitelikli bir öğretimin sunulabilmesi için bu öğrencilerin yaşlarına ve akademik seviyelerine uygun sınıflara yönlendirilmeleri, öğretim sürecine dâhil olmadan bir dil eğitimine tabii tutulmaları ve Türk dilinde okuyup yazmayı öğrenmeleri gerektiği ortaya konmuştur.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak sınıfında mülteci öğrenci bulunan öğretmenlere destek olmak amacıyla özellikle okul rehberlik servisinin etkin biçiminde çalışması ve tüm öğretmen ve yöneticilerin sürece katkı sağlamaları gerektiği söylenebilir. Bununla birlikte mülteci öğrencilerin dil sorunlarının çözümü için önlem alınması gerektiği, bu doğrultuda özellikle halk eğitim merkezlerinin etkin bir rol üstlenmesi gerektiği ifade edilebilir. Mülteci öğrenci sorununu etkin bir biçimde çözmek ve bu öğrencilerin okul kültürüne uyumlarına sağlamak amacıyla okul-aile birliklerinin düzenleyeceği etkinliklerin de önemli olduğu söylenebilir. Son olarak mülteci öğrencilere yönelik yaşanan sorunların tespit edilip bu sorunlara nitelikli çözümler üretilebilmesi için özellikle durum çalışması biçiminde desenlenen çalışmalardan elde edilecek bulguların önemli olduğu ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler:

Mülteci öğrenci, öğretmen, deneyim, nitel araştırma, fenomenoloji

Kaynakça

- Coşkun, İ. ve Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyelilerin eğitiminde yol haritası fırsatlar ve zorluklar*. İstanbul: SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi temel eğitim politikaları*. İstanbul: SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü [GİGM] (2018). http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-koruma_363_378_4713

- İmamoğlu, H. V., & Çalışkan, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilkökul eğitime dair öğretmen görüşleri: Sinop ili örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 529-546.
- Kılcan, B., Çepni, O., & Kılınç, A. Ç. (2017). Mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1045-1057.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2014). *Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf>
- Özdemir, E. (2017). Suriyeli Mülteciler Krizinin Türkiye'ye Etkileri. *ANKASAM Uluslar Arası Kriz ve Siyaset Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 114-140.
- Resmi Gazete (2014). *Geçici Koruma Yönetmeliği*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/10/20141022-15.htm>
- Türkiye Büyük Millet Meclisi İnsan Hakları İnceleme Komisyonu Mülteci Hakları Alt Komisyonu (2018). *Göç ve Uyum Raporu*. Ankara.

Web of Science İndekslerinde Taranan Eğitim Alanındaki Türkiye Kaynaklı Yayınların Bibliometrik Analizi

Kıvanç BOZKUŞ^a

(a) Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Artvin, Türkiye

Giriş

Son yıllarda akademik yayınların tanınmış indekslerce taranması giderek daha önemli hale gelmektedir. Akademik teşvik, atama ve yükselmelerde kriter haline gelen indekslerin en saygınlarından olan Web of Science indeksleri, bilim alanlarına göre AHCI (Arts & Humanities Citation Index), SCI (Science Citation Index), SSCI (Social Sciences Citation Index) ve ESCI (Emerging Sources Citation Index) olarak sınıflandırılmaktadır. Akademisyenlerin kariyerlerinde önemli yeri olan bu indekslerde taranan yayınların bibliometrik analizi, indeksler arasındaki farkları ve Türkiye'nin yayın performansını ortaya koyabilmek için önemlidir. Bu çalışmada ilgili indekslerde taranan eğitim alanındaki Türkiye kaynaklı yayınlar, bibliometrik özelliklerine göre analiz edilmiştir. Şu sorulara yanıt aranmıştır: 1) Web of Science indeks türlerindeki yayınların dağılımı nedir? 2) Yayınların yıllara göre dağılımı nedir? 3) En çok yayını olan yazarlar kimlerdir? 4) En çok atıf alan yayınlar nelerdir? 5) En çok hangi ülkelerden ortak yazarlar katkıda bulunmuştur? 6) Yazarların ülkelerine göre atıflar nasıl dağılmaktadır? 7) En çok yayını bulunan kaynaklar nelerdir? 8) En çok kullanılan anahtar kelimeler nelerdir? 9) Yazarların yayın sayıları nasıl dağılmaktadır? 10) Çevresindeki ülkelerle kıyaslandığında son beş yılda eğitim alanındaki yayınlarda Türkiye ne durumdadır?

Yöntem

Web of Science gelişmiş arama motoru kullanılarak AHCI, SCI, SSCI ve ESCI indekslerinde taranan eğitim alanındaki 1 Ocak 1975'ten 31 Aralık 2018'e kadar Türkiye'den gönderilen tüm yayınların verileri elde edilmiştir. Toplamda 9853 yayının verileri, R (Ihaka ve Gentleman, 1996) istatistik programlama dili için geliştirilen Bibliometrix (Aria ve Cuccurullo, 2017) paketi kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Web of Science indeks türlerindeki yayınların dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. İndekslere Göre Yayınların Dağılımı

Yayın Türleri	AHCI	ESCI	SCI-Expanded	SSCI	Toplam
Yayın	164	2078	1390	6221	9853
Kaynaklar	30	191	47	271	467
Yazarlar	224	3258	2510	6363	9247
Tek yazarlı makale	82	609	430	2390	3511
Makale başına düşen ortalama atıf	5.48	0.49	9.47	5.22	4.82
Dönem	2000-2018	2015-2018	1981-2018	1980-2018	1980-2018
Makale	140	1953	1290	5986	9369
Bildiri	0	0	41	92	133
Kitap incelemesi	16	36	3	45	100
Editöryal	3	35	16	33	87
Diğer	5	54	40	65	164

Web of Science indeks türlerindeki yayınların dağılımına göre AHCI indeksinde 164 yayın, SCI indeksinde 1390, SSCI indeksinde 6221 ve ESCI indeksinde 2078 yayın taranmıştır. Yayınların büyük çoğunluğu (n=9369) makaledir. Bu yayınlar 9247 yazar tarafından 467 farklı kaynaktan (dergi, kitap vs.) yayımlanmıştır. Yayınların 3511'i tek yazarlıdır. Yayın başına ortalama 4.82 atıf düşmektedir. Bu oran ESCI indeksinde 0.49, SSCI indeksinde 5.22, AHCI indeksinde 5.48 ve SCI indeksinde 9.47'dir.

Web of Science indekslerinde 2000 yılı sonrasında yayımlanan yayınların sayı dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. 2000 Yılı Sonrası Yayınların Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	AHCI	ESCI	SCI-Expanded	SSCI
2000	1		8	5
2001	2		3	8
2002	1		14	10
2003	1		17	16
2004	3		21	27
2005	2		19	38
2006	2		38	58
2007	1		37	205
2008	2		66	292
2009	14		73	384
2010	18		86	436
2011	14		122	569
2012	11		320	917
2013	22		77	707
2014	7		51	588
2015	11	320	69	569
2016	17	514	83	498
2017	17	549	141	461
2018	18	695	116	383

Yayınlara göre dağılımı incelendiğinde, ilk yayının SSCI indeksinde 1980 yılında yayımlandığı fakat yayın sayısının 2007 yılından sonra önemli ölçüde arttığı belirlenmiştir.

Makale ve atıf sayılarına göre en üretken on yazara ait veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. En Üretken 10 Yazar

Yazar	Makale Sayısı	Atıf Sayısı
1 Ömer Geban	51	173
2 Yüksel Göktaş	48	372
3 Muammer Çalık	43	723
4 Ali Eryılmaz	41	172
5 Muhammet Uşak	41	409
6 Selami Aydın	35	201
7 Sevgi Aydın	35	150
8 Mehmet Erdoğan	33	293
9 Kürşat Çağıltay	31	339
10 Nuri Doğan	31	64

En çok yayını olan on yazar sıralandığında, 51 yayını ile Ömer Geban ilk sırada yer almıştır. Muammer Çalık ise 723 atıf ile en çok referans gösterilen yazar olmuştur. Yazarların yayın sayısı bakımından üretkenlikleriyle aldıkları atıf sayıları arasında bir doğrusallığın olmadığı belirlenmiştir.

En çok atıf alan on yayına ait veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. En Çok Atıf Alan 10 Yayın

	Yazar	Kaynak	Yıl	Atıf	Yıllık Atıf
1	Peggy A. Ertmer	Computers & Education	2012	286	40.86
2	Sacide G. Mazman	Computers & Education	2010	253	28.11
3	Sevgi Özkan	Computers & Education	2009	198	19.80
4	Hakan Tüzün	Computers & Education	2009	189	18.90
5	Mehmet Aktekin	Medical Education	2001	174	9.67
6	Dilek Ardaç	Journal of Research in Science Teaching	2004	124	8.27
7	Zehra Akyol	British Journal of Educational Technology	2011	109	13.62
8	Erman Yükseltürk	Educational Technology & Society	2007	103	8.58
9	Simon Phipps	System	2009	102	10.20
10	Yavuz İnal	British Journal of Educational Technology	2007	102	8.50

En çok atıf alan ilk 4 yayının 2009 ile 2012 yılları arasında Computers & Education dergisinde yayımlandıkları ve toplamda 926 atıf aldıkları belirlenmiştir. Bunlardan 286 atıfla ilk sırada yer alan yabancı ilk yazara sahiptir. Ayrıca bu yayınların yayımlandıkları kaynaklar da yabancıdır.

Yayına katkıda bulunan ortak yazarların ülkeleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Ortak Yazarların Ülkeleri

	Ülke	Makale	Tek Ülke	Çok Ülke
1	Türkiye	9157	8535	622
2	ABD	222	8	214
3	Kıbrıs	199	163	36
4	Birleşik Krallık	52	2	50
5	Hollanda	17	1	16
6	Almanya	16	2	14
7	Belarus	14	0	14
8	Rusya	13	0	13
9	Yeni Zelanda	11	0	11
10	Fransa	10	0	10

Katkıda bulunan ortak yazarların büyük çoğunluğu Türkiye'dendir (n=9157). Diğer ülkeler ise ABD (n=222), Kıbrıs (n=199), Birleşik Krallık (n=52), Hollanda (n=17), Almanya (n=16), Belarus (n=14), Rusya (n=13), Yeni Zelanda (n=11) ve Fransa'dır (n=10).

Yazarların ülkelere göre aldıkları toplam atıflar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Ülkelere Düşen Atıflar

	Ülke	Atıf	Makaleye Düşen Ortalama Atıf
1	Türkiye	42609	4.65
2	ABD	2573	11.59
3	Kıbrıs	511	2.57
4	Yeni Zelanda	334	30.36
5	Birleşik Krallık	299	5.75
6	Fransa	165	16.50
7	Kanada	156	19.50
8	Hollanda	140	8.23
9	Almanya	91	5.68
10	İsrail	68	6.80

Yazarların ülkelerine göre atıflar incelendiğinde Türkiye'den olan yazarların yayınlarına yapılan ortalama atıf sayısı 4.65 iken diğer ülkelerden ortak yazarları olan yayınların daha fazla atıf aldığı belirlenmiştir.

En çok yayını bulunan kaynaklar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. En Popüler Kaynaklar

	Kaynak	Makale
1	Eğitim ve Bilim	967
2	Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	837
3	Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri	719
4	Energy Education Science and Technology Part B-Social and Educational Studies	581
5	Eurasian Journal of Educational Research	565
6	Educational Sciences-Theory & Practice	311
7	Computers & Education	240
8	Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education	216
9	Journal of Baltic Science Education	196
10	Turkish Online Journal of Educational Technology	187

En çok yayını bulunan kaynaklar sıralandığında Eğitim ve Bilim dergisi 967 yayın ile ilk sırada yer almıştır. Derginin yayın başına düşen ortalama atıf sayısı 2.54'tür. Yerli dergilerde daha fazla yayının yayımlandığı belirlenmiştir.

En çok kullanılan anahtar kelimeler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. En Popüler Anahtar Kelimeler

	Anahtar Kelime	Makale
1	Teacher Education	248
2	Turkey	229
3	Attitude	181
4	Science Education	177
5	Higher Education	169
6	Gender	165
7	Reliability	146
8	Education	140
9	Validity	135
10	Self-efficacy	133

En çok kullanılan anahtar kelimeler; teacher education (n=248), Turkey (n=229), attitude (n=181), science education (n=177), higher education (n=169), gender (n=165), reliability (n=146), education (n=140), validity (n=135) ve self-efficacy (n=133) olmuştur.

Yazarların yayın sayıları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Yazar Üretkenliği

	Makale Sayısı	Yazar Sayısı
1		5220
2		1916
3		700
4		454
5		233
6		197
7		108
8		109
9		55
10		51
51		1

Yazarların yayın sayıları incelendiğinde 5220 yazarın bir yayını, 1916 yazarın iki, 700 yazarın üç, 454 yazarın dört, 233 yazarın beş, 197 yazarın altı, 108 yazarın yedi, 109 yazarın sekiz, 55 yazarın dokuz ve 51 yazarın on yayını bulunmaktadır. On bir ve üzeri yayını bulunan 204 yazar bulunmaktadır.

Türkiye ve çevre ülkelerin son beş yıla ait yayın verileri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. 2014-2018 Arası Eğitim Alanındaki Yayınlarda Türkiye ve Çevre Ülkeler

Ülke	Yayın	Yazar	Makale başına düşen ortalama atf	Nüfus	Yayın /Nüfus *10000
Türkiye	4795	6434	1.36	82,003,882	0.58
İran	1892	3046	0.73	81,672,300	0.23
İsrail	1649	2331	2.70	8,991,090	1.83
Yunanistan	833	1755	2.42	10,768,477	0.77
Bulgaristan	742	732	0.30	7,050,034	1.05
Kıbrıs	532	770	3.18	1,170,120	4.55
Mısır	219	562	2.02	94,798,827	0.02
Lübnan	135	295	2.32	6,006,668	0.22
Irak	44	134	1.16	37,202,572	0.01
Suriye	22	80	1.54	18,284,407	0.01
Ermenistan	6	14	2.00	2,924,816	0.02

Türkiye ve çevre ülkelerden kaynaklanan, 2014-2018 yılları arasındaki beş yıllık dönemde AHCI, SCI, SSCI ve ESCI indekslerinde taranan eğitim alanındaki yayınlar incelendiğinde en fazla yayın ile Türkiye (n=4795) ilk sırada yer alırken onu sırasıyla İran (n=1895), İsrail (n=1649), Yunanistan (n=833), Bulgaristan (n=742), Kıbrıs (GKRY) (n=532), Mısır (n=219), Lübnan (n=135), Irak (n=44), Suriye (n=22) ve Ermenistan (n=6) takip etmiştir. Yayın başına düşen en yüksek ortalama atf 3.18 ile Kıbrıs'a (GKRY) aitken, en düşük atf oranı 0.30 ile Bulgaristan'a aittir. Türkiye'nin son beş yıldaki yayın başına düşen ortalama atf oranı 1.36'dır. Türkiye, yayın başına düşen ortalama atf sayısında Kıbrıs (GKRY), İsrail, Yunanistan, Lübnan, Mısır ve Ermenistan'ın gerisinde kalmıştır. Nüfusuna oranla en fazla yayına Kıbrıs (GKRY) sahipken, en az yayına Irak sahiptir. Türkiye, nüfusa oranla yayın sayısı bakımından Kıbrıs (GKRY), İsrail, Bulgaristan ve Yunanistan'ın gerisindedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İndekslere göre yayınların dağılımında en yeni indeks olan ESCI dikkat çekmektedir. Sadece dört yılda toplam yayınların %21.09'u büyüklüğüne ulaşsa da yayın başına düşen ortalama atf yarım puan bile değildir. Bu ise söz konusu yayınların niteliğinin sorgulanmasını gerektirebilir. Bu indekste diğer indekslere giremeyen ve daha çok bölgesel çapta etkiye sahip kaynaklar yer alsa da yayınların çok az atf alması, bu indeksin saygın olmadığı anlamına gelebilir. Yayınların 2007 yılından sonra hızla artmasını bu indekslerin atama ve yükselmelerde giderek daha önemli hale gelmesi ve yayınlara teşvik için üniversiteler ve TÜBİTAK tarafından ödeme yapılması etkilemiş olabilir. Benzer şekilde Uslu (2019) da 2005 yılından sonra Türkiye kaynaklı yayınların önemli ölçüde arttığını belirlemiştir. Yazarların yayın sayısı arttıkça aldıkları atf sayılarının da doğrusal bir şekilde artmaması, yazarların niceliğe nitelikten daha fazla önem verdikleri anlamına gelebilir. Atama ve yükselmelerde yayın sayısına göre puanlama yapılması bu sonuçta rol oynamış olabilir. En çok atf alan yayınların yabancı dergilerde yayımlanması

ve yabancı ortak yazarlı yayınların daha fazla atıf alması da önceki sonuca benzer şekilde Türkiye’de niceliğe nitelikten daha fazla önem verildiği ihtimalini doğrular. En çok atıf alan yayınlar yabancı dergilerde yayımlandığı halde yerli dergilerde daha fazla yayının yayımlanması da yine benzer şekilde daha fazla yayın yayımlama kaygısı nedeniyle niteliğe önem verilmemesinin sonucu olabilir. On bir ve üzeri yayını bulunan yazarların çokluğu da bu kaygıdan kaynaklanmış olabilir. Tüm zamanlarda yayın başına ortalama 4.82 atıf düşmekteyken son beş yıldaki yayınlarda bu oranın 1.36’ya kadar düşmesi de nicelik kaygısından dolayı olabilir. Zira Türkiye kaynaklı yayınların atıf performansının iyi olmadığı belirtilmektedir (Al, 2012). En çok kullanılan anahtar kelimenin “teacher education” olması, araştırmaların önemli çoğunluğunun kolay örneklemeyle seçilen öğretmen adaylarıyla yürütülmesinden kaynaklanabilir. Niceliğe nitelikten daha fazla önem verilmesine rağmen Türkiye’nin nüfusa oranla yayın sayısı bakımından çevresindeki çoğu ülkenin gerisinde kalması ise büyük bir eksiklik. Ak ve Gülmez (2006) de Türkiye’nin nüfusuna oranla yayın sayısının yeterli olmadığını işaret etmişlerdir. AHCI, SCI, SSCI ve ESCI indekslerinde taranan eğitim dahil tüm alanlardaki Türkiye kaynaklı 1975-2018 arasındaki yayınların sayısı 533162’dir ve eğitimin payı sadece %1.85’dir. Türkiye kaynaklı 2014-2018 arasındaki yayınların sayısı ise 213662 ve eğitimin payı %2.24’tür. Türkiye’deki tüm devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapan 163635 öğretim elemanının 9134’ü eğitim fakültelerindedir. Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının tüm öğretim elemanlarına oranı ise %5.58’dir. Dolayısıyla eğitim fakültelerinin elemanları oranında AHCI, SCI, SSCI ve ESCI indekslerinde yayın yapmadığı söylenebilir. Türkiye’nin eğitim alanındaki yayın sayısı bakımından çevresindeki ülkelerin gerisinde kalmasının nedenlerinden biri bu olabilir.

Bu tartışmalar ışığında özetle şu sonuçlara ulaşılabilir: 1) ESCI indeksinin saygınlığı, AHCI, SCI ve SSCI indekslerine kıyasla son derece düşüktür. 2) İndeksli yayınların atama ve yükselmelerde giderek daha önemli hale gelmesi ve yayınlara teşvik ödenmesi, akademisyenlerde hızlı yayın yayımlama kaygısını doğurarak yayın sayısını hızla artırırken niteliği aynı oranda artıramamıştır. 3) Türkiye kaynaklı ve eğitim alanındaki yayınlarda yurtdışına kıyasla niteliğe daha az önem verilmektedir. 4) Türkiye, son beş yıldaki eğitim alanındaki yayınlarda yayın başına düşen ortalama atıf ve nüfusa oranla yayın sayısı bakımından çevresindeki çoğu ülkenin gerisindedir. 5) Türkiye’de eğitim fakültelerinin yayın performansı yeterli değildir.

Bu sonuçlara göre şu öneriler verilebilir: 1) Atama, yükselme ve teşvik ödemesi kriterlerinde ESCI indeksi kriterler arasından çıkarılmalıdır. 2) Atama, yükselme ve teşvik ödemesi kriterlerinde sadece yayın sayıları değil yayınların aldıkları atıf sayıları da kriterlere dahil edilerek nitelik ve nicelik arasında denge kurulmalıdır. 3) Eğitim fakültelerinin yayın niteliğini düşüren etkenler (fazla ders yükü, düşük motivasyon vs.) araştırılmalı ve gerekli önlemler alınmalıdır. 4) Yayın başına düşen ortalama atıf ve nüfusa oranla yayın sayısının artırılması için daha fazla fakat aynı oranda nitelikli yayınlar için eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanları daha fazla teşvik edilmelidir. 5) Eğitim fakültelerinin yayın performansının neden düşük olduğu araştırılmalı ve performans artırıcı mekanizmalar devreye sokulmalıdır.

Anahtar Kelimeler

İndeks; Atıf; Makale; AHCI; SCI; SSCI; ESCI

Kaynaklar

- Ak, M. Z., & Gülmez, A. (2006). Türkiye’nin uluslararası yayın performansının analizi. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 1(1), 22-49.
- Al, U. (2012). Avrupa Birliği ülkeleri ve Türkiye’nin yayın ve atıf performansı. *Bilig*, 62, 1-20.

- Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959-975. doi: 10.1016/j.joi.2017.08.007
- Ihaka, R. & Gentleman, R. (1996). R: A language for data analysis and graphics. *Journal of Computational and Graphical Statistics*, 5(3), 299-314.
- Uslu, B. (2019). Küresel yayın ligi: Türkiye hangi kümede yer alıyor? *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(27), 182-203. doi: 10.29329/mjer.2019.185.8

Okul Yöneticilerinin “Kapsayıcı Eğitim” Kavramına İlişkin Algıları: Bir Metafor Analizi Çalışması

Ümit DİLEKÇİ^a

(a) Milli Eğitim Bakanlığı, Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü-Türkiye

Giriş

Eğitimin temel bir insan hakkı olduğu inancından doğan ve daha adil bir toplum için önemli bir destek sağlamakta olan kapsayıcı eğitim yaklaşımına göre, bireysel özelliklerinden veya güçlüklerinden bağımsız olarak tüm öğrenciler eğitim alma hakkına sahiptir. Geçmişte bilhassa çeşitli engellere sahip olan öğrencilerin herhangi bir engeli bulunmayan öğrencilerle birlikte eğitim görmesi biçiminde algılanmakta olan günümüzde ise eşit ve nitelikli eğitim alma noktasında sorun yaşayan bütün gruplara odaklanmayı ifade eden kapsayıcı eğitim (UNESCO, 2001) ilk ana itici gücünü 1990 yılında düzenlenen *The World Declaration on Education for All* (WCEFA, 1990) ile 1994 yılında düzenlenen *World Conference on Special Needs Education* konferanslarından aldığı söylenebilir. Çünkü bahsi geçen konferanslarda eğitime erişimin yaygınlaştırılması, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasının teşvik edilmesi, her çocuğun kendine has özellikleri, ilgi alanları, yetenekleri ve öğrenme ihtiyaçları olduğu ve okulların bütün koşullardan bağımsız olarak tüm çocukları kucaklaması gerektiği açık bir şekilde dile getirilmiştir (Peters, 2004; UNESCO, 1994). Uluslar arası alanda çocukların eğitim hakkına ilişkin bu net ifadelerin yanı sıra ülkemizin de taraf olduğu Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (Resmi Gazete, 1995) de çocukların eğitim hakkıyla ilgili hususlara dikkat çekmekte ve ülkelerin bu konudaki yükümlülüklerini vurgulamaktadır.

Eğitimsel, sosyal ve ekonomik gerekçelerinin olduğu söylenebilen kapsayıcı eğitimin sürdürülebilir olması için eğitimin planlı, sistematik ve uzun vadeli olması gerekmektedir (UNESCO, 2001). Kapsayıcı eğitim yaklaşımı doğrultusunda, öğrencilerin birbirinden farklı olan gereksinimlerini eğitim ve öğretim faaliyetleri için bir sorun kaynağı olarak değil aksine eğitim ve öğretimi daha da zenginleştirmek için bir fırsat olarak değerlendirmenin gerektiği düşünülmektedir (UNESCO, 2005). Çünkü tüm bireylere eğitim hakkı sağlamayı hedefleyerek çalışmalarına başlayan Herkes İçin Eğitim hareketine de kapsayıcı eğitim çalışmalarının büyük katkı sağladığı (UNESCO, 2001) ve Herkes İçin Eğitim hareketinin gelişimi için kapsayıcı eğitimin önemli kilit bir rol oynadığı söylenebilmektedir (Peters, 2004). Bu kapsamda kapsayıcı olarak değerlendirilebilecek okulun temel ilkesi, yaşayabilecekleri güçlüklerden bağımsız olarak, tüm çocukların birlikte öğrenmeleri gerekliliğidir. Kapsayıcı okullar, öğrencilerin farklı gereksinimlerini kabul etmeli ve bunlara cevap vermeli; hem farklı öğrenme biçimlerini hem de farklı öğrenme ortamlarını benimsemeli; uygun müfredat, kurumsal düzenlemeler, öğretim stratejileri, kaynak kullanımı ve topluluklarla ortaklıklar yoluyla herkese kaliteli eğitim sağlamalıdır. Ayrıca her okulda karşılaşılan özel ihtiyaçları karşılayacak süreklilik arz eden bir destek ve hizmet sunulmalıdır (UNESCO, 1994). Bununla birlikte kapsayıcı eğitim, eğitim sistemi içerisindeki engellere ve bu engellerin nasıl ortaya çıktığı konusunda yöneticilerin odaklanmalarına katkı sağlamakta olup söz konusu bu engelleri nasıl ortadan kaldırılabileceklerine yönelik olarak da yöneticilere destek sunmaktadır (UNESCO, 2001). Kapsayıcı eğitimin okullarda hayat bulabilmesi için çok önemli bir unsur olan okul yöneticilerinin “kapsayıcı eğitim”e ilişkin algılarını

metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmak bu araştırmanın amacını oluşturmakta ve bu amaç doğrultusunda da araştırmada “Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin alguları nelerdir?” sorusuna yanıt aranmaktadır.

Genellikle herhangi bir kavramın veya herhangi bir fenomenin bireyler tarafından bilinen terimler aracılığıyla nitelendirilmesi olarak tanımlanan metaforlar (Arslan ve Bayrakçı, 2006), anlaşılabilir ifadelerle bireylere yeni bir düşünme tarzı sunabilmektedir (Kendall ve Kendall, 1993; akt. Limon ve Durnalı, 2018). Eğitim alanında son zamanlarda metaforla ilgili araştırmaların sık bir şekilde yapıldığı (Argon, 2015; Güçlü ve Duran, 2017; Limon, 2015; Limon ve Durnalı, 2018; Nartgün ve Gökçer, 2014; Şahin ve Sabancı, 2018) görülmekte olup araştırmada da okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin algılarını metaforlardan yararlanarak ortaya çıkarmanın etkili bir yöntem olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaya yönelik olan nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma, birçok kavramsal desene ayrılmakta olup bu araştırmada mecazlar yoluyla nitel veri toplama deseni kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında Bolu il merkezinde görev yapan ve Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nce düzenlenen “Kapsayıcı Eğitim-Yöneticilerin Eğitimi Kursu”na katılan 124 okul yöneticisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Söz konusu bu çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiş olup Tablo 1’de araştırmanın çalışma grubuna ait demografik özellikler sunulmuştur.

Tablo 1. Okul Yöneticilerine İlişkin Demografik Özellikler

Kişisel Bilgiler		f	%
Cinsiyet	Kadın	32	25,8
	Erkek	92	74,2
Görev	Okul Müdürü	18	14,5
	Müdür Başyardımcısı	8	6,5
	Müdür Yardımcısı	98	79,0
Okul Türü	Okul Öncesi	10	8,0
	İlkokul	23	18,6
	Ortaokul	32	25,8
	Lise	59	47,6
Yaş	21-30 Yaş	11	8,9
	31-40 Yaş	53	42,8
	41-50 Yaş	54	43,5
	51 ve Üstü Yaş	6	4,8
Öğrenim Durumu	Lisans	90	72,6
	Lisansüstü	34	27,4
Toplam		124	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan okul yöneticilerinin %25,8’inin kadın, %74,2’sinin erkek; %14,5’inin müdür, %6,5’inin müdür başyardımcısı, %79’unun müdür yardımcısı olarak görev yaptıkları; %8’inin okul öncesi, %18,6’sının ilkokul, %25,8’inin ortaokul, %47,6’sının liselerde görev yaptıkları; %8,9’unun 21-30, %42,8’inin 31-40, %43,5’inin 41-50, %4,8’inin 51 ve üstü yaş aralıklarında oldukları; %72,6’sının lisans, %27,4’ünün ise lisansüstü eğitime sahip oldukları görülmektedir.

Veriler araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış bir form aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde okul yöneticilerinin demografik özelliklerini belirlemek için sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlayan “Kapsayıcı eğitim.....gibidir. Çünkü.....” şeklinde oluşturulmuş olan yarı yapılandırılmış bir ifade yer almaktadır.

Katılımcılardan yarı yapılandırılmış form aracılığıyla sağlanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu analizdeki esas hedef, elde edilen verileri izah edebilecek kavramlara ve temalara ulaşmaktır. Bahsi geçen bu hedef doğrultusunda veriler kodlanmış, temalar belirlenmiş, veriler kodlara ve temalara göre düzenlenmiş ve tanımlanmış, bulgular yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Elde edilen verilerin detaylı bir biçimde raporlaştırılması ve araştırmacının neticelere nasıl ulaştığını ifade etmesi nitel bir çalışmada geçerliğin en önemli kriterleri arasında bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda okul yöneticilerinin ortaya koydukları 120 metaforun tümü ayrıntılı bir biçimde değerlendirilmiş ve metaforlar ortak niteliklerine göre temalar altında gruplandırılmıştır. Daha sonra metaforların içerisinde buldukları temayı tam olarak temsil edip etmedikleri, metaforlara uygun olarak temaların tespit edilip edilmediği noktasında uzmanlardan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri (N=2) doğrultusunda temalar ve temaların altında yer alan metaforlar tekrar gözden geçirilmiş olup uzmanların görüş birliği oranları Miles ve Huberman’ın (1994) formülüyle hesaplanmıştır. Hesaplama neticesinde uzmanlar arasında %97 oranında bir uzlaşma sağlandığı tespit edilmiş, geriye kalan %3’lük bölüm için ise metafor ve temalar uzmanlarca birlikte incelenerek bir uzlaşmaya varılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin metaforik algılarına ve söz konusu bu metaforik algılardan yola çıkılarak oluşturulan temalara yer verilmiştir. Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin olarak ürettikleri metaforlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Metaforik Algıları

Sıra	Metafor	f	Sıra	Metafor	f
1	Gökkuşağı	12	33	Derya	1
2	Dünya	8	34	Dışlinin Çarkları	1
3	Aile	6	35	Doğa	1
4	Anne	6	36	Duruma Göre Tavrı Almak	1
5	Güneş	5	37	Elektrik Süpürgesi	1
6	Gökyüzü	4	38	Elma Şekeri	1
7	Hava	4	39	Eşitlik	1
8	Şemsiye	4	40	Evrensellik	1
9	Deniz	3	41	Eylem	1
10	Sahiplenmek	3	42	Futbol Maçı	1
11	Anne Şefkati	2	43	Gerçeklerle Yüzleşmek	1
12	Devlet	2	44	Hayat	1
13	Evren	2	45	Hayattan Tat Alma	1
14	Hastahane	2	46	Işık	1
15	Küme	2	47	İlaç	1
16	Mevlana Öğretisi	2	48	Kar	1

17	Okyanus	2	49	Kar Taneleri	1
18	Orkestra	2	50	Kar Topu	1
19	Örümcek Ağı	2	51	Karnaval	1
20	Su	2	52	Kasırga	1
21	Yağmur	2	53	Lahana	1
22	Ana Kucağı	1	54	Lezzetli Bir Yemek	1
23	Anne Sevgisi	1	55	Matematik	1
24	Apartman	1	56	Meyve Kasası	1
25	Aşure Çorbası	1	57	Orman	1
26	Atmosfer	1	58	Oyun Grubu	1
27	Barınma	1	59	Rüzgâr Gülü	1
28	Beyaz Işık	1	60	Sarmaşık	1
29	Birleştirilmiş Sınıf	1	61	Sevgi	1
30	Bütünleşik Bir Yapı	1	62	Spor Takımı	1
31	Bütünleştirme	1	63	Tarla	1
32	Bütünlük	1	64	Türlü	1

Tablo 2 incelendiğinde okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin olarak 64’ü farklı olmak üzere toplam 120 metafor ürettikleri ve bu metaforların tümünün olumlu algıları yansıttığı görülmektedir. Dört okul yöneticisinin ise kapsayıcı eğitime ilişkin olarak ortaya koydukları ifadelerin metafor niteliği taşımadığı görülmüş ve bu sebeple de söz konusu bu dört okul yöneticisinin ifadelerine Tablo 2’de yer verilmemiştir. Ayrıca *gökkuşağı* ($f=12$), *dünya* ($f=8$), *aile* ($f=6$), *anne* ($f=6$), *güneş* ($f=5$), *gökyüzü* ($f=4$), *hava* ($f=4$) ve *şemsiye* ($f=4$) metaforlarının diğer metaforlara göre daha sık tekrar ettiği görülmektedir.

Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin algılarının oldukça olumlu ve çeşitlilik gösterdiği söylenebilmekte olup araştırma grubunda yer alan bazı katılımcıların sık tekrar eden metaforlara ilişkin örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Kapsayıcı eğitim, gökkuşağı gibidir. Çünkü gökkuşağı tüm renkleri içinde barındırır. Kapsayıcı eğitim de tüm dezavantajlı grupları eğitime katar.” (K63)

“Kapsayıcı eğitim, dünya gibidir. Çünkü hiçbir ayırım gözetmeksizin eksiğiyle, fazlasıyla herkesi içine alan bir eğitim yöntemidir.” (K13)

“Kapsayıcı eğitim, aile gibidir. Çünkü başarılı-başarısız, engelli-sağlıklı hiç fark etmez, hepsi aynı ilgi ve sevgiyi görür.” (K97)

“Kapsayıcı eğitim, anne gibidir. Çünkü çocuklar ne yaparsa yapsın, nasıl bir durumda olursa olsun her türlü koşulsuz sevilir ve korunur.” (K30)

“Kapsayıcı eğitim, güneş gibidir. Çünkü aydınlatması gereken her şeyi aydınlatır.” (K78)

“Kapsayıcı eğitim, gökyüzü gibidir. Çünkü herkesi ve her yeri kapsar.” (K65)

“Kapsayıcı eğitim, hava gibidir. Çünkü nasıl ki hava olmadan hayata tutunamayız, kapsayıcı eğitim olmadan da öğrenci ve öğretmen hayata-eğitime tutunamaz.” (K73)

“Kapsayıcı eğitim, şemsiye gibidir. Çünkü bir kalkandır.” (K66)

Okul yöneticilerinin metaforları oluştururken ortaya koydukları gerekçelerden yola çıkılarak kapsayıcı eğitime ilişkin olarak oluşturulmuş olan temalar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Metaforik Algularına İlişkin Temalar

Temalar	Metaforlar	f	%
Eşitlik	Aile (3), Bütünleştirme, Deniz, Devlet, Dünya, Eşitlik, Gökyüzü (2), Güneş, Hava, Okyanus, Oyun Grubu, Kar, Spor Takımı, Türlü.	17	14,2
Birliktelik	Aile, Apartman, Beyaz Işık, Birleştirilmiş Sınıf, Bütünleşik Bir Yapı, Dişlinin Çarkları, Doğa, Duruma Göre Tavır Almak, Elektrik Süpürgesi, Evren, Gökkuşuğu (9), Hayattan Tat Alma, İlaç, Küme, Karnaval, Lahana, Lezzetli Bir Yemek, Meyve Kasası, Orkestra (2), Okyanus, Orman, Rüzgâr Güllü.	31	25,8
Gerçeklik	Dünya, Bütünlük, Elma Şekeri, Gerçeklerle Yüzleşmek, Hayat, Hava (2), Matematik, Su (2), Tarla.	11	9,2
Hoşgörülük	Aile, Anne Şefkati, Aşure Çorbası, Dünya, Gökkuşuğu, Evrensellik, Futbol Maçı, Gökyüzü, Hastahane, Küme, Mevlana Öğretisi (2), Örümcek Ağı.	13	10,8
Sahiplenmek	Aile, Anne (6), Ana Kucağı, Anne Sevgisi, Anne Şefkati, Atmosfer, Barınma, Deniz (2), Derya, Devlet, Dünya (5), Eylem, Evren, Gökkuşuğu, Gökyüzü (2), Güneş (4), Hastahane, Hava, Işık, Kasırga, Kar Taneleri, Kar Topu, Örümcek Ağı, Sahiplenme (3), Sarmaşık, Sevgi, Şemsiye (4), Yağmur (2).	48	40,0
Toplam		120	100

Tablo 3 incelendiğinde okul yöneticilerinin metaforları oluştururken ortaya koydukları gerekçelerden yola çıkılarak kapsayıcı eğitime ilişkin 5 temanın ortaya çıktığı ve söz konusu bu temaların “*Eşitlik, Birliktelik, Gerçeklik, Hoşgörülük, Sahiplenmek*” şeklinde adlandırıldığı görülmektedir. *Eşitlik* temasında 14’ü farklı olmak üzere toplam 17 (%14,2), *Birliktelik* temasında 22’si farklı olmak üzere toplam 31 (%25,8), *Gerçeklik* temasında 9’u farklı olmak üzere toplam 11 (%9,2), *Hoşgörülük* temasında 12’si farklı olmak üzere toplam 13 (%10,8), *Sahiplenmek* temasında 28’i farklı olmak üzere toplam 48 (%40,0) metafor üretildiği görülmektedir. Bu sonuçlara göre okul yöneticilerinin önemli bir kısmının kapsayıcı eğitimi *Sahiplenmek* temasında altında toplanabilecek metaforlar ortaya koydukları söylenebilir.

Okul yöneticilerinin metaforları oluştururken ortaya koydukları gerekçelerden yola çıkılarak kapsayıcı eğitime ilişkin “*Eşitlik, Birliktelik, Gerçeklik, Hoşgörülük, Sahiplenmek*” şeklinde adlandırılan temalar ile ilgili katılımcılara ait örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

Eşitlik Teması

“Kapsayıcı eğitim, güneş gibidir. Çünkü etrafındaki herkesi ayırım gözetmeksizin aydınlatır.” (K47)

“Kapsayıcı eğitim, deniz gibidir. Çünkü olanaklarını içinde bulunan tüm bireyler için eşit kullanır.” (K99)

Birliktelik Teması

“Kapsayıcı eğitim, orkestra gibidir. Çünkü tüm birimlerle birlikte başarı elde edilir ve bir ahenk vardır.” (K5)

“Kapsayıcı eğitim, karnaval gibidir. Çünkü farklı özelliklere sahip bireylerin aynı eylem üzerinde birleşmesidir.” (K11)

Gerçeklik Teması

“Kapsayıcı eğitim, hayat gibidir. Çünkü karşılaşılacak bütün durumlar burada vardır.” (K56)

“Kapsayıcı eğitim, tarla gibidir. Çünkü ektiğimizi biçeriz.” (K113)

Hoşgörülük Teması

“Kapsayıcı eğitim, anne şefkati gibidir. Çünkü farklılıklara saygılı, insani değerlere önem veren ve empati kurabilen bir sistemdir.” (K87)

“Kapsayıcı eğitim, Mevlana öğretisi gibidir. Çünkü herkesi içine dâhil eder. Ne olursan ol yine gel.” (K109)

Sahiplenmek Teması

“Kapsayıcı eğitim, ışık gibidir. Çünkü karanlıkta kalan hiçbir veri bırakmaz. Her veri, her bireyi aydınlatır.” (K28)

“Kapsayıcı eğitim, devlet gibidir. Çünkü devlet herkesi korur ve gözetir.” (K57)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Farklı sosyo-ekonomik şartlara, çevresel faktörlere, statüleri, cinsiyete vb. sahip olan tüm bireylerin nitelikli bir eğitime erişebilmesi için çok boyutlu yöntemlere ve faaliyetlere vurgu yapan kapsayıcı eğitimin temel hedefi ayırım gözetmeksizin herkesi eğitime dâhil etmektir (UNESCO, 2009). Günümüzün eğitim ve öğretim ortamları ise birbirinden farklı niteliklere sahip olan öğrencilerden meydana gelmektedir. Birbirinden farklı niteliklere sahip olan bu öğrencilerin gereksinimleri de doğal olarak birbirinden farklılaşmakta ve öğrencilerin bu farklı gereksinimlerini okul düzeyinde karşılanması gerekmektedir. Okullarda öğrencilerin gereksinimlerini en makul düzeyde karşılama sorumluluğunu da üzerinde taşıyan birinci unsur okul yöneticileridir. Bu bakış açısı doğrultusunda araştırmada okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşleri metaforlar aracılığıyla incelenmiş ve araştırma sonucunda okul yöneticilerinin 64’ü farklı olmak üzere toplam 120 metafor ürettikleri ve bu metaforların tümünün olumlu algıları yansıttığı tespit edilmiştir. Üretilen metaforlarla ilgili elde edilen bu sonuca göre okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin algılarının oldukça olumlu ve çeşitlilik gösterdiği söylenebilir. Bunun yanı sıra okul yöneticilerinin metaforları oluştururken ortaya koydukları gerekçelerden yola çıkılarak kapsayıcı eğitime ilişkin 5 tema da ortaya çıkmış olup söz konusu bu temalar “Eşitlik, Birliktelik, Gerçeklik, Hoşgörülük, Sahiplenmek” şeklinde adlandırılmış olup temaların kapsayıcı eğitimin temel felsefesine ve amaçlarına vurgu yaptığı söylenebilir. Ortaya çıkan sonuç bağlamında kapsayıcı eğitime ilişkin olarak şu öneriler sıralanabilir; i-)Milli Eğitim Bakanlığınca kapsayıcı eğitime ilişkin farkındalığı artırmak için eğitim sisteminin bütün paydaşlarına yönelik olarak çeşitli eğitimler düzenlenebilir. ii-)Kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri destekleyecek ve onların gelişimlerini sürekli ve planlı olarak takip edecek birimler eğitim kurumları tarafından oluşturulabilir.

Anahtar Kelimeler

Okul Yöneticisi, Kapsayıcı Eğitim, Metafor, Algı.

Kaynaklar

- Argon, T. (2015). Longitudinal investigation of perceptions towards university concept through metaphors: A university sample in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 10(1), 36-49.
- Arslan, M. M. & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 35(171), 100-108.
- Güçlü, N. & Duran, A. (2017). Okul yöneticilerinin okul ve ideal okula ilişkin metaforik algıları. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 3968-3989. Doi:10.14687/jhs.v14i4.4778.
- Limon, İ. (2015). 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin yabancı bir dil olarak İngilizceye yönelik metaforik algıları. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(2), 367-379.
- Limon, İ. & Durnalı, M. (2018). Doktora öğrencilerinin doktora eğitimi ve öğretim üyelerine yönelik metaforik algıları. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 26-40.

- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nartgün, Ş. S. & Gökçer, İ. (2014). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının mesleklerine, geleceklerine, istihdamlarına ve eğitim politikalarına ilişkin metaforik algıları. *International Journal of Educational Research*, 5(4), 57-69.
- Peters, S. J. (2004). *Inclusive Education: An EFA Strategy for all Children*. Washington, DC, World Bank.
- Resmi Gazete (1995). Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. Tarih: 27.01.1995. Sayı: 22184.
- Şahin, A. & Sabancı, A. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin okul yöneticileri ile öğretmenlere ilişkin algıları: Metafor çalışması. *Turkish Studies*, 13(4), 1057-1082.
- UNESCO (1994). *Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris, UNESCO/Ministry of Education, Spain.
- UNESCO (2001). *Open File on Inclusive Education*. Paris, UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris, UNESCO.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Fransa: UNESCO.
- WCEFA (1990). *World Declaration on Education for All. Meeting basic learning needs*, New York: WCEFA Interagency Commission.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ortaokul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Okullarının Etkililiğine Yönelik Algıları

Hakan SIVRI^a, Semiha ŞAHİN^b

(a) Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği, İzmir, Türkiye

(b) Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir, Türkiye

Giriş

Rekabetin arttığı ve kaynakların sınırlılığının belirginleştiği günümüz ekonomi-politiğinde verimlilik ve etkililik her alanda aranan kavramlar oralar ortaya çıkmaktadır. Etkililik kavramı ve arayışı eğitim alanyazınına “etkili okul” akımı olarak yansımıştır (Balci, 2011; Brookover ve diğ., 1979; Brophy ve Good, 1986; Edmonds, 1979; Mortimor ve diğ., 1988; Rutter ve diğ., 1983; Sammons, 1999). Okul etkililiği, okullarda hedefleri ulaşma, öğrenci başarısını artırma ve mükemmelliği temin etme yollarını arama girişimi olarak da bilinmektedir (Balci, 1996; Binbaşoğlu, 1993; Creemers ve Kyriakides, 2007; Lezotte, 2000). Okul etkililiği, okul seviyesinde yer bulan etkililiği artırıcı koşulları ve öğretmen ve sınıf seviyesinde yer alan etkililik artırıcı koşullar yani “öğretimsel etkililik” olarak adlandırılır (Schereens, 1992). Okul seviyesi koşulları, sınıf seviyesi koşulları ve genellikle okulun daha geniş kapsamındaki koşullarının dahil edildiği çok katmanlı tanımlara bazen “bütünleşik okul etkililik modelleri” ve bazen “bütünleşik eğitim etkililiği modelleri” olarak ele alınmaktadır. Okul geliştirme ise okulu daha etkili ve verimli hale getirme girişimi olarak anlaşılmaktadır. Okul geliştirmede ulaşılmaya çalışılan temel hedefin okulların öğeleri ve çevresiyle birlikte etkileşim halinde problem çözme kapasitesinin artırılması olduğu dile getirilmektedir (Balci, 2011).

Balci’nin (2011) aktarımına göre ilk çalışmalarda etkililik örgütün hedeflerini gerçekleştirme seviyesi olarak adlandırılmıştır. Hendrix ve McNichols (1984) ise etkililiği örgütün ihtiyaç duyduğu kaynaklara ulaşabilmesi ve bu kaynaklara elde etmesi olduğunu ileri sürmektedir. Diğer taraftan, Karanlı (2004) etkililiği çıktılarının niteliği, hedeflere erişim seviyesi, çevre ile uyum ve gereksinim duyulan kaynaklara ulaşabilme olarak kavramlaştırmıştır. Aynı anlayışla, etkili okullar veya okul etkililiği kısacası okulun amaçlarına optimum düzeyde ulaşabilme olarak nitelendirilebilir (Şişman, 2011). Bununla beraber, Balci (2011) okul etkililiğini öğrencilerin bilişsel, psiko-motor, duygusal, sosyal ve estetik gelişimlerine imkan sağlayan öğrenme ortamları olarak belirtmektedir.

Etkili okul araştırmaları incelendiğinde araştırılan konuların genellikle iki evreye dayandığı anlaşılmaktadır. Yapılan ilk araştırmalar okulun öğrencilerin performansında belirgin bir etkiye sahip olmadığı, öğrencilerin okul süreci kapsamında elde ettiği başarıların veya yaşadığı başarısızlıkların öğrencilerin beraberinde getirdiği kişisel ve ailevi özelliklerden kaynaklandığını ileri sürmüştür (Coleman ve diğ., 1966; Jencks ve diğ., 1972). Öğrencilerin başarısında okul çevresi ve ailenin sosyo-ekonomik özellikleri gibi okul dışı faktörlerin büyük ölçüde etkili olduğunu savunan bu karamsar ve sabit yaklaşımın aksine, daha sonraki ikinci evrede gerçekleştirilen araştırmalar aslında okul içi dinamiklerin ve okul özelliklerinin öğrencilerin performansında belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Buna karşın, diğer eğilim ise okul için dinamiklerin aslında öğrenci başarısı için belirleyici faktör olduğunu savunmaktadır. Nitekim, okulun özelliklerinin ve okul içi dinamiklerin öğrencilerin akademik performansında belirleyici rol oynadığına dayanan etkili okul araştırmaları ikinci evredeki eğilimden kaynaklandığı söylenebilir

(Balci, 2011; Brookover ve diğ., 1979; Brophy ve Good, 1986; Edmonds, 1979; Mortimor ve diğ., 1988; Rutter ve diğ., 1983; Sammons, 1999; Şişman, 2011).

Etkili okullarda bütün öğrencilerin öğrenebileceği ve bütün öğretmenlerin de öğretebileceği varsayımı hakimdir. Bu nedenle, bütün öğrencilerin eğitim öğretimden yüksek beklentilere sahip olarak yüksek başarılar gösterebileceği görüşü paylaşılır. Bununla birlikte, okul etkililiğinin başlıca önermeleri; 1) eğitimin temel amacının başarılı olmak isteyen öğrencilere alternatif seçenekler sunması, 2) okulun temel fonksiyonunun öğrenmeyi kolaylaştıracak uygun öğretim ortamları sunması, 3) okulların etkililiğine yönelik başlıca göstergenin öğrenci performansı olduğu, 4) etkili okulların öğrencilere temel becerileri edinecek imkanları sağlamayı başarabilen okullar olduğudur (Balci, 1996; Binbaşoğlu, 1993).

Etkili okullara dair önemli göstergelerden biri de sahadaki eğitim öğretim uygulayıcılarının okullarının etkililiğine yönelik algı ve izlenimleridir (Şişman, 1996). Okullardaki eğitim öğretim faaliyetlerinin en önemli uygulayıcıları olan yöneticilerin ve öğretmenlerin etkililiğe dair algıları okulların etkililik girişimlerini hayata geçirebilmesi bakımından araştırılmaya değer bir husustur. Bu çalışma ise ortaokul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görev yaptıkları okullarının etkililiğine yönelik algılarını ortaya koyması açısından önem teşkil etmektedir. Gerçekleştirilen bu çalışmada; 1) ortaokul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin okullarının etkililiğine yönelik algıları ne düzeydedir?, 2) okullarının etkililiğine yönelik ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin algıları arasında görev değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?, 3) ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin okullarının etkililiğine yönelik görüşleri mesleki değişkenlerine göre (branş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem) anlamlı bir farklılık göstermekte midir? şeklindeki sorulara cevap aranmıştır. Bulguların işaret ettiği noktada bahse konu bu araştırmanın ilgili alanyazına katkı sağlama potansiyeli barındırdığı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada, 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılında Bursa il merkezi sınırları içerisinde yer alan devlet ortaokullarında görev yapan yöneticilerinin ve öğretmenlerin okullarına yönelik etkililik algılarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinden yararlanılmıştır. Bu çerçevede, Bursa Büyükşehir il sınırları içerisinde bulunan devlete ait ortaokulların listesi çıkarılmış ve bu okullarda görev yapan 586 yönetici ve 6536 öğretmen bu çalışmanın araştırma evrenini oluşturmuştur. Örneklem gurubunu oransız küme örnekleme yolu ile yansızlık kuralı çerçevesinde 32 okuldan örneklem kapsamına alınan 429 (65 yönetici ve 364 öğretmen) katılımcı oluşturmuştur. Katılımcılara Şişman'ın (1996) geliştirmiş olduğu "Etkili Okul Ölçeği" uygulanmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile sınanmıştır. Ayrıca, verilerin skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri de normal dağılım varsayımı kapsamında incelenmiştir. Son olarak uç değer (outlier) niteliği taşıyan veri olmadığı anlaşıldıktan sonra verilerin normal bir dağılım sergilediği kanaatine varılmıştır. Verilerin özümlemesinde betimsel istatistik, bağımsız örneklemler t-test, Kruskal-Wallis H ve tek yönlü varyans (ANOVA) analizlerinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Elde edilen ortalama puanların 1.00-1.80 çok düşük, 1.81- 2.60 düşük, 2.61-3.40 orta, 3.41-4.20 yüksek ve 4.21-5.00 çok yüksek olarak dağılım gösterdiği değerlendirilmiştir. Buna göre, ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin okullarına dair etkililik algılarının yüksek düzeyde oldukları ortaya çıkarılmıştır ($\bar{X}=3.62$, $S_s=.024$). Ayrıca, yöneticilerin öğretmenlere nazaran okullarını daha etkili algıladıkları gözlenmiştir ($t_{(427)}=2.186$, $p<.05$).

Bunun yanı sıra, katılımcıların okul etkililiğine yönelik görüşleri eğitim düzeylerine göre bir değişiklik göstermezken ($F_{(3,425)}=.560$, $Ss=.570$, $p>.05$) mesleki görev süreleri arttıkça okullarının etkililiğine yönelik düşüncelerinin de arttığı görülmüştür ($F_{(5,423)}=3.204$, $Ss=.775$, $p<.05$). Branş açısından ise, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşına sahip katılımcıların okullarının etkililiğine yönelik görüşlerinin ($\bar{X}=3.41$, $p<.05$) diğer branşlara göre daha düşük olduğu anlaşılmıştır ($F_{(9,419)}=2,461$, $Ss=428$, $p<.05$).

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bulgular ışığında, yöneticilerin ve öğretmenlerin görev yaptıkları okulları yüksek derecede etkili algılamaları ve bu noktada aynı fikri paylaşımları Bursa Büyükşehir il merkezi sınırları içerisindeki ortaokulların etkililiği açısından en azından sahadaki uygulayıcıların gözünden önemli bir gösterge olduğu yazarlar tarafından değerlendirilmektedir. Okul yöneticilerinin okullarını öğretmenlere nazaran daha etkili görmeleri alanyazınla uyumludur (Balcı, 2011; Şişman 1996). Bu durum yöneticilerin kendi idare yöntem ve uygulamalarının da etkili yansımaları olduğuna ve güçlü eğitim liderliği inançlarına bir işaret olabilir. Güçlü öğretim liderleri, idari görevlerinin yanı sıra belli bir disiplin ve düzen içerisinde okulu eş güdümlenerek okul işleyişinin sorunsuz bir şekilde sürdürülmesi için okul bileşenleri ve yakın çevre ile uyumlu bir ilişki kurmaya çabalarlar (Kundakçı ve Sivri, 2013). Güçlü öğretim liderliği modeline uyan okul liderleri, çoğunlukla, öğrenciler tarafından öğrenme hedeflerine ulaşmak olan eğitimin temel işlevine odaklanır. Ancak, zaman içerisinde yönetici ve öğretmen görüşleri arasındaki farklılığın, okulun etkililiğinin sürdürülmesine etki etmesi mümkündür. Çünkü etkili okulun yaratılmasında öğretimsel ve örgütsel liderliğin önemi düşünüldüğünde kendi yönettiği okulu diğer okul bileşenlerinden daha etkili gören bir örgüt lideri uzun vadede okulda sergilemesi gereken liderliği sergilemede yetersiz kalarak okulun etkililiğinin azalmasına neden olabilir.

Mesleki değişkenleri açısından sahadaki uygulayıcıların tecrübelerinin artıkça okullarına etkililiğine yönelik düşüncelerinin de artış göstermesi eskiye göre veya daha önceki görev yerleriyle mukayese edildiğinde mevcut okullarının daha başarılı veya etkili görüldüğü çıkarımı yapılabilir. Bu nedenle, zaman içerisinde özellikle son yıllarda hız kazanan etkililik çabalarının da yardımıyla okullarda etkililik adına bir farkındalık ve iyileşmenin olduğu söylenebilir. Öte yandan, nispeten daha az ders saatine sahip olmak ve bun nedeniyle okulda göreceli olarak daha az bulunma veya okuldan beklentilerin tam olarak karşılanmaması bazı branşlardaki katılımcıların okullarının etkililiğine yönelik algılarını düşürmüş olabileceği değerlendirilmektedir. Bursa ili Büyükşehir sınırları içerisinde gerçekleştirilen bu araştırma çerçevesinde ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin okul etkililiği algılarından ortaya çıkan sonuçların etkili okul alanyazınına katkı sağlayarak eğitim çevrelerine, politika yapıcılara ve uygulayıcılara bakış açısı sunma potansiyeline sahip olduğu değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Etkili okul, okul etkililiği, yönetici ve öğretmen görüşleri

Kaynaklar

- Balcı, A. (2011). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Binbaşıoğlu C. (1993). Etkili okul kavramı ve buna etki eden bazı etkenler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 185, 21-32.
- Brophy. J., & Good. Th.L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 320-375). New York: McMillan.

- Brookover, W. B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York: Praeger.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Habson, C. F., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfield, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC: Government Printing Office.
- Creemers, B., P. & Kyriakides, L. (2007). *The dynamic of educational effectiveness*. London: Routhledge.
- Edmonds, R., R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37 (10), 15 -24.
- Hendrix , W. H., & McNichols, C. W. (1984). Organizational effectiveness as a function of managerial style, situational environment, and effectiveness criterion. *Journal of Experimental Education*. 52(3), 145-151.
- Jencks, C. S., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B., & Michelson, S. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of the Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Karlı, D., M. (2004). *Yöneltilik*. PegemA Yayıncılık: Ankara.
- Kondağcı, Y. & Sivri, H. (2013). Salient characteristics of high-performing Turkish elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 52(2), 254-272.
- Lezotte, L. (2000). *Leading indicators of effective schools*. Okemos, MI. Effective Schools Products, Ltd.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School matters: The junior years*. Wells: Open Books.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.
- Sammons, P. (2009). The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 20: 1, 123-129. <http://dx.doi.org/10.1080/09243450802664321>
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling, research, theory and practice*. London: Cassell.
- Şişman, M. (1996). *Etkili Okul Yönetimi*. Eskişehir: Araştırma Raporu.
- Şişman, M. (2011). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar (2.baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ortaokul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerine Yönelik Görüşleri (Bursa İli Örneği)

Hakan SIVRİ^a, Semiha ŞAHİN^b

(a) Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği, İzmir, Türkiye

(b) Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir, Türkiye

Giriş

Uzun süreli ve kapsamlı araştırmalar sonucu ortaya çıkarılan öğrenci merkezli eğitim ilkeleri öğrenmeye etki eden bütün unsurları ve öğrenci merkezli eğitim anlayışının özelliklerini barındırmaktadır (APA, 1993;1997). Küresel ölçekte neo-liberal iktisadi ve siyasi anlayışın her alana sirayet etmesiyle birlikte eğitim politikaları düzlemindeki yansımaları nedeniyle kaçınılmaz olarak eğitim uygulamalarında öğrenci merkezliliğe geçiş günümüzde hız kazanmaktadır. Buna karşın, öğretim yöntem ve uygulamalarında her ne kadar öğrenci merkezliliğe yönelim giderek artsa da sahadaki uygulayıcıların (yöneticiler ve öğretmenler) öğrenci merkezli eğitim ilkelerine yönelik inanç ve tutumları öğrenci merkezli eğitim modelinin etkililiği hususunda belirleyici rol oynadığı değerlendirilmektedir (McCombs ve Whisler, 1997; McCombs, 2001; McCombs ve diğ., 2008). Bu nedenle, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitimi yansıtan ilkeler hakkındaki görüşlerinin ortaya çıkarılması öğrenci merkezli eğitim modelinin sahaya yansıtılabilmesi açısından önem arz etmektedir.

McCombs ve Whisler'a (1997) göre öğrenci merkezli eğitim modeline göre öğrenciler tek ve benzersizdir. Bu nedenle, "herkes için standart beden" düşüncesi ve programlarından ziyade, sorumluluk alıp öğrenme süreçlerinde etkin rol alabilmeleri için öğrencilerin farklılıklarını dikkate almak gerekir. Öğrenci merkezli eğitimde öğrenme temel olarak doğal bir süreçtir; öğrenciler doğal olarak meraklıdır ve dünyayı öğrenmeye çalışır (APA, 1993, 1997; McCombs ve Whisler, 1997; Weimer, 2002). 1990 yılında Amerikan Psikoloji Derneği (APA) öğrenme, güdülenme, gelişim ve bireysel farklılıklar çerçevesinde yüzyılı aşkın süredir öğrenme üzerine yapılmış araştırmaları incelemiştir. Uzun soluklu olan bu incelemeler sonucunda öğrenci merkezli eğitimin özelliklerini kapsayan Öğrenci Merkezli Eğitim İlkeleri ortaya çıkmıştır (APA, 1993, 1997). 14 ilkeyi kapsayan öğrenci merkezli eğitim ilkelerinin okullarda öğrenme, güdülenme ve başarı üzerinde kayda değer etkileri olduğu saptanmıştır (APA, 1993, 1997). Kapsamlı ve yoğun araştırmalar neticesinde ortaya konulan bu ilkeler, çocuklardan öğretmenlere, yöneticilere, velilere ve eğitim sistemimiz içerisindeki toplumun diğer üyelerine kadar bütün öğrenenler için geçerli ilkelerdir (APA, 1997). Bu nedenle öğrenci merkezli eğitim ilkeleri, özellikle öğretim, ölçme ve değerlendirme, okul yönetimi ve diğer yapısal boyutlardaki reform çabaları için bir sistematik yaklaşım görevi görebilir (Crick ve McCombs, 2006).

Eğitmcilerin öğrenci merkezli eğitim ilkelerini öğrenme sürecinde ne derece benimsedikleri, öğrenci merkezliliğin uygulamada hayata geçirilmesi bakımından araştırılması gereken önemli bir konudur. Yapılan bu araştırma, eğitim alanında öğretmen merkezlilikten öğrenci merkezliliğe geçişin yaşandığı günümüzde yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim ilkelerini ne ölçüde benimsediğinin belirlenmesi bakımında önemlidir. Bu nedenle, mevcut çalışmada; 1) ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenci merkezli eğitim ilkelerini (ÖMEİ) benimseme düzeylerine ilişkin görüşleri ne düzeydedir? 2) öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme açısından ortaokullardaki yöneticiler ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? 3)

ortaokul yönetici ve öğretmenlerinin öğrenci merkezli eğitim ilkelerini (ÖMEİ) benimseme düzeyleri, mesleki değişkenlerine göre (branş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem) anlamlı farklılık göstermekte midir? şeklindeki sorulara yanıt aranmıştır. Bununla birlikte, araştırmadan elde edilen bulguların öğrenci merkezli eğitim anlayışına yönelik okul geliştirme çabaları noktasında eğitim çevrelerine, politika geliştiricilere ve uygulayıcılara bakış açısını kazandıracağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma tarama modelinden istifade edilerek nicel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Bu kapsamda, çalışma Bursa Büyükşehir il sınırları içerisinde bulunan Gemlik, Gürsu, Kestel, Mudanya, Nilüfer, Osmangazi ve Yıldırım ilçelerinde gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle araştırmanın çalışma evrenini 2017-2018 Eğitim Öğretim yılında Bursa Büyükşehir il sınırlarında bulunan 235 devlet ortaokulunda görev yapan 6536 öğretmen ve 586 yönetici oluşturmaktadır (MEB, 2017). Araştırmanın örnekleme belirlenirken bu okulların listesi çıkarılmış ve bu okullar birer küme olarak kabul edilmiştir. Ardından oransız küme örnekleme yolu ile yansızlık kuralına bağlı kalarak (Balcı, 2004) 32 okul ve 429 katılımcıdan (65 yönetici ve 364 öğretmen) geçerli veri elde edilmiştir. Katılımcılardan veri elde etmede Sivri ve Şahin (2018) tarafından geliştirilen “Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme Ölçeği” kullanılmıştır. 5’li Likert deseninde 4 faktör ve 26 maddeden oluşan ölçeğin faktör değerleri faktörlerin toplam varyansının %50’sinden fazlasını açıkladığı anlaşılmaktadır. Ölçeğin ölçüm güvenilirliği açısından ise faktörler bağlamında Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı sırasıyla .91, .62, .64, .55 toplam iç tutarlılık katsayısı ise .88 olarak tespit edilmiştir. İstifade edilen ölçme aracına ilişkin diğer uyum indeksleri; [GFI=.87, AGFI=.84, CFI=.91, RMSEA=.05, RMR=.06, SRMR=.06] şeklindedir. Ölçek marifetiyle elde edilen verilerin öncelikle normal dağılıp dağılmadığı teste tabi tutulacaktır. Ölçek marifetiyle elde edilen verilerin normal bir dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile sınıanmıştır. Bunun yanında verilerin skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri de normal dağılım varsayımı kapsamında kontrol edilmiştir. Uç değer (outlier) niteliği taşıyan verinin de olmadığı anlaşıldıktan sonra katılımcılardan elde edilen verilerin normal dağıldığına kanaat getirilmiştir. Normallik testlerinin ardından verilerin çözümlemesinde betimsel istatistik, bağımsız bağımsız örneklemler t-test, Kruskal-Wallis H ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve varyansların homojenlik durumuna göre post-hoc analizi yöntemlerinden faydalanılacak ve bulgular ortaya çıkarılmıştır.

Bulgular

Öncelikle ÖMEİ Benimseme Ölçeğinden elde edilen verilerle her bir katılımcının ortalama puanları hesaplanmıştır. Bu ortalama puanların, 1.00-1.80 çok düşük, 1.81- 2.60 düşük, 2.61-3.40 orta, 3.41-4.20 yüksek ve 4.21-5.00 çok yüksek olarak dağılım gösterdiği değerlendirilmiştir. Betimsel istatistik neticesinde elde edilen bulgular yöneticilerin ve öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim ilkelerini yüksek düzeyde benimsediklerini göstermiştir ($\bar{X} = 3.95$, $Ss = .371$). Katılımcılarının öğrenci merkezli eğitim ilkeleri çerçevesinde yüksek düzeyde benimsediği görüşler, öğrenci merkezlilik kapsamında gerçekleştirilen alanyazındaki başka araştırmaların bulgularıyla da uyumludur (Cornelius-White, 2007; McCombs ve Lauer, 1997; MEB, 1995). Bu bulgular öğrenci merkezli anlayışın yüksek düzeyde benimsendiği araştırma ortamlarında katılımcıların her öğrencinin öğrenebileceği, öğrencilerin merakını uyandıran ve yaratıcılık gerektiren faaliyetlerinin önemine ilişkin görüşlere yakın olduğunu göstermektedir. Bunun yanında, yöneticilerin ve öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim ilkelerini

benimseme düzeylerinde görev tanımlarına ilişkin kayda değer bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ($t_{(427)}=1.389$, $p>.05$). Ayrıca, katılımcıların branşlarına göre öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri anlamlı şekilde değişmediği de ortaya konmuştur ($X^2=10.290$, $Ss=.371$, $p>.05$). Bu bulgunun, Bulut'un (2008) Diyarbakır ilinde ilköğretim okulu öğretmenleri arasında gerçekleştirdiği araştırma bulguları ile örtüştüğü görülmüştür.

Diğer bir bulgu ise katılımcıların öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği ($X^2_{(3,425)}=9.361$, $Ss=1.577$, $p<.05$). Yapılan çoklu karşılaştırma (post-hoc) analizlerinde Eğitim Enstitüsü mezunun olan ($\bar{X}=3.62$, $p<.05$) mezunu olan katılımcıların hem Lisans ($\bar{X}=3.96$, $p<.05$) hem de Lisansüstü ($\bar{X}=4.00$, $p<.05$) mezunu olan katılımcılara göre öğrenci merkezliliği kayda değer bir şekilde daha az kabullendiği ortaya konmuştur. Bu durum, bir bakıma katılımcıların mesleki eğitim düzeyleri arttıkça öğrenci merkezli anlayışa yatkınlıklarının arttığına işaret etmektedir. Son olarak, görev süresi (mesleki kıdem) değişkenine göre katılımcıların öğrenci merkezli eğitim ilkelerine anlamlı şekilde farklı düzeyde benimsedikleri bulunmuştur ($F(5,423)=4.331$, $Ss=.370$, $p<.05$). Anlamlı fark bulunmasının ardından yapılan çoklu karşılaştırma (post-hoc) analizlerinde öğrenci merkezli ilkeleri benimseme seviyelerinin 6-10 yıl ve 11-15 yıla göre 16-20 yıl mesleki deneyime sahip katılımcıların aleyhine önemli ölçüde farklılık gösterdiği ortaya çıkarılmıştır. Buna göre, 16-20 yıl mesleki deneyimi ($\bar{X}=3.85$, $p<.05$) olan katılımcıların hem 11-15 yıl ($\bar{X}=4.05$, $p<.05$) hem de 6-10 yıl ($\bar{X}=4.04$, $p<.05$) mesleki deneyimi olanlara göre öğrenci merkezliliği önemli ölçüde daha az kabullendikleri meydana çıkarılmıştır. Bu bulgunun, Stes ve diğ. (2007) ve Alisusta ve diğ. (2015) gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarda görev süresi arttıkça öğretmenlerin geleneksel öğretim anlayışlarını benimsemeye yatkın olduklarını gösteren bulgularla da örtüşmektedir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde Bursa Büyükşehir il sınırlarındaki ortaokullarda görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim ilkelerini yüksek düzeyde benimsemeleri öğrenci merkezli reform ve okul geliştirme çabaları hususunda sahadaki uygulayıcıların en azından belli bir hazırbulunuşluk düzeyinde olduklarına işaret etmektedir. Alın yazındaki araştırmalar, “öğrenci merkezliliğin” belli bir programa özgü bir özellik veya uygulamanın parçası olmadığını ortaya koymaktadır (McCombs, 2001; McCombs ve Lauer, 1997; McCombs ve Whisler, 1997). Öğrenci merkezlilik açısından eğitim programları ve uygulamalar ne kadar kapsamlı tasarlanırsa tasarlansın, bizi sahadaki uygulayıcılar tarafından kabul görmedikçe istenilen düzeyde bir sonuç elde etmek güçtür. Bu açıdan, öğrenci merkezli reform girişimlerinin başarısında sahadaki uygulayıcıların bu modele karşı tutum ve düşüncelerinin belirleyici olacağı açıktır. Yöneticiler ve öğretmenler arasında öğrenci merkezli anlayışı benimseme hususunda önemli bir farkın tespit edilememiş olması uygulayıcıların öğrenci merkezlilik konusunda benzer görüş ve tutumlara sahip olduklarına ve aralarındaki görüş tutarlılığına işaret etmektedir.

Katılımcıların öğrenci merkezliliği benimsemeye dair görüşlerinde ortaya çıkan bir başka tutarlılık emaresi bu görüşlerin katılımcıların branşlarına göre değişiklik göstermemesidir. Buna göre, öğrenci merkezli anlayışı benimsemenin branşa özgü bir tutum olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, katılımcıların mesleki eğitim düzeyleri arttıkça öğrenci merkezliliğe daha yatkın oldukları da elde edilen sonuçlar arasındadır. Bu açıdan, sahadaki uygulayıcılar mesleki uzmanlık açısından kendilerini geliştirdikçe veya uygulayıcıların mesleki eğitimleri arttıkça geleneksel öğretim uygulamalarından ziyade öğrenci merkezli anlayışı benimseme eğilimlerinin arttığını göstermektedir.

Katılımcıların görev süreleri (mesleki deneyim) arttıkça öğrenci merkezliliğe yakınlığının azaldığı gözlenmiştir. Bu durum, eğitim alanyazınlarında öğrenci merkezliliğe yapılan vurgunun nispeten son zamanlarda güçlenmesinin neticesi olarak görülebilir. Nitelim, alanyazında uzun süredir öğretmenlik yapan uygulayıcıların öğretim uygulamalarında yeni mezun veya göreve yeni başlamış öğretmenlere nazaran daha fazla geleneksel yöntemleri benimsediklerine ait emareler bulunmaktadır. Sonuç olarak, Bursa Büyükşehir il sınırlarındaki ortaokullarda gerçekleştirilen bu araştırma yöneticileri ve öğretmenlerinin eğitim öğretimde öğrenci merkezliliğe yönelik tutumlarını ortaya koyması bakımından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, sahadaki uygulayıcılardan elde edilen bu emarelerin politika geliştiricilere ve eğitim çevrelerine bakış açısı kazandırabileceği değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Öğrenci Merkezli Eğitim; Öğrenci Merkezli Eğitim İlkeleri; Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Kaynaklar

- Aliusta, G. O., Özer, B. & Kan, A. (2015). Öğrenci-merkezli öğretim stratejilerinin Kuzey Kıbrıs'taki okullarda uygulanması. *Eğitim ve Bilim*, 40 (181), 104-117.
- APA, Task Force on Psychology in Education. (1993). *The learner centered psychological principles: Guidelines for school redesign and reform*. Washington, DC: American Psychological Association and the Mid-continent Regional Educational Laboratory.
- APA, Board of Educational Affairs. (1997). *Learner centered psychological principles: Framework for school reform and design*. <https://www.apa.org/ed/governance/bea/learner-centered.pdf> adresinden 23.01.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem teknik ve ilkeler*. Pegem A Yayıncılık.
- Bulut, İ. (2008). Yeni ilköğretim programlarında öngörülen öğrenci merkezli uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri (Diyarbakır ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14 (4), 521-546.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.
- Crick, R., D. ve McCombs, B., L. (2006) The Assessment of learner-centered practices surveys: An English case study. *Educational Research and Evaluation*, 12 (5), 423-444.
- McCombs, B., L. ve Whisler, J., S. (1997). *The learner-centered classroom and school: Strategies for increasing student motivation and achievement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McCombs, B., L. (1999). *The Assessment of learner-centered practices (ALCP): Tools for teacher reflection, learning, and change*. Denver, CO: University of Denver Research Institute.
- McCombs, B., L. (2001). What do we know about learners and learning? The learner-centered framework: Bringing the educational system into balance. *Educational Horizons*, 79(4), 182-193.
- McCombs, B., L., Daniels, D. H., ve Perry, K. E. (2008). Children's and teachers' perceptions of learner-centered practices, and student motivation: Implications for early schooling. *The Elementary School Journal*, 109(1), 16-35.
- McCombs, B., & Lauer, P. (1997). Development and validation of the learner-centered battery: Self-assessment tools for teacher reflection and professional development. *The Professional Educator*, 20(1), 1-21.
- MEB. (2015). MEB İstatistikleri Örgün Eğitim 2014/15. <http://sgb.meb.gov.tr> adresinden 23.04.2015 tarihinde

alınmıştır.

MEB. (2017). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim. <http://sgb.meb.gov.tr> adresinden 23.03.2018 tarihinde alınmıştır.

Sivri, H. and Şahin, S. (2018). Learner-centred principles adoption scale: Study of validity and reliability. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 29 (5), 3427 – 3439. doi <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.753>

Stes, A., Gijbels, D. & Petegam, V. (2007). Student-focused approaches to teaching in relation to context and teacher characteristics. *The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 55(3), 255-267.

Weimer, M. (2002). *Learner-centred teaching: Five key changes to practice*, San Francisco: Jossey-Bass.

“Kariyer Engelleri: Cam Tavan” Konusuna İlişkin 2009-2019 Yılları Arasında Yapılan Tezlerin İncelenmesi

Sibel GÜVEN^a, Merve UÇAR^b

(a) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Temel Eğitim, Çanakkale, Türkiye (Sorumlu yazar)

(b) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Temel Eğitim, Çanakkale, Türkiye

Giriş

Yönetim ve kadın olgularının dünyanın hemen her yerinde birleştirilmesinin güç olduğu görülmektedir. Tarihsel süreç içinde yönetici kavramı genelde erkekler için kullanılan bir terim olmuştur. Dünyanın her yerinde gerekli yetenek, nitelik ve eğitime sahip kadınların yönetici konumuna yeterince gelemedikleri bir gerçektir. İş hayatında kadınların terfi etme aşamasında olumsuz rol oynayan faktörler genel olarak şunlardır diyebiliriz; Astlardan kaynaklanan sorunlar, iş çevresinden kaynaklanan sorunlar, iş ilişkilerinden kaynaklanan sorunlar, üstlerden kaynaklanan sorunlar, iş-aile çatışmasından kaynaklanan sorunlar, yönetim kaynaklı sorunlar ve cinsiyetten kaynaklanan sorunlar olarak sıralanabilmektedir.(Gill ve Davidson, 2001). Aynı zamanda kadınların terfi aşamasında karşı karşıya geldiği sorunlar kadınlara yönelik önyargı ve stereotipler, yönetim kademesindeki kadın sayısının azlığı, firma yapısı ve ortamı, iş arkadaşları tarafından dışlanma, rol model eksikliği ve dışlanma gibi diğer faktörleri de içine almaktadır. (Devanna, 1987). Dreher (2003), bu konuda yaptığı çalışmalar sonucunda kadınların yönetici konuma gelme aşamasında önlerine çıkan olumsuz unsurların bireysel, kurumsal ve toplumsal olarak üçe ayrıldığını belirtmiştir.

Jackson’a göre (2001) ise yönetimde kadınların temsil edilmiyor olmaları evrensel geçerliliği olan bir durumdur. Kadınlar iş hayatında üst kademe yöneticiliğine yükselmekte saydam bir tavanla karşılaşmaktadırlar. Bunun sebebi olarak evrensel bir gerçek olan cinsiyet ayrımcılığı kültürü ve bu kültürün erkek ve kadınlar tarafından da yeniden desteklenmesi olarak gösterilebilir. Yönetimsel konuma gelmeleri beklenen kadınların önünde engellerin olduğu savunulmaktadır. Duman’ın (2008) araştırmasına bakıldığında dünyada üst düzey yönetimdeki kadınların sayısının oldukça az olması “Cam Tavan” kavramı ile belirtilmektedir. Kadınlara yönelik cinsiyet ayrımcılığı farklı birçok toplumda görülmektedir. Bununla birlikte bu ayrımcılığın derecesi ve türleri farklıdır. Demirebilek (2007), kadına yönelik cinsiyet ayrımcılığının gelişmekte olan ülkelerde eğitim imkânlarından yararlanamama ve şiddete maruz kalma gibi temel alanlarda gözlemlendiğini belirtirken, gelişmiş ülkelerde ise daha çok aynı işte çalışan kadınların erkeklere oranla daha az ücret alması, işe alınma ve terfi aşamasında karşılaştıkları engeller olarak ortaya çıktığından söz etmiştir. Kadınların kariyer geliştirmesini ve yükselmesini engelleyen ve yardım eden etmenleri Mallon ve Cassel incelemiş, araştırma sonucunda da bu araştırmaya katılan kadınların %70’i örgütte uygulanan politika ve uygulamaların ve örgüt kültürünün kariyer yapmaları önünde bir engel olarak durduğunu belirtmişlerdir (Savcı, 1999). Çalışan kadınların, kariyer gerektiren işlerde buldukları zaman örgütün yönetim boyutunda nadiren yükseldiği görülmektedir. Dünya genelinde yapılan araştırmalarda kadınların kariyer yükselmelerinde erkek çalışanlara oranla daha çok engelle karşılaştıkları ifade edilmiştir. (Budak & Mayatürk, 2008).

Son yıllarda gelişmiş ülkelerde çalışan kadınların yükselmeleri ve terfi konusu yoğun bir akademik ilgiyi ortaya çıkarmıştır. Araştırmalarda erkeklerden deneyim ve eğitim bakımından eksik olmayan kadınların üst düzey

yönetim kademelerine buna rağmen neden gelemedikleri üzerine bir çok araştırma yapılmıştır. (Çaha ve diğerleri, 2016).

Cam tavan (glass ceiling) kavramı 1986 yılında ilk kez Hymowitz ve Schellhardt'ın Wall Street'deki röportajında yer almıştır. "Cam Tavan" kavramı, işletmelerde kadınların bir üst pozisyona geçerken karşı karşıya kaldığı tüm haksızlık ve engeller olarak tanımlanmıştır. (Lockwood, 2004). Cam tavan üst yönetim kademelerinden kadınları, yalnızca kadın oldukları için uzak tutmaya yönelik görünmeyen engellerin tümüdür. (Goodman ve diğerleri, 2003; Yoğun Erçen, 2008). Bazıları çok basit bazıları ise çok karmaşık olan cam tavan uygulamaları farklı araştırmalar tarafından ortaya konmaktadır. Cam tavan kavramı ABD' de Sivil Haklar Yasası Dâhilinde 1991 'de oluşturulan komisyonun hazırladığı raporda, azınlıkların ve kadınların iş hayatlarında karşı karşıya geldikleri engelleri açıklayan kavram olarak ilk kez resmi bir belgede kullanılmıştır (Çaha ve diğerleri, 2016). ABD'nin Federal Cam Tavan Komisyonu'nun tanımından hareketle cam tavan sendromunu tanımlamak için dört farklı kriterden söz edilmiştir. Bunlardan ilki cinsiyet ve ırk ayrımı içermesi, ikincisi öyle bir eşitsizlik olmalıdır ki bu eşitsizlik durumu kariyer basamakları yükseldikçe artmalıdır. Yani örgüt hiyerarşisi boyunca tüm seviyelerde kadının yükselmesi önünde bulunan engeller sabitse orada cam tavan değil yalnızca cinsiyete dayalı ayrımcılıktan söz edilebilir. Üçüncü kriter var olan ırki ve cinsiyet ayrımı yükselme şansını azaltmaktadır. Dördüncü kriter ise kariyer basamakları arttıkça karşılaşılan sorunlar da artmaktadır (Afza ve Newaz, 2008).

Cam tavan konusunda nitelikli çalışmaların olması, cam tavana ilişkin yapılan tüm araştırmaların derinlemesine bilinmesine bağlı olarak gerçekleştirilebilir. Çünkü yönetim kademelerinde hala erkek egemen bakış açısının var olması cam tavan uygulamalarının devam ettiğinin bir göstergesi olmaktadır (Goodman ve diğerleri, 2003; aktaran Erçen, 2008). Bu sebeple bu araştırmada 2009-2019 yılları arasında kariyer engelleri; cam tavan konusuna ilişkin yapılmış tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak çalışmanın alt amaçları aşağıda sıralanmıştır:

1. 'Kariyer engelleri: cam tavan'' konusuna ilişkin tezlerin yapıldığı alana göre dağılımı nasıl farklılık göstermektedir?
2. 'Kariyer engelleri: cam tavan'' konusuna ilişkin tezlerin tez türleri nelerdir?
3. 'Kariyer engelleri: cam tavan'' konusuna ilişkin eğitim-öğretim alanındaki tezlerde kullanılan araştırma modelleri nelerdir?
4. 'Kariyer engelleri: cam tavan'' konusuna ilişkin eğitim-öğretim alanındaki tezlerin konularının dağılımı nasıldır?
5. 'Kariyer engelleri: cam tavan'' konusuna ilişkin eğitim-öğretim alanındaki tezlerin yayınlandığı yıllara ilişkin dağılımı farklılık göstermekte midir?
6. 'Kariyer engelleri: cam tavan'' konusuna ilişkin eğitim-öğretim alanındaki tezlerdeki katılımcı türleri nelerdir?
7. 'Kariyer engelleri: cam tavan'' konusuna ilişkin eğitim-öğretim alanındaki tezler hangi öğretim kademelerinde yapılmış ve dağılımı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılarak yapılandırılmıştır. Creswell (1998) nitel araştırmanın varsayımlarla ve bireyler veya grupların bir sosyal ya da insani sorununa atfettikleri anlamlara değinen araştırma problemlerinin incelenmesini içeren yorumlayıcı/kuramsal çerçevelerin kullanımı ile başladığını

belirtmiştir. Bu problemi araştırmak için, nitel araştırmacılar; araştırmada, çalışmadaki insan ve yerlere duyarlı olan doğal ortamdaki veri koleksiyonlarını ve hem tümevarım hem de tümdengelimli, örüntü ve temalar kuran veri analizlerini içeren nitel bir yaklaşım kullanırlar. Nitel veriler ayrıntılardan daha genel bakış açılarına doğru, bu bakış açılarına ister kod, ister kategori, tema veya boyut denilsin, tümevarımsal bir şekilde çalışarak analiz edilir. Nitel araştırma, araştırmacıların kendi doğal ortamlarındaki şeyleri insanların olaylara verdiği anlamlar açısından anlamlandırmaya çalışması veya yorumlaması anlamına gelir (Denzin & Lincoln, 2011, s.3.). Kısaca nitel araştırma yöntemleri insanla ilgili problemleri ve sosyal yaşamı kendine has yöntemlerle sorgulayarak anlamlandırma süreci olarak tanımlanmaktadır. (Creswell, 1998).

Araştırmanın kuramsal evrenini 2009-2019 yılları arasında Türkiye’de yapılan cam tavan alanındaki 77 (YÖK, 2019) tez oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise taranan 77 tez içindeki eğitim-öğretim alanında yapılan 12 cam tavana ilişkin tez oluşturmaktadır.

Bu araştırmada veriler, doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılacak konular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan mevcut kayıt ya da belgelerin, veri kaynağı olarak sistemli incelenmesidir. Başarılı bir doküman incelemesinin temel şartı, konuya ilişkin belgelerin bulunması, incelenmesi ve belli durum ya da görüşleri ortaya çıkartacak bir senteze varılabilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılabilmesidir (Karasar, 2007, Yıldırım ve Şimşek, 2006). Doküman incelemesinde tezlerin değerlendirilmesi aşamasında aşağıdaki adımlar sırası ile izlenmiştir.

1. Tezlerin YÖK’de belirlenmesi
2. Tezlerin incelenerek cam tavana ilişkin yapılan tezlerin pdf formatında YÖK’den temin edilmesi
3. Belirlenmiş temalara yönelik değerlendirmenin yapılması
4. Doküman incelemesi ile elde edilen verilerin, betimsel analiz metoduyla analiz edilmesi, tablolaştırılarak frekans dağılımlarının belirlenmesi

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacına dayalı olarak her bir alt amaç için doküman analizi yöntemi ile elde edilmiş verilerin frekans dağılımları tablolaştırılarak sıralanmıştır.

YÖK TEZ’de taranan cam tavana ilişkin tezlerin yazıldığı alana göre dağılımları belirlenerek tablo 1’de frekans ve yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 1. Tezlerin Yapıldığı Alana Göre Dağılımları

1. 'Kariyer engelleri: cam tavan'' konusuna ilişkin tezlerin yapıldığı alana göre dağılımına ilişkin bulgular.

Tablo 1'de yer alan Tez YÖK'te taranan tezlerden cam tavana ilişkin yazılan 77 tezin yazıldığı alanlar incelendiğinde; en fazla tezin işletme (n=37, %48,05) ve Eğitim Öğretim (n=12, %15,58) olduğu görülmektedir. Bu konuları turizm (n=9, %11,68), Bankacılık (n=4, %5,19) izlemekte olup, en az incelenen konuların ise spor (n=3, %3,89), Çalışma ekonomisi ve endüstri ilişkileri (n=3, %3,89), Psikoloji (n=2, %2,59), Kamu Yönetimi (n=2, %2,59), Sağlık Kurumları Yönetimi (n=2, %2,59), halkla ilişkiler (n=1, %1,29), Siyasal bilimler (n=1, %1,29) ve hastaneler (n=1, %1,29) olduğu yine Tablo 1'de belirtilmiştir.

Alan	f	%
Halkla ilişkiler	1	1,29
İşletme	37	48,05
Turizm	9	11,68
Eğitim ve öğretim	12	15,58
Spor	3	3,89
Psikoloji	2	2,59
Çalışma ekonomisi ve endüstri ilişkileri	3	3,89
Bankacılık	4	5,19
Siyasal Bilimler	1	1,29
Kamu Yönetimi	2	2,59
Sağlık Kurumları Yönetimi	2	2,59
Hastaneler	1	1,29

2. 'Kariyer engelleri: cam tavan'' konusuna ilişkin tezlerin tez türüne göre dağılımına ilişkin bulgular.

YÖK TEZ'de taranan cam tavana ilişkin tezlerin tez türüne göre dağılımları belirlenmiş tablo 2'de frekans ve yüzdeleri ile birlikte verilmiştir

Tablo 2. Tezlerin Yapıldığı Türe Göre Dağılımları

Tez Türü	f	%
Doktora	5	6,49
Yüksek Lisans	72	93,5

Tablo 2 incelendiğinde Cam tavana ilişkin yazılmış 77 tezin çoğunluğunu yüksek lisans (n=72, %93,5) tezlerinin oluşturduğu görülmektedir. Yüksek lisans tezlerinin ardından doktora tezlerinin (n=5, %6,49) geldiği tespit edilmiştir.

3. 'Kariyer engelleri: cam tavan'' konusuna ilişkin eğitim-öğretim alanındaki tezlerin konu dağılımına ilişkin bulgular.

YÖK TEZ'de taranan eğitim öğretim alanındaki cam tavana ilişkin tezlerin konularına göre dağılımları belirlenmiş tablo 3'de frekans ve yüzdeleri ile birlikte verilmiştir

Tablo 3. Eğitim Öğretim Alanındaki Tezlerin Konulara Göre Dağılımları

Konu	f	%
Cam Tavan Sendromuna İlişkin Yönetici Görüşleri	5	40,6
Cam Tavan Sendromuna İlişkin Maarif Müfettişlerinin Görüşleri	1	8,3

Kadınların Yönetimsel Konuma Yükselmesinde Cam Tavan Etkisi	1	8,3
Eğitim Yöneticilerinin Cam Tavan Algıları	3	25
Kadın Eğitim Yöneticilerinin Karşılaştığı Cam Tavan Engeller	2	16,6

Tablo 3’te görüldüğü gibi eğitim öğretim alanındaki tezlerin konulara göre dağılımları incelendiğinde tezlerin en çok Cam tavan sendromuna ilişkin yönetici görüşlerinin (n=5,%40,6) konu aldığı görülmektedir. Bunu eğitim yöneticilerinin cam tavan algıları (n=3, %25) ve kadın eğitim yöneticilerinin karşılaştığı cam tavan engeller (n=2, %16,6) takip etmektedir. Tezlerin en az ele aldığı konuların ise cam tavan sendromuna ilişkin maarif müfettişlerinin görüşleri (n=1,%8,3)ve kadınların yönetsel konuma yükselmesinde cam tavan etkisi (n=1,%8,3)olduğu tespit edilmiştir.

4.Kariyer engelleri: cam tavan’’ konusuna ilişkin eğitim-öğretim alanındaki tezlerin yayınlandığı yıllara ilişkin bulgular.

YÖK TEZ’de taranan eğitim öğretim alanındaki cam tavana ilişkin tezlerin yıllara göre dağılımları belirlenerek tablo 4’de frekans ve yüzdeleri ile verilmiştir.

Tablo 4. Eğitim Öğretim Alanında Yazılmış Cam Tavana İlişkin Tezlerin Yayın Yılına Göre Dağılımı

YIL	f	%
2011	4	28,5
2013	1	8,3
2015	3	25
2016	1	8,3
2017	1	8,3
2018	3	25

Tablo 4 incelendiğinde eğitim öğretim alanında cam tavana ilişkin tezlerin en çok 2011 (n=4, %28,5) yılında yayınlandığı görülmüştür. Yıllara göre tezlerin yayın yılına göre dağılımı 2013 (n=1, %8,3), 2015 (n=3, %25), 2016 (n=1, %8,3), 2017 (n=1, %8,3), ve 2018 (n=3, %25) şeklinde devam ettiği görülmektedir. Tabloya göre en az tezin yayınlandığı yılların 2013 (n=1, %8,3), 2016 (n=1, %8,3), 2017 (n=1, %8,3) olduğu tespit edilmiştir.

5. 'Kariyer engelleri: cam tavan’’ konusuna ilişkin eğitim-öğretim alanındaki tezlerde kullanılan araştırma modellerinin dağılımına ilişkin bulgular.

Tablo 5’de, YÖK TEZ’de taranan eğitim öğretim alanındaki cam tavana ilişkin tezlerde kullanılan yöntemler belirlenmiş, araştırmalarda kullanılan yöntem türlerinin dağılımları frekans ve yüzdeleri ile aşağıda verilmiştir.

Tablo 5.Araştırmalarda Kullanılan Yöntem Türleri

Kullanılan Yöntem Türü	f	%
Nicel	4	33,33
Nitel	7	58,3

Tablo 5’te görüldüğü gibi Eğitim öğretim alanında Cam tavana ilişkin yapılmış olan tezlerde araştırma yöntemi açısından nitel çalışmalara daha çok yer verildiği söylenebilir.

6. *‘Kariyer engelleri: cam tavan’ konusuna ilişkin eğitim-öğretim alanındaki tezlerde katılımcı türünün dağılımına ilişkin bulgular.*

Tablo 6’da, YÖK TEZ’de taranan eğitim öğretim alanındaki cam tavana ilişkin tezlerin katılımcı türüne ilişkin nasıl bir farklılık gösterdiği belirlenerek, katılımcı türleri, frekans ve yüzdeleri ile birlikte verilmiştir.

Tablo 6. Araştırmalarda Yer Alan Katılımcı Özellikleri

Katılımcı Türü	f	%
Kadın/Erkek Eğitim Yöneticileri	5	41,6
Kadın Eğitim Yöneticileri	4	33,3
Kadın Öğretmenler	1	8,3
Kadın/Erkek Öğretmenler	1	8,3
Okul Denetçileri	1	8,3

Tablo 6’da görüldüğü gibi, YÖK TEZ’de taranan tezlerde eğitim öğretim alanında yayımlanan cam tavana ilişkin tezlerin katılımcıların özelliklerine göre dağılımı incelendiğinde en fazla katılımcı türünün Kadın/Erkek Eğitim Yöneticileri (n=5) ve Kadın Eğitim Yöneticileri (n=4) olarak belirlendiği, en az sayıda çalışma yapılan katılımcı türünün ise Kadın Öğretmenler (n=1), Kadın/Erkek Öğretmenler (n=1), ve müfettişler (n=1) olduğu yine Tablo 6’da görülmektedir.

7. *‘Kariyer engelleri: cam tavan’ konusuna ilişkin eğitim-öğretim alanındaki tezlerin yapıldığı öğretim kademelerinin dağılımına ilişkin bulgular.*

Tablo 7’de, YÖK TEZ’de taranan eğitim öğretim alanındaki cam tavana ilişkin tezlerin araştırmaların yapıldığı öğretim kademelerine ilişkin nasıl bir farklılık gösterdiği belirlenmiş, katılımcı türleri, frekans ve yüzdeleri ile birlikte verilmiştir.

Tablo 7. Araştırmaların Yapıldığı Öğretim Kademeleri

Öğretim Kademesi	f	%
Okulöncesi	2	16,6
İlköğretim	4	33,3
Lise	2	16,6
Ortaöğretim	4	33,3
İmam Hatip Ortaokulu	1	8,3
Okul Denetçileri	1	8,3

Kamu Eğitim Örgütleri	4	33,3
İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri	2	16,6
Özel Eğitim	1	8,3

Tablo 7'ye bakıldığında en çok araştırma ilköğretim kademesinde (n=4), Ortaöğretimde (n=4) ve Kamu Eğitim Örgütleri (n=4) yapılmıştır. Bunları Okulöncesi(n=2), Lise (n=2) kademeleri ve İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri (n=2) takip etmektedir. Müfettişlerle (n=1) ve özel eğitim kademesinde (n=1) ise en az sayıda çalışmanın yapıldığı yine tablo 7'de görülmektedir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma 2009-2019 yılları arasında yapılmış kariyer engeli olarak cam tavan konusuna ilişkin eğitim-öğretim alanındaki tezlerin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma kapsamında YÖK TEZ'de taranan tezlerde cam tavan konusu ile ilgili yapılmış 77 teze ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

- ❖ Tezler incelendiğinde 77 makalenin alanlara göre dağılımına bakıldığında en çok tezin 37 tez ile işletme (n=37, %48,05) alanında yazıldığı görülmektedir.
- ❖ Kariyer engelleri; cam tavan konusuna ilişkin yapılmış tezlere bakıldığında 2009-2019 yılları arasında yapılmış 77 tezin çoğunluğunun yüksek lisans (n=72) tezi olduğu belirlenmiştir.
- ❖ Eğitim-öğretim alanında cam tavanla ilgili yayımlanmış tezlerin çoğunluğunun nitel (n=7) araştırma yöntemiyle yapıldığı görülmüştür.
- ❖ 2009 yılından sonra taranan tezlerde en çok tezin 2011 yılında (n=4, %28,5) yapıldığı görülmüştür.
- ❖ YÖK TEZ'de eğitim-öğretim alanında cam tavana ilişkin tapılmış tezler tarandığında katılımcı özelliklerine göre en fazla katılımcı türünün kadın ve erkek eğitim yöneticileri (n=5) olduğu görülmüştür.
- ❖ En çok tezin ilköğretim(n=4), ortaöğretim(=4) ve kamu örgütleri (n=4) olarak belirlendiği bulgular dâhilindedir.

Araştırma kapsamında eğitim-öğretim alanında cam tavan konusuna ilişkin yazılan tezlerin konu dağılımları incelendiğinde, konuların genellikle kadın ve erkek eğitim yöneticilerinin cam tavan sendromuna ilişkin görüşlerinin incelenmesi ve yine eğitim yöneticilerinin cam tavan sendromu algıları olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda Kara'nın (2015) yaptığı "kadınların üst düzey yönetici olmalarını engelleyen cam tavan sendromuna ilişkin eğitim yöneticilerinin görüşleri" çalışması, yine Orbay'ın (2018), eğitim yöneticilerinin cam tavan algıları ile ilgili yaptığı çalışma bu sonuçları destekler niteliktedir. Benzer bir araştırma ile Kirişçi'nin (2018), eğitim yöneticilerinin cam tavan sendromuna ilişkin görüşlerini araştırdığı tezi bu sonuçları desteklemektedir. Ergül Düz (2015) kadın maarif müfettişlerinin cinsiyete bağlı sorun yaşamadığı sonucuna ulaşmış ve buna bağlı olarak çalışma sonucunda kadın maarif müfettişleri ile eğitim yöneticilerinin cam tavana ilişkin algıları arasında farklılık olduğu görülmektedir. Bu sonucu Yılmaz'ın (2013) lisans üstü tezi çalışmasında ulaştığı "örgüt kültürü politikası ve informal iletişim ağlarını kullanma konusunda kadınların erkeklerden daha fazla cam tavan engeli yaşadıkları söylenebilir" sonucu destekler niteliktedir.

Araştırma sonuçlarına bağlı olarak bakıldığında eğitim-öğretim alanında cam tavana ilişkin yapılmış tezlerde araştırma yöntemine göre tezlerin dağılımına bakıldığında ise en çok nitel araştırma modelinin kullanıldığı görülmektedir. Tezlerin çoğunluğu nitel araştırma modeli kullanılarak tamamlanmıştır. YÖK TEZ’de taranan tezlerdeki katılımcı türü incelendiğinde en çok çalışmanın kadın ve erkek yöneticiler çalışma grubuyla yapıldığı tespit edilmiştir. Bu grubun tercih edilme sebebinin cam tavanın kadınların yönetimde yükselmeleri aşamasındaki görülmez bir algı olması sebebiyle doğrudan yöneticilerle ilgili olmasına ilişkin olabilir. Eğitim-öğretim alanında cam tavana ilişkin yapılan tezlerin yapıldığı öğretim kademeleri incelendiğinde ilköğretim, ortaöğretim ve kamu eğitim örgütlerinde en fazla çalışmanın yapıldığı görülmüştür.

Özetle, kariyer engelleri; cam tavan konusuna ilişkin tezlerin toplumsal cinsiyet ve kadınların yönetim kademelerine yükselmeleri sorunlarının çözümlenmesi ve farkındalığının sağlanması açısından benzer çalışmaların daha sık yapılması önerilebilir. Bu tarz araştırmalar cam tavan hakkında yapılan çalışmaların bütünlüğünü belirtmesi açısından önem teşkil etmektedir.

Kariyer engelleri cam tavan konusuna ilişkin yapılmış çeşitli kongre veya sempozyumlarda sunulmuş olan bildiriler, hakemli- hakemli olmayan dergilerde yayımlanan makaleler bu araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Bu sebeple, bildirilere veya makale analizine dayalı olarak yapılacak yeni çalışmalar cam tavan hakkında yapılacak araştırmalara yeni bakış açıları sağlayabilir.

Bu çalışmanın sonuçlarına dayanarak şu öneriler getirilmiştir;

- ❖ Cam tavan konusu ile ilgili yapılan tezlerde genel olarak yönetici görüşleri ve algıları konuları üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Yapılacak diğer çalışmalarda cam tavan konusunun kadın yöneticiler üzerindeki etkisi, cam tavanın örgüt iklimine etkisi, örgütsel adalet ve etik konusunda cam tavan etkisi gibi boyutlarına da çalışmalarda ağırlık verilebilir.
- ❖ İncelenen tezlerde eğitim ve öğretim alanında çalışan yönetici öğretmen vb ile sadece görüşme yoluyla çalışmalar yapılmıştır. Daha objektif ve detaylı olması açısından yapılacak yeni araştırmalarda nicel ve nitel yöntem bir arada kullanılabilir.
- ❖ Kariyer engeli olarak cam tavan konusuna yol göstermesi açısından benzer çalışmaların belli aralıklarla yapılmasının gerekli olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler

Kariyer engelleri, cam tavan, doküman analizi.

Kaynaklar

- Aslan, Z. (2018). Kadın Yöneticilerin Kariyer Engelleri: *Cam Tavan Sendromuna İlişkin Okul Yönetici Görüşlerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atan, E. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan kadın okul yöneticilerinin “cam tavan” a ilişkin algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Başaran, İ.E.(1989). *Yönetim*. Ankara:Gül Yayın Evi.
- Çalık, T.(2003). *Performans yönetimi, tanımlar, kavramlar, ilkeler*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Bodur, E. (2017). *İlköğretimde görev yapan kadın öğretmenlerin karşılaştıkları cam tavan engeller ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Van.

- Çankaya, M. (2018). *Personel güçlendirmenin örgütsel etkililiğe katkısı üzerine bir alan araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.
- Coşkun, R. (2002). *Özyetkinliklere odaklanma stratejisi olarak dış kaynak kullanımı (outsourcing) stratejik boyutuyla modern yönetim yaklaşımları*. (ed. İ. Dalay ve diğerleri). İstanbul Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Eroğlu Toraman, B. (2011). *Eğitim örgütlerinde kadınların yönetsel konuma yükselmelerinde cam tavan etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Erot, B. (2016). *Antalya devlet okullarında görev yapan kadın yöneticilerin cam tavan sendromu hakkında görüşlerine ilişkin nitel bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Genç, N.(2004). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş sistemler ve yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ginzberg, E., Ginzburg, S.W., Axelrad, S & Herma, J.L. (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory*. New York: Columbia University Press. S.42.
- Güney, S.(ed.)(2001). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kara, B. (2015). Kadınların üst düzey yönetici olmalarını engelleyen “cam tavan sendromu”na ilişkin eğitim yöneticilerinin görüşleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaca, H. (2018). *Örgütlerde personel güçlendirme ve milli eğitim örgütünde personel güçlendirme yaklaşımının belirlenmesine yönelik bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kirişçi, G. (2018). *Eğitim yöneticilerinin cam tavan sendromuna ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği: Yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış, klasik-modern-çağdaş yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Basın Yayım Dağıtım.
- Lunenburg, F.C & Ornstein, A. C. (2013). *Educational Administration*. (G. Arastaman. Çev.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Orbay, İ. (2018). *Ortaokul yöneticilerinin cam tavan sendromuna ilişkin algılarının demografik değişkenlere göre farklılaşma durumunun incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).
- Öçalır, M. (2017). *Kurumsal iletişim açısından ‘cam tavan sendromu’: orta ve üst düzey kadın yöneticilerin, cam tavan sendromu hakkındaki görüşlerinin yönetim ve iç iletişim açısından değerlendirilmesine yönelik istanbul özelinde nitel bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kadir Has Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özer, A.(2008). 21. *Yüzyılda yönetim ve yöneticiler*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, F. (2015). *Örgüt kültürünün yeniliğe etkisinde personel güçlendirmenin biçimlendirici rolü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Powell, G.N.(1993). *Women and men in management*. Newbury Park, California: Sage Publications, Inc.
- Sarioğlu, Z.B. (2018). *Cam tavan sendromu: ölçek uyarlama çalışması ve demografik değişkenler açısından bir analiz* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Şenel, Ö.(2006). *Personel güçlendirmenin örgüt kültürüne etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).
- Tanrısevdi, F. (2015). *Eğitim örgütlerinde kadın yöneticilerin karşılaştıkları cam tavan sendromu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Tierney,H.(der.)(1991).*Women’s studies encyclopedia*. cilt:1,NewYork:Peter Bedrick Books,ss153-156.
- Tunçer, P. (2011). *Yönetimde değişim ve değişim yönetimi teknikleri*. Bursa: Ekin Yayın Evi.
- Uygur, A. (2009). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Uygur, K. (2018). *Lise öğretmenlerinin personel güçlendirme algıları ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişki: elazığ ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yılmaz, K. (2008). *Eğitim yönetiminde değerler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yılmaz, T. (2013). *Kadın ve erkek eğitim yöneticilerinin cam tavan sendromuna ilişkin algıları istanbul ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Fransa ve Singapur Yükseköğretim Sistemlerinin Türkiye Yükseköğretim Sistemi ile Karşılaştırılması

Bertan AKYOL^a, Yasemin Fatma TEKİN^b, Sinem DAL^c

(a) Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ABD, Aydın, Türkiye (Sorumlu yazar)

(b) MEB, İngilizce Öğretmeni., Aydın, Türkiye

(c) MEB, İngilizce Öğretmeni., Aydın, Türkiye

Giriş

Yükseköğretim sistemleri karşılaştırılmak üzere araştırma kapsamında belirlenen ilk ülke Fransa'dır. Resim adı Fransa Cumhuriyeti olan ülkenin nüfusu 66.628.000, yüzölçümü deniz aşırı toprakları ile birlikte 643.427 kilometre karedir. Ülkenin 2016 yılı gayrisafi yurtiçi hasılası 2,429 trilyon dolardır. Avrupa Birliği üyesi ülkenin para birimi Avro'dur. Resmi dil Fransızcanın yanında Bask, Bröton, Katalan, Alzas ve Korsika dilleri konuşulmaktadır. Nüfusun %73'ü Katolik, %18,5'i ateist, %7,7'si Müslüman, %1,6'sı Protestan, %0,9'u Yahudi'dir. Ülkede yıllık bütçenin %21'i eğitime ayrılmaktadır. Ülkenin okuryazarlık oranı %99'dur. Fransa'nın yükseköğretim tarihi çok eskiyi dayanmaktadır. Dünyanın en eski üniversitelerinden biri olan Paris Üniversitesi 1215'te kurulmuştur. 1789'a kadar Katolik kilisesi tarafından yönetilen eğitim Fransız devriminden sonra standartlaştırılmış ve merkezi bir eğitim sistemi kurulmuştur. Ülke, akademi olarak bilinen 31 coğrafi bölgeye ayrılmıştır. Her bir akademi o bölgedeki tüm eğitim seviyelerinden sorumlu olan ve Eğitim Bakanlığının temsilcisi olan bir rektör tarafından yönetilmektedir. Ayrıca her bir akademi ilk ve ortaöğretimi denetleyen bir akademi müfettişinin başkanlık ettiği bölümlere ayrılmıştır. 1989'da kabul edilen yasaya göre Eğitim Bakanlığı öğretim programını, eğitimin standartlarını ve amaçlarını belirlemeden sorumlu olmasına rağmen ilk ve ortaokullar kendi öğretim programlarını belirleme özerkliğine sahiptirler (WENR, 2015).

Fransa'da 2,5 milyon öğrenci ile bunların devam ettiği 3.500'den fazla devlet ve özel yükseköğretim kurumu bulunmaktadır. 72 üniversite, 227 mühendislik okulu, 270 işletme ve yönetim okulu, 45 sanat okulu, 22 mimarlık okulu ve 3000 özel okul ve enstitü bulunmaktadır. Bunlardan Grandes écoles uzmanlaşmış yükseköğretim kurumlarıdır ve ülkenin en prestijli okullarındandır (Campus France, 2018). Bu yükseköğretim programlarından birine kayıt olabilmek için öğrencilerin alanlarına göre seçtikleri Bakalorya Programını ya da eşdeğer bir programı bitirmiş olmaları gerekmektedir. Ayrıca bazı üniversiteler öğrenci seçimini kendileri yapmaktadırlar (Keiser, 2007). Grandes écoles'de sunulan bazı yükseköğretim programları, öğrencilerin daha rekabetçi bir sınava (concours) girmelerini gerektirmektedir. Bu sınava girebilmek için öğrenciler genellikle iki yıl süren uzmanlaşmış liselerde (Lycées) hazırlık çalışmalarını tamamlamaktadırlar (WENR, 2015). Bologna sürecinin bir parçası olan tüm Avrupa üniversitelerindeki gibi Fransa'da da lisans, master, doktora programlarına uygun bir yükseköğretim programı düzenlenmektedir. Lisans derecesi genellikle üç yıl, master derecesi iki yıl, doktora derecesi ise üç yıl sürmektedir (Université Paris Sud [U-PSUD], 2018).

Fransa yükseköğretim sisteminin belirli konularda merkezileşmiş bir yapısı olduğu söylenebilir. Personel alımı, programın içeriğinin belirlenmesi ve bütçe gibi önemli konularda merkezi otorite karar almaktadır. Fransa'da yükseköğretiminde merkezi hükümetin önemli bir rolü vardır. Yükseköğretim kurumları, Yükseköğretim Araştırma

ve Yenilik Bakanlığına bağlıdırlar. Bölgesel otoritelerden akademileri yöneten rektörlerin de yükseköğretim kurumlarının yönlendirilmesinde rolleri vardır. Akademi rektörleri bakanın temsilcisi olarak hem hiyerarşik hem de idari görevlere sahiptir. Bakanlık direktiflerinin iletilmesi, uygulanmasını, bakanın bu kurumların işleyişi ile ilgili bilgilendirilmesini sağlarken bölgesindeki üniversiteleri koordine etmekten de sorumludur. Üniversitelerin şansıyeleri olarak rektörün özel kurumları denetleme sorumluluğu da bulunmaktadır (Kaiser, 2007).

1984 yükseköğretim yasası ile devlet üniversiteleri kendi tüzüklerini ve yapılarını belirleme gücüne sahiptir. Merkezi düzeydeki temel yapılardan ilki Yönetim Kurulu'dur (conseil de'administration); politika belirleme, bütçeyi oylama, hesapları onaylama, görev dağılımını yapma, üniversite başkanının imzaladığı antlaşmaları ve sözleşmeleri onaylamadan sorumludur. Bilimsel Kurul (conseil scientifique); araştırma politikası için yönetim kuruluna tekliflerde bulunur, ayrıca danışmanlık görevinde bulunmaktadır. Üniversite Çalışmaları ve Üniversite Hayatı Kurulu; öğrenci rehberliği, üniversite sosyal hayatı, öğrencilerin yaşam ve çalışma koşulları, kütüphaneler ve dokümantasyon merkezleri için tedbirler, yeni çalışma alanlarını bilgilendirme, proje taleplerini inceleme ve eğitim ile ilgili yönetim kuruluna tekliflerde bulunma görevleri arasındadır. Üniversite Başkanı; üç konseyin tüm üyeleri tarafından seçilir. Üniversiteyi yönetir, kurullara başkanlık eder, yanı sıra, harcama ve gelirleri düzenler, tüm personel üzerinde yetki sahibidir, inceleme kurullarına aday gösterir ve kuruluşun düzenli çalışmasından sorumludur. Genel Sekreter; bakan tarafından atanır ve başkanın yetkisi altında kurumun genel yönetiminden sorumludur. Bu üç konsey aracılığı ile üniversitelerin üç özerklik alanı ayırt edilebilir. Bunlar; idari özerklik; üniversite konseyleri ve her bir eğitim ve araştırma birimi tarafından beş yıllığına seçilen bir başkanla yönetilmektedir. Mali Özerklik; devletin tahsis ettiği bütçeyi kendi fonları ile birlikte yönetmektedirler. Eğitimsel ve Bilimsel Özerklik; bakanlık kararnamesi ile belirlenen ulusal çerçevede üniversite tek başına eğitim programı, içeriği, materyal ve metotları ile değerlendirme yöntemlerine karar vermektedir (Kaiser, 2007).

Fransa'da akademik kurul, araştırma komisyonu ile eğitim ve öğrenci yaşamı komisyonundan oluşmaktadır. Merkez kurulları, seçilmiş öğretim elemanı temsilcileri, idari personel, öğrenciler ve dış katılımcılardan oluşmaktadır. Yönetim Kurulu üniversitenin hükümetle olan sözleşmesini, yıllık raporu, sosyal denetim raporunu ve bütçeyi onaylar. Eğitim ve Üniversite Yaşam Kurulu, Yönetim Kurulu tarafından belirlenen şekilde eğitime kaynak ayırmakta ve eğitim ve öğrenci yaşamının koşulları ve çalışmaları ile ilgili sorunları dikkate almaktadır. Araştırma Komisyonuna araştırma politikalarının yönlendirilmesinde danışılır ve ayrıca araştırma kaynaklarını Yönetim Kurulu tarafından belirlenen şekilde tahsis etmektedir (Sorbonne, 2018). Akademik personel temsilcileri, öğrenciler, akademik olmayan personel ve fakülte dışından olanların oluşturduğu fakülte kurulu ile fakülte akademik kadrosundan olan ve fakülte kurulu tarafından seçilen direktör, fakülte düzeyindeki idari yapıyı oluşturmaktadır. Fakülte kurulu öğretim ve araştırma programını belirlemektedir. Her ne kadar üniversiteler personel alabilseler de, personelin görev süresini teklif edemezler. Süreli pozisyonlar sadece devlet tarafında önerilebilmektedir (Kaiser, 2007).

Araştırma kapsamında seçilen ikinci ülke ise Singapur'dur. Güneydoğu Asya'da Hint Okyanusu'nda küçük bir ülke olan Singapur dünyada refah seviyesi en yüksek ülkeler arasında bulunmaktadır. Nüfusu yaklaşık beş milyon ve yüzölçümü 710 km² olan ülkede dört resmi dil konuşulmaktadır; İngilizce, Malay, Çince ve Tamil. Nüfusun %77'si Çin asıllıdır. %15'i Malay, %6'sı Hintli ve geriye kalanı da diğer azınlıklar oluşturmaktadır (Ministry of Foreign Affairs Singapore, 2018). Singapur dünyanın en büyük ve en işlek limanlarından biridir ve dünya çapında

üniversitelere ev sahipliği yapan bir ülkedir. Son yıllarda okuma, matematik ve fen alanlarında uluslararası sıralamada en üstlerde yer almaktadır (OECD, 2018). En son 2015 yılında yapılan PISA sınavında Singapur ilk sırada yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015). Singapur'da eğitim politikalarını belirleyen kurum Eğitim Bakanlığı'dır. Ancak Ekonomik Kalkınma Kurulunun da önemli rolü vardır; çünkü Singapur eğitimini doğrudan küresel rekabete bağlamak istenmektedir. Singapur'da birçok ülkeden farklı olarak üniversite öncesi eğitim veren ve öğrencileri üniversiteye hazırlayan kurumlar vardır. Bu kurumlar: Politeknik okullar, teknik eğitim enstitüsü, kolejler, merkez enstitülerdir (Ministry of Education Singapore [MOE], 2018). Teknik eğitim enstitüsü alanında tek olup teknik programlar sunmaktadır. Öğretim alanları içerisinde uygulamalı bilimler, işletme, tasarım ve medya, elektronik ve bilgi telekomünikasyon teknolojisi, mühendislik ve konuk ağırlama bulunmaktadır. Tam zamanlı veya yarı zamanlı eğitim programları mevcuttur. Politeknik okullar, ülkenin ekonomik ve teknolojik gelişimini desteklemek amaçlı orta düzey çalışanları yetiştirmek için kurulmuşlardır. Kolejler ve merkez enstitüler ise öğrencilere yükseköğrenim için gerekli temel bilgi ve beceriler vermek için kurulmuşlardır. Bu kurumlarda; beşeri bilimler, dil, sanat, matematik ve fen bilimleri gibi farklı akademik alanlarda eğitim verilmektedir (MOE, 2018).

Singapur'da devlet destekli ve özel üniversiteler olmak üzere toplam 44 adet üniversite mevcuttur. Bu üniversitelerin 18 tanesi devlet, geriye kalan 26 tanesi özel üniversitedir. Önde gelen dört devlet üniversitesi: Singapur Ulusal Üniversitesi, Nanyang Teknoloji Üniversitesi, Singapur İşletme Üniversitesi ve Singapur Teknoloji ve Tasarım Üniversitesi'dir. Özel üniversitelere örnek ise, Singapur Sosyal Bilimler Üniversitesi, Nanyang Güzel Sanatlar Akademisi gibi üniversitelerdir (Study abroad, 2018). Özel ve devlet üniversiteleri hem yerel hem uluslararası üniversite özelliği taşımaktadırlar. Devlet üniversiteleri Singapur vatandaşlarına ücretsiz, yabancı öğrencilere ise ücretli eğitim vermektedir. Yabancı öğrencilerden en az 12 yıl temel eğitim almış olma şart ile IELTS ya da TOEFL sınavlarından belli bir derece almaları beklenmektedir (Internations, 2018).

Singapur Teknoloji ve Tasarım Üniversitesi'nin başında başkan bulunmaktadır. Başkana bağlı iki birim mevcuttur. Bunlar: Akademik ve idari birimlerdir. Akademik birimin başında başkana bağlı olmak şartıyla beş başkan yardımcısı, çeşitli fakültelerde yer alan beş bölüm başkanı ve kütüphane görevlisi ile öğrenci işleri müdürü yer alırken; idari birimde bir başkan yardımcısı, insan kaynakları müdürü, pazarlama ve iletişim müdürü, stratejik planlama müdürü, yatırım müdürü, bilgi ve teknoloji müdürü, ilerleme ve gelişme müdürü, kabul müdürü, teknoloji aktarımından sorumlu müdür yer almaktadır. Singapur İşletme Üniversitesi'nde yönetimin başında başkan ve başkan yardımcısı vardır. Başkan yardımcısına akademik birimler bağlıdır; başkana ise idari birimler bağlıdır. Nanyang Teknoloji Üniversitesi yönetim yapılanmasında başkan ve dört başkan yardımcısı mevcuttur (Nanyang Technological University, 2018). Başkan yardımcılarında biri akademik işlerden, biri araştırma işlerinden, biri yönetim işlerinden, biri de öğrenci işlerinden sorumludur. Singapur Ulusal Üniversitesi'nin yönetiminin başında başkan ve kıdemli başkan yardımcısı ile ikisinin altında on dokuz çeşitli alanlardan sorumlu başkan yardımcısı ve müdürler yer almaktadır. Özel üniversitelerin başında ise mütevelli heyeti ile birlikte üniversitenin sahibi, onların altında akademik kurul ve başkan, başkanın altında bir dekan, kayıt müdürü ve başkan yardımcısı yer almakla birlikte üçünün altında ayrı ayrı birimler mevcuttur.

Singapur'daki devlet üniversitelerine girmek oldukça zordur. Bunun nedeni ise okullardaki mükemmeliyetçilik ve başarı geleneğinin öne çıkması olarak görülebilir (Bakioğlu ve Göçmen, 2013; Akt. Levent

ve Yazıcı, 2014). Üniversiteler öğrenci seçiminde kendi şartlarını belirlemektedirler. Örneğin Singapur Ulusal Üniversitesine başvurmak isteyen bir adayın politeknik okuldan mezun olması ve Singapur- Cambridge sınavına girip başarılı olması gerekmektedir. Politeknik okul diploma notunun %80'i, sınavın ise % 20'si alınır ve öğrenci üniversiteye başvurusunu yapar (National University of Singapore, 2018).

Yöntem

Bu araştırmanın amacı Türkiye, Singapur ve Fransa yükseköğretim sistemlerini karşılaştırmaktır. Bu çalışmanın hedefi Singapur ve Fransa örneklerinden Türkiye'ye bir model sunmak değil, örnekler ışığında sorunların daha iyi anlaşılmasını ve farklı çözüm önerilerinin geliştirilmesini sağlamaktır. Bu genel amaca uygun olarak araştırmanın problem cümlesi “Türkiye, Singapur ve Fransa’da yükseköğretimin yönetimi nasıldır?” olarak belirlenmiştir.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden karşılaştırmalı betimsel ve karşılaştırmalı tarama modeli kullanılmıştır. Karşılaştırma için tercih edilen ülkelerden biri Asya ülkelerinden, diğeri Avrupa ülkelerinden seçilmiştir. Seçimin nedenlerinden biri alanyazında bu şekilde kıyaslamaya çok fazla rastlanılmaması, diğeri de her iki ülkenin akademik başarı açısından OECD ortalamasının üzerinde bulunmasıdır.

Çalışmanın kaynakları temel olarak üç ülkenin yükseköğretim sistemi ile ilgili resmi metinleridir. Ayrıca bu konudaki bilimsel literatürden yararlanılmıştır. Bu çalışmada üç ülkedeki yükseköğretime giriş ve yükseköğretimin yönetimi esas olarak yapısal açıdan incelenmiş ve Türk yükseköğretim sistemi ile karşılaştırılmıştır.

Bulgular

Araştırma bulgularına göre; Fransa’da 2,5 milyon öğrenci ile bunların devam ettiği 3.500’ den fazla devlet ve özel yükseköğretim kurumu bulunmaktadır. 72 üniversite, 227 mühendislik okulu, 270 işletme ve yönetim okulu, 45 sanat okulu, 22 mimarlık okulu ve 3000 özel okul ve enstitü bulunmaktadır. Bunlardan Grandes écoles uzmanlaşmış yükseköğretim kurumlarıdır ve ülkenin en prestijli okullarındandır (Campus France, 2018). Bu yükseköğretim programlarından birine kayıt olabilmek için öğrencilerin alanlarına göre seçtikleri Bakalorya Programını ya da eşdeğer bir programı bitirmiş olmaları gerekmektedir. Bazı üniversiteler öğrenci seçimini kendileri yapmaktadırlar (Keiser, 2007). Grandes écoles’ de sunulan bazı yükseköğretim programları, öğrencilerin daha rekabetçi bir sınava (concours) girmelerini gerektirmektedir. Bu sınava girebilmek için öğrenciler genellikle iki yıl süren uzmanlaşmış liselerde (Lycées) hazırlık çalışmalarını tamamlamaktadırlar (WENR, 2015). Bologna sürecinin bir parçası olan tüm Avrupa üniversitelerindeki gibi Fransa’da da lisans, master, doktora programlarına uygun bir yükseköğretim programı düzenlenmektedir. Lisans derecesi genellikle üç yıl, master derecesi iki yıl, doktora derecesi ise üç yıl sürmektedir (U-PSUD, 2018).

Fransa yükseköğretim sisteminin belirli konularda merkezileşmiştir. Personel alımı, programın içeriğinin belirlenmesi ve bütçe gibi önemli konularda merkezi otorite karar almaktadır. Fransa’da yükseköğretiminde merkezi hükümetin önemli bir rolü vardır. Yükseköğretim kurumları, Yükseköğretim Araştırma ve Yenilik Bakanlığına bağlıdır. Bölgesel otoritelerden akademileri yöneten rektörlerin de yükseköğretim kurumlarının yönlendirilmesinde rolleri vardır. Akademi rektörleri bakanın temsilcisi olarak hem hiyerarşik hem de idari görevlere sahiptir. Bakanlık direktiflerinin iletilmesi, uygulanmasını, bakanın bu kurumların işleyişi ile ilgili

bilgilendirilmesini sağlarken bölgesindeki üniversiteleri koordine etmekten de sorumludur. Üniversitelerin şansölyesi olarak rektörün özel kurumları denetleme sorumluluğu da bulunmaktadır (Kaiser, 2007).

Singapur'da devlet destekli ve özel üniversiteler olmak üzere toplam 44 adet üniversite mevcuttur. Bu üniversitelerin 18 tanesi devlet, geriye kalan 26 tanesi özel üniversitedir. Önde gelen dört devlet üniversitesi: Singapur Ulusal Üniversitesi, Nanyang Teknoloji Üniversitesi, Singapur İşletme Üniversitesi ve Singapur Teknoloji ve Tasarım Üniversitesi'dir. Özel üniversitelere örnek ise, Singapur Sosyal Bilimler Üniversitesi, Nanyang Güzeli Sanatlar Akademisi gibi üniversitelerdir (Study abroad, 2018). Özel ve devlet üniversiteleri hem yerel hem uluslararası üniversite özelliği taşımaktadırlar. Devlet üniversiteleri Singapur vatandaşlarına ücretsiz, yabancı öğrencilere ise ücretli eğitim vermektedir. Yabancı öğrencilerden en az 12 yıl temel eğitim almış olma şart ile IELTS ya da TOEFL sınavlarından belli bir derece almaları beklenmektedir (Internations, 2018).

Singapur Teknoloji ve Tasarım Üniversitesi'nin başında başkan bulunmaktadır. Başkana bağlı akademik ve idari birim mevcuttur. Akademik birimin başında başkana bağlı olmak şartıyla beş başkan yardımcısı, çeşitli fakültelerde yer alan beş bölüm başkanı ve kütüphane görevlisi ile öğrenci işleri müdürü yer alırken; idari birimde bir başkan yardımcısı, insan kaynakları müdürü, pazarlama ve iletişim müdürü, stratejik planlama müdürü, yatırım müdürü, bilgi ve teknoloji müdürü, ilerleme ve gelişme müdürü, kabul müdürü, teknoloji aktarımından sorumlu müdür yer almaktadır. Singapur İşletme Üniversitesi'nde yönetimin başında başkan ve başkan yardımcısı vardır. Başkan yardımcısına akademik birimler bağlıdır; başkana ise idari birimler bağlıdır. Nanyang Teknoloji Üniversitesi yönetim yapılanmasında başkan ve dört başkan yardımcısı mevcuttur (Nanyang Technological University, 2018). Başkan yardımcılarında biri akademik işlerden, biri araştırma işlerinden, biri yönetim işlerinden, biri de öğrenci işlerinden sorumludur. Singapur Ulusal Üniversitesi'nin yönetiminin başında başkan ve kıdemli başkan yardımcısı ile ikisinin altında on dokuz çeşitli alanlardan sorumlu başkan yardımcısı ve müdürler yer almaktadır. Özel üniversitelerin başında ise mütevelli heyeti ile birlikte üniversitenin sahibi, onların altında akademik kurul ve başkan, başkanın altında bir dekan, kayıt müdürü ve başkan yardımcısı yer almakla birlikte üçünün altında ayrı ayrı birimler mevcuttur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Fransa yükseköğretim sisteminin temel yapısı incelendiğinde öncelikle üniversiteye giriş sisteminin Türkiye'den farklı olduğu görülmektedir. Fransa'da en temel özellik Bakalorya diplomasına sahip olmak ya da üniversitelerin kendi belirledikleri koşulları yerine getirmek gerekirken, Türkiye'de üniversiteye girebilmek için merkezi bir sınava girip, başarılı olmak gerekmektedir. Genel olarak iki ülkenin yükseköğretim yapıları benzerlik (lisans, yüksek lisans, doktora) gösteriyor denilebilir. Öğrenin sürelerine bakıldığında Fransa'da lisans düzeyinde 3-4 yıl eğitim verilirken Türkiye'de lisans eğitim süresi en az 4 yıldır.

Fransa'da üniversitelerin merkeze bağlı kurumlar olmasına rağmen, kendi içlerinde özerk oldukları söylenebilir. Fransa'da yükseköğretim kurumları Fransa Eğitim, Araştırma ve Yenilikçilik Bakanlığına bağlı iken Türkiye'deki yükseköğretim kurumları Yüksek Öğretim Kuruluna bağlıdır. Bu açıdan benzerlik gösterdiği söylenebilir. Fransa üniversitelerinin yönetimi, üniversite kurulu tarafından seçilen başkan, genel sekreter ve merkez kurulları tarafından sağlanmaktadır. Bu kurullar idari kurul ve akademik kuruldan oluşmaktadır. Türkiye'deki üniversitelerin yönetim sistemleri incelendiğinde de benzer bir yapılanma göze çarpmaktadır. Fransa'da Merkez kurullarına üye öğrenciler iki yılda bir, diğer temsilciler dört yılda bir seçilmektedir. Türkiye'de üniversite yönetimi

kurulu, rektörün başkanlığında dekanlardan, üniversiteye bağlı değişik öğretim birim ve alanlarını temsil edecek şekilde senatoca dört yıl için seçilecek üç profesörden oluşmaktadır (YOK, 2018).

Fransa’da üniversite yönetim kurulu üniversite başkanını dört yıllığına seçmektedir. Türkiye’de ise rektör cumhurbaşkanı tarafından atanmaktadır (YOK, 2018). Fransa üniversitelerinde Yönetim Kurulunun yetkileri sınırsızdır. Üniversite yönetiminin belirleyicisidir. Yılda en az dört kez toplanmaktadır. Akademik kurul iki komiteden oluşan bir danışma organıdır. Uzmanlık alanı, araştırma ve eğitim politikaları, üniversite ile hükümet arasındaki finansman sözleşmesi, profesör ve araştırmacı kadroların tanımını ve ayrıca öğrenci yaşamıyla ilgili konuları kapsamaktadır. Türkiye’de Üniversite Yönetim Kurulu Yükseköğretim üst kuruluşları ile senato kararlarının uygulanmasında belirlenen plan ve programlar doğrultusunda rektöre yardım etmek, faaliyet plan ve programlarının uygulanmasını sağlamak, üniversiteye bağlı birimlerin önerilerini dikkate alarak yatırım programını, bütçe tasarısı taslağını incelemek ve kendi önerileri ile birlikte rektörlüğe sunmak, üniversite yönetimi ile ilgili olarak rektörün getireceği konularda karar almak, fakülte, enstitü ve yüksekokul yönetim kurullarının kararlarına yapılacak itirazları inceleyerek kesin karara bağlamak, kanun ve yönetmeliklerle verilen diğer görevleri yapmaktır (YOK, 2018).

Fransa’da, akademik personel temsilcileri, öğrenciler, akademik olmayan personel ve fakülte dışından olanların oluşturduğu fakülte kurulu ile fakülte akademik kadrosundan olan ve fakülte kurulu tarafından seçilen direktör, fakülte düzeyindeki idari yapıyı oluşturmaktadır. Fakülte kurulu öğretim ve araştırma programını belirlemektedir. Türkiye’de fakülte kurulu, dekanın başkanlığında fakülteye bağlı bölümlerin başkanları ile varsa fakülteye bağlı enstitü ve yüksekokul müdürlerinden ve üç yıl için fakültedeki profesörlerin kendi aralarından seçecekleri üç, doçentlerin kendi aralarından seçecekleri iki, yardımcı doçentlerin kendi aralarından seçecekleri bir öğretim üyesinden oluşur (YOK, 2018).

Singapur’da özel üniversitelerin sayısının oldukça fazla olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Türkiye’de de çok fazla özel ve vakıf üniversiteleri mevcuttur. Singapur’da üniversite yapılanmalarına bakıldığında Türkiye’deki yapılanmaya benzer olduğunu söylemek mümkündür. Devlet üniversitelerinde başkan, başkan yardımcısı ve onların altında mütevelli heyeti biçiminde bir yapılanma mevcutken, özel üniversitelerde mütevelli heyeti ile üniversitenin sahibi ve onların altında başkan, başkan yardımcısı biçiminde bir yapılanma mevcuttur. Türkiye’de de devlet üniversitelerinde rektör, rektör yardımcıları ve alt birimler biçiminde bir yapılanma varken; özel üniversitelerde mütevelli heyeti, yönetim kurulu ardından rektör ve rektör yardımcıları gelmektedir (Bilkent Üniversitesi, 2018; Sabancı Üniversitesi, 2018; Yeditepe Üniversitesi, 2018). Ancak üniversiteye öğrenci seçiminde Türkiye’de merkezi sistem uygulanmakta olup Singapur’da her üniversite şartlarını kendisi belirlemektedir. Türkiye’de üniversiteye hazırlık amaçlı üniversite öncesi kurumlar yer almamaktadır; ancak Singapur’da üniversite öncesi okullar (pre-universities) mevcuttur ve kendi vatandaşı olan öğrencilere üniversiteye girebilmeleri için zorunlu tutulmaktadır. Her iki ülkenin üniversiteleri uluslararası düzeyde eğitim vermektedir.

Anahtar Kelimeler

Türkiye Yükseköğretim; Fransa Yükseköğretim; Singapur Yükseköğretim

Kaynaklar

- Bilkent Üniversitesi, (2018). 11.12.2018 tarihinde <http://w3.bilkent.edu.tr/www/bilkent-hakkinda/> adresinden alınmıştır.
- Campus France. (2018). 22.12.2018 tarihinde <https://www.campusfrance.org/en/French-higher-education> sitesinden erişilmiştir.
- Internations, (2018). Universities in Singapore. 11.12.2018 tarihinde <https://www.internations.org/singapore-expats/guide/29461-family-children-education/universities-in-singapore-16070> adresinden alınmıştır.
- Kaiser, F. (2007). Higher education in France. Country Report.(CHEPS higher education.)
- Nanyang Technological University, (2018). 03.12.2018 tarihinde <https://www.ntu.edu.sg/Pages/home.aspx> adresinden alınmıştır.
- OECD (2018). 05.12.2018 tarihinde <http://www.oecd.org/education/singapore-tops-latest-oecd-pisa-global-education-survey.htm> adresinden alınmıştır.
- Sabancı Üniversitesi, (2018). 11.12. 2018 tarihinde <https://www.sabanciuniv.edu/> adresinden alınmıştır.
- Sorbonne. (2018). 24.12.2018 tarihinde <http://www.sorbonne-universite.fr/en/university/governance-and-organization/central-councils> sitesinden erişilmiştir.
- Study Abroad, (2018). Study in Singapore. 11.12.2018 tarihinde <https://studyabroad.shiksha.com/singapore> adresinden alınmıştır.
- U-PSUD. (2018). Universite Paris Sud. 23.12.2018 tarihinde <http://www.u-psud.fr/en/education/higher-education-in-france.html> sitesinden erişilmiştir.
- WENR. (2015). 22.12.2018 tarihinde <https://wenr.wes.org/2015/09/education-france> sitesinden erişilmiştir.
- Yeditepe Üniversitesi, (2018). 11.12.2018 tarihinde <https://www.yeditepe.edu.tr/> adresinden alınmıştır.
- YOK (2018). 23.12.2018 tarihinde http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRrX/10279/17654 sitesinden erişilmiştir.

Üniversite Yönetim Modellerinin Yönetim Süreçleri Açısından Değerlendirilmesi

Bertan AKYOL^a, Sinem DAL^b, Yasemin Fatma TEKİN^c

(a) Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Aydın, Türkiye (Sorumlu yazar)

(b) Milli Eğitim Bakanlığı, Aydın, Türkiye

(c) Milli Eğitim Bakanlığı, Aydın, Türkiye

Giriş

Yönetim, bir amacın gerçekleşmesi için insan ve madde kaynaklarının eşgüdümlemesi süreci olarak tanımlanabilir. Yönetim sürecine bilimsel olarak yaklaşan ilk yönetim bilimci Henri Fayol (1841-1925) yönetsel davranışlardan planlama, örgütlenme, emir verme, eşgüdümleme, kontrol etme olarak belirtirken Gulick (1937) yönetimin işlevlerini daha da aydınlatarak yönetim literatürüne POSDCoRB bilinen planlama, örgütlenme, personel alma, yönlendirme, eşgüdümleme, bilgi verme ve bütçeleme olarak belirtmiştir (Aydın, 2010). Gregg ise (1957) yönetim sürecini yedi öğeden oluşan bir eylemler bütünü olarak kabul etmiştir. Bu eylemler karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim kurma, etkileme, eşgüdümleme ve değerlendirmedir. Bu sınıflamada örgütlerin yönetim süreçlerinin tüm unsurları bulunmaktadır (Aydın, 2010). Eğitim yöneticilerinin en önemli işlerinden biri geleceğe yönelik tahminlerde bulunmak, yordama yapmak, gelecekteki durumları, sorunları saptamak ve bunlar için önlemler almaktır. Örgütte gelecekte yer alacak etkinlikler, yönetim tarafından önceden belirlenebilmelidir. Bu süreç planlama olarak adlandırılmaktadır. Planlama, bir örgütün ihtiyaçlarının ve önceliklerinin belirlenmesi açısından önemli bir aşamadır (Kaya, 1996). Bir sorunun çözümüne ilişkin olası yollardan en uygun olanın seçilmesi ise karar verme süreci olarak tanımlanmaktadır. Yönetim sürecinin niteliği karar verme sürecinde ortaya çıkmaktadır. Örgütlenme ise, ortak çabayı gerektiren amacın gerçekleştirilmesi için gerekli yapının oluşturulmasını kapsayan eylemler olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2010). Örgütte bulunan tüm birimleri, birbirine uyumlu biçimde amaçları gerçekleştirmeye yönelik işi eşgüdümleme olarak tanımlanır (Başaran, 1996). İki ya da daha fazla bireyin görüş, tutum, bilgi ve duygularını paylaştıkları süreç ise iletişim süreci olarak adlandırılır (Kaya, 1996). Yetki kaynağı yasalar, makam, uzmanlık ve kişilik özellikleri olan yönetici için yetki, bir etkileme kaynağıdır (Başaran, 1996). Etkileme konusunda; örgüt amaçlarının belirlenmesi, personelin kişiliklerinin ve liderlik becerilerinin öne çıkartılması, örgütle olan ilişkilerde doyumla sonuçlanan kişisel deneyimlerin sağlanması ve örgütsel bağlılığın geliştirilmesi gibi konular öne çıkar. Son olarak değerlendirme süreci de örgütün etkililiğini artırmaya yönelik bir süreç olup örgütte sunulan hizmetler, uygulanan planlar, yönetsel işleyiş doğrudan örgütün amacının gerçekleştirilme düzeyine odaklanılarak yürütülür (Aydın, 2010)

Yapısal özellikleri bakımından diğer örgütlerden farklı olan üniversitelerde yönetsel açıdan uygulanabilecek farklı modeller bulunmaktadır. Akademik birimler ve bu akademik birimlerin işlerini yürütmek için kurulmuş olan idari birimlerin olduğu üniversiteler hem istihdam hem program açısından da diğer örgütlerden ayrılmaktadır. Bu çalışmada bu yapısal çeşitlilik göz önünde bulundurularak üniversite yönetim modelleri yönetim süreçleri açısından ele alınmıştır. Çalışmada incelenen üniversite yönetim modelleri: Anarşik model, bürokratik model, eşitlikçi model, politik model ve siberetik modeldir. Anarşik model, örgütlerde belirsizliği ve öngörülemezliği vurgulamaktadır. Buna göre örgütsel hayat karmaşık ve istikrarsızdır. Örgütlerde örgütsel hedefler

sorunlu ve öncelikler belirsizdir. Örgütlerdeki alt birimler örgütün kendisi ve birbirleri ile gevşek bağlarla bağlanmış özerk gruplar olarak ifade edilmektedirler. Bu tür örgütlerde karar verme katılımının esnek olduğu resmi ve doğal ortamlarda meydana gelmektedir. Modele göre belirsizlik okulların yaygın bir özelliğidir, çünkü bu tür örgütler karmaşık özellik taşımaktadır (Bush, 2008). Bir diğer üniversite yönetim modeli olan bürokratik modelde örgütlerde açık ve net bir işbölümü ve uzmanlaşma; hiyerarşik örgüt yapısı; kurallar ve yönetmelikler; tarafsızlık; çalışma garantisi ilkeleri bulunmaktadır. Bu ilkelerin ussal karar vermeyi ve yönetsel etkinliği en üst düzeye çıkarttığı, en etkili yönetsel örgüt biçimi olduğu belirtilmektedir (Aydın, 2010). Bürokratik yönetimde nesnellik rasyonelliği artırabilir (Hoy ve Miskel, 2010). Eşitlikçi model örgüt üyelerince benimsenmiş ortak değerlerin varlığını kabul eder (Bush, 2018). Eşitlikçi modele göre örgütler, politikalarını ve karar alma süreçlerini çalışanlar arasında belli bir fikir birliğine vararak belirlemektedirler. Güç,örgüt çalışanları arasında paylaşılır (Shirifian, 2011). Politik model bir örgüte grup olarak odaklanmaktansa, grup etkinliğine odaklanma eğilimindedirler; politik modeller çıkarlar ve çıkar gruplarıyla ilgilenir (Bush, 2018). Son olarak sibernetik modelde belirli bir amaç için oluşturulmuş olan sistemlerde haberleşme ve kendini denetleme mekanizması bulunmaktadır. Sistem teorisine göre açık sistemler çevreye uyum sağlayabilmek için değişime ayak uydurmak zorundadırlar. Sistemin kendini yenilemesi bu şekilde sağlanmaktadır (Kaban, 1994). Bu bilgiler ışığında araştırma sorusu şu şekilde biçimlendirilmiştir: Üniversite yönetim modelleri yönetim süreçleri açısından nasıl değerlendirilmektedir?

Yöntem

Araştırmada betimleyici yöntem kullanılmıştır. Öncelikle yönetim süreçleri ve üniversite yönetim modelleri ile ilgili alanyazın taraması yapılmış daha sonra üniversite yönetim modelleri yönetim süreçleri açısından değerlendirilmiş ve çeşitli çıkarımlarda bulunulmuştur.

Bulgular

Araştırma bulgularına göre; örgütlerde belirsizliği vurgulayan anarşik modelle yönetilen örgütlerde karar vermede çöp sepeti modelinin uygulandığı (Bush, 2018), planlama, örgütlenme, iletişim, eşgüdümleme ve değerlendirme gibi süreçlerin ise modelde öne sürülen belirsizlik ve kaos ortamı nedeniyle verimli yürütülemeyeceği söylenebilir. Örneğin, planlama sürecinin aşamalarına bakıldığında hedef saptama, hedefleri tanıma, uygulama seçenekleri arama biçiminde devam eder ancak anarşik yönetim modelinin hâkim olduğu bir örgütte bu aşamaları takip etmek ya da böyle bir kaygı gütmek mümkün olmayabilir. Ayrıca anarşik yönetim modelinde, örgütlenme sürecinin önemli özelliklerinden biri olan, bir üyenin davranışlarını belirleme ve sınırlamanın, zor olacağını söylemek mümkündür. Bunun nedeni ise bu tarz örgütlerde görevlerin net olarak belirli olmamasıdır. Yine bu modelde kendi alanında uzman birçok işgörenin bulunması iletişimi yatay hale getirebilir. Ancak var olan kaos ortamında iletişim yatay bile olsa örgüt için verimli ve etkili bir iletişim olmasını beklemek zordur. Anarşik modeldeki bütün bu kaotik ortam tüm yönetim süreçlerinin işleyişini olumsuz yönde etkiler.

Diğer bir yönetim modeli olan bürokratik modelde, var olan kurallar ve yönetmelikler sistemi, resmi karar ve eylemleri yönlendirmektedir. Üniversitelerin yapısal çeşitliliği yani akademik ve idari yapısı rasyonel karar vermeye engel olabilir. Ayrıca programın çeşitli olması ve yönetim kademelerini farklılığı karar vermeyi etkileyen etmenlerdir. Üniversitelerde uzmanlıktan doğan mesleki otorite ile hiyerarşik yapılanmadan doğan yönetsel otorite bulunmaktadır. Farklı uzmanlık alanından olan akademisyenlerin eylemlerini değerlendirecek alanı ile ilgili kararlar

verecek yöneticilerin aynı uzmanlık bilgisine sahip olması her zaman mümkün değildir. Ama bürokratik yönetim modelinde nesnellik ve kurallar çerçevesinde kararlar üst yönetimce alınmaktadır. Bu da özerkliği ciddi bir oranda kısıtlamaktadır (Celep ve Tülübaş, 2015). Ayrıca ideal bürokraside ihtiyaç duyulan araçların amaç durumuna gelmesi ile yönetmelik ve yasalardan kaynaklanan bürokratik engellerin işleri yavaşlatacağı, yükseköğretimde akademik birimler arasındaki katı bir bürokratik yapının iletişim kanallarını tıkayabileceği ve gelişimi de engelleyeceği söylenebilir. İletişim kanalları tıkalı bir örgütten de verim almak güçleşebilir. Ancak bürokratik modelin ussallık, performans, uzmanlık vurgusu ile yetersiz insanların üst kademelere çıkmalarını engellediği belirtilmektedir. Yani liyakate göre yönetici atanması söz konusudur. Bu da etkileme gücü yüksek yöneticilerin üst makamlara gelmesi demektir. Bunun da güdülemeyi olumlu etkileyebileceği söylenebilir (Celep ve Tülübaş, 2015). Yine bürokratik modelde üst düzey hesap verilebilirlik mevcuttur. Bürokratik araçlar hiyerarşide yer alan alt katmanları kontrol etmek için kullanılan mekanizmalar (Bush, 2018) olarak görülmektedir. Bürokratik yönetim modelinde amaçların net olması değerlendirme ve kontrolü daha mümkün kılmaktadır. Ayrıca otorite hiyerarşisinin hâkim olduğu yönetsel yapıda her birim kendi altındaki birimin kontrolünden sorumludur. Üniversitelerde işlerin önceden belirlenmiş standart uygulamalar olduğu görülse de, uygulamada süreç karmaşıktır. Yapılan işlerin meslek dışından kimseler tarafından denetlenmesi mümkün olmamaktadır. Bu bürokratik yapılarda bilgi işçiliği yapan akademisyenler uzmanlığın getirdiği mesleki otoriteye sahiptir. Ayrıca yapılan iş karmaşık bilgi ve beceri gerektirmektedir. Bu yüzden yapılan işin denetiminin o işi yapan işgörenin elinde olduğu; aynı bilgi ve becerilerle donanmamış kişilerin işleri denetlemesinin zor olduğu belirtilebilir (Celep ve Tülübaş, 2015).

Yönetim süreçlerini yürütmek diğer modellere göre eşitlikçi modelde daha etkili olabilir. Gücün ve değerlerin eşit dağılımı temeline dayanan eşitlikçi modelde örgütlerde çalışanların görüşlerine önem verilir ve görüş birliği elde etmek önem arz eder, uzlaşma önemlidir. Böyle bir örgütte yönetim süreçlerinin işleyişi de daha kolay olabilecektir. Eşitlikçi model, karar vermeyi örgütün tüm çalışanlarının politikayı ve eylemleri etkileme konusunda eşit olanaklara sahip olduğu bir süreç olarak ortaya koyar. Ancak kararların, tüm örgüt çalışanlarının fikir birliği ile alınan örgütlerde, örgütsel politikadan kimin sorumlu olduğu konusu tartışılır. Dolayısıyla tüm çalışanların karara katılmasının önemli olduğu savına dayanan eşitlikçi modelde karar verme sürecinde belirsizlikler yaşanabilir ve bu durum yetkili organlara hesap verme konusunda sorun ortaya çıkarır. Bu durum üst yöneticinin gerilmesine de neden olabilir (Bush, 2018). Örneğin bir yükseköğretim kurumunun Matematik bölümünde çalışan öğretim görevlileri bazı derslerin açılmasının gerekli olduğu düşüncesiyle ortak karar alır ve bölüm başkanlarına iletir. Bölüm başkanı kararı uygun bulmasa bile çalışanlara ters düşecek bir karar beyan etmez. Ancak bu karar belki daha üst yöneticilerle sorun yaşamasına neden olabilir. Dolayısıyla bölüm olarak alınmış ortak karar yöneticinin zor durumda kalmasına neden olabilecektir. Herhangi olumsuz bir durumda, sorumlu olan kişi kendisi olacaktır. Bu nedenle bu modelde işbirlikli çalışma anlayışından dolayı karar alma süreci kolay görünse de bu tarz zorluklara sebep olabilmektedir. Örgütün ortak amacını gerçekleştirmek için bir araya gelen örgüt çalışanları, eşitlikçi modelin hâkim olduğu bir kurumda planlama sürecinin içinde aktif rol alıp etkili bir planlama yapabilirler. Çünkü bu modelde amaç çalışanların katılımı ve uzlaşma yoluyla ortak kararlara varmaktır. Örneğin eşitlikçi modelle yönetilen bir yükseköğretim kurumunda bir lisans programında öğretim programının planlaması yapılacaksa, o programda derse giren tüm öğretim görevlileri birlikte hangi amaçla hangi derslerin açılması gerektiğini, uzlaşma yoluyla planlayıp karara bağlayabilirler. Bunu yaparken anabilim dalı başkanı bir otorite değil, katılımcı bir lider özelliği gösterebilmektedir. Eşitlikçi modelde, tüm çalışanlar işbirlikli ve katılımcı bir anlayışla örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için bir araya geldiklerinden

örgütlenme süreci etkili işleyebilir. Bir yükseköğretim kurumunda öğretim görevlilerinin hepsi uzman oldukları için yatay bir örgütlenme biçimi hâkim olabilir. Çünkü yatay örgütlenmede hiyerarşik bir düzen yoktur ve önemli olan görevin etkili bir biçimde yürütülmesidir (Aydın, 1994). Eşitlikçi modelde gerek örgütlenme gerekse iletişim yapısı yatay olarak biçimlenebilir. Çünkü işbirlikli çalışma özelliği taşımaktadır. İletişim süreci de çalışanlar ve üst yöneticiler arasında yatay biçimde yürütülebilmektedir. Eşgüdümleme, eğitim örgütlerinde bulunan tüm güçleri birbirine uyumlu biçimde eğitim amaçlarını gerçekleştirmeye yönlendirme sürecidir (Başaran, 1996) ve eşitlikçi modelde işbirlikli çalışma amaçlandığı için eşgüdümleme sürecinde yöneticinin çalışanları örgüt amaçlarına motive edip yönlendirme süreci önemlidir. Yönetici aynı zamanda dağıtım liderlik özellikleri gösterdiği için yetkileri örgüt çalışanlarına dağıtıp katılımcı bir tavır sergilediği zaman çalışanları işbirlikli çalışmaya teşvik edip eşgüdümleme yapabilir ve çalışanları etkileyebilir. Eşitlikçi modelde değerlendirme süreci ise sadece yöneticinin yürüttüğü bir süreç olmaktan ziyade tüm çalışanlar ortak kararlarda bulunduğu için yine ortak yürütülebilen bir süreçtir. Yolunda gitmediğine inanılan ve değerlendirilip geliştirilmek istenen bir konuda çalışanların görüşleri alınıp bir yol izlenebilir. Zaten ortak alınan kararlarla işbirlikli çalışıldığı için tek başına yöneticinin değerlendirme yapar kararlar almasını ve uygulamasını beklemek eşitlikçi modelle ters düşebilir.

Güç ve kaynaklar konusunda rekabetin söz konusu olduğu politik modellerde ise örgütlerde oluşan çıkar grupları ve yöneticinin güçlü olan çıkar grubunun güdümüne girebilmesi yönetim süreçlerinin işlerliği açısından sıkıntılar ortaya çıkarabilecektir. Bir grubun etkisinde olan üst yöneticinin yönetim süreçlerini de o gruba göre şekillendirmesi olağan bir durumdur. Bu durumda örgüt amaçlarını gerçekleştirmekten ziyade bireylerin ya da çıkar gruplarının amaçlarını gerçekleştirme ön plana çıkabilir. Örgüt yapısı karmaşık olan üniversitelerde karar alma sürecine dâhil olan bireyler arttığından karar alma süreci karmaşıklaşabilmektedir.

Denge, uyum ve anlık dönüt üzerine kurulmuş sibernetik modelin ise, sorunlara anlık müdahale gerektiğinde dönüt düzenekleri ile anında kararlarla çözüme ulaşmayı sağlayabilmesi üniversitelerin yapısal çeşitliliği için uygun görünmektedir. Sibernetik modelin işleyiş sürecinde daha esnek girişimlerde bulunma şansı olduğu da söylenebilir. Örgütün planlama, iletişim ve karar bileşimi ile amaca yönelindiği söylenebilir. Karar merkezleri planlamayı yapmakta, uygulayıcılardan gelen dönütlerle de düzeltmelerle yapılmaktadır. Tıpkı insan beyninin, sinir sisteminin plan ve karar merkezi olduğu gibi, yönetim de karar ve plan merkezi olarak işlev görmektedir (Akalm, 2018). Diğer modellerin bir bileşimi olarak Sibernetik Üniversitesi modelinin diğer modellerle karşılaştırıldığında karar verme, iletişim ve geri bildirim ile sürekli uyum ve denge konularında avantajları olduğu söylenebilir. Bu yönüyle de sibernetik yönetim modeli yükseköğretimde yönetim süreçleri açısından değerlendirildiğinde uygulanabilir görünmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yükseköğretim yönetiminde, örgütlerin karmaşık yapısından ve işgörenlerden uzman olanların fazla olmasından kaynaklı bir takım yönetsel karmaşıklıkların yaşanması olası görünmektedir. Ancak alan yazındaki yönetim modellerinden yararlanmak bir nebze işleyişi kolaylaştırıp yöneticilere fikir verebilir. Üniversite yönetim modelleri yönetim süreçleri açısından değerlendirildiğinde en etkili işleyişin eşitlikçi modelde olduğu ve en sıkıntılı işleyişin anarşik model ile politik modelde olduğu söylenebilir. Anarşik modelde örgütlerde belirsizlik ve öngörülmezlik vurgulanmaktadır (Bush, 2008). Bu durum da yönetim süreçlerinin işlerliğini etkilemektedir. En etkili işleyiş eşitlikçi modelde olsa da bu modelde yönetim süreçlerinden karar verme sürecine ilişkin önemli bulgu

olarak; model, tüm çalışanların karara katılmasının önemli olduğu savına dayandığı için bu süreçte belirsizlikler yaşanabilir ve bu durumun yetkili organlara hesap verme konusunda sorun yaratabilir olmasıdır. Bu durum üst yöneticinin gerilmesine de neden olabilir (Bush, 2018).

Politik modelde yönetim süreçlerini yürütmek modelin özelliklerinden dolayı zor görünmektedir; çünkü çıkar gruplarıyla ilgilenir (Bush, 2018). Yönetici çıkar gruplarının etkisi ve kontrolü altına girebilir. Bu durum da hem diğer çalışanlar hem de örgütün etkililiğini olumsuz yönde etkiler. Bu nedenle politik modelden yönetim anlayışında politik modelden kaçınmak gerekir. Bürokratik modelde rasyonellik ön planda olup fazla rasyonelliğin örgüt içinde iletişim kanallarını tıkayabileceği anlaşılmıştır. Ayrıca işbaşına getirilecek yöneticilerin bilgi, yetenek ve tecrübelerine göre seçimle demokratik olarak görevlendirilmeleri gibi yararlı kuralları içermesinden dolayı bürokratik modelin bilimsel ve ideal bir niteliğe sahip olduğu da söylenebilir (Eren, 2012). Ancak bürokratik yönetim modelinde nesnellik ve kurallar çerçevesinde kararlar üst yönetimce alınmaktadır. Bu da özerkliği ciddi oranda kısıtlamaktadır (Celep ve Tülübaş, 2015). Bürokrasinin işleyişi yavaşlattığı gerçeği de düşünülürse üniversitelerde kısmen de olsa görülen bu modelin örgütün etkililiğini ve sinerjisini düşürdüğü söylenebilir. Sibernetik modelin ise diğer modellerle karşılaştırıldığında karar verme, iletişim ve geri bildirim ile sürekli uyum ve denge konularında avantajları olduğu söylenebilir. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda uygulamacılar için getirilebilecek öneri; karmaşık örgüt yapılarıyla ve çok sayıda uzman çalışanıyla yönetilmesi zor olan üniversitelerin bu modellerden olumlu ve olumsuz yanları düşünülerek yararlanmaları faydalı olabilir. Araştırmacılar için getirilebilecek öneriler ise alan yazında üniversite yönetim modellerinin üniversitelerde nasıl uygulandığı ve yönetim süreçlerini nasıl yürütüldüğüne ilişkin çok fazla uygulamalı araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu konuda üniversitede görev yapan yöneticiler ve akademik personelin görüşleri alınarak nitel ya da nicel araştırmalar yürütülebilir.

Anahtar Kelimeler

Yükseköğretim; Üniversite yönetim modelleri; Yönetim süreçleri

Kaynaklar

- Akalın, S. (2018). *Sibernetik-Yönetimsel Bir Yaklaşım* 29.10.2018 tarihinde <https://arastirmax.com/tr/system/files/dergiler/2057/makaleler/2/1/arastirmax-sibernetik-yonetimsel-bir-yaklasim.pdf> sitesinden ulaşılmıştır.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim yönetimi*. Başaran Yayın.
- Bush, T. (2018). *Eğitim liderliği ve yönetim kuramları*. (Çev. Edit. Ruhi Sarpkaya). Ankara: Pegem Akademi.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. Sage.
- Celep, C. & Tülübaş, T. (2015). *Yükseköğretimin yönetimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Eren, E. (2012). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi*. (Çev. Edt: S. Turan). Ankara: Nobel.
- Kaban, Z. Y. (1994). Genel Sistem Teorisi ve Sibernetik. *Marmara İletişim Dergisi*, 8, 219-226.
- Kaya, Y. K. (1996). *Eğitim yönetimi: kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Bilim Basımevi. Ankara
- Shirifian, L. (2011). Collegial management to improve the effectiveness of managers, organizational behavior in educational institutions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1169-1178.

Eğitim Kurumlarında Yapılacak Araştırmalar İçin İzin Almada Yaşanan Sorunlar

İdris ŞAHİN^a

(a) Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir, Türkiye

Giriş

Gerçeği keşfetme işlevi gören bilim, dünyayı değiştiren bir güç olarak görülebilir. İktidarların elinde değişimi etkileme işlevi gören bir araç olarak da görülebilir (King, 2008: 105). Aynı zamanda, kimi insanlar tarafından, düzen ve hiyerarşileri haklı göstermek için de kullanılabilir (Huber, 2008: 127).

Bilimsel çalışma yürütenlerin, araştırmanın planlanmasından uygulanmasına, yorumlanmasından yayınlanmasına kadar tüm aşamalarda bağımsız ya da özerk hareket etmeleri, nesnel sonuçlara ulaşma bakımından hayati önem taşır. King'e (2008: 105) göre bilimsel araştırma, iktidarı elinde tutanları sürekli olarak daha güçlü kılan iktidar üretici bir santrale benzer. Kamu otoritelerinin işlevi araştırmaları planlamak değil, yalnızca araştırmaların yürütülmesi için olanak sağlamaktır" (Mayor, 2008, 154). Üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarına ya da bilim insanlarına özel olarak verilen belirli bir özgürlük olarak algılanan akademik özgürlük, on birinci ve on ikinci yüzyıllarda Avrupa'daki üniversitenin gelişmesinden doğmuş ve ona katkıda bulunmuştur. Günümüzde Avrupa Birliği'ndeki üniversitelerin çalışmalarının önemli bir özelliği olarak varlığını sürdürmektedir (Karran, 2009).

Üniversitenin hiyerarşik doğası, geleneksel olarak elitizm, sosyal ve kültürel hiyerarşiler tarafından gizemli ve desteklenmiş olmasına karşın, memurluk son derece biçimsel ve açık hiyerarşiye sahiptir. Akademisyenler işlerinde uzmanlaşma eğiliminde iken, memurlar, bölümler ve politika alanları arasında daha çok genelleyici davranma eğilimindedir. Üniversite, kurumsal özerkliği ve profesyonel öz düzenlemesiyle karakterize edilmektedir. Memurlar, bütünlüğü ve tarafsızlığı vurgulayan yazılı davranış kurallarıyla sınırlıdır. Oysa akademik özerklik ve özgürlük kavramı, araştırmacı topluluğu içinde geleneksel olarak anlaşıldığı ve hoşlanıldığı kadar, onların memuriyetteki meslektaşları tarafından paylaşılmamaktadır. Bir araştırma programını yönetmek araştırmacıların sorumluluğundadır (Harris, 2005).

Türkiye'de hem yasal hem de pratik anlamda, pek çok alanda akademisyenlerin özgürlükleri kısıtlanmaktadır. Örneğin, Balyer (2011) gerçekleştirdiği araştırmada, üniversitelerde akademik özgürlüğün yeterince olmadığı sonucuna varmıştır. Türkiye'de geçmişten günümüze, hükümetlerin bilime ve araştırmaya yeterli desteği vermedikleri gibi, üniversite özerkliğine ve akademik özgürlüklere sürekli engeller koydukları da açıktır (Seggie ve Gökbel, 2014: 9-12). Bugün eğitim bilimleri alanında yapılacak çalışmaların içeriğinin kontrol edilmek ya da belli bir eksene oturtulmak istendiğine yönelik bir durumun varlığı gözlenmektedir. Bu yaklaşımın egemen olması halinde eğitim bilimleri alanında -gerçek- araştırma yapma ortamından söz edilemez. Ancak böyle bir duruma "etik kaygılar" ve "kişisel hakların korunması" gibi gerekçelerle başvurulmaktadır. Bu duruma dayanak olarak, Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 22.08.2017 tarihli genelgesi gösterilmektedir. Bu doğrultuda, üniversitelerde yürütülen lisansüstü tez ve araştırma projeleri için araştırma izinleri il milli eğitim müdürlüklerinde kurulan araştırma izin komisyonları tarafından verilmektedir. Bu komisyonlar, kendilerine gönderilen ölçek ya da anketlerdeki kimi ifadelere müdahale etmektedir. Ölçeklerdeki kimi ifadelerin çıkartılması ya da düzeltilmesi istenmekte; istenenler

yapılmadığı sürece araştırma yapma izni verilmemektedir. Bu durum bilimsel araştırmaların içeriğine doğrudan müdahale özelliği taşımaktadır.

Bu bağlamda bu çalışmanın temel amacı; yukarıda açıklanmaya çalışılan durumun gerçekliğini eğitim yönetimi alanında çalışan akademisyenlerin gözüyle irdelemektir. Çalışmanın problemleri şöyle düzenlenmiştir:

1. Akademisyenlerin yaşadıkları ya da tanık oldukları Milli Eğitim Müdürlüğü (MEM) araştırma izin komisyonu tarafından kısmen ya da bütünüyle izin verilmeyen araştırmalar oldu mu? Olduysa ne oldu?
2. Araştırmada kullanılmasına izin verilmeyen ya da düzeltilmesi istenen soru, ölçek/anket maddesi ve buna ilişkin öne sürülen gerekçeler nedir?
3. Araştırmacılar, eğitim kurumlarında bilimsel araştırma yapabilmek için izin alınmasına ilişkin olarak ne düşünmektedir?
4. Araştırma yapabilmek için izin alınması gerektiğini düşünen katılımcıların, bu izni kimin vermesi, sürecin nasıl işlemesi ve ölçütlerin ne olması gerektiğine ilişkin görüşleri nedir?

Yöntem

Bu çalışmada var olan bir durum, o alanda çalışma yürüten kişilerin algılarına dayalı olarak incelenmiştir. Çalışma verileri açık uçlu, yarı yapılandırılmış, dört sorudan oluşan bir soru formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu soru formu, alandaki araştırmacıların gözlemlerine dayalı olarak geliştirilmiştir. Soruların ifade ediliş biçimi ve içeriği iki uzmanın görüşü alınarak düzenlenmiştir. Veriler, elektronik ortamda e-mail aracılığıyla katılımcılara ulaştırılan bu soru formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın katılımcıları eğitim yönetimi alanında çalışan akademisyenlerden oluşmaktadır. Araştırma 21 ilde üniversitelerde 41 akademisyenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 4'ü Prof. Dr., 13'ü Doç. Dr., 11'i Dr. Öğretim üyesi, 13 kişi ise diğer unvanlarda bulunmaktadır.

Katılımcılardan elde edilen veriler, bilgisayarda bir dosyada araştırma soruları altında toplanmıştır. Böylece üzerinde analiz yapılabilecek veri demeti oluşmuştur. Veri çözümleme işlemi içerik analizi yöntemiyle yapılmıştır. Çalışmada geçerlik için, araştırma sorularının düzenlenişinden verilerin toplanıp düzenlenmesi ve analiz edilmesi aşamalarında her bir süreç titizlikle tekrar tekrar kontrol edilmiştir. Araştırma sorularının araştırma konusunu kapsamasına ve ifade edilmiş biçimine yönelik uzman görüşüne başvurulmuştur. Güvenirliği sağlamak için de katılımcılardan analiz sonuçlarına yönelik teyitler alınmıştır. Bu çalışma eğitim yönetimi alanında çalışan ve araştırmaya katılan katılımcıların belirtmiş oldukları görüşlerle sınırlıdır. Araştırmanın sonuçları bu sınırlılıklar çerçevesinde ele alınıp tartışılabilir.

Bulgular

1. Araştırmada yer alan 41 katılımcıdan 29'u yapmak istedikleri araştırma ya da danışmanlığını yaptıkları lisansüstü tez çalışmasına milli eğitim müdürlüğü araştırma izin komisyonu tarafından kısmen ya da bütünüyle izin verilmediğini ifade etmiştir. Buna karşın 12 katılımcı, yapmak istedikleri araştırmalar izin almada sorun yaşanmadığını belirtmiştir. Başka bir ifadeyle katılımcıların çok büyük çoğunluğu yapmak istedikleri araştırma için izin alamadığını ya da izin alabilmek için araştırmasının içeriğinde değişiklik yapmak zorunda kaldıklarını ifade etmiştir.

2. Katılımcılar (n=29), araştırmalarına izin verilmemesi, araştırmadaki bazı soruların değiştirilmek istenmesine çeşitli gerekçeler öne sürüldüğünü belirtmiştir. Bu katılımcılar, araştırmada veri toplamak amacıyla

kullanılan ölçekteki dil, din, ırk ile ilgili sorulara öğrencilerin yanlı cevaplar verebileceği; ölçekteki bazı maddelerin öğrencilerin okula yönelik algısını olumsuz etkileyeceği gerekçe göstererek araştırma izni vermediklerini dile getirmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, müdürün liderliğini değerlendiremeyeceği; okul iklimi ölçüğünde müdür-öğretmen ilişkisine dair ifadelerin okulda huzuru bozacağı; yıldırma ölçeğinin içeriğinin uygun bulunmadığı gerekçesiyle araştırmalarına izin verilmediğini ifade etmiştir. Yine bu katılımcılar, araştırmada araştırmanın katılımcısına sendika tercihinin belirtilmesinin sorun yaratacağı; öğretmenlerle ilgili yürütülen bir metafor çalışmasında öğrencilerin öğretmenleri hayvanlara benzetebileceği; okulların depreme karşı güçlendirilmesi sürecinde taşınan ve ev sahibi olan okulların yaşadığı sorunları ortaya koymaya yönelik bir araştırma için araştırmada bilimsel bir yön göremediklerini ifade ederek araştırma izni vermediklerini belirtmiştir.

3. Araştırmanın 41 katılımcısından 11'i eğitim kurumlarında bilimsel araştırma yapabilmek için, izin alınmasına gerek olmadığını düşünmektedir. Bu katılımcılara göre araştırmacı özgür olmalıdır. Araştırma yapılacak birim yöneticisiyle görüşme yapılarak uygulamanın yapılacağı zamanı kararlaştırmak yeterlidir.

Katılımcıların 30'u, eğitim kurumlarında araştırma yapabilmek için, izin alınması gerektiğini düşünmektedir. Katılımcılar, bilimsellik dışına çıkan sorular olabileceği; kurumun iç işleyişine saygı, çalışanların zamanının alınması; etik olmayan yollara başvurulabileceği; siyasi, bölücü, katılımcıyı zor duruma düşürecek, etik dışı görüşleri ölçmeye yönelik sorular olabileceği vb. gerekçelerle izin alınmasının gerekli olduğunu düşünmektedir. Ayrıca bu katılımcılar, yükseköğretim kurumlarında etkili bir etik kurul süreci olmadığını; izin alınmazsa yapılan çalışmanın kurumlarda uygulanmasının uygun olup olmadığını kontrol edilemeyeceği; her kurumun kendi bünyesindeki faaliyetleri ve içeriğini bilme hakkına sahip olduğunu belirtmektedir. Yine katılımcılar: kamuoyuna mal olma ihtimali olan konuların kurumların itibarını zedeleyebileceği; araştırma süreci ve sonuçlarının araştırma ile bağlantılı birey ve grupların kamuoyuna olumsuz tanıtılabileceği; yönetici, öğretmen, öğrenci, vb. paydaşların enerji ve zamanlarının boşa harcanabileceğini vurgulamaktadır.

4. Araştırma yapma iznini kim vermeli sorusuna katılımcıların, 10'u araştırma izinlerini üniversite etik kurulları vermeli; 10'u MEM vermeli ve mevcut uygulama devam etmeli; 7'si okul müdürü ile görüşme yeterli; 4'ü etik kurullar ya da MEB den bağımsız kurumlar; 3'ü Bakanlıkta bir birim izin versin şeklinde görüş belirtmiştir. Okullarda araştırma yapmak için izin alınması gerektiğini düşünen katılımcılar, alınacak bu izinler için ölçüt olarak, çocukların beden ve ruh sağlığına zarar vermemek; yönetici ve öğretmenlerin gönüllü katılımını sağlamak; araştırmada yer alan kişi ve kurumlar için gizlilik esasına dikkat etmek gerektiğini vurgulamaktadır.

Araştırma izinlerini üniversite etik kurulları vermeli diyen katılımcılar; lisansüstü tez, tezsiz yüksek lisans projesi ve araştırma makalesi vb. çalışmalar için anabilim dalı, bölüm, fakülte ve üniversitenin ilgili komisyonlarından alınan izinlerin yeterli olduğunu düşünmektedir. Buna karşın araştırma izinlerini milli eğitim müdürlüklerinde kurulan araştırma izin komisyonlarının vermesi gerektiğini düşünen katılımcılar; mevcut uygulamanın iyi olduğunu ve devam etmesinin yerinde olacağını düşünmektedir. Bununla birlikte bu katılımcılar, bu komisyonlarda akademik geçmişi olan çalışanlar olmalı ve bu izinler, idari bir işlemin ötesine geçmemelidir. Bilimsel denetim Yükseköğretim kurumlarının ilgili birimlerince yapılmalıdır.

Araştırma izni alabilmek için okul müdürü ile görüşme yapmanın yeterli olduğunu düşünen katılımcılar ise; okul müdürünün sadece çalışanların ayıracağı zaman ve kuruma ait bilgilerin korunması bağlamında bir değerlendirme yapabileceğini belirtmektedir. Bu katılımcılara göre araştırma yapabilmek için izin almaya gerek yoktur. Araştırmacının araştırma yapacağı birimin yöneticisiyle görüşerek çalışmanın yapılacağı zamanı kararlaştırılmasının yeterlidir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bilim; önyargılardan uzak kalmayı, her şeyi sorgulamayı, hiçbir şeyi mutlak gerçek olarak kabul etmemeyi içerir. Bilimsel araştırma, bir teori ya da bilgi birikimine katkıda bulunabilecek sistemli bir biçimde yürütülen çalışmalardır. Bilgi üretmek, var olan bilgiyi sınavarak bilgi birikimini güçlendirmek, pratikte yaşanan sorunlara çözüm önerileri geliştirmeyi içerir. Araştırma kurgusu ile elde edilen bulguların yayınlanarak duyurulması ve tartışmaya açılması amacını taşır. Yayın, bilimsel çalışma süreci ve sonuçlarını başkalarının incelemesine açık hale getirir. Bilimsel çalışmanın, başka bir deyişle, araştırma sürecinin sağlıklı bir biçimde işlemesi ve sonuçlandırılması, bilim özgürlüğünü gerekli kılar. İfade ve bilim özgürlüğü, özgürlükçü ve çoğulcu bir toplumun yapıtaşdır. Bu yapıtaşı, bilginin serbestçe oluşması, öğretilmesi, yayınlar yoluyla paylaşılması bakımından tüm bilim dalları için vazgeçilmezdir (Bilim Akademisi, 2018).

Harris'e (2005) göre üniversite, bir katılım alanı olarak merkezi öneme sahiptir. Bunun ne anlama geldiği ve yalnızca üniversitenin bilgi üretme, dağıtma ve tüketimindeki rolüne odaklanmak yerine ortaya çıkardığı yükümlülükler daha fazla odaklanmak gerekir. Ortaş'a (2008) göre, üniversitenin ve bilim insanlarının özerkliğinin önemi giderek çok daha iyi anlaşılmaktadır. Bilim ancak özgürlük ortamında yapılabilir. Bugün üniversitelerde yaşanan sorunların temelinde üniversitelerin özerk olmadığı gerçeği, özerk üniversite bilincinin oluşmasına izin vermeyen yapılanma ve onun savunusunu üstlenen anlayış yatmaktadır. Bunun sonucu olarak da üniversiteler eğitim ve araştırmalarıyla bilimi toplumun temel bilinçlenme kaynağı konumuna getirememektedir. Bu bağlamda bu çalışmada elde edilen sonuçlar, bütün olarak incelendiğinde, akademik özgürlük ve bağımsız araştırma yapmanın tehdit altında olduğu; akademik çalışmaların içeriğinin kontrol edilmesine yönelik bir yaklaşımın varlığı gözlenmiştir. Ayrıca araştırmaların uygulama basamağının hayata geçirilmesi için izin alma sürecinde yaşananlar, bürokrasinin akademik özgürlüğe müdahale özelliği taşımaktadır. Bu müdahaleler bazen gerekçe gösterilerek bazen de göstermeden yaşanmaktadır. Oysa izin almamanın özü; demokratik, bilimsel ve etik bir yol açmak, bilimi önceleyen bir pratik geliştirmek olmalıdır. Böyle bir yol olmazsa bu yönde bir yolculukta olmaz. Zemini oluşturmadan şekillerle oynamanın bir anlamı yok.

Russell'ın (1993) da belirttiği gibi, araştırmacıların yapacakları bilimsel çalışmalarda, araştırma konularını ve yaklaşımlarını seçme özgürlüğü, akademik özgürlük ve özerklik hakkındaki soruların merkezinde yer almaktadır. Bu bağlamda, akademisyenlerin eğitim kurumlarında araştırma yapmalarına izin verilmemesinin ya da yapılmak istenen araştırmanın içeriğine müdahale edilmesinin çeşitli gerekçeleri olabilir. Bu gerekçelerden birisi, yerelde MEM izin komisyonunda görevlendirilen kişilerin, bu konuda yeterliklerinin sınırlı, bakış açılarının dar ve bilime uzak olmaları olabileceği gibi, yönetimin (iktidarın uzantılarının) ya da bürokrasinin (üstlerinin) beklentilerini karşılayabilmek için, onlara daha "şirin görünmek" ya da yönetimin gücünden ve çeşitli uygulamalarından etkilenerek "kraldan daha fazla kralcı olmak" gibi davranmaları da olabilir. Öte yandan, araştırma yapmak için izin almada yaşanan sorunun yoğunluğu dikkate alındığında (41 katılımcıdan 29'u böyle bir sorun yaşadığını belirtmiştir), en tehlikeli olanın, ülkede son yıllarda ifade özgürlüğünü kullanmada yaşanan sıkıntıların bu alana sirayet etmiş olması olabileceği gibi, arka planda iktidarın uzantıları tarafından, izin verme durumunda olanlara, nelere izin vermemeleri gerektiğinin telkin edilmiş olması da olabilir.

Araştırmacıların araştırmalarına izin verilmemesinin sebebi her ne olursa olsun, bu duruma biran önce son verilmelidir. Sadece okullarda yapılacak deneysel araştırmalar için, izin alma durumu söz konusu olmalıdır. Ölçek ya da anket uygulanan araştırmalar için, izin almak yerine kurum yöneticisiyle gönüllü katılım ilkesine ve nezaket

kurallarına bağlı kalınarak, uygun zamanın kararlaştırılmasına yönelik görüşme yapılmalıdır. Araştırmanın içeriğine müdahale ve keyfi bir biçimde araştırmalara izin vermemek diye bir şey asla kabul edilemez.

Anahtar Kelimeler

Akademik özgürlük, araştırma, araştırmaya müdahale, akademisyen.

Kaynaklar

- Balyer, A. (2011). Academic Freedom: Perceptions of Academics in Turkey. *Education and Science*, 36 (162), 138-148.
- Bilim Akademisi (2018). Akademik Özgürlükler Raporu: 2017-2018. <https://bilimakademisi.org/wp-content/uploads/2018/10/8-ekim-akademik-ozgurluk-raporu-2017-18.pdf> (Erişim: 15 Mart 2019).
- Harris, S. (2005). Rethinking Academic Identities in Neo-liberal Times. *Teaching in Higher Education*, 10(4), 421-433.
- Huber, G. (2008). İdeolojik Sapma ve Etik Koruma. İçinde, edit. F. Mayor ve A. Forti, *Bilim ve İktidar* (Çeviri, M. Küçük, 13. basım), 127-143. Ankara: TÜBİTAK.
- Karran, T. (2009). Academic Freedom: in Justification of a Universal Ideal. *Studies in Higher Education*, 34(3), 263-283, DOI: 10.1080/03075070802597036
- King, A. (2008). II. Dünya Savaşı'nın Sonundan Bu Yana Bilim ve Teknoloji. İçinde, edit. F. Mayor ve A. Forti, *Bilim ve İktidar* (Çeviri, M. Küçük, 13. basım), 69-105. Ankara: TÜBİTAK.
- Mayor, F. (2008). Bugün ve Yarın, Bilim ve İktidar. İçinde, edit. F. Mayor ve A. Forti, *Bilim ve İktidar* (Çeviri, M. Küçük, 13. basım), 153-192. Ankara: TÜBİTAK.
- Ortaş, İ. (2008). Özerk ve Demokratik Üniversitenin Sınırları Nedir? *Toplum ve Demokrasi*, 2 (3), 237–240.
- Russell, C. (1993). *Academic Freedom*. London: Routledge.
- Seggie, F.N. & Gökbel, V. (2014). *Geçmişten Günümüze Türkiye’de Akademik Özgürlük*. SETA. <https://www.Setav.Org/Gecmisten-Gunumuze-Turkiyede-Akademik-Ozgurluk/> (Erişim: 01 Mart 2019).

Intergenerational Conflict Between Generation X Academicians and Generation Y Postgraduate Students in Higher Education

Osman Ferda BEYTEKİN^a, Miray DOĞAN^b

(a) Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, İzmir, Türkiye (Corresponding Author)

(b) Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, İzmir, Türkiye

Introduction

Conflict is doubt or questioning, opposition, incompatible behavior, controversy, or antagonistic interaction (Champoux, 2011). Ada (2013) defines conflict as being in constant interaction with society by influencing human relationships in a positive and negative way. It is a natural process in every area of our life to experience conflicts between individuals owing to our differences, conflicts and disagreements. Conflicts can be seen in different types and structures are likely to occur in higher education, which are a small building block of society. For this reason, as a mirror of the cultural structure of society, conflicts are often viewed as a bad, negative social situation that should not be seen in organizations. However, a contemporary organizational management approach sees the existence of conflicts in organizations as a sign of life; and if it is well managed, it will provide development and effectiveness. Managing conflict involves designing effective strategies to minimize the dysfunctions of conflict and maximize the constructive functions of conflict to enhance learning and effectiveness in an organization (Rahim, 2000). Conflict is a natural phenomenon that we have experienced in all areas of our lives, and it is likely that we will encounter conflict as an organization that is a human being who has entered the world of educational organizations. Higher Education institutions as in other organizations, there are continuous communication and interaction between the educators and the students, and the conflicts arising from this communication and interaction are inevitable. This is the normal process of higher education, but sometimes disagreements and arguments can be risen, and they can stop the entire organization if they are included (West, 2006). From the date of the existence of mankind to the present process, was born and growing within the same years and for whom the community of people who share all their responsibilities, sorrows and joy in the same era is called generation.

For Mannheim (1952), generation was initially not a group in sociological terms sense, but a mere context. It is a togetherness of individuals who felt connected but without one train a concrete community. In the same way, historical events provide a context that shapes individuals, but their influence is governed by the nature of the group they live with and simultaneously with the age at which they encounter these events (Lyons et al., 2015). The four generations currently in the workplace include the Silent Generation, also known as Traditionalists (1925-1945); Baby Boomers (1946-1964); Generation X or Gen X (1965-1981); and the Millennials (1982-1999). The latter are also known as Net Gen, Gen Y, Generation Me, Gen Net, and Digital Natives. Generation X consists of individuals born between 1965 and 1980 after the Baby Boomers Generation. The X-ers have lived their entire lives in a time of relative peace and economic prosperity. They were the first generation to have had computers in their homes and schools and were the first to grow up without a large adult presence, with both parents working (McCrindle, 2014). Generation X is significantly more individualistic and significantly more team-oriented (Karp & Sirias, 2001). This generation, also called the "intermediate generation" that the dynamics of the world ruthlessly hit the hundreds are as convincing as possible, socialist, loyal, idealistic, trying to adapt to innovations, a certain work patient who

believes that they will be able to skip the stage afterwards strong emotions, respectful to authority, consistent with working hours and motivated a "hardworking" generation (Muslu & Öner, 2016). Generation Y is also known Millennials who were born between 1981- 1999. Millennials are a powerful group in the workforce and are quickly becoming established leaders of business organizations, a large population of consumers, and a significant pool of investors (Weber & Urick, 2017). Millennials are different from Gen-Xers; they have grown up in a multicultural country and have never known a recession; they are wanted children (as the increase in both birth control and fertility drugs demonstrate); and protected by an unprecedented number of child-centered laws). Since birth, they have been spurred to achievement in the home, by yuppie parents, and at school, by standardized tests and "zero tolerance" disciplinary measures (Strauss & Howe, 2000). Y generation people have lived very closely with the development process of the digital world, development during their growth. For this reason, a feature that uses very high level of data and knowledge that is brought about by the education they have received and the Internet at the same time (Seymen, 2017). Generation Y is often characterized as being less focused on developing a professional career. Members of this generation would value flexibility, task autonomy, management support, and active learning environments (Platteau et al., 2011). As a natural consequence the gap between the adult generations and the youth has grown and has reached new dimensions.

A key factor which contributes to the generation gap between students and teachers is whether students can independently use technology (Lisenbee, 2016). Educators and academicians rise to similar challenges as do workplace practitioners, who are charged with increasing employee engagement in ways that are perceived as fair and equally appealing to all employees, while meeting their diverse needs, interests, and values (Schullery, 2013). When training events are crucial to employee and organizational performance, it is important that all employees can take away and apply the necessary content regardless of their generation. However, it may be that one approach to training is not ideal for employees of all generations and the existing literature suggests that there may be many inter-generational differences (Urick, 2017).

Method

In this study, qualitative research method was used to reveal the differences and issues in intergenerational conflict in higher education. Participants were selected from social science by the criterion sampling method from purposeful sampling methods. Participants of the study consisted of 10 generation X academicians and 15 generation Y postgraduate students at Ege University in İzmir during the 2017-2018 academic year. The data of the study was collected by face-to-face interviews with the participants by semi-structured interview technique. Data were analyzed by content analysis method by determining code category themes. Generation Y postgraduate students' PS 1... PS 15 and generation X Academicians A1... A10 were coded. Open-ended questions directed to the participants for the purpose of the research are as follows:

1. What are the intergenerational conflicts between generation X academicians and generation Y postgraduate students?
2. What are the causes of intergenerational conflict between generation X academicians and generation Y postgraduate students?
3. What are the effects of intergenerational conflict between generation X academicians and generation Y postgraduate students on academic achievement?

4. What are the suggestions of generation X academicians and generation Y postgraduate students in the intergenerational conflict?

Results

Intergenerational conflicts between generation X academicians and generation Y postgraduate students

The themes of the postgraduate students for what the conflicts between postgraduate students and academicians are as communication style, status difference, oppression, punishment, stress, fear, punishment through documents traditional methods, authority and resistance to change. PS1 noted that:

'Although I am a person who can express myself easily, I have difficulty in communicating when I am wrong. For example, I am worried that I will not be evaluated objectively by my mentor and that I cannot express it clearly'. PS 1

The themes of the academicians for what the conflicts between postgraduate students and academicians are as the behavior of postgraduate students in communication style, disrespect, technology literacy and students' individualistic movements. A4 stated that:

'Feeling incompatibility between individuals who have been educated with limited means, between individuals who have every opportunity; to talk about their feelings and thoughts, their rights in an informal way; to be indifferent to the advice of academicians'. A4

The reasons of the intergenerational conflicts between academicians and postgraduate students

The themes of the postgraduate students for the reasons of intergenerational conflicts are as empathy, lack of tolerance, lack of communication, status difference and insulting expressions. PS4 noted that:

'Postgraduate students' objection to any subject is considered as disrespect by the academician; status and experience-based academicians develop a demeaning and degrading attitude to postgraduate students'. PS4

The themes of the academicians for the reasons of intergenerational conflicts are as communication style, lack of ethical and moral values and undisciplined attitudes. A5 noted that:

'Over the boundaries of friendship between academician and postgraduate relationship; difference of mutual expectations'. A5

The effects of intergenerational conflicts on academic studies of academicians and postgraduate students

The themes of the postgraduate students for the effects of intergenerational conflicts are as low motivation, despair, willingness to drop out, burnout syndrome and academic failure. PS7 indicated that:

'In a lesson where, new teaching methods are not used to increase motivation and interest, the potential of the student's potential cannot be adequately revealed by the old methods, and the graduate may lead to drop out from the education'. PS7

The themes of the academicians for the effects of intergenerational conflicts are as the low motivation and the depression. A9 claimed that:

'In my academic life, only the low level of motivation, the inability to provide the right communication path with the new generation and the differentiation of expectations can create negative results'. A9

Suggestions for intergenerational conflict according to academicians and postgraduate students

The themes of the postgraduate students for the suggestions of intergenerational conflicts are as to improve communication styles of academicians, to improve mutual understanding, tolerance, avoiding destructive criticism, and to develop fast problem-solving skills. PS 6 suggested that:

'Academicians should develop empathy when communicating with postgraduate students. Mutual understanding and dedication are the best solutions'. PS6

The themes of the academicians for the suggestions of intergenerational conflicts are as establishing more partnerships with postgraduate students, mutual understanding and respect, focusing on teamwork and finally avoiding prejudices. A1 suggested that:

'Academicians should be aware of the difference between generations and develop new teaching methods according to the interests of the generation; to communicate with postgraduate students in the language they expect'. A1

Discussion, Conclusion and Recommendations

It was seen that generation Y postgraduate students experienced intergenerational conflict with generation X academicians in topics such as status difference, disagreements about teaching methods, technology literacy. Generation X academicians experienced intergenerational conflict with generation Y in topics such as communication style, disrespect, technology literacy and students' individualistic movements. The Generation Y postgraduate students learning style can be different due to the technological aspects emerging in the development of Generation Y including a focus on digital literacy, immediate feedback, and a technologically based on teaching strategy. It can be said that; communication and teamwork are necessary for innovation between generation X and generation Y; egos, arrogance, domination, miscommunication, abandonment of extreme bureaucratic subordinate relations and even wholesale rejection will be the most important step for the beginning of an ideal innovation process (Muslu & Öner, 2016). It was seen in this research the causes of conflict with the generations of generation X postgraduate students as empathy, being authoritarian and prescriptive, communication. The reasons for the generation X academicians for the conflicts with generation Y postgraduate students were found as communication style, undisciplined behaviors, irresponsibility. Generation Y postgraduate students typically are more effective at multitasking, responding to visual stimulation, and filtering information and less effective at face-to-face communication with generation X academicians. Researchers underline the importance of intergenerational communication to maintain and improve the information flow in the organization (Hillman, 2014). Postgraduate students suggested the development of communication skills with academicians. The generation X academicians suggested the development of mutual understanding and respect. It is recommended that higher education should consider the design of university policy and administration. Universities should also review their organizational communication and organizational regulations to increase adaptability of generation Y postgraduate students towards studying with Generation X academicians and organizations' regulations. In addition to this, interactions between academicians of different generations can provide opportunities to learn from each other's knowledge, especially when these learning processes are characterized by bidirectional interactions instead of unidirectional ones. These findings underline the added value of the formation of relationships across different generations of educators for the construction and transfer of knowledge and raises important questions on knowledge management within school teams (Geeraerts et al., 2017).

Keywords

Intergenerational Conflict, Generation X, Generation Y, Higher Education

References

- Ada, N. (2013). Örgütlerde çatışma nedenleri ve çözüm önerileri: Bir literatür çalışması. *International Journal of Social Science*, 6 (1), p. 59-74.
- Champoux, J. E. (2011). *Organizational Behavior: Integrating Individuals, Groups, and Organizations*. Routledge. New York
- Geeraertsa, K., Bosschea, P.V. D, Vanhoofa, J., Moolenaar, N. (2017). Intergenerational professional relationships in elementary school teams: a social network approach. *Frontline Learning Research*, 5(2), p.78 – 98.
- Karp, H. B., Sirias, D. (2001). Generational Conflict a New Paradigm for Teams of the 21st Century. *Gestalt Review*, 5(2) p.71–87.
- Lisenbee, P. S. (2016). Generation Gap Between Students’ Needs and Teachers’ Use of Technology in Classrooms. *Journal of Literacy and Technology*, 17(3) p. 1535-1537.
- Lyons, S., Urick, M., Kuron, L., & Schweitzer, L. (2015). Generational Differences in the Workplace: There Is Complexity Beyond the Stereotypes. *Industrial and Organizational Psychology*. 8(03): pp 346 – 356.
- Mannheim, K. (1952). *How the problem stands at the moment?* Routledge. New York, USA
- McCrinkle, M. (2014). *The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations*. A McCrinkle Publication. Australia.
- Muslu, A. & Öner, M.B. (2016) Yenileşimci İşletmeler İçin, Birbirlerinden Tamamen Farklı Özelliklere Sahip X ve Y Kuşakları Arasında Etkin Bir İletişim Sağlanmasının Gerekliliği, 15. Ulusal İşletmecilik Kongresi, 26-28 Mayıs 2016, İstanbul.
- Platteau, E., Molenveld, A., Demuzere, S. (2011). Do generational differences regarding organizational culture affect intergenerational conflict? A quantitative study in a local government organization. Paper Presented at the 24rd Annual International Association of Conflict Management Conference Istanbul, Turkey.
- Rahim, M.A. (2000). “Empirical Studies on Managing Conflict” *The International Journal of Conflict Management*, 11(1), p.5-8.
- Schullery, N. M. (2013). Workplace Engagement and Generational Differences in Values. *BusinessCommunication Quarterly*, 76(2), p.252-265.
- Seymen, A. F. (2017). Y ve Z Kuşak İnsanı Özelliklerinin Milli Eğitim Bakanlığı 2014-2019 Stratejik Programı ve TÜBİTAK Vizyon 2023 Öngörülerini İle İlişkilendirilmesi. *Kent Akademisi, Kent Kültürü ve Yönetimi Hakemli Elektronik Dergi*, 10(4), p. 467-489.
- Strauss, W., & Howe, N. (2000). *Millennials rising: The next great generation*. Vintage Books:New York.
- Urlick, M. (2017). Adapting training to meet the preferred learning styles of different generations. *International Journal of Training and Development*, 21(1), p.53–59.
- Weber, J., Urick, M. J. (2017). Examining the Millennials ‘Ethical Profile: Assessing Demographic Variations in Their Personal Value Orientations. *Article in Business and Society Review*. 122 (4), p.469-506
- West, P. W. (2006). Conflict in higher education and its resolution. Organization for Economic Cooperation And Development, Programme on Institutional Management in Higher Education. (pp. 1-8). Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/imhe/35322860.pdf>.

Çocuk İşçiliği ve Eğitim

Murat Gürkan GÜLCAN^a

(a) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye

Giriş

Her yıl yaklaşık 20 üründe ve 20 ilde mevsimlik gezici tarım işçisi olarak çalışan ortalama 150 bin aile çalışmaktadır. Bu ailelerin büyük bir çoğunluğu Urfa, Adıyaman, Diyarbakır ve Mardin illeri başta olmak üzere Güneydoğu illerinden gelmektedir. Bu ailelerin 4-16 yaş grubunda ortalama 200 bin çocuk bulunduğu tahmin edilmektedir.

Aileler çoğunlukla Mart ayından itibaren ikametlerinden ayrılıp mevsimlik tarım için farklı illere gitmekte ve kasım ayında yerlerine geri dönmektedirler. Bu ailelerin çocukları aileleri ile birlikte göç etmekte ve 11 yaş üzeri çocuklar ise geleneksel olarak tarım işçiliğinde aileleri ile birlikte çalışmaktadırlar. TÜİK verilerine göre Türkiye genelinde 6-17 yaş grubunda 893 bin çocuk çalışmaktadır. Bu çocukların 399 bini tarım sektöründe yer almaktadır (TÜİK Çocuk İşgücü Anketi, 2012). Türkiye’de tarım iş kolunda çocuk işçiliği, çalışma biçimleri arasında, çocuk işçiliğinin en ağır biçimi olarak tanımlanmıştır (ILO, 2009). Ayrıca, bu çocuklardan zorunlu eğitim çağındaki çocuklar, öğretim yılı içinde uzun sürelerde eğitimlerine devam edememektedirler. Bu ailelerin çocuklarının önemli bir kısmı yıl içinde ortalama dört ay eğitimden mahrum kalmaktadırlar. Yaşadıkları yerlerden Mart ayının ortalarından itibaren Adana, Mersin ve Antalya gibi illerden başlayan mevsimlik tarım işçiliği Kasım ayının ortalarında Akdeniz illerinde son bulmaktadır. Anayasa’nın 52. Maddesinde göre hiç kimse eğitim öğretim hakkından yoksun bırakılamaz. Ancak bu çocuklar bir biçimde eğitim hakkından yoksun kalmaktadırlar.

Türkiye’nin de onayladığı Birleşmiş Milletler (BM) Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin 1. maddesi, 18 yaşından küçük herkesi “çocuk” olarak tanımlamaktadır. ILO’ya göre çocuk işçiliği, çocukları çocukluklarını yaşamaktan alıkoyan, potansiyellerini ve saygınlıklarını eksiltten, fiziksel ve zihinsel gelişimlerine zarar verici işlerde istihdam edilmesi olarak ifade edilmektedir. BM Uluslararası Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF), çocuk işçiliğini “çocuğun yaşına ve işin türüne bağlı olarak, minimum çalışma saatini aşan ve çocuğa zararlı olan iş” olarak tanımlamıştır.

4857 sayılı İş Kanununun 71. maddesine dayanılarak çıkarılan Çocuk ve Genç İşçilerin Çalıştırılma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik’in 4. maddesinde yapılmıştır. Bu maddeye göre; çocuk işçi, 14 yaşını bitirmiş, 15 yaşını doldurmamış ve ilköğretimini tamamlamış kişi, genç işçi de 15 yaşını tamamlamış, ancak 18 yaşını tamamlamamış kişi olarak tanımlanmaktadır.

Dünyanın her yerinde değişik biçimlerde çocuk işçiliği, ilk çağlardan beri vardır. Günümüzde gelişmişlik düzeyi ne olursa olsun dünyanın hemen her yerinde değişik biçimlerde varlığını sürdüren çocuk işçiliği, ilk çağlardan beri dünya ülkelerinin neredeyse tamamında görülen bir olgudur (Avşar ve Öğütoğulları, 2012). Çocuk işçi veya çalışan çocuk kavramı ILO tarafından aile bütçesine katkıda bulunmak amaçlı çalışma olarak tanımlanmaktadır. Çocukların alım-satımı ve ticareti, borç karşılığı veya bağımlı olarak çalıştırılması ve askeri çatışmalarda çocukların zorla ya da zorunlu tutularak kullanılması

- Çocuğun fahişelikte, pornografik yayınların üretiminde veya pornografik gösterilerde kullanılması,
- Çocuğun uyuşturucu maddelerin üretimi ve ticareti gibi yasal olmayan faaliyetlerde kullanılması,

- Doğası veya gerçekleştirildiği koşullar itibariyle çocukların sağlık, güvenlik veya ahlaki gelişimleri açısından zararlı olan işler.

Çocuk işçilerinin, yarısından fazlası tarımda ücretsiz aile işçisi, dörtte biri hizmet sektöründe, yaklaşık onda biri ise sanayi sektöründe çalışmaktadır (Kayhan, 2012). Buna göre dünyada genel olarak çocuk işçiliğinde, tarım iş kolu oranı, diğer çocuk işçiliklerinden daha fazladır.

Tablo 1. Dünyada Yıllar İtibariyle Çocuk İşçiliği (5-17 yaş; 2000-2017)

Yıl	Çocuk İşçi Sayısı ('000)	%	En Kötü Biçimde Çocuk İşçiliği ('000)	%
2000	246.000	16	171.000	11
2004	222.000	14	128.000	8
2008	215.000	13	115.000	7
2012	168.000	10	85.000	5.4
2017	152.000	9.6	73.000	4.6

Kaynak: ILO Child Labour Report, 2017

2000 yılında 246 milyon çocuk, 2017 yılında 152 milyona gerilemiştir. En kötü şartlardaki çocuk işçi sayısı 2000 yılında 171 milyondan 2017 yılında 73 milyona gerilemiştir. 70 milyon çocuk, çocuk işçiliği nedeniyle eğitimlerine düzenli olarak devam edememektedir. 2000-2017 yılları arasında dünyada çocuk işçiliğinde % 35 düşüş vardır.

Osmanlı İmparatorluğu döneminden başlamak üzere Türkiye’de çocuk işçiliği, eğitimde Ahilik ve usta/çırak ilişkisinin bir parçası sayılmakla birlikte zaman içinde özellikle sanayi ve tarımda sistematik bir şekilde yaygınlaşmıştır. T.C. Anayasasında “Hiç kimse yaşına, cinsiyetine ve yeteneğine uygun olmayan işlerde çalıştırılmaz” (T.C.Anayasa, 2012). Hükmü yer almaktadır. Türkiye’de de çocuk işçiliği sorunu genellikle yoksulluktan kaynaklanmaktadır. Türkiye’de çocuk işçiliği, dünyada en kötü çocuk işçi tanımları arasında ilk sıralarda yer alan, her türlü kölelik, çocuk kaçakçılığı, çocuk askerler, cinsel istismar ve fuhuş gibi konular yer almamaktadır. Türkiye’de çocuk işçiliğinin en kötü biçimleri ÇSGB tarafından, sanayi, tarım ve sokakta çalışmak belirlenmiştir.

Tablo: 2 Türkiye’de Çocuk İşçiliği Sayılar (7-17 yaş)

Yıl	Tarım	Sanayi	Ticaret	Hizmet	Toplam
1994	1.509.000	385.000	18.0000	194.000	2.268.000
1999	990.000	322.000	159.000	159.000	1.630.000
2006	932.000	271.000	205.000	89.000	952.000
2012	399.000	217.000	-	277.000	893.000

TÜİK: 2012

1992 yılından beri ÇSGB ve ILO ortaklığında yürütülen IPEC programı kapsamında çocuk işçiliğinin bu iş kollarında sonlandırılması konusunda büyük başarılar elde edilmiştir. Çalışan çocuklar arasında tarımda çalışan çocuklar içinde bulunduğu koşullardan dolayı ayrı bir yer tutmaktadır. Öncelikle çalışma ve yaşam koşulları, çevre ile ilişkiler, eğitim ve sağlık sorunları açısından bu çocuklar en dezavantajlı gruplar arasında yer almaktadır. Mevsimlik tarım işçisi aileler çalışma yerlerine giderken ekonomik ve sosyal zorunluluklardan dolayı çocuklarını da götürmektedir. Böylece, çocuklar aile ekonomisine katkı nedeniyle yaşlarına uygun olmayan tarımsal işlerde çalışmaktadır. Bu çocuklar, çoğunlukla belirli bölgelerden başka yörelere mevsimlik olarak başta bitki çapalama, ot alma, hasat vb. bitkisel üretim işlerinde çalışmak üzere köyünden, kentinden ayrılarak 4-7 ay arasında çalışanlardan oluşmaktadır.

Başta haşere ve yabancı ot ilaçları olmak üzere kimyasal madde kullanımından kaynaklanan tehlikelerle ve aşırı sıcak ve nemli ortamlarda çalışmaktan ileri gelen yorgunluk, böcek ısırılmaları ve yine uzun süre eğilip çalışmaktan kaynaklanan sırt ağrıları gibi sorunlarla karşılaşmaktadırlar.

Bireyin çocukken eğitim sürecini erken terk etmiş olması yoksulluk ve yoksunluk hâlinin devam etmesine; yeterli eğitim alamaması aile bireyleri gibi çocuğun da gelecekteki vasıfsız işgücü olmasına neden olmakta ve bir yoksulluk kısır döngüsü meydana gelmektedir. Yine çocukken mevsimlik göç sırasında maruz kaldığı olumsuz barınma ve çalışma koşulları tüm hayatı boyunca kronik sağlık sorunları yaşamasına yol açabilmektedir. Yine çocukken tarım işçisi olarak çalışmak veya mevsimlik tarım göçüne katılmak çocuğun şiddet, ihmal, istismar açısından kırılganlığını artırabilmekte, buna bağlı olarak duygusal ve toplumsal gelişimini olumsuz şekilde etkileyebilmektedir.

Tarım sektöründe karşılaşılan çocuk işçiliğinde görülen en yaygın güçlükler, zorunlu ilköğretime devam, çalışma yaşı ve çalışmaya başlamada asgari yaşın uygulanması konularında yaşanmaktadır.

Türkiye’de sokakta çalışan çocuklar sorunu, ülkenin yapısal sorunları ile doğrudan bağlantılıdır. Kırsal alanlardan göç, hızlı kentleşme, kontrol edilemeyen nüfus artışı ve gelir dağılımındaki eşitsizlikler bu sorunun temel nedenleri arasında yer almaktadır. Yoğun göçler nedeni ile büyük iller yığınlar halinde göç almıştır ve kentlere tamamen hazırlıksız biçimde göç eden bu ailelerin çocukları, aile bütçesine katkıda bulunabilmek amacı ile kendilerini korunmasız koşullar altında sokaklarda çalışırken bulmuşlardır.

Sokakta çalışan çocukların genel profili irdelendiğinde, bu çocukların oldukça hassas bir çalışan çocuklar grubunu oluşturduğu, hatta öncelikli müdahale edilmesi gerekli alan olduğu çok açık olarak görülmektedir. Bu çocukların, sokaktaki tüm risk ve tehlikelere açık bireyler oldukları ve zamanla suça eğilimli hale geldikleri gözlemlenen bir olgudur. Sanayi sektörü, tarım kadar eski olmasa da çocuk işçilerin yer aldığı önemli bir alandır. Özellikle ülkelerdeki artan sanayileşme ve yüksek kâr elde etme arzusu, çocukların bu alanda kullanılmasına neden olmuştur.

Ülkemizde küçük sanayi işletmelerinde çalışan çocuklar ağır koşullar altında para kazanma mücadelesi vermektedir. Sanayide çalışan tehlike altındaki bu çocukların fark edilmesi ise diğer sektörlerde çalışan çocuklara göre daha zordur. Sokakta çalışan bir çocuk toplumun daha fazla gözü önündedir ancak sanayi işletmeleri kendi içlerine kapalı ve çok fazla halka açık olmayan yerlerdir. Bu nedenle bu tür çocukların tespiti, sadece yasal denetimlerle mümkün olabilir.

Çocuklar, çoğunlukla küçük ölçekli işletmelerde çalışmaktadırlar. Bu işletmeler genellikle üretim amacına uygun alt yapıdan yoksundur. Bu tür işletmelerde eski ve koruyucusuz makineler ve el aletleri kullanıldığından çocukların kaza geçirme riski yüksektir. Çalışan çocuklar; tehlikeli makineler, yetersiz termal konfor şartları (soğukta ve sıcakta çalışma), uzun çalışma süreleri, tozlar, boya, vernik vb. kimyasallara maruziyet, ağır yük taşımak, gürültülü ortamda çalışma, uzun süreli ayakta çalışma, tehlikeli donanım ve işlemler gibi işyeri ortamından ve çalışma şartlarından kaynaklanan birçok riske maruz kalmaktadırlar.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkiye’de 1990 yılından itibaren başlayan çocuk işçiliğinin önlenmesine yönelik çalışmalar, 1992 yılında ILO ile IPEC programı ile belirli bir ivme kazanmış ve çocuk hakları ileri ilgili tüm sözleşmeler onaylanarak çocuk haklarının korunması ve çocuk işçiliğinin önlenmesi yönünde kararlılık ortaya koymuştur.

Çocukların fiziksel, zihinsel, ruhsal ve sosyal gelişmesine engel olan çocuk işçiliğini önlenmesi gerekli bir sosyal problem olarak kabul etmiş ve ülkedeki ekonomik ve sosyal şartlar ile çalışan çocuklar ile ailelerinin içinde bulunduğu ekonomik kısıtlılıkları dikkate alarak, çocuk işçiliğini önlemeye yönelik faaliyetlerin çocukları olumsuz etkilemesini de önlemek üzere önceliği en kötü şartlardaki çocuk işçiliğine vererek bu faaliyetleri belirli bir süreç içerisinde yürütmeyi amaçlamıştır.

Türkiye’de çocuk işçiliğinin en yoğun olduğu tarım iş kolunda her yıl 150.000 in üzerinde aile Mart – Kasım ayları arasında mevsimlik tarımda çalışmaktadır. Aileler ve çalışma grupları yılda 4-7 ayrı ilde farklı ürünlerde 15 gün ile 1,5 aylık sürelerle geçici konaklama ile ve çoğunlukla çadırlarda konaklayarak yaşamlarını sürdürmektedir. Aileler çocukları ile birlikte çalışma hayatını da sürdürmekte ve bu ailelerin çocukları 2-4 ay arasında eğitimden mahrum kalmaktadırlar. Mevsimlik tarımda çalışarak temel eğitimden kopma riski ile karşı karşıya kalan 7-16 yaş arasında toplam 399.000 çocuk çocuktan yaklaşık 200.000’i temel eğitimlerini tamamlayamamaktadır.

Buna göre mevsimlik gezici tarım işçisi ailelerin gittikleri yerlerde ulaşım, barınma, eğitim, sağlık, güvenlik, sosyal çevreyle ilişkiler, çalışma ve sosyal güvenlik sorunları vardır. Bu sorunların tespiti ve giderilmesi için ilgili kurum ve kuruluşların iş birliği gerekmektedir. Çocukların örgün eğitim dönemlerinde en yakın okula kaydı yapılarak hiç zaman kaybetmeden eğitime devamı sağlanmalıdır. Tatil dönemlerinde ise taşınabilir eğitim veya mobil, prefabrik ve benzeri okul ve sınıflarda resmi eğitim programları ve eğitim araçları kullanılarak yaygın eğitim modüllerinden yararlanılmalıdır.

Anahtar kelimeler

Çocuk işçiliği, çocuk hakları, eğitim hakkı, okul terk, tarım işçiliği.

Kaynaklar

- Aksel, Ş. (1999). *Çalışan Çocukların Kültürel Yaşamı” B. Onur (Yayına Hazırlayan). Cumhuriyet ve Çocuk. İkinci Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, Ankara.*
- Akyüz, E. (2000). *Ulusal ve Uluslararası Hukukta Çocuğun Haklarının ve Güvenliğinin Korunması. İnsan Hakları Eğitim Dizisi. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, Ankara.*
- Akyüz, E. (2001). *Çocuk Hakları Sözleşmesinin Temel İlkeleri Işığında Çocuğun Eğitim Hakkı, Milli Eğitim Dergisi, 151, Ankara.*
- Bulut, I. (1996). *Çocuk Çalıştırılmasının Psiko-Sosyal Boyutları ve Sonuçları. E. Kahramanoğlu (Yayına Hazırlayan), Türkiye’de Çalışan Çocuklar Sorunu ve Çözüm Yolları, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu, Ankara.*
- Bulut, I. (2007). *Öğretmenlerin Çalışan Çocuklara Yönelik Davranışları, Çoluk Çocuk Dergisi, Sayı:69, Ankara.*
- Corman, L. (1996). *Çeviren: Hüseyin Portakal, Psikanaliz Açısından Çocuk Eğitimi. İstanbul: Cem Yayınevi*
- Çocuk İşçiliği ve Eğitim Öğretmen El Kitabı. (2017). *Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Yayınları, No:148, Ankara.*
- Demir, Cennet E. (2001). *MEB-ILO Eğiticilerin El Kitabı (Sokakta Çalışan Çocukların Başarısız Olma Nedenleri ve Verimli Çalışma Becerileri) Ankara.*
- Demiral, Y. (2001). *Çalışanlarda ve İşsizlerde Yaşam Kalitesine Etki Eden Etmenler ve Yaşam Kalitesi Düzeylerinin Karşılaştırılması. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Pegem Yayınları, Ankara.*
- Dikmeer, İlkiz A. (2001). *MEB-ILO Eğiticilerin El Kitabı (Psikolojik Gelişim Açısından Risk Altındaki Çocuklar) Ankara.*
- Dökmen, Ü. (1999). *İletişim Çatışmaları ve Empati, 10. Baskı, Sistem Yayıncılık, Ankara.*
- Ennew, J. (2004). *Sokak Çocukları ve Çalışan Çocuklar. Planlama İçin Bir Rehber. UNICEF, Ankara.*
- Ertem, O., & Alptekin, Y. (2001). *MEB-ILO Eğiticilerin El Kitabı, Ankara.*

Okulların Geliştirilmesi Gereken Alanların Belirlenmesinde Öğretmen Görüşleri

Esen ALTUNAY^a, Özlem AKSU^b

(a) Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye

(b) MEB İzmir Bayraklı Sıdıka Dilek Üstün Anaokulu, İzmir, Türkiye

Giriş

Okulların sunduğu eğitim-öğretim hizmetlerinde zamanla öğrencinin, çevrenin, velilerin, iş dünyasının beklentilerini karşılamaktan uzaklaştığı ve öğretim ortamlarının etkisizleştiği ile ilgili eleştirilerin artması verim ve niteliğin giderek düştüğünün göstergelerindedir (Şişman, 2002). Okullarda verilen eğitim-öğretim hizmetinin kalitesinin sağlanabilmesi için istek ve gereksinimler doğrultusunda planlı bir gelişim sürecine gereksinim bulunmaktadır. Nitekim “eskiye oranla okul reformları günümüzde daha sık yapılmakta, programlar sürekli değerlendirilip gözden geçirilmekte ve bu doğrultuda da yeni teknik donanımların sağlanması ve öğretim yöntemlerinde değişiklikler yapılması zorunlu hale gelmektedir (Midthassel, Bru ve Idsöe, 2000). Haynes, Emmons ve Woodruff (1998), okul gelişim programı uygulamasının ve de program doğrultusunda okul gelişim basamaklarının, öğrenci çıktılarının geliştirilmesine olumlu yönde katkı sağladığını belirlemişlerdir. Gelişim planlarının zorunlu olmasının ve eğitime destek sağlanmasının öğrenci öğrenme çıktıları üzerinde pozitif etkileri olduğunu belirtmektedirler.

Okul geliştirme, bir okula ait sorunların hepsini bir bütün olarak ele alan, sonuçtan çok sürece odaklanan, nitel yönetime sahip ve tüm durumları göz önüne alarak çözmeyi hedefleyen bir süreçtir (Harris, 2002; Hopkins, 2004). Bu süreçte temel amaç, eğitimi daha nitelikli olarak yürütmek ve bu bağlamda da öğrenci başarısının artırılmasını sağlamaktır (Balcı, 2002; Harris, 2002; Hopkins, 2004). İfade edilen amacın gerçekleştirilmesi sistemlilik ve süreklilik istemektedir. Sistemlilik ve sürekliliğin sağlanması ise okul geliştirmenin boyutlarının dikkate alınmasına bağlıdır. Özellikle okulların geliştirilmesi beklentisi öğretmenlerin bu yeniliklere ilişkin algılamalarının hesaba katılmasını gerektirmektedir. Öte yandan öğretmenler okullarda yaşanan birçok sorunla sıklıkla karşı karşıya kalmaktadır. Okullar işlevlerini çalışanları, özellikle de öğretmenleri aracılığıyla yerine getirmektedirler. Sınıf düzeyinde, öğretmenlerin etkilerini sınırlı tutmak, öğretmenin okulun etkinliğine katkısı olan bilgi, beceri ve eğilimlerini görmemek olur (Altun ve Bebek, 2016). Okul geliştirme çabaları kapsamında ağırlıklı olarak öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin performans göstergelerine ve öğrenci çalışmalarına yer verilmektedir. Bu da öğretmenlerin etkisinin nedenli önemli olduğunun göstergesidir. Çünkü öğrenciyi yetiştiren öğretmendir. Öğretmenler bir okulun geliştirilmesi sürecinde temel yapıtaşlarını oluşturmaktadırlar. Okulun tüm üyelerinin takım halinde planlı, programlı ve istekli çalışmaları önemlidir. Değişimi sağlamak tüm kararlara, öğretmenlerin sahip çıkarak benimsemesi ile sağlanabilir. Böyle bir durum gerçekleşmediği zaman öğretmenlerin, sahip çıkmadığı kararların ve uygulamaların başarıya ulaşması mümkün olmaz.

Okulun amaçları bir anlamda eğitimin amaçlarıdır. Okul reformu öğrencilerle ilgili sonuçlarını etkilemek amacıyla, okul iyileştirme ve okul geliştirme kapsamında çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Bu bağlamda, nitelikli öğretmen yetiştirme ve yöneticilerin eğitimi karara katılma, okul merkezli yönetim, eğitimde özelleşme, aile eğitimi,

okul ve aile işbirliği, okul kararlarına katılma gibi konularda, çalışmalar yapılmıştır (Hallinger ve Heck,1996; Murphy, 1992:Akt. Balcı, 2014). Etkili okulun oluşması ve varlığını devam ettirmesi, okuldaki tüm çalışanların ancak bir takım halinde planlı, programlı ve istekli çalışmaları ile mümkündür. Etkili okulun olmazsa olmazı kuşkusuz etkili öğretmenlerdir. Değişimi sağlamak için etkili okulda alınan tüm kararlara, öğretmenlerin sahip çıkarak benimsemesi sağlanmalıdır. Böyle bir durum gerçekleşmediği zaman öğretmenlerin, sahip çıkmadığı kararların ve uygulamaların başarıya ulaşması mümkün olmaz. Çünkü etkili okulda en önemli eğitimsel değer olan öğretmendir (Balcı, 2014).

Sonuç olarak öğretmen; hem öğretim-öğrenme süreçlerinin gerçekleşmesinde hem de sınıfın örgütlenmesinde temel belirleyicidir. Aynı zaman da etkili öğretmenler gelişme ve yeniliklere açık, kendini sürekli yenileyen, mesleğini seven kişilerdir. Okul amacının gerçekleştirilmesine yönelik rolünü iyi oynayabilmeli öğretme-öğrenme sürecinin örgütlenmesi ve yönetimi, sınıfın örgütlenmesi ve düzenlenmesi ayrıca öğrencilerle ilgili çıktıların değerlendirilmesinde geri bildirim ve düzeltme konularında aktif rol almalıdır.

Öğretmen; hem öğretim-öğrenme süreçlerinin gerçekleşmesinde hem de sınıfın örgütlenmesinde temel belirleyicidir. Genel olarak okul geliştirmeye yönelik araştırmalar incelendiğinde, iyileştirme ve geliştirme adına her okulun *geliştirme plânının* olduğu, okulların, toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilecek donanımda insan kaynakları yetiştirmede etkili olduğu bilincinin çok yüksek olduğu ve bunun içinde modeller ve yaklaşımlar geliştirdikleri görülmektedir. Bazı çalışmalarda öğretim elemanlarının, okul müdürlerinin okul geliştirme paradigmasına ilişkin görüşleri, yönetici boyutunda etkililik düzeyleri vb. konular çalışılmıştır. Ancak öğretmeni merkeze alarak onların okulun geliştirilmesi gerekli alanlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesine ilişkin herhangi bir araştırmaya erişilememiştir. Bu doğrultuda ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin okulların geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin okulların geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla tarama deseni kullanılmıştır.

Çalışma grubu, İzmir’de 2016-2017 öğretim yılında görev yapmakta olan ilkökul, ortaokul ve Anadolu liselerindeki 60 öğretmenden oluşmaktadır. Amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilirlik yöntemi çalışma grubunun belirlenmesinde kullanılmış maksimum çeşitlilik göstermesi amacıyla katılımcılar (ilkökul, ortaokul ve Anadolu lisesi) seçilen öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu araştırma İzmir İli Bayraklı ve Karşıyaka ilçesi sınırları içerisinde bulunan 5 resmi ilkökul, 5 ortaokul ve 5 Anadolu lisesi okullarında görev yapan öğretmenlerin okullarının geliştirilmesine yönelik görüşleri ile sınırlı tutulmuştur.

Veri toplama aracı katılımcıların kişisel bilgileri ve okul geliştirme alanlarını ortaya çıkarmayı hedefleyen yedi açık uçlu sorudan oluşan anket formudur. Anket geliştirme sürecinde, öncelikle ilgili alan yazın taranmıştır. Taslak anket, kapsam geçerliğine ilişkin uzman kanısı almak amacıyla Eğitim Bilimleri öğretim üyelerinin görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda anket formunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Son olarak taslak anket formunun deneme uygulaması için 5 öğretmene uygulanması yapılmış ve değerlendirildikten sonra veri toplama aşamasına geçilmiştir.

Verilerin analizi betimsel analiz tekniği ile yapılmıştır. 60 katılımcıdan toplanan veriler alt problemler doğrultusunda kodlanmıştır.

Bulgular

Öğrenciler açısından okulların geliştirilmesine ilişkin verilerin analizi sonucunda *yöneticiden beklentiler* (n=39, %65) teması altında en çok *aile eğitimlerinin önemi* (n=15, %25) kodu ortaya çıkmıştır. *Aile eğitimleri* koduna ilişkin öğretmen görüşlerinden bir alıntı şöyledir:

"Çocukları yalnız başına düşünemem ailesiyle ele almak faydalı olur. Aileyi değiştirip geliştiremezsek çocukta pek bir şeyi değiştiremeyiz ama okula eğitime karşı olan bakış açılarını değiştirebilirsek başarı artar, öğrenmeye istekli ve meraklı oluşlarını etkileyebilmek gerekir. Bu da ancak aile eğitimleri ile sağlanır."(İÖ6)

Öğrenciden beklentiler teması altında *ders çalışma alışkanlığı kazanma* kodunda (n=9, %11,8) toplanabilecek benzer ifadeler vardır. Bu koda örnek bir alıntı şöyledir:

"Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını geliştirip sorumluluk bilincini kazandırırsak başarıyı artırırız" (İÖ8)

Öğretmenler açısından okulların geliştirilmesine ilişkin verilerin analizi sonucunda *öğretmenden beklentiler* (n=50, %68,4) teması altında en çok *öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine yönelik hizmet-içi eğitim ihtiyacı* (n=26, %35,6) kodu belirlenmiştir. *Hizmet-içi eğitim ihtiyacı* koduna ilişkin bir öğretmenin görüşünden bir alıntı şöyledir:

"Öğretmenlerimizin mesleki anlamda eksikliklerini giderirsek hizmet içi eğitimlerle destekleyerek, öğretmenlere kendi alanlarında eğitim seminerleri verilmeli. Bu seminerler okul zamanı içinde olmamalıdır." (İÖ7)

Milli eğitimden beklentiler teması altında "*personel motivasyonu*" temasında (n=8, %10,9) toplanabilecek benzer ifadeler vardır. *Personel motivasyonu* koduna ilişkin bir öğretmenin görüşünden bir alıntı şöyledir:

"Öğretmenlerin motivasyonu için müfredat yoğunluğu ve dağılımının düzeltilmesi, ders saatlerinin uygun sayılarda olması gerekir." (L20)

Veli ve çevre ilişkileri açısından okulların geliştirilmesine ilişkin verilerin analizi sonucunda *yöneticiden beklentiler* (n=45, %76,2) teması altında *okul aile işbirliği* alt temasında *aile seminerleri* ve *okul aile işbirliği* kodları öne (n=15, %25,4) çıkmıştır. *Aile seminerleri* koduna ilişkin öğretmen görüşlerinden iki alıntı şöyledir:

"...Çocukların gelişim dönemleri ve sınavlara açısından destek, madde bağımlılığı, çocuk istismarı, sınav kaygısında çocuklara yardımcı olma, meslek seçimi ve okul tanıtımına yönelik veli seminerlerinin düzenlenmesi yararlı olur."(OÖ11)

"Veli katılımını gerektiren etkinlikleri arttırarak sosyokültürel faaliyetleri arttırarak." (İÖ16)

Yöneticiler açısından okulların geliştirilmesine ilişkin verilerin analizi sonucunda *yönetimden beklentiler* (n =51, %94,4) teması altında *paydaşlar arası iş birliği* (n =11, %20.3) ve *bilgi paylaşımında denge sağlanması* (n=20, %37) kodları belirtilmiştir. Paydaşlar arası iş birliği koduna ilişkin öğretmen görüşlerinden bir alıntı şöyledir:

“İdarecilerin öğretmen ve öğrenciler ile ilişkisi ve iletişimi tanımlanmış ilkeler içerisinde demokratik ve katılımcı bir iş birliği ve paylaşımın sağlandığı bir ortam ile sağlanmalıdır. Dikte eden, emreden değil, birlikte karar alan.” (L2)

Kurumsal süreç açısından okulların geliştirilmesine ilişkin verilerin analizi sonucunda *yönetimden beklentiler* (n=33, %55,9) teması altında *yönetim sürecini geliştirme* (n=17, %28,8) kodu en yüksektir. *Yönetim sürecini geliştirme* koduna ilişkin öğretmenlerden birinin görüşlerinden bir alıntı şöyledir:

“Her çalışan sorumluluklarını görevlerini sorumluluklarını ilgili kuralları uygulayarak gerekirse başarı ve istikrarın sağlanması için yeni kurul ve strateji oluşturabilecek sorumlulukta davranmalı.” (OÖ8)

Kullanılan eğitim teknolojisi ve olanakları açısından okulların geliştirilmesine ilişkin verilerin analizi sonucunda *yönetimden beklentiler* (n=30, %63,8) teması altında *yetki devri* (n=14, %29,7) kodu öne çıkmıştır. Yetki devri koduna ilişkin öğretmen görüşlerinden bir alıntı şöyledir:

“Okulda kullanılan internet, bilgisayar, akıllı tahta vb. teknolojik araçların kullanılmasında kısıtlama olmaması gerekmektedir. Bu konuda öğretmene güven duyulması, desteklenmesi gerekir.” (İÖ2)

Öğretmenlerden beklentiler teması altında *teknoloji kullanımında hizmet içi eğitim* kodunda (n=5, %10,6) toplanabilecek benzer ifadeler vardır. Bu kodlamaya örnek olabilecek katılımcılar arasından bir alıntı şöyledir:

“Teknik donanım olarak yeterliyiz. Ancak bunların kullanımları ile ilgili öğretmen ve idarecilerin acilen yetiştirilmeleri gerekmektedir.” (OÖ9)

Hedefleri ve belirlenmesi açısından okulların geliştirilmesine ilişkin verilerin analizi sonucunda *yönetimden beklentiler* teması altında *yöneticilerin okul içi hedefleri oluştururken okulun içinde bulunduğu çevre ve okul koşullarına göre hedef belirlemesi* (n=45, %80,3) yönündedir. *Okul ve çevre koşulları* koduna ilişkin öğretmen görüşlerinden bir alıntı şöyledir:

“Öğrenci başarısı sonuç değil bir süreçtir. Hedefler bu yaklaşım göz önünde bulundurulup gerçekçi ve samimi olmalı başarıya ulaşma sürecinde okulun bir bütün olarak görev ve sorumlulukları okulun gerçekçi şartlarına göre belirlenmeli. Okulun bulunduğu çevrede başarıyı etkileyen tüm değişkenleri dikkate alan hedefler belirlenmeli. (OÖ12)

Öğretmenlerden beklentiler teması *öğrencilerde hedef oluşturma* (n=6, %10,7) koduna ilişkin öğretmen görüşlerinden bir alıntı şöyledir:

“İdareci, öğretmen, öğrenci, veli ve çevredeki diğer tüm paydaşların karar alma sürecine katılımı ve birlikte hedef belirlemesini sağlayabiliriz.” (OÖ4)

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma ile öğretmenlerin okulların geliştirilmesi gereken alanları konusundaki görüşleri incelenmeye çalışılmıştır. Çocuğun değişmesinin başlangıcı ailenin değişip gelişmesi ile başlar. Ebeveynlerin eğitim açısından destekleyici yaklaşım içerisinde olmaları çocuklarında, okul başarısında daha yüksek sonuçlara ulaştırmaktadır (Satır, 1996). Öğretmenin sınıf içi uygulamalardaki başarı şansını yükselten çocuğun evde oluşan ilk öğrenme deneyimleridir ve okuldaki öğrenme girişimlerine destek sağlamaktadır (Burns, Roe ve Ross, 1992). Dolayısıyla öğretmenler için yönetimden beklentilere ilişkin araştırma bulgularının nedeni ailelerin okul ve öğretmenlerle yeterince iş birliği yapmadıkları aynı zamanda sınıf içi uygulamalar ve öğretim etkinliklerini bilmemeleri olabilir.

Scheilke (2003), örgütsel ve personel gelişiminin ayrıca öğretimin geliştirilmesinin, okul gelişimini destekleyeceğini belirtmiştir. Benzer biçimde Altun ve Cengiz (2012) öğretmenlerin verdikleri eğitimin kaliteli olabilmesi için öğretmenlerin hizmet içi ya da kurslarla desteklenmesi gerektiği ayrıca da öğretmenlerin çağın gereksinimlerini sağlamak adına da sürekli olarak kendilerini geliştirme ve yenileme çabaları içerisine girmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırma sürecinde elde edilen veriler ile literatürün paralellik göstermesinde öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile çalışmaların sıklıkla yürütülmesinin etkisi olduğu düşünülmektedir. Ayrıca artık öğretmenlerin lisans seviyesinde öğrendikleri bilgiler ile yetinmedikleri ve artan bir oranla yüksek lisans yapmak istemelerinin bu durumda etkili olduğu söylenebilir. Dolayısıyla öğretmenler için, öğretmenden beklentilere ilişkin araştırma bulgularının nedeni hizmet içi eğitim ve mesleki gelişim belirtilmiş bu bulguya dayanarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerine öncelik vermedikleri, bilim, teknoloji, kültür ve sosyal hayattaki bu değişmelere mesleki anlamda uyum sağlayamadıkları söylenebilir.

Doğan'a (1995) göre okul yöneticileri okul aile iletişimi konusunda ilgisiz ve isteksiz davranmakta ve yeterli bilgiye sahip değildirler. Kaşıkçı (1996) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise, okul-aile iş birliğinin sağlanması konusunda öğretmenlerin %28'inin kendilerini yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin yönetimden beklentisi aile eğitimlerine öncelik verilmesi okul aile işbirliğinin kurulması yönünde olmuştur. Bu bulguya dayanarak, okul ile aile arasında kuvvetli bir iş birliğinin sağlanmadığı, velilerin okul sorumluluklarını yeterince benimsemedikleri, çocuklarının akademik gelişimleri konusunda öğretmenlerle bilgi aktarımında bulunmadıklarından kaynaklanabilir.

Okul örgütünde en önemli yapıtaşlarından biri okul yönetimidir, yani okulun müdürü ve yardımcıları okulun temel unsurlarını teşkil ederler. Okul dışındaki çevrede yaygın bir söylem olan 'bir okul, ancak müdürü kadar iyidir', okul ile ilgili algılarında müdürün yönetim yeterliliğinde oynadığı önemli rolü anlatmaktadır (Aksu, 2004). Dolayısıyla öğretmenler yöneticiler açısından okulların geliştirilmesi gereken alanları doğrultusunda en çok "Yönetimden Beklentiler" teması altında paydaşlar arası iş birliği ve bilgi paylaşımında denge sağlanmasını belirlemiş ve bulgu sonucunda okul yönetimin karar alırken öğretmenlerden yeterince görüşlerini almadığı ve iş birliği yapmadıkları sonucuna varılabilir.

Öğretim lideri konumundaki okul yöneticisi bir okulun neden var olduğunu ve bir okulun nasıl bir eğitim-öğretim politikasına sahip olması gerektiğini en iyi şekilde anlatabilecek bir vizyon geliştirerek bu vizyonu okulda görev alan tüm personele aktarabilmelidir. Okul yönetiminin bir diğer görevi ise okulda bulunan bütün insan ve madde kaynaklarını okul için en verimli şekilde değerlendirmek ve kullanmaktır. Bu uygulama esnasında ise okulu hedeflerine uygun olarak yaşatabilmelidir. Bir okul müdürünün bu misyonu başarılı bir şekilde yerine getirebilmesi,

ancak okulu bir roller sistemi ve bütünü olarak görmesi ve davranışlarını her zaman ilişkili olduğu okul personelinin rol ve beklentilerini göz önünde bulundurarak ayarlanması ile mümkündür (Memduhoğlu, 2007:87). Kurumsal yapı (roller, sorumluluklar, kurallar, görevler, vb.) bağlamındaki öğretmen görüşlerine dayanan araştırma bulgusu ve bu bulguları destekleyen niteliğe sahip daha önceki çalışmalarda elde edilen sonuçlar göstermektedir ki kurumsal yapı (roller, sorumluluklar, kurallar, görevler, vb.) bağlamında yöneticilerin sorumluluklarını yerine getirmeleri kendilerinden en çok beklenen husustur ve bu hususta yöneticilerin gereken çabayı göstermedikleri ve okulu bir bütün olarak değerlendiremediklerinden kaynaklanabilir

Teknolojik yönden gelişmiş ve içinde bulunduğu döneme uyan toplumların kültür ve yaşam düzeylerinin de yüksek olduğu gözlenmektedir. Teknolojide yaşanan gelişme ve değişimler eğitime bağlı olarak toplumu etkilemektedir. Bu iki kavram birbiriyle ilişki içerisinde olan kavramlardır (Özkul ve Girginer, 2001). Eğitim teknolojilerinin kullanılması; öğrenci ve öğretmen üzerinde ders bazında öğrenme koşullarını kaliteli ve farklı uygulamaları kullanmaya imkân vermektedir. Eğitim teknolojilerinin derslerde öğretmen ve öğrenciler tarafından etkin bir şekilde kullanılmasının yönetici tarafından sağlanması gerekir. Eğitim teknolojileri ve olanakları konusunda yönetimden beklentiler arasında en çok görüş bildirilmiş olan teknolojik cihaz kullanımının serbest olmadığı ve öğretmenlerin derslerde görsel sunum kullanması hususunda gerekenleri yapmadıkları ve eğitim teknolojisinin kullanımı konusunda yetersiz kaldıkları görülmektedir. Bu bulgu, bazı okul yöneticilerinin öğretmenlere imkân tanımadıkları aynı zaman da bazı okul yöneticilerinin de öğretmenlere müdahaleci tutumlarından kaynaklanabilir.

Okul örgütünü hedeflerine uygun yaşatmanın yolu, her türlü insan ve madde kaynaklarının mümkün olan en verimli biçimde kullanılmasından geçer (Bursalıoğlu, 2002). Etkili okulun en önemli özelliği ise, okulun amaçlarını gerçekleştirebilmede başarısının ve çevre ile uyum içerisinde olabilme yeteneğinin yüksek olmasıdır (Hoy ve Miskel, 1996). Bu da etkili olmayan bir okulu etkili hale getirme süreci olarak tanımlanan okul geliştirmenin özelliklerinden biridir. Okulun temel amaç ve değerlerinin belirlendiği zaman gelişim planlamasının daha etkin bir şekilde işleyeceği varsayılır ve içinde bulunduğu çevre faktörü gözletilmelidir. Dolayısıyla bu çalışma ve benzer sonuçlara ulaşan araştırma bulgularının nedeni okul yönetimlerinin hedefleri oluştururken çevre ve okul koşullarına göre ve içinde bulunulan çevrenin sosyo-ekonomik ve kültürel yapısına uygun hedefler oluşturamamış olmasından kaynaklanabilir.

Araştırma sonuçlarına bakılarak şu önerilerde bulunmak mümkündür.

1. Velilerin okula karşı güven ve iş birliğini kazanmak amacıyla, öğrenci etkinlikleri düzenlenmeli ve bu etkinliklerin veliler tarafından izlenmesi sağlanmalıdır.
2. Okul yönetimi, kurumundaki öğretmenlerin okul gelişimi alanında etkin olabilmesi için her öğretmenin eğitim almasını sağlayabilir.
3. Okula yönelik sorun alanları ve ihtiyaçların belirlenmesinde bütün öğretmenlerin fikirlerinden faydalanılmalı ve sağlıklı bir beyin fırtınası ortamı hazırlanmalıdır. Birlikte karar alma mekanizması oluşturulmalıdır.
4. Okul yönetiminin, yenilikçi fikirleri teşvik etmesi ve bu fikirleri hayata geçiren uygulamaların ödüllendirilmesi sağlanabilir.
5. Okul yöneticilerinin okul gelişimi konusundaki yeterliliklerinin geliştirilmesi için eğitim yönetimi konusunda yüksek lisans yapmaları ve Yönetici Atama Yönetmeliğinde bu durumun bir puan getirisi sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler

Okul Geliştirme, Okul Yöneticisi, Öğretmen

Kaynaklar

- Aksu, B. M. (2004). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yöneticilik Eğilimleri. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler (Cilt-I)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 709-727.
- Altun, T. ve Cengiz, E. (2012). Upper primary school teachers' views about professional development opportunities, *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 672-690
- Altun B., & Bebek G. (2016) Öğretim Elemanlarının Okul Geliştirme ve Etkili Okul Paradigmalarının Temel Bileşenleri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi (ALEG)*, 2(2)
- Balcı, A. (2002). Etkili Okul-Okul Geliştirme Kuram Uygulama ve Araştırma, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2014). *Etkili Okul Okul Geliştirme Kuram, Uygulama ve Araştırma*. (7. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Burns, C.P., ROE B.D. & ROSS E.P. (1992). *Teaching Reading in Today's Elementary Schools*. Boston Houghton Mifflin Company.
- Doğan, E. (1995) “Ankara Merkez İlçelerindeki İlköğretim Okullarında Okul-Aile İletişiminin Engelleri” Yayınlanmamış, Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Harris, A. (2002). *School Improvement: What's in it for schools?*, Canada: Routledge Falmer.
- Hopkins, D. (2004). *School Improvement for Real*, Canada: Routledge Falmer.
- Haynes, N. M., Emmons, C. L., & Woodruff, D. W. (1998). School Development Program Effects: Linking Implementation to Outcomes”. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 3(1), 71-85.
- Hoy, W. K. & Miskel, G. C. (1996). *Educational Administration: Theory, Research and Practise*. New York: Random House.
- Kaşıkçı, M. (1996). İlköğretimde Velilerle İşbirliği Kurmada Öğretmenlerin Kendi Yeterlikleriyle İlgili Görüşleri (Yayınlanmamış, Yüksek Lisans Tezi) A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 13
- Memduhoğlu, H. B. (2007). Türk Eğitim Sisteminde Okulların Yönetimi ve Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sorunsalı. *Milli Eğitim Dergisi*, 176, 86-97.
- Midthassel, U.V., Bru, E., & Idsöe, T. (2000). The Principals' Role in Promoting School Development Activity in Norwegian Compulsory Schools. *School Leadership & Management*, 20(2), 247-260.
- Özkul, E., & Girginer, N. (2001). Uzaktan Eğitimde Teknoloji ve Etkinlik. *I. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyum Bildirisi Özeti*.
- Satır, S. (1996). *Özel Tevfik Fikret Lisesi Öğrencilerinin Akademik Başarılarıyla İlgili AnneBaba Davranışları ve Akademik Başarıyı Artırmaya Yönelik Anne-Baba Eğitim Gereksinmelerinin Belirlenmesi*. (Yayınlanmamış, Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sos. Bilm. Enst.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı*. Ankara: Pegem Akademi.

Öğretmenlerin Meslekleşme Standartlarını Benimsemesinde Okul Yöneticilerinin Rolü

Esen ALTUNAY^a, Ayşe Cansu TUNALI^b

- (a) Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, İzmir, Türkiye
(b) MEB Bornova Doğanlar Hacı Yaşar Kandur Ortaokulu, İzmir, Türkiye

Giriş

Eğitim kurumlarında görevli olan öğretmenlerin davranış örüntüleri birbirlerinden farklılıklar gösterebilmekte, bu yüzden uygulamada mesleki ölçütlerin oluşturulması konusunda bir birlik sağlanamamakta, mesleki hakların elde edilmesi konusunda da sorunlar yaşanmaktadır. Bu durum öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının azalmasına, kurum kültürünün bozulmasına ve okulda verilen eğitimin kalitesinin düşmesine neden olabilmektedir. Dolayısıyla kurumların beklenen eğitim ve öğretim hedeflerine ulaşamaması, okullardaki eğitime yönelik beklentiler konusunda da toplumda büyük bir kaygı oluşturabilmektedir. Fitzpatrick'e (1994) göre toplum yaşamında sosyal şartların değişimi okullardan yüksek beklentiler oluşmasına sebep olmuştur. Buna bağlı olarak okullar, gelişen bilim ve teknolojinin etkisiyle eğitimin hayat boyu öğrenme şeklinde düzenleneceği kurumlar haline gelmiştir. Eğitimin ve okulların nitelikli hale gelmesi öğretmen niteliklerini artıran profesyonel davranışlar ile mümkündür (Hildebrandts ve Eom, 2011). Öğretmenlerin sahip olduğu profesyonel davranışlar, öğrenme ve öğretmeye katkıda bulunma açısından önem taşımaktadır. Ancak öğretmenlerin kendilerini geliştirme çabasının yanında gelişimlerinin desteklemesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelleşmesinin temel dayanağı 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'dur (1973). İlgili Kanun'unun 43. Maddesine göre, öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği şeklinde tanımlanmakta ve profesyonel olarak icra edilmesi gerektiği açıkça vurgulanmaktadır. Aynı zamanda bu hizmetin niteliğini artırma ve çaba gösterme, devamlı ilerleme ile özgünlüğünü ortaya koyma da profesyonelliği desteklemektedir. Profesyonel öğretmenler, mesleklerine ilişkin standartlara ve bilgiye dayalı olarak işlerini gerçekleştirme gücüne sahiptir. Profesyonel olmayan öğretmenler ise bu güce sahip değildir, yöneticileri veya çalışma arkadaşları onlara yapacaklarını söylemekte ve genellikle bu emirler mesleki standartların oluşmasına engel olmaktadır (Grunig, 2000: 26). OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2016) hazırladığı bir raporda öğretmen profesyonelliğinin çerçevesini öğretmenlerin sahip olduğu bilgi birikimi, özerklikleri ve meslektaşları ile kurdukları iletişim ağı etrafında çizmiştir. Ancak öğretmenlerin mesleki profesyonelleşme konusunda yeteri kadar destek alamadıkları ve mesleki profesyonellik bakımından kendilerini geliştirmede sorun yaşadıkları ifade edilmektedir.

Okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişim konusundaki destek sağlaması yöneticilik beceri ve donanımlarına sahip oluşu ile ilişkilidir. Okul yöneticisi, kurumunda beklediği profesyonelliği kendisi sergileyebildiği sürece bir takım beklentiler içerisine girebilmektedir. Eğer kurum yöneticisi yeterli yöneticilik vasıflarına sahipse ve kendisini mesleki gelişim alanları konusunda yetiştirebiliyorsa bu nitelikler kurumun diğer üyelerine de olumlu bir şekilde yansımaktadır. Günümüz eğitim yönetimi anlayışında da mesleki gelişim koşulsuz olarak gerekmekte ve öğrenme ortamlarının hazırlanması konusundaki planlama faaliyetleri okul yöneticilerine

birakılmaktadır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin öğretmenlere profesyonel gelişimleri konusunda liderlik etme rolleri öne çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin kendi profesyonel gelişimlerine sağladıkları katkının yanı sıra öğretmenlerine de kendilerini geliştirme konusunda eşit imkanlar yaratması gerekmektedir (Aksoy ve Işık, 2008). Okuldaki öğrencilerin öğrenmeleri eğitim yöneticisi başta olmak üzere tüm üyelerin sorumluluğundadır. Öğrenen okul yöneticilerinin eğitim ve öğretim sürecini öğretmenlerin en iyi şekilde profesyonelleşebilecekleri şekilde tasarlaması gerekmektedir (Özden, 2005). Eğitim yöneticileri, kurumda gerçekleştirilmesi gereken görevler için tüm bilgilere sahip ve uygulamalar sonrası kurumdaki paydaşlara uygulamalara ilişkin ilgili dönütleri verebilecek nitelikte öğrenen bireyler olmalıdır (Fullan, 1996). Dolayısıyla okulu geliştirmek için görevlendirilen okul yöneticilerinin de öğretmenlerin alanlarında mesleki yetkinliklerini ve standartlarının oluşmasını desteklemesi önem taşımaktadır. Alanyazına göre öğrenci başarısında ve öğretmenlerin iş ve mesleklerine ilişkin tutumlarında öğretmenlerin profesyonelleşmesi olumlu etkilemektedir. Dolayısıyla okul yöneticileri öğretmenin profesyonelleşmesine katkı sağlayarak okula katkı sağlamaktadırlar (Adelman, 2007). Okul yöneticilerinin öğretmenliğin profesyonelleşme ölçütlerinin gelişimine sağladığı her katkı yine okullarının kendisine olumlu şekilde dönecek ve okulunun gelişimine, ilerlemesine fayda sağlamış olacaktır (Seferoğlu,1999).

Okul yöneticileri Milli Eğitim Temel Kanunu'na (1973) göre öğretmen olarak görev yapan bireyler arasından seçilip atanabilmektedir. Doğal olarak öğretmenliğin meslekleşme çabalarının yani görev tanımlarının yasal belgelerle desteklenmesi (Öğretmenlik Meslek Kanunu), ulusal meslek örgütlerinin/derneklerin kurulması, etik ilkelere sahip olma, alan uzmanlık bilgisine sahip olma okul yöneticileri için de büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle meslekleşme bilincinin kazanılması açısından yöneticiler kendi öğrenmelerinin yanı sıra okul üyelerinin de öğrenmelerine fırsat sağlayarak öğrenme ortamını kolaylaştırıcı yaratıcı ortamlar kurabilir. Alanyazın incelendiğinde okul yöneticilerinin öğretmenlerin meslekleşme standartlarını benimsemesine yönelik rollerine ilişkin doğrudan bir araştırmaya erişilememiştir. Mesleki profesyonelleşme ile ilgili araştırmalarda ile tükenmişlik (Çelik ve Yılmaz, 2015), saygınlığı yitirme kaygıları (Hoşgörür, 2017) ve iş doyumları (Altinkurt ve Yılmaz, 2014) arasındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir. Ayrıca Sachs'ın (2003) çalışmasında öğretmenlik mesleğinin profesyonellik standartları üzerinde durulmuştur. Alanyazında öğretmenlerin mesleki olarak profesyonel davranışlar gösterememelerinin genellikle öğretmen kaynaklı nedenlerle ilişkilendirildiği ve bu anlamda öğretmenlerin meslekleşme standartlarının benimsenmesine yönelik yönetici rollerini belirlemeye çalışan bu araştırmanın alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin meslekleşme standartlarını benimsemesinde okul yöneticilerinin rollerinin belirlenmesi ve bu konudaki sorunların çözümüne yönelik öneriler sunmaktır.

Araştırmanın problemini açıklamak için oluşturulan sorular şöyledir:

1. Okul yöneticilerine göre meslekleşme standartlarını benimsemiş öğretmenlerin ortak özellikleri nelerdir?
2. Okul yöneticilerine göre öğretmenlerin meslekleşme standartlarını benimsememesinin okullar için sonuçları nelerdir ?
3. Öğretmenlerin meslekleşme standartlarının benimsenmesine yönelik okul yöneticilerinin rolleri nelerdir ?
4. Öğretmenlerin meslekleşme standartlarını benimsemesinde okul yöneticilerinin rollerini gerçekleştirmesindeki engeller nelerdir ?

5. Öğretmenlerin meslekleşme standartlarını benimsemesine yönelik okul yöneticilerinin katkıları nasıl geliştirilebilir ?

Yöntem

İlköğretim ve ortaöğretim düzeylerindeki okul yöneticilerinin öğretmenlerin meslekleşme standartlarını benimsemesi üzerindeki rollerini incelemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenolojik) deseni kullanılmıştır. Araştırmada çalışma grubu olarak amaçlı örnekleme tekniği ile seçilmiş olup İzmir Bornova ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarından 9 ortaokul, 8 ilkokul, 6 Anadolu lisesi, 6 mesleki ve teknik lise olmak üzere 29 okul yöneticisi ile görüşme yapılmıştır.

Veriler yarı-yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde alt problemlere ilişkin verilere sadık kalınarak görüşlerdeki benzerlik ve farklılıklar betimlenmiş, betimsel ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırma hedefi çerçevesinde kodlamalar yapılmış, ortak fikirler birleştirilerek temalar elde edilmiştir.

Araştırmanın geçerliği için yapılan görüşmelerin süreleri uzun tutulmuştur. Bulgular kısmında katılımcılardan elde edilen görüşler alıntılarla sunulmuştur. Dış geçerlilik bakımından, veriler eğitim öğretim sürecine aktarılabilir durumdadır. Çalışma grubu benzer çalışmalarda çeşitliliğe izin verecek şekilde seçilmiştir. Araştırma sonuçları alt problemlere cevap verici nitelikte tutarlıdır ve iç güvenilirliği desteklemektedir. Dış güvenilirlik açısından ise araştırma sürecindeki ham veriler korunmuştur.

Bulgular

Okul yöneticilerine göre meslekleşme standartlarını benimsemiş öğretmenlerin ortak özellikleri olarak en çok *eğitsel yeterlikler temasının mesleki alan bilgisi ve pedagojik yeterliliği kullanma* (n =18) , *kişisel yeterlikler temasının etkili iletişim kurma* (n =11), *meslekleşme bilinci temasının mesleki bağlılık* (n =11) ve yine *kişisel yeterlikler temasının yeni uygulamalara açık olma* (n =10) özellikleri belirtilmiştir. *Eğitsel yeterlikler temasının mesleki alan bilgisi ve pedagojik yeterliliği kullanma* koduna ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinden bir alıntı şöyledir:

Y8: “*Branşı konusunda yeterli teknolojik donanıma sahip olmalıdır... çağı yakalayan, teknolojiyi iyi kullanan öğretmenler öğrencileri de eğitim öğretim sürecine katabilmelidirler... Hatta dersler uygun oldukça interaktif olarak işlenebilir... Her öğrencinin psikolojik gelişim ihtiyaçları farklıdır ve öğretmenin de bu farklı ihtiyaçlara hitap eden bir dil oluşturması gerekir. ... Bir öğretmen günlük yaşamla öğrencisini karşı karşıya getirebilmelidir.*

Okul yöneticilerine göre öğretmenlerin meslekleşme standartlarını benimsememiş olmasının okullarda yarattığı sonuçlar olarak en çok *öğrencileri etkileyen sorunlar temasından misyon ve vizyona ulaşamaması* (n =18) ve *akademik başarı düşüklüğü* (n =18) ortaya çıkan olumsuz sonuçlar olarak belirtilmiştir. *Öğrencileri etkileyen sorunlar temasının akademik başarı düşüklüğü* koduna ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinden bir alıntı şöyledir:

Y1: “*Kendi kişisel gelişimlerini önemsemeyen öğretmenler öğrencinin de başarısını yükseltmek adına ekstra bir katkı sağlamaz.*”

Okul yöneticileri öğretmenlerin meslekleşme standartlarını benimsemesine yönelik katkılara ilişkin *destekleyici ortam yaratma temasından en çok model olma* (n =16) ve *mesleki gelişim etkinlikleri fırsatları sunma*

temasından *gelişime yönelik eğitimler için destek sağlama* ($n = 12$) kodlarını belirtmişlerdir. *Destekleyici ortam yaratma* temasının *Model olma* koduna ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinden iki alıntı şöyledir:

Y12: “Yönetici yeri geldiğinde hizmet içi faaliyetlere bizzat kendisi katılıp, kendini tanıtır yönetici rolleri hakkında bireyleri haberdar edebilir. Tabii yöneticinin bunu yapabilmesi için yeterli akademik donanıma sahip olması gerekir.”

Y20: “Eğitim yöneticisi kurumunda vizyon sahibi, hitap gücü yüksek, giyim kuşama ile örnek olan lider bir kişidir. İl Milli Eğitim ‘de hazırlanan seminerler, çalıştaylar ve projeler konusunda gelişmeleri takip edip öğretmenleri yönlendirmekle görevlidir.”

Okul yöneticilerine göre öğretmenlerin meslekleşme standartlarını benimsemesindeki rollerini gerçekleştirilmesine yönelik engellere ilişkin olarak *yönetime bağlı engeller* temasından en çok *bürokratik engelleri* ($n = 22$) engel olarak belirlenmiştir. *Yönetime bağlı engeller* temasının *bürokratik engeller* koduna ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinden iki alıntı şöyledir:

Y10: “Bir taraftan öğretmen yüksek lisans yapmak istiyor. Okul yöneticisi de ‘Hocam senin şu saatte dersin var çocukları bırakamazsın’ diyor... Aslında yönetmelikte de yeri var, yüksek lisans yapan öğretmenlere haftanın belli saatlerinde yüksek lisans programına göre dersleri düzenlenir, ona göre izin verilir deniyor.”

Y22: “Yöneticilerin üzerindeki sorumluluk ve zaman yetersizliği de sorunları giderek arttırır. Ayrıca yöneticilerin yapmak istediklerini uygulamaya geçirmesi konusundaki hareketlerini sınırlayan diğer bir engel de bürokratik yaptırımların oldukça fazla olmasıdır.”

Okul yöneticilerine göre öğretmenlerin meslekleşme standartlarını benimsemesindeki katkılarının geliştirilmesi için en çok *profesyonelleşme için olanak yaratma* temasından öğrenen okul ortamı oluşturma ($n = 16$), *gelişimsel faaliyetleri sürdürme* temasından ulusal ve uluslararası yayınları izleme ($n = 13$) ve *örgütlenme çabasına ait temadan profesyonel ağ kurma* ($n = 10$) kodları belirtilmiştir. *Profesyonelleşme için olanaklar yaratma* temasının *Öğrenen okul ortamı oluşturma* koduna ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinden iki alıntı şöyledir:

Y22: “Tüm paydaşların sürece dahil edilmesi, profesyonel sürecin tüm kuruma yayılması, öğrenmenin yayılması önemli bir boyuttur. Örneğin kurumda yüksek lisans yapan bir öğretmen var bu öğretmenin diğer öğretmenleri de yaptığı çalışmalardan haberdar etmesi öğrenmenin yayılması şeklinde olur.”

Y1: “Yöneticiler diğer paydaşların bazen kendilerinden fazla şey bildiklerini kabul etmeli ve kendileri de onlardan öğrenerek gelişimlerine katkı sunmayı bilmelidirler. Eğer kurumdaki bireyler birbirlerinin öğrenmelerine geliştirici yönde etkide bulunuyorsa ve öğrenmeler paylaşarak çoğalıyorsa o kurum öğrenen bir örgüttür. Yönetici öğrenen bir örgütün içinde iken kendisini kendi kendine değil diğer personellerin gözünden değerlendirir. Örneğin; öğretmen öğrenci gözünden ne

kadar öğretmen olduğunu sorgular. Böyle bir kurumda bireylerde sürekli bir öğrenme açlığı, ihtiyacı hissedilir. ‘‘

Tartışma Sonuç ve Öneriler (*)

Profesyonel öğretmenlerin ortak özelliklerine ilişkin alanyazın incelendiğinde öğretmenlik mesleğinin öğretmenlerin kendisi tarafından sahiplenilmesi ve denetlenmesi (Sachts, 2003), öğretmenlerin öğrencileri ve meslektaşları ile iletişimde olduğu yönündedir (Varia, 2015). Lubbe'nin (2015) araştırma bulgularına göre profesyonellerin kağıtta gösterildiği gibi basit ‘‘araştırma-öğretme’’ bağıntılarından kopmaya, profesyonel bir program dahilinde çok yönlü, akademik bir çalışma anlayışı kabul etmelerine ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırma bulgularına göre profesyonel öğretmenlerde bulunması beklenen ortak özellikler dikkate alındığında alan bilgisi ve pedagojik formasyon bilgileri konusunda eğitim alınmasının önemli görüldüğü ve bunun yanında mesleki bir kimlik kazanmanın standartların oluşmasını desteklediği söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin düşüklüğüne ilişkin olarak mesleki bağlılığın oluşmaması, toplumsal beklentiyi karşılamama ve disiplin sorunlarının oluşması ile ilgili bulgular ortaya çıkmıştır. Bu bulgunun nedeninin mesleki profesyonellik alt boyutlarının tam olarak yerine getirilememesi kaynaklı olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki profesyonelleşmelerine yönelik katkıları belirlenmiştir. Cerit'in (2012) araştırma bulgularında da etkili bürokratik okul yapısı ile öğretmen profesyonelizmi arasında olumlu ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çakmak, Görgen, Şahin ve Topbaş'ın (2017) araştırmasına göre mesleğe başlamadan önce adaylara kariyer planlamasında destek ve rol model olunması gerekir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki profesyonelleşmelerine katkı sağlamaları için okul yöneticilerinin bilgi ve becerilerini güncel tutmaları ve öğretmenlerin profesyonelleşmeleri adına onlara yol gösterici olması beklendiği söylenebilir. Öğretmenlerin saygınlıklarını yitirme kaygılarının mesleki profesyonelliklerine yansıdığı düşünüldüğünde öğretmenlere verilen değer konusunda olumsuz deneyimler sözkonusu olabilir.

Okul yöneticilerine göre öğretmenlerin mesleki profesyonelleşmesinde okul yöneticisinin rollerini gerçekleştirmesinde engeller olduğu belirlenmiştir. Çekin'in (2015) araştırma bulgularına göre okul yönetimi, öğretmen kişiliği ve hükümetin eğitim politikaları, öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri üzerinde önemli etkenlerdir. Bunun yanında Palaşan'ın (2015) araştırma bulgularına göre öğretmenlerin yönetmelikler kaynaklı zorluklardan dolayı tam olarak profesyonelleştirilemediklerine ilişkin bulgular sözkonusudur. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki profesyonelleşmelerine katkılarına yönelik bazı çabalar olduğu halde çalışmaların somut olarak algılanamamasının okul yöneticilerinin bu sürece katkı sağlama rollerini gerçekleştirmesine engel olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerine göre öğretmenlerin mesleki profesyonelleşmesinde okul yöneticilerinin katkıları geliştirilebilir. Salazar'a (2007) göre müdürlerin örgütsel sistemleri oluştururken uygulayıcıların öğrenmeye devam etmelerini teşvik eden profesyonel bir iklim oluşturması yarar sağlamaktadır. Acar ve Yıldız'ın (2016) yapmış olduğu çalışmada mesleğinde ilerlemiş öğretmenlerin öğretim süreçlerinde yapmış oldukları hataları algılayıp düzeltmelerini ve kariyerlerinde yeni olan öğretmenler ile deneyimlerini paylaşmaları gerektiği belirtilmektedir. Chen ve Cheng (2013) göre öğretmenlerin meslektaşları ve yöneticilerle deneyim paylaşımı eğitim sürecine katkı sağlayabilir. Öğretmenlerin mesleki profesyonelleşmesinin geliştirilmesi konusundaki katkılara yönelik ‘‘deneyim paylaşma’’ kodunun az çıkmasının nedeni öğretmen ve yöneticilerin paylaşım yapabilmekten öte öncelikli olarak

deneyimli olabilmeleri gerektiği ve bu konuda eksiklik yaşamaları sebebiyle deneyimlerini aktarmada yetersiz kalmaları olabilir.

Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı öneriler şunlardır:

1. Öğretmenlik mesleğine atanmada hizmet öncesi öğretmenlik eğitimini almayanların veya Eğitim Fakültesi mezunu olmayanların atanması önlenebilir, bu şekilde geçmiş yıllarda atananların mesleki yetişmeleri sağlanabilir.

2. Öğretmenlik meslek birliği kurularak oluşturacak etik ilkelere uymayanlara gerekli yaptırım uygulanması sağlanabilir.

3. Öğretmenlik meslek kanunu hazırlanarak, mesleğin yasal statüsünün net olarak tanımlanması sağlanmalıdır.

4. Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurulu'nun işbirliği ile gerçekleştirilecek protokollerle öğretmenler mesleki profesyonelliklerine katkı sağlayıcı uzmanlık eğitimlerine yönlendirilebilir.

5. Okul yöneticisi atama kriterlerinde uzmanlık eğitimi alınmasının öncelik haline getirilebilir.

6. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bilgilerini güncel tutabilmeleri amaçlı olarak eğitim bilimlerine ilişkin kongrelere katılım ve yayın takibi yapmalarına yönelik teşvik edici politikalar geliştirilebilir.

Anahtar Kelimeler

Profesyonelleşme; Meslekleşme; Mesleki Profesyonellik; Öğretmenlik Mesleği

Kaynaklar

- Acar, H. & Yıldız, S. (2016). İlköğretim öğretmenlerinin online akran işbirliği ile profesyonel gelişimi: bir durum çalışması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(4), 422-439.
- Adelman, H. & Taylor, L. (2007). *Safe schools in the context of school improvement*. <http://smhp.psych.ucla.edu/publications/safe%20schools%20in%20the%20context%20of%20school%20improvement.pdf>. adresinden elde edildi.
- Aksoy, E. & Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 235–249.
- Altinkurt, Y. & Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71. [deuhyoedergi](http://deuhyoedergi.org).
- Chen, C.W.Y. & Cheng, T. Sh. (2013). The Supervisory Process of EFL Teachers: A Case Study. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 17 (1), 1-21. ISSN1072-4303.
- Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18 (4), 497-521.
- Çakmak, N., Görgeç, Ö., Şahin, E. & Topbaş, E. (2017). Profesyonel hemşirelikte ilk adım kariyer planlaması. *Uluslararası Hakemli Hemşirelik Araştırmaları Dergisi*, 11.
- Çekin, A. (2015). İmam-Hatip Lisesi meslek dersleri öğretmenlerinin profesyonelliği üzerine bir araştırma. *International Journal of Social Science*, 37, 85-100.
- Çelik, M ve Yılmaz, K (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 102-131.
- Fitzpatrick, A. (1994). *School improvement through teacher decision making*. School Improvement Research Series (SIRS).

- Fullan, M. (1996). *Leadership for Change. In The Challenge of School Change*. In Fullan, M. (Editor) Skylight: Arlington Heights. Illinois.
- Grunig, James E. (2000). Collectivism, Collaboration, and Societal Corporatism as Core Professional Values in Public Relations. *Journal of Public Relations Research*, 12(1), 23-48.
- Hildebrandt, S. A. , ve Eom, M. (2011). Teacher professionalization: Motivational factors and the influence of age. *Teaching and Teachers Education*, 27, 416-423.
- Hoşgörür, T.(2017).Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile saygınlıklarını yitirme aaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(3), 387-424.
- Lubbe, İ.(2015). Educating professionals – perceptions of the research–teaching nexus in accounting (a case study). *Studies in Higher Education*, 40(6),1085–1106.
- OECD. (2016). *Supporting teacher professionalism: Insights from TALIS 2013*. Paris: OECD
- Özden, Y. (2005). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı. (1.Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Palaşan, T.(2015). Increased professionalization, priority of teacher training. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 80, 930 – 936.
- Sachts, J (2003). Teacher professional standards: controlling or developing teaching? Teachers and Teaching, Faculty of Education, The University. *Theory and Practice*, 9(2). 14701278. Sydney, Australia. Doi:10.1080/13540600309373.
- Salazar, P. (2007). The Professional Development Needs of Rural High School Principals: A Seven-state Study. *The Rural Educator*, 28(3), 20-27.
- Seferoğlu, S. (1999). Hizmet içinde meslekî gelişim ve uzaktan eğitim teknolojilerinin kullanılması. *Birinci Uzaktan Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, (103-111).
- 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (1973).
- Varia,V (2015). A Study of Professionalism of Secondary School Teachers. *International Research Journal of Social Sciences*, 4(2), 44-48. Calorx Teachers University, Ahmedabad, INDIA.

Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Gösterdikleri Örgütsel Muhalefet İçin Görüşleri

Soner POLAT^a, Gizem GÜNÇAVDI^b

(a) Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Bilimleri bölümü, Kocaeli, Türkiye

(b) Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Bursa, Türkiye (Sorumlu yazar)

Giriş

Okullar toplumsal açık sistemlerdir. Toplumsal açık sistemler insan yoğun sistemler olduğundan yöneticiler ile çalışanlar arasında farklı nedenler ile anlaşmazlıklar, memnuniyetsizlikler çıkabilmektedir. Anlaşmazlıkların gösterilme yollarından birisi de örgütsel muhalefet davranışıdır. Örgütsel muhalefet, çalışanın yönetimle düştüğü görüş ayrılıklarını, sorunla ilgili/ilgisiz ya da sorunun çözümünde etkili/etkisiz kişilere açıklaması olarak tanımlanmaktadır (Kassing, 2000). Kassing (1998) dikey, yatay ve dışa aktarılmış olmak üzere örgütsel muhalefetin üç boyutu bulunduğunu belirtmektedir. Dikey muhalefet çalışanın muhalefetini, örgüt içinde etkili olabilecek müfettiş, yönetici gibi üst düzey yetkililere açık ve doğrudan dile getirmesi durumudur. Yatay muhalefet çalışanın yöneticilerine çeşitli nedenler ile muhalefetlerini yansıtamadığı durumlarda örgüt içindeki etkisiz kişilere ya da iş arkadaşlarına muhalefetlerini yansıtmaları durumudur (Kassing, 2000). Dışa aktarılmış muhalefet ise çalışanın muhalefetini iş yeri dışındaki arkadaşlarına, eşine, ailesine ya da diğer örgüt dışı bireylere ifade etmesi durumudur (Kassing, 1997). Kassing (1997), örgütsel muhalefet sürecini; tetikleyici bir olayın yaşanması, muhalefet için seçilecek stratejinin etkilerinin düşünülmesi, muhalefet stratejinin seçimi ve muhalefetin ifade edilmesi şeklinde açıklamıştır. Bu süreç içerisinde yöneticilerin bir kısmı örgütsel muhalefete olumlu bakarken; bir kısmı ise olumsuz değerlendirmektedir.

Muhalefet, doğru yönetildiğinde örgütü mükemmelleşmesine katkı sağlayabilir (Hirschman, 1994). Çalışanların örgüt ile ilgili memnuniyetsizliğini dile getirdikleri örgütsel muhalefet yolu ile yöneticiler ile çalışanlara arasındaki bilgi alışverişi, iletişim artmaktadır. Ayrıca çalışanların örgütsel muhalefetle sundukları olumsuz dönütler, yöneticiler tarafından dikkate alındığında örgüt performansının artması sağlanabilmektedir (Anyango, Ojera ve Ochieng, 2015). Öte yandan muhalefet yönetim tarafından her zaman olumlu bir şekilde karşılanmamaktadır. Yöneticiler, muhalefet yapan çalışana karşı zararlı kayıtlar oluşturma, onları tehdit etme, muhalefet edenin bilgi erişimini engelleyerek ve diğer çalışanlarla temasını keserek gruptan izole etme, başarısız olmalarını sağlayacak düzenler oluşturma, örgütten uzaklaştırma ya da örgütteki pozisyonunu değiştirme, onlara fiziksel saldırıda bulunma, hiyerarşik olarak yükselmelerini engellemeye çalışma, kara listeye alarak alanlarında çalıştırmamak gibi misilleme taktiklerinde bulunabilirler (Devine ve Maassarani, 2011). Bu gibi durumlarda çalışan bazen yöneticisinin kendilerine tepki verebileceği, olumsuz, sorun çıkarıcı olarak etiketlenilebileceği, sosyal çevreden dışlanabileceği ve sonuçta iş performanslarından ödün verebileceği korkusuyla sessiz kalma eğiliminde olabilir (Milliken, Morrison, ve Hewlin, 2003). Görüldüğü üzere örgütsel muhalefet doğru yönetildiği takdirde örgütsel performansın artışına katkı sunabilir. Bu noktada yöneticilerin örgütsel muhalefete ilişkin yaklaşımı ve muhalefeti yönetme yeterliliği önem kazanmaktadır. Bu nedenle bu araştırma okul yöneticilerinin örgütsel muhalefete ilişkin görüşlerini irdelemeye odaklanmıştır. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yöneticilere göre öğretmenlerin örgütsel muhalefet nedenleri nelerdir?
2. Yöneticilere göre öğretmenler hangi konularda örgütsel muhalefet davranışını göstermektedir?
3. Yöneticilere göre öğretmenler örgütsel muhalefet davranışını nasıl göstermektedirler?
4. Yöneticilerin öğretmenlerin gösterdiği örgütsel muhalefete yaklaşımı nasıldır?
5. Yöneticiler öğretmenlerin gösterdiği örgütsel muhalefet davranışlarını nasıl yönetmektedir?

Yöntem

Bu araştırmada fenomenolojik araştırma desenlerinden betimleyici fenomenoloji kullanılmıştır. Betimleyici fenomenoloji, insanların algı ve deneyimlerini betimlemek amacıyla kullanılmaktadır (Ersoy, 2016). Bu çalışmadaki fenomen, örgütsel muhalefet olgusudur.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını belirleme de nitel araştırmalar için tercih edilen örneklem seçme tekniklerinden biri olan amaçlı örnekleme yöntem tekniklerinden olan ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını belirlemede iki ölçüt kullanılmıştır. Birinci ölçüt yöneticilerin her okul düzeyinde yönetici olması, ikinci ölçüt ise en az bir yıllık yönetici olmasıdır. Araştırmanın katılımcılarını, Kocaeli ili, İzmit ilçesinde görev yapan farklı okul düzeylerinde müdürlük yapan 10 yöneticiden oluşturmaktadır. Yöneticilere gizliliğin korunması adına kodlar verilmiştir. Kodlar verilirken yöneticilerin cinsiyeti, yöneticilik yaptıkları okul düzeyi ve yöneticilik kıdemi göz önüne alınmıştır (Örn: Erkek, Ortaokul, 18 yıllık yönetici ise katılımcı kodu EO18) (Tablo 1).

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik bilgiler

Katılımcı kodu	Cinsiyet	Yöneticilik yaptığı okul	Yöneticilik kıdemi
EO18	Erkek	Ortaokul	18
Eİ15	Erkek	İlkokul	15
Eİ11	Erkek	İlkokul	11
EO10	Erkek	Ortaokul	10
Kİ10	Kadın	İlkokul	10
Eİ17	Erkek	İlkokul	17
Eİ5	Erkek	İlkokul	5
Eİ9	Erkek	İlkokul	9
Eİ3	Erkek	İlkokul-Ortaokul	3
KA12	Kadın	Anaokulu	12

Araştırmada yöneticilerin örgütsel muhalefete ilişkin görüşlerini anlamak için yarı-yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Görüşme formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Beş ana ve beş sonda sorudan oluşmaktadır. Bu sorular:

- Sizce öğretmenlerin yönetime muhalefet etme nedenleri nelerdir?
- Yönetiminin davranış, tutum, görüş ya da uygulamaları ile ilgili olarak öğretmenlerle hangi konular/durumlarda görüş ayrılığına düşüyorsunuz?
- Yönetiminin davranış, tutum, görüş ya da uygulamaları ile ilgili olarak öğretmenler nasıl tepkiler/davranışlar gösteriyorlar?
- Yönetiminin davranış, tutum, görüş ya da uygulamaları ile ilgili olarak öğretmenlerin gösterdiği tutum, görüşler, tepkiler/davranışlar ve uygulamalara ilişkin sizin yaklaşımınız nasıldır?

- Öğretmenlerin gösterdiği örgütsel muhalefeti nasıl yönetiyorsunuz?

Araştırmada toplanan verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi süreci elde edilen verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşamada yapılmıştır. Elde edilen kodlar, alt temalar ve temalar düzenlenerek bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırmada toplanan verilere uygulanan içerik analizi sonucunda beş ana tema elde edilmiştir. Bunlar öğretmenlerin yönetimle muhalefet yaşadığı konular, öğretmenlerin muhalefet gösterme yöntemleri, öğretmenlerin muhalefet gösterme nedenleri, okul yönetiminin muhalefete ilişkin yaklaşımı ve okul yönetiminin muhalefeti yönetim şeklidir (Tablo 2).

Tablo 2. Temalar ve alt-temalar

Temalar	Alt temalar	Alıntılar
Öğretmenlerin yönetimle muhalefet yaşadığı konular	İşle ilgili konular	“Öğretmenlerle genellikle nöbet gibi işle ilgili konularda dorun yaşıyoruz” (Eİ9) “Yönetici olarak okulumun daha aktif, öğretmenlerimin de girişken ve hareketli olmasını istiyorum. Ancak seminer, yarışma, proje v.b. etkinliklere katılım konusunda öğretmenlerimle görüş ayrılığı yaşıyorum.” (Eİ5) “Ders programları ve destekleme ve yetiştirme kursları konusunda görüş ayrılığı yaşıyoruz çünkü bu konu daha çok öğretmenlere doğrudan dokunan bir konudur.” (EO10) “Bugüne kadar en çok ek ders ücretleri, izinler, ders giriş ve çıkış saatleri, üst makamdan gelen emirlerin uygulanması, dersler dışındaki sosyal aktiviteler, ders planları, zümreler ve diğer gerekli evraklar konusunda görüş ayrılığı yaşamışızdır.” (Eİ11)
	Veli ilişkileri ile ilgili konular	“Öğrenci ve velilere karşı tutum öğretmenlerle sorun yaşadığımız konuların başında geliyor” (Eİ17) “(...) Veli ilişkileri de çok zorluyor bizi. Öğretmenler ve veliler arasında kaldığımız zamanlar olabiliyor. Öğretmenler bazen velileri gereğinden çok haklı bulduğumuzu söyleyip bize tepki gösteriyorlar.” (Kİ10)
Öğretmenlerin muhalefet gösterme yöntemleri	Sessiz kalma	“Bazı öğretmenler sessiz kalıyor. Yalnızca beden dilini kullanıp tepkilerini dile getiriyorlar.” (Eİ3) “Selam vermiyorlar, iletişimi kesiyorlar. Hatta küsüyorlar.” (KA12) “Öğretmenlerin gösterdiği tepkisel davranışlar farklılık gösteriyor. Kurumumda çok fazla olmamakla birlikte küsme davranışı görebiliyoruz.” (Eİ15)
	Yönetime bir şey söylemeyip kendi aralarında bu durumu paylaşma	“Öğretmenlerle konuşuyorlar. Destek arıyorlar. Birisi var, yaşadığımız gerginliği 3-4 kişiye yayıyor.” (KA12) “İsteksiz olduklarını açık açık dile getirmiyorlar, itiraz etmiyorlar (...) Benzer olumsuz düşünceleri paylaşanlar yakınlaşp bir grup oluşturuyorlar.” (Eİ5)

			<p>“Asıl sorun düşmanlığı gizliden yürütenler. Bu arkadaşlar yüzünüze bir şey demez ancak her konuda belirli ortamlarda sizinle ilgili olumsuz görüş sunduğunu duyarsınız.” (Eİ11)</p> <p>“Yönetime karşı informal gruplaşmalar oluşabiliyor.” (Eİ15)</p>
	Yalnızca toplantılarda dile getirme		<p>“Fikirlerini yalnızca toplantılarda açıkça belirtiyorlar.” (Eİ9)</p> <p>“Daha çok muhalefeti toplantılarda dile getiren öğretmenlerimizle karşılaştım. Toplantılarda bu kişilerin sayısı çok olmasa da tek başına süreçte yöneticinin yaptığı hataları, yanlışları, gözünden kaçanları tek tek dile getiriliyor.” (Eİ11)</p>
	Okul yönetimin istediği işleri yapmama ya da yavaşlatma		<p>“Okul terki başladı. Geç girmeye başlıyorlar derslere. Bakıyorum vaktinde kontrol yapan kişi yapmamaya başlıyor. Kurallara uymamaya başlıyorlar.” (KA12)</p> <p>“Değişik uygulamalar etkinlikler istendiğinde bahaneler üretip direniyorlar. Yapılması gereken işler aksıyor bu yüzden.” (Kİ10)</p>
Öğretmenlerin muhalefet gösterme nedenleri	Kişilikle ilgili nedenler		<p>“Farklı nedenleri var kesinlikle. Doğuştan muhalif olanlar var mesela, protest bir kişilik özelliği bulunur bu öğretmenlerde. Ayrıca tanınma, saygı duyulma ihtiyacını okul içi muhalefet yoluyla gidermek isteyenler de mevcut ne yazık ki. Ve de değişime direnç gösterenler. Onlar da önemli bir kısmını oluşturuyor muhalif öğretmenlerin” (EO18)</p> <p>“Ben merkezciyiz. Okul örgütü çok önemli, güçlü bağlar kurulmalı. Ama öğretmenler bencil davranıp öncelik görmek istiyorlar.” (Eİ3)</p>
		İşle ilgili nedenler	<p>“Alınan kararların uygulanması noktasında idare olarak yapılan takip nedeniyle gerginlik yaşanabiliyor aramızda.” (Eİ9)</p> <p>“Görev dağılımlarında direniyorlar. En kolay görevi onlar almak istiyor. Mesela 23 nisanlarda bülten hazırlama, program yapma gibi şeyler var. Anneler Günü gibi büyük işleri takip ediyorlar. Geçen sene kim yapmıştı diye. Daha zor olanları istemiyor. Geçen sene de ben yapmıştım diye direniyor. Ücretli öğretmenler yapsın istiyor. Sınıf, şube seçiminde muhalefet ediyorlar.” (KA12)</p>
Okul yönetiminin muhalefete yaklaşımı	yönetiminin ilişkin	Olumlu yaklaşımlar	<p>“Yapıcı karşı fikirleri ise değerlendiriyorum zaman zaman. “Hocam bunu böyle değil de şöyle yapsak” denildiğinde dikkate alıyorum. Muhalefet olarak değil, eleştiri olarak görüyorum aslında onları.” (KA12)</p> <p>“Haddini aşmadığı sürece, ast-üst ilişkisini geçmediği sürece olumlu bence (...) Değerli olduğunu düşünüyorum görüyorum ama. Onların açısından bakmayı öğreniyorsun. İletişim kurulmasını sağlıyor. “Yöneticilerin daha dikkatli olmasını da sağlıyor.” (Eİ3)</p> <p>“İletişimin güçlü olduğu bir yönetimde muhalefet tam manasıyla ve doğrusuyla yapılırsa yöneticilere engel değil destek olur. Tabi bunu anlayacak yöneticilere de ihtiyaç vardır.” (Eİ11)</p>
		Olumsuz yaklaşımlar	<p>“İletişim kopukluğundan dolayı olumsuz oluyor bizim okulda. Lider özelliği gösteren öğretmen ya da yönetici olsa</p>

Okul yönetiminin muhalefeti yönetim şeklidir	Öğretmenlerle iletişim kurma	iletişim	aslında olumlu sonuçlanabilirdi. Genelde olumsuz olduğunu düşünüyorum muhalefetin bu yüzden.” (KA12)
			“Olumsuz olarak da disiplini bozabilir, düzeni bozabilir. Verimliliği bozabilir. Gruplaşmaya neden olabilir. Örgüt kültürüne de o yüzden zarar verir. Uzatmadan mevcut durumu çözmek gerekir.” (Eİ3)
			“Teşekkür ediyorum. Öğretmeni takdir ediyorum. Bana böyle fikirlerle gelin diye de espri yapıyorum eğer muhalefet olumluysa.” (KA12)
Alınacak öğretmenleri katma	karara	iletişim	“Samimiyetini hissettiysem karşıdaki kişiyi sakinleştirip, onu dinleyip çözüm yolu ararım.” (Eİ3)
			“Önceliğim iletişim. Konu ile taraflarla iletişim haline girip kendi gerekçelerimi sunarım. Onların görüşlerini de alıp yapılan uygulamada tereddüte düşülen konularda yapılacak güncelleme varsa yaparım.” (Eİ11)
			“Önce muhalefetin nedenlerini ve haklılığını gözden geçiriyorum. Eğer muhalefet haklı ise onları karar sürecine katarak yapılan değişikliğin öğretmenlerin fikrimiz gibi lanse edilmesine izin veriyorum.” (EO18)
Öğretmenlerin olmaları ve uyarılara sürdürmeleri durumunda yasal gücü kullanma	haksız muhalefeti rağmen durumunda	iletişim	“Sonrası eğer devam ederse bugüne kadar gösterilen iyi niyetin biteceğini, kurumun yasal kurallara kaldığında kendimde dahil herkesin sıkılacağını dile getiririm. Hala devam ederse yasal gücü kullanmaktan çekinmem.” (Eİ11)
			“Olumsuz muhalefette nedeni açıklayıp olmayacağını söylüyorum isteğinin net bir şekilde. Devam ederse de iş takibine giriyorum.” (Kİ10)

Tablo 2’de yer alan bilgiler incelendiğinde öğretmenlerin yönetimle muhalefet yaşadığı konuları işle ilgili konular, mevzuatla ilgili konular ve veli ilişkileri ilgili konular olarak ifade ettikleri, ayrıca öğretmenlerin sessiz kalarak, yönetime bir şey söylemeyip kendi aralarında bu durumu paylaşarak, yalnızca toplantılarda dile getirerek ya da okul yönetimin istediği işleri yapmayarak ya yavaşlatarak muhalefetlerini ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların verdikleri yanıtlar doğrultusunda öğretmenlerin muhalefet gösterme nedenleri kişilikle ilgili ve işle ilgili nedenler olarak ikiye ayrılmaktadır. Kişilikle ilgili nedenler arasında öğretmenlerin genel olarak muhalif bir kişiliğe sahip olmaları, değişime direnç göstermeleri gibi nedenler bulunurken işle ilgili nedenler arasında öğretmenlerin ders programlarının istedikleri şekilde hazırlanmaması ya da istemedikleri işte görevlendirilmeleri gibi nedenler yer almaktadır.

Okul yönetiminin muhalefete ilişkin yaklaşımları ise olumlu ve olumsuz yaklaşımlar olarak ikiye ayrılmaktadır. Katılımcılardan bazıları adaletsizlik ve eşitsizlik gibi durumlar ile saygı ile dile getirilen muhalefete olumlu yaklaştıklarını, ancak kişisel çıkar temelliye olumsuz yaklaştıklarını ifade etmişlerdir. Son tema olan okul yönetiminin muhalefeti yönetim şekli ise öğretmenlerle iletişim kurma, alınacak karara öğretmenleri katma, öğretmenlerin haksız olmaları ve muhalefeti uyarılara rağmen sürdürmeleri durumunda yasal gücü kullanmayı kapsamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan bu çalışma kapsamında okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin örgütsel muhalefet gösterme nedenleri, muhalefet gösterdikleri konular, muhalefet gösterme yöntemleri ile okul yönetimlerinin öğretmenlerin muhalefetlerine ilişkin yaklaşımları ve bu süreci yönetim şekli araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar öğretmenlerin farklı nedenlerle muhalefet gösterdiklerini, muhalefet gösterdikleri konuları her zaman okul yönetimiyle paylaşmadıkları ve zaman zaman gizil tepkiler verdiklerini ortaya çıkarmıştır. Elde edilen bu sonuçlar Kassing (1997) tarafından tanımlanan yatay muhalefet ve dışa aktarılmış muhalefet türleriyle benzerlik göstermektedir. Bu bulguların yanı sıra okul yönetimlerinin muhalefete ilişkin tutumlarının muhalefet gösterilen konuya ve duruma göre farklılaştığı, muhalefet sürecini yönetim sürecinin de buna bağlı olarak şekillendiğini göstermektedir. Anyango ve diğerleri (2015) ile Devine ve Maassarani (2011) de benzer şekilde yöneticilerin muhalefete karşı bakış açıları olumluysa muhalefete ilişkin dönütler alıp örgütün amaçları doğrultusunda yararlanmaya çalıştıklarını, bakış açıları olumsuz ise muhalefet gösteren personele karşı zararlı kayıtlar oluşturma, tehdit etme, muhalefet edenin bilgi erişimini engelleyerek ve diğer çalışanlarla temasını keserek gruptan ayırma, başarısız olmalarını sağlayacak düzenler oluşturma, örgütten uzaklaştırma ya da örgütteki pozisyonunu değiştirme ve zaman zaman bu personele fiziksel saldırıda bulunma ve hiyerarşik olarak yükselmelerini engellemeye çalışma gibi eylemlerde bulduklarını ifade etmişlerdir.

Yapılan bu çalışma eğitim örgütlerinin yöneticileri olan okul müdürleri ve müdür yardımcılarının öğretmenlerin gösterdikleri muhalefet davranışlarına ilişkin görüşleri ve muhalefete nasıl yaklaştıklarıyla bu süreci nasıl yönettikleri incelenmiştir. Bu açıdan araştırmanın eğitim örgütü yöneticilerine örgütsel muhalefete, nedenlerine, yönetim şekline ilişkin bir fikir vereceği, bu açıdan uygulayıcılara ve araştırmacılara yol göstereceği düşünülmektedir. Mevcut çalışma okul yöneticilerinin öğretmenlerin gösterdikleri muhalefete ilişkin görüşlerini ve yaklaşımlarını ortaya koyduğundan uygulayıcılara süreçle ilgili fikir vermesi, kendi kurumlarındaki benzer durumlara ilişkin bakış açılarını değerlendirmelerini sağlaması beklenmektedir. Bunun yanı sıra politika yapıcılar tarafından okullara muhalefet süreçlerinde sürecin yürütülmesine destek olacak psikolojik danışmanlar ve arabulucuların görevlendirilmesinin sağlanması önerilmektedir. Yapılan bu çalışma yalnızca Kocaeli ili İzmit ilçesinde görev yapan okul yöneticilerine uygulandığından ve nitel desende tasarlandığından sınırlılıklara sahiptir. İleride yapılacak olan çalışmalar için araştırmacılar tarafından daha geniş bir örnekleme çalışılması önerilmektedir. Bu sayede genel duruma ilişkin fikir sahibi olmak mümkün olacaktır.

Anahtar Kelimeler

Örgütsel Muhalefet; Okul Yöneticisi; Öğretmen

Kaynaklar

- Anyango, C., Ojera, P., & Ochieng, I. (2015). Meaning and application of employee voice. *International Journal of Scientific Research and Innovative Technology*, 2 (5), 10-16.
- Devine, T., & Maassarani, T. F. (2011). *The Corporate Whistleblower's Survival Guide A Handbook for Committing the Truth*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. Saban, A. ve Ersoy, A. (Edt.), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* içinde (ss.51-110). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hirschman, A. O. (1994). Excerpt from chapter eight exit, voice and loyalty: Responses to decline in firms, organizations and states. *The Social Contract*, 4 (4), 272-275.
- Kassing, J. W. (1997). *Development and Validation of the Organizational Dissent Scale*. (Published PhD dissertation). University of Kent State, [Kent, Ohio](http://www.kent.edu/~jwk10), ABD.

- Kassing, J. W. (1998). Development and validation of the Organizational Dissent Scale. *Management Communication Quarterly*, 12 (2), 183-229.
- Kassing, J. W. (2000). Exploring the relationship between workplace freedom of speech, organizational identification, and employee dissent. *Communication Research Reports*, 17(4), 387-396.
- Milliken, F. J., Morrison, E. W., & Hewlin, P. F. (2003). An exploratory study of employee silence: Issues that employees don't communicate upward and why. *Journal of Management Studies*, 40 (6), 1453-1476.

Okul Terkinin Eşiğinde Geleceği Düşünmek

Asena TÜRK^a, Şöheyda GÖKTÜRK^a

(a) Kocaeli Üniversitesi- Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Kocaeli, Türkiye

Giriş

Okullar, öğrencilerin kendileri hakkında iyi şeyler hissetmesini ve potansiyellerinin farkına varmasını sağlayacak en uygun yer olarak görülmektedir (Hill ve Taylor, 2004). Bu özelliklerin yanında lise düzeyinde işgücü yetiştirme amacını da barındıran meslek okulları, öğrenciler için kendilerini hayata hazırlayan, hayallerindeki mesleklere yönelik bir basamak niteliği taşıyan kurumlardır. Ancak, lise düzeyinde okul terkinin %32 oranında olması (ERG Raporu, 2018), okulların söz konusu özellikleri ne kadar taşıdığı sorusunu akıllara getirmektedir.

Bireyin sahip olduğu gelecek emelleri, içinde bulunulan anda gelecekle ilgili en uyumlu ve en ulaşılabilir görülen alternatifler şeklinde tanımlanmıştır (Gottfredson, 2002). Oyserman (2004), bireylerin '*mümkün olan kendileri*' (possible selves) ile gelecek planı kurduklarını söylemektedir. Ona göre, gelecekte olmak istediği yere varmak için neler yapması gerektiğini düşünen bireylerin emelleri daha yüksektir ve emellere ulaşma sürecinde daha çok başarı gösterir. Ailenin gelir güzeyi ve eğitim desteği (Chowdry, 2009), şehirden ve iş alanlarından uzak yaşam (Rose ve Baird, 2013), cinsiyet ve etnik köken (Strand ve Winston, 2008, Gutman ve Schoon, 2012) ve bireyin öz yeterlik algısı (Bandura ve ark, 2001) gelecek emellerinin oluşum sürecine etki eden faktörler olarak belirtilmiştir. Eğer emeller bireyin gözünde ulaşılacak düzeyde ise beklentiler belirlemeye başlar denilebilir. Gelecek emelleri (aspiration) bireyin ne olmak istediğini ifade ederken, gelecek beklentileri (expectation) ne olacağını düşündüğünü içermektedir (Boxer, 2011).

Okul terki, öğrencinin sahip olabileceği en düşük düzeydeki gelecek emeli (future aspiration) olarak değerlendirilmektedir (Payne, 2003). Bu bağlamda, eğitimsel emelleri yükseltip okul terkinin önüne geçme çalışmalarındaki önceliğin, öğrencilerin gelecekleri açısından okullarına yükledikleri anlamı öğrenmek olması gerekmektedir (Payne, 2003). Bu yüzden madalyonun iki yüzü (gelecek emelleri ve okulun anlamı) mevcut çalışmanın konusu olarak önem kazanmaktadır.

Mevcut çalışmada Deci ve Ryan (1985) tarafından geliştirilmiş öz-belirleme kuramı temel alınmıştır. Söz konusu kuramda bireyin emelleri ikiye ayrılmıştır. İçsel emeller, bireyin doğası gereği var olan ihtiyaçlarını karşılamak, kişisel gelişimini sağlamak, topluma faydalı işler yapmak, çevresi ile anlamlı ilişkiler kurmak gibi öznel iyi olma durumunu sağlayacak emelleri kapsamaktadır. Dışsal emeller ise, bir ödül gibi görülen zenginlik, ün ve imaj gibi istekleri içermektedir. İçsel ve dışsal emellerin birbiriyle ilişkileri dolayısıyla içinden çıkılmaz bir durum olarak görülebilir. Mevcut çalışmada Baird ve arkadaşlarının (2012), öz-belirleme kuramını temel alarak oluşturdukları gelecek emelleri boyutlarından (Tablo 1) yararlanılmıştır.

Tablo 1. Gelecek Emellerinin Boyutları.

<i>Kategori</i>	<i>Kod - Açıklama</i>
<i>Mesleki Emeller</i>	K-İyi bir iş-ne olduğu özellikle belirtilmemiş K1-Kalifiye olmayan çalışanlar, işçi, esnaf, berber, sanayi çalışanları vb.

<i>Eğitimsel Emeller</i>	K2-Profesyonellik gerektiren, iyi kazançlı meslekler, doktor, öğretmen, mühendis, bilim insanı, futbolcu vb. K3-Kalifiye çalışanlar, memur, asker, hemşire vb. K4-Kendi şirketini kurma Ü-Üniversite okuma
<i>Sosyal Emeller</i>	D-Diğer emeller örn. Liseyi bitirme, iyi notlar alma T-Diğer insanlara yardım etme, hayır işleri
<i>Kişisel Emeller</i>	İL1-Aile İL2-Arkadaşlık S-Sağlıklı uzun yaşam İ-İmaj, ünlü olmak, diğer insanların takdirini kazanmak vb. Y1-Yorulmamak, uzun tatiller, yurtdışında çalışmak vb. Y2-Cinsiyete yönelik emeller Y3-Kendi evinin olması, bağımsızlık vb. Y4-İş/özel hayat dengesi, emeklilik vb.
<i>Maddi Emeller</i>	KG-Mutlu olmak, sporda/hobide başarılı olmak, kitap yazmak, oyun başarıları vb. P1-Geçinecek kadar kazanmak, rahat yaşam P2-Büyük ev, pahalı araba alabilecek kadar kazanmak P3-Çok yüksek kazanç sağlamak, lüks yaşam
<i>Emeli Yok</i>	E-Boş Cevap

Alan yazında okulu sevmeme, okula aidiyet hissini düşük olması durumlarının öğrencilerin gelecek emellerini olumsuz etkilediği birçok yazar tarafından belirtilmiştir (Boesel, 2001, Wang ve Eccles, 2011). Ayrıca olumsuz okul algısı okul terki eğiliminin güçlü bir yordayıcısıdır (Yüner ve Özdemir, 2017). Öğrencilerin gelecek emelleri ile okulları arasında bir bağlantı kurabilmeleri ve okula bir anlam yüklemeleri, öğrenme süreçlerinde daha aktif olmalarını sağlayacak ve okula bağlılıklarını arttıracaktır (SmithBattle, 2007).

Bu çalışmanın amacı, okul terki riski olan meslek lisesi öğrencilerinin gelecek emellerini ve okulun bu emellere ulaşma noktasında ne anlam ifade ettiğini belirlemektir. Ülkemizde daha önce meslek lisesi öğrencilerinin gelecek emelleri ile ilgili yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmadan elde edilecek bulguların okulu terk etmeye yaklaşmış öğrenciler için okulu daha anlamlı kılma ve onların gelecek ile ilgili emellerinin zenginleştirilmesinde etkin politikalar oluşturma çabalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın alt problemleri şu şekilde sıralanmıştır:

1. Dezavantajlı meslek lisesi öğrencilerinin gelecek emelleri nelerdir?
2. Dezavantajlı meslek lisesi öğrencilerinin gelecek emellerini oluşturmalarına etki eden faktörler nelerdir?
3. Okul, dezavantajlı meslek lisesi öğrencilerinin gelecek emellerine ulaşmaları açısından ne anlam ifade etmektedir?

Yöntem

Bu araştırma okul terki riski olan meslek lisesi öğrencilerinin gelecek emellerinin ne olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu nedenle araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseninde tasarlanmış ve yürütülmüştür. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın evreni olarak seçilen Kocaeli ilinde bulunan meslek liselerindeki 9. Sınıf öğrencileri ile araştırma yürütülmüştür. Amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen çalışma grubunu, Kocaeli ilinin gelir düzeyi düşük ilçesi olan Gebze'deki 4 adet meslek lisesinde 9. Sınıfta öğrenim gören ve sınıf tekrarı yapmış veya en az 3 dersten başarısız olan öğrenciler arasından amaçlı örnekleme yoluyla seçilen 100 öğrenci oluşturmaktadır.

Çalışmada veriler, katılımcıların bakış açılarına, duygularına, tutumlarına ve ilgilerine dair derinlemesine ve çok boyutlu bilgi edinme (Bowling, 2002) amacı ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilerek toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Katılımcıların ifadelerinin altında yatan anlamlar çıkarılmaya çalışılmış ve analiz için referans olarak emel tanımından yola çıkılmıştır. Bu doğrultuda daha önce de bahsedilen Baird ve arkadaşlarının (2012) oluşturduğu gelecek emelleri ile ilgili boyutlardan yararlanılmıştır. (Tablo 1). Ayrıca güvenilirliği artırmak amacı ile görüşmeler sırasında elde edilen verilerin bir bölümü doğrudan alıntı yöntemi kullanılarak çalışma içinde sunulmuştur.

Bulgular

Gelecek Emelleri

Katılımcıların okulu bitirme veya sınıfı geçememe sonuçlarına yönelik iki alternatif plana sahip oldukları gözlenmiştir. Sınıfı geçemezse işletmecilik veya ticaret düşünen katılımcılar, eğitimlerine devam ettiği takdirde masa başı işlerde çalışmak istemektedirler.

“Okursam eğer masa başında, okumazsam eğer serbest bir meslekte görüyorum kendimi” Ö(90).

“Sınıfı geçersen Büro Yönetimi ve Sekreterlik okurum, geçemezsem de bir dükkan açarım” Ö(94).

Bu ifadeler, Strand'in (2007) yürüttüğü çalışmanın bulguları ile paralellik göstermekte ve emellerin akademik başarının bir sonucu olduğu izlenimini vermektedir. Ek olarak gelecek emelleri sorusu bazı öğrencilerde beklenti cevabını da beraberinde getirmiştir.

“Hayalim hep öğretmen olmaktı, ama liseyi bitirdikten sonra araba yıkama dükkanı açacağım” Ö70.

“Masa başında iş istiyorum ama böyle devam edersem olmaz” Ö32.

Araştırmada eğitimsel emellerden bahseden öğrencilerin az sayıda olduğu ve “lise diploması almak” şeklinde ifade edildiği saptanmıştır. Ayrıca mesleki emellerde sadece “iyi bir iş” şeklinde verilen cevapların aslında eğitimsel emellerin varlığına işaret ettiği, “Daha ne olacağıma tam olarak karar veremedim ama iyi bir eğitim almam gerektiğinin farkındayım” mesajı içerdiği düşünülebilir. Gelecek emelleri yalnızca eğitimsel ve mesleki olmayıp kişisel emelleri içeren ifadelerle de rastlanmıştır.

“Elektrik elektronik mezunu olmuşum ve işime girip paramı kazanıyorum, evlenmişim ve mutluyum” (Ö16).

“Güzel bir gelir ve ailemle mutlu mesut bir hayat sürmek istiyorum” Ö(39).

Bank (1995), erkek öğrencilerin gelecek emellerini şansa veya şartlara dayandırdığını belirtmiştir. Buna paralel olarak, söz konusu öğrencinin mutlu aile yaşantısı emelini yüksek gelir şartına bağlaması dikkat çekicidir. Araştırmada gelecek emellerinin boyutlarından biri olan maddi emeller ile ilgili bulgular tespit edilmiştir. Öğrencilerin “nasıl” para kazanacakları ile birlikte “ne kadar” kazanmayı arzuladıklarını da belirttiği gözlenmiştir.

“Gelecekte makineyle ilgili bir meslekte olmak istiyorum güzel para kazanılıyor” (Ö35).

“Kendimi gelecekte makine mühendisi olarak görüyorum. Güzel bir fabrikada, güzel bir gelir” Ö(39).

Bu ifadeler bize gelir düzeylerinin düşüklüğü ve içinde bulunulan döneme ait tutulan (iş imkanı, kazanç vb.) mesleklerin etkisi hakkında fikir vermektedir.

Okula Yönelik Algılar

9. Sınıf öğrencilerinin ifadelerine göre okula yönelik olumlu ve olumsuz algılarda çeşitlilik tespit edilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre olumlu algılar 4 alt kategoride değerlendirilmiştir. Okul öğrenciler tarafından bilgi yeri, yön verici bir yer, ev ve sosyal alan olarak görülmektedir. Dikkat çekici bir bulgu olarak akranları ile sosyal ilişkileri güçlü olan öğrencilerin okulu daha olumlu algıladıkları görülmüştür.

“Okul benim için iyi bir yer hem bilgi kazanıp hem de arkadaşlarla zamanı geçiriyoruz” Ö(86).

“Okul benim için ileriki hayatımın biçimlendiği yer” Ö(39).

“İkinci bir ev gibi zamanımızın çoğunu burada geçiriyoruz” Ö(40).

“Okula arkadaşlarım için geliyorum” Ö(42).

Mevcut çalışmada öğrencilerin okulları ile ilgili olumsuz algılarının olduğu ve okulu hapisaneyeye benzettikleri, sıkıcı ve anlamsız bir yer olarak gördükleri tespit edilmiştir. Özgan ve Aydın’ın öğrencilerin okul kavramına ilişkin algılarını belirlemek için yürüttükleri çalışmada, öğrencilerin okulu en çok hapisaneyeye benzettiklerini belirtmişlerdir (2009). Bu bulguya paralel olarak mevcut çalışmada da okul, sıkı kuralları olan bir hapisaneyeye benzetilmiştir.

“Hapishane, mahkumların yeri. Yani ders işlemek yerine daha çok arkadaş ortamında küçük düşürme var” Ö(45).

Bazı öğrencilerin ise okulun kendileri için bir anlam ifade etmediğini belirttiği görülmüştür:

“Okul benim için çok fazla bir anlama gelmiyor. Benim için önemli bir yeri yok” Ö(43).

“Okul güzel bir yer ama bizi sıkınca bizim de gelesimiz gelmiyor. Derslerin azaltılması, hocaların bizi anlaması lazım” Ö(87).

Çalışmaya katılan öğrencilerin; dersleri yoğun, öğretmenleri kayıtsız, okulu ise sadece derslerden oluşan sıkıcı bir yer olarak gördükleri tespit edilmiştir.

Referans Grupları

Araştırma bulgularına göre, gelecek emellerinin oluşumuna etki eden bir başka boyut ise katılımcıların örnek aldıkları kişilerdir. Sosyoloji biliminde sıklıkla kullanılan referans grupları kavramı, bireyin kendisiyle ve aldığı kararlarla ilgili standart olarak kabul ettiği kişileri ifade etmekle birlikte söz konusu gruplar aile ve akrabalar, tanıdıklar, arkadaşlar ve eğitimcilerden oluşur (Khraim, 2016). Mevcut çalışmada öğrencilerin abi, dayı, amca gibi akrabalarını ve yakın çevrelerini örnek aldıkları tespit edilmiştir.

“Abimi örnek alıyorum çünkü bana yardımcı oluyor ve kendisi düzenli olarak çalıştığı, yüksek bir yere geldiği için onu örnek alıyorum” Ö(74).

“Komşumuzun çocukları benim için örnek, yüksekokuldalar ve dersleri iyi” Ö(81)

Son olarak bir öğrencinin spor hocasını örnek aldığı gözlenmiştir. Ayrıca bu öğrencinin gelecek emellerinde de boksör olmayı belirtmesi öğretmenin etkisini yansıtmaktadır. Öğretmenin örnek alındığına dair başka bir bulguya rastlanmamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bireylerin neleri yapabileceğine dair inançları, gelecekle ilgili kurdukları planları etkiler (Bandura ve ark, 2001). Ayrıca Jacob ve Wilder’e göre (2010), gelecek emellerini öğrenme aşamasında bireyin hayalleri ve inançları ile gerçek hayat koşulları arasındaki çekişmeye şahit olunmaktadır. Bu durum karşımıza *hayaller ve gerçekler* olarak çıkmaktadır, yani gelecek emellerinin yüksek fakat beklentilerinin düşük olduğu söylenebilir. Öğrencilerin sahip oldukları gelecek emellerinin gerçekçiliğini sorgulamaları öz yeterlik algılarının düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu noktada öğrencilerin akademik başarıları ve gelecek emelleri arasındaki boşluğu doldurmak için yakın çevreye, eğitimcilere ve politika yapıcılara iş düşmektedir.

Öğrenciler çoğunlukla mesleki emellerini belirtirken eğitimsel emellerinden bahsetmemiştir. Öğrencilerin gelecek emellerini oluştururken eğitimsel emellerinin de farkında olmaları ve hedefledikleri eğitimsel yaşantıyı sıklıkla dile getiriyor olmaları başarıları için önem teşkil etmektedir. Çalışmada dikkat çeken diğer unsur da cinsiyetler arası farklılıktır. Kız öğrencilerin hemşire veya öğretmen olmak gibi mesleki emellere sahip olması, mutlu olma ve aile kurma gibi kişisel emellerin ise erkek öğrenciler tarafından ifade edilmesi, söz konusu araştırmamızın alan yazına katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir. Elde edilen bulgulara bakıldığında mutlu bir aile yaşantısının yüksek gelir elde etme şartına bağlanması, gelir düzeyinin gelecek emellerinin oluşumuna etkisini işaret etmektedir.

Gelecek emellerine ulaşma konusunda okullar, öğrencilere psikolojik, sosyal ve akademik destek sunmada yetersiz kalmakta ve bunun sonucunda öğrenciler, okulu başarıya ulaşmada bir basamak olarak görmemektedir. Nitekim mühendis, hemşire gibi yükseköğretime devamlılık gerektiren meslekleri isteyen katılımcılar okulu bu emellerine ulaşma yolunda anlamsız bulmaktadır.

Araştırmamızda gelecek emellerinin oluşumunda yakın çevrenin etkisinin güçlü olduğu görülmüştür. Ayrıca örnek alınan kişilerin çoğunluğunun erkek olması ve kadınları örnek alanların tamamının kız öğrenciler olması, toplumsal cinsiyet algısının ve çevrelerindeki kadınların okumuyor/çalışmıyor olmasının bir sonucu olarak düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin eğitimcileri örnek almamasının öğrencilere yönelik aşağılayıcı, küçük düşürücü tavırları ile bağlantılı olduğu düşünülmektedir.

Politika Yapıcılara ve Eğitimcilere Öneriler

Gelecek emelini sadece “iyi bir iş” olarak belirten öğrencilerin varlığı ve istediği meslek ile örnek aldıkları kişilerin mesleklerinin farklı olması göz önüne alındığında söz konusu öğrencilerin mesleklerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları düşünülmektedir. Özellikle emeli yüksek fakat gelir düzeyi düşük öğrencilerin bilgiye

ulaşmalarının sağlanması yani “kayıp yetenek”lerin (Plank ve Jordan, 2001) topluma kazandırılması gerekmektedir. *Ergenler ne biliyorlarsa ve ne hayal edebiliyorlarsa onu isterler* (Haller ve Virkler, 1993). Bu düşünceden hareketle öğrencilerin gelecek emellerini artırıcı herhangi bir politikanın veya okul programlarındaki değişimlerin özellikle gelir durumu, cinsiyet gibi demografik özellikler gözetilerek tüm bireylere ulaştırılması müdahale uygulamalarını etkin kılacaktır.

Öğrencilerin meslekler ve yükseköğretim programları ile ilgili bilgilerinin artırılması amacı ile akran danışmanlığı, geziler veya STK/iş insanları ile işbirliği içinde kariyer danışmanlık programları uygulanabilir. Özellikle eğitimsel emeller ile ilgili aile, arkadaşlar ve eğitimciler ile sohbet edildiğinde, söz konusu emellerin farkına varılıp/geliştirilip somut bir nitelik kazanması mümkündür. Ayrıca eğitimcilerin öğrencilere karşı tutum ve davranışlarının destekleyici olması da gelecek emellerinin oluşumuna pozitif katkı sağlamaktadır.

Mevcut araştırma 9. sınıfta okuyan öğrenciler ile sınırlıdır. Kademe yükseldikçe gelecek emellerinin azaldığı göz önüne alınarak tüm lise kademelerinden öğrenciler ile birlikte çalışılıp sahip olunan gelecek emelleri karşılaştırılabilir. Dezavantajlı gruplarla yapılan gelecek emelleri çalışmalarına, etnik köken, cinsiyet gibi değişkenler eklenerek zenginlik katılabilir. Gelecek emelleri ve beklentiler birlikte incelenip karşılaştırılabilir ve iki kavram arasındaki farkların daha somut hale gelmesi, aradaki açığın kapatılması konusunda nelerin yapılabileceği konusunda araştırmalar yürütülebilir.

Anahtar Kelimeler:

Gelecek Emelleri, Okul Terki, Meslek Lisesi

Kaynaklar

- Baird, J., Rose, J. & McWhirter, A. (2012). So tell me what you want: A comparison of FE college and other post-16 students' aspirations. *Research in Post-Compulsory Education*. 17(3).
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V. & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of childrens' aspirations and career trajectories. *Child Development*. 72(1).
- Bank, B.J. (1995). Gendered accounts: Undergraduates explain why they seek their bachelor's degree. *Sex Roles*. 32.
- Boesel, D. (2001). Student Attitudes toward High School and Educational Expectations.
- Boxer, P., Goldstein, S., DeLorenzo, T., Savoy, S. & Mercado, I. (2011). Educational aspiration-expectation discrepancies: Relation to socioeconomic and academic risk related factors. *Journal of Adolescence*. 34.
- Chowdry, H., C. Crawford & A. Goodman. (2009). Drivers and barriers to educational success.
- Deci, E.L. & Ryan, R. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Newyork:Plenum.
- Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's Theory of circumscription, compromise, and self-creation. *Career choice and development* 4.
- Gutman, L.M. & I. Schoon. (2012). *Correlates and consequences of uncertainty in career*.
- Haller, E. J. & Virkler, S. (1993). Another look at rural-nonrural differences in students' educational aspirations. *Journal of Research in Rural Education*. 9(3).
- Hill, N. & Taylor, L. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*. 13(4).
- Jacob, B., Wilder, T. (2010). Educational expectations and attainment. *National Bureau*

- Khraim, H. S. (2016). The impact of informational influence for reference groups on student selection of private universities in Jordan. *British Journal of Marketing Studies*. 4(6).
- Oyserman, D., Bybee D., Terry K. & Hart-Johnson T. (2004). Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality* 38.
- Özgan, H. & Aydın, Z. (2009). İlköğretim 6. Sınıf ve 7. Sınıf öğrencilerinin okul kavramına ilişkin algıları. *IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı*. 333-341.
- Payne, J. 2003. *Choice at the end of compulsory schooling: A research review*. Research Report RR414. London: DfES.
- Plank, S. & Jordan, W. (2001). Effects of Information, Guidance, and Actions on Postsecondary Destinations: A Study of Talent Loss. *American Educational Research Journal*, 38(4).
- Rose, J. & Baird, J. (2013). Aspirations and an austerity state: Young people's hopes and goals for the future. *London Review of Education* 11(2):157-173.
- Smith Battle, L. (2007). "I wanna have a good future": Teen mothers' rise in educational aspirations, competing demands, and limited school support. *Youth&Society*. 38.
- Strand, S. (2007). Minority ethnic pupils in the longitudinal study of young people in England. The auaniversity of Warwick. Research report. Erişim adresi: <https://core.ac.uk/download/pdf/4157444.pdf>
- Strand, S. & Winston, J. (2008). Educational aspirations in inner city schools. *Educational Studies* 34(4).
- Wang, M, Eccles, J. (2011). School context, achievement motivation and academic engagement: A longitudinal study of school engagement usng a multidimensional perspective. *Learning and Intsruction*. 28.
- Yüner, B. & Özdemir, M. (2017). Metaforik Okul Algısı ile Okulu Terk Eğilimi Arasındaki İlişkinin Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi. *GEFAD / GUYGEF* 37(3).

Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Mutluluk Algılarının Analizi

Serkan ÇETİN^a, Soner POLAT^b

(a) Edebalı Ortaokulu, Matematik Öğretmeni, Kocaeli, Türkiye (Sorumlu yazar)

(b) Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kocaeli, Türkiye

Giriş

Mutluluk, öznel iyi olma hali şeklinde tanımıyla bireysel bir kavram olmasının yanında sosyal ve kişiler arası ilişkiler ile örgütsel bağlamdan da etkilenen bir kavramdır (Arslan, 2018: 55). Çünkü öznel deneyimler farklı sosyal yapılar ve durumlar içerisinde değişebilir (Rego ve Cunha, 2008: 740). Bu sosyal yapılar ve durumlarla en çok karşılaşılacak yer bireylerin mensubu oldukları örgütlerdir. İş yerinde sahip olunan mutluluk tek başına insanları mutlu etmeye yetmese bile iş yerindeki mutsuzluk insanları tek başına mutsuz etmeye yetebilir (Arslan, 2018: 55). Örgütsel mutluluk; bireyin performansını en üst düzeye çıkararak ve onu potansiyelini gerçekleştirmek için harekete geçiren bir zihin yapısıdır. Birey mutluluğa, tek başına veya başkalarıyla çalışırken karşılaştığı düşüşler ve yükselişlerin farkına vararak ulaşmaktadır (Price ve Jones, 2012). Ayrıca insanlar daha iyi ve daha mutlu bir hayat yaşamak için daha iyi şartlara sahip örgütlerde çalışmak isterler (Gavin ve Mason, 2004: 381- 387). Bu bilgilerden hareketle örgütsel mutluluk, bireylerin bütünsel mutluluk düzeylerini değiştirebilecek değerli bir etken olarak sayılabilir (Frey ve Stutzer, 2001: 29). Son zamanlarda, örgüt ikliminin ve yapılan işin kalitesinin işgörenin ruh halinden etkilendiği görüşü yaygınlaşmaktadır. Bir ülkenin vatandaşlarının bilişsel ve duyuşsal yönden iyi oluşu, o milletin performansını arttırarak entelektüel, fiziksel ve sosyal kaynaklarını genişletmesini sağlamaktadır. Araştırmalara göre mutlu insanlar, daha sağlıklıdır, tansiyonu dengededir, bağışıklık sistemi daha güçlüdür ve daha dayanıklıdır. Duygusal ve zihinsel yönden sağlıklı vatandaşlar, işleriyle daha çok ilgili, karar vermede yetkin, problem çözmede, yenilikçi olmada ve üretkenlikte, diğerlerine göre daha yaratıcıdır. Bu yüzden öğretimin kalitesi için öğretmenlerin ne derece mutlu olması gerektiği, hangi kademedeki öğrencilerin daha mutlu öğretime ihtiyaç duyduğu, hatta öğretmenlerin iş tatmininin mutlu ruh halinden etkilenip etkilenmediği araştırılmalıdır (Burago Hain ve Hazarika, 2015). Sonuç olarak, öğretmenlerin örgütsel mutluluğu sağlandığında, eğitim kademesinin her aşamasına bu olumlu etki yayılacaktır. Bu nedenle bu araştırma, ortaokul öğretmenlerinin mutluluk algılarına odaklanmıştır. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

a) Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel mutluluk ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri nedir?

b) Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel mutluluk düzeyleri ile öğretmenlerin cinsiyetleri, kıdemleri, okuldaki hizmet süreleri ve okul türü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma tarama modelinde nicel bir araştırmadır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kocaeli İli İzmit ilçesindeki 4 imam hatip ortaokulu ile 41 genel ortaokulda görev yapan toplam 1152 araştırmannın evrenini oluşturmaktadır. Her okuldan rastgele seçilen 533 öğretmen ise çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik bilgiler

Demografik Özellik	n	%
Cinsiyet		
Kadın	359	67.4
Erkek	174	32.6
Doğum Yılı		
1945 - 1964	27	5.1
1965 - 1980	207	38.8
1981 - 2000	299	56.1
Mesleki Kıdem		
1-10	198	37.1
11-20	225	42.2
21-30	83	15.6
31 ve üstü	27	5.1
Okul Türü		
Genel Ortaokul	422	79.2
İmamhatip Ortaokulu	111	20.8
Okuldaki Hizmet Süresi		
1 Yılden Az	97	18.2
1-5	268	50.3
6-10	122	22.9
10 Yılden Çok	46	8.6

Araştırmada; öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini ölçmek için Demo ve Paschoal (2013) tarafından geliştirilen, Arslan ve Polat (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan “Örgütsel Mutluluk Ölçeği” kullanılmıştır. Kullanılan ölçekler beşli likert tipi (1: tamamen katılmıyorum, 2: katılmıyorum, 3: kısmen katılıyorum, 4: katılıyorum, 5: tamamen katılıyorum) toplam 29 maddeden oluşmaktadır. Araştırmadaki tüm veri analizlerinde ve sonuçların değerlendirilmesinde SPSS 21 programından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, t testi ve ANOVA testi kullanılmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini ortaya koymak amacıyla örgütsel mutluluk ve örgütsel mutluluğun alt boyutları olan olumlu duygular, olumsuz duygular ve potansiyelini gerçekleştirme boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiş ve Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Örgütsel Mutluluk ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	M	SS
ÖRGÜTSEL MUTLULUK	3.50	0.80
Olumlu Duygular	3.45	0.83
Olumsuz Duygular*	3.53	0.87
Potansiyelin Gerçekleştirilmesi	3.69	0.79

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının (M=3.50, SS=0.80) ‘‘yüksek’’ düzeyde olduğu görülmektedir. Alt boyutlara ait aritmetik ortalama değerleri ise öğretmenlerin olumlu duyguları (M=3.69, SS=0.91) ‘‘yüksek’’ düzeyde, olumsuz duyguları (M=3.53, SS=0.87) ‘‘düşük’’ düzeyde yaşadıklarını (olumsuz duygular boyutuna ait maddeler ters puanlandığı için 3.53 değeri ‘‘düşük’’ düzeyde algılanmıştır) ve katılımcılar potansiyellerini (M=3.69, SS=0.79) ‘‘yüksek’’ düzeyde algıladıkları saptanmıştır.

Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Düzeylerinin Demografik Gruplardaki Farklılıkları:

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin çeşitli demografik gruplarda farklılık gösterip göstermediği t-testi ve ANOVA analizi ile test edilmiş olup bulgular aşağıda sunulmuştur. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Düzeylerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	M	S	sd	t	p
Erkek	174	3.54	0.82	531	0.78	.434
Kadın	359	3.48	0.78			

Tablo 3 incelendiğinde; öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t(531)=0.78, p>.05$). Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin okul türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Düzeylerinin Okul Türlerine Göre T-Testi Sonuçları

Okul Türü	N	M	S	sd	t	p
Genel Ortaokul	422	3.44	0.81	528	3.11	.001
İmam-Hatip Ortaokulu	111	3.71	0.69			

Tablo 4 incelendiğinde; öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(528)=3.21, p<.05$). İmam-hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyi (M=3.71; S=0.69), genel ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin düzeyine göre (M=3.44; S=0.81) daha yüksektir. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Düzeylerinin Kıdemlerine Göre One-Way ANOVA Testi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	f	p
1-10	Gruplar arası	4.382	2	2.191	3.482	0.03
11-20						
21-50	Grup içi	333.483	530	0.629		

Tablo 5'te görüldüğü gibi; kıdem değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerine ilişkin one-way ANOVA testi karşılaştırması incelendiğinde; öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F(2, 530) = 3.482, p < .05$). Bu farklılığın hangi gruplarda gerçekleştiğini bulmak için Tukey testi yapılarak Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Mutluluk Düzeylerine İlişkin Tukey Testi Sonuçları

	M	Kıdem Değişkenleri	Ortalamalar Farkı	p
1-10	3.61	11-20	0.15364	0.116
		21-50	0.22910*	0.041
11-20	3.46	1-10	0.15364	0.116
		21-50	0.07546	0.692
21-50	3.38	1-10	0.22910*	0.041
		11-20	0.07546	0.692

Tablo 6'da görüldüğü gibi; kıdem değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri tukey testi karşılaştırması incelendiğinde; 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($M=3.61$) örgütsel mutluluk düzeylerinin 21-50 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ($M=3.38$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Düzeylerinin Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre One-Way ANOVA Testi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	f	p
1 yıldan az	Gruplar arası	0.339	3	0.133	0.208	0.891
1-5						
6-10						
10 yıldan çok	Grup içi	337.436	529	0.638		

Tablo 7'de görüldüğü gibi; okuldaki hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerine ilişkin one-way ANOVA testi karşılaştırması incelendiğinde; öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F(3, 529) = 0.208, p > .05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algıları yüksek düzeydedir. (Diener ve Diener, 1995; Christoph ve Noll, 2003; Suhail ve Chaudhry, 2004; Tuzgöl-Dost, 2006; Tan vd. 2006; Aydemir, 2008; Tosyalı, 2010; Kara, 2010; Tingaz, 2013; Duman, 2014; Tunç-Çağlayan, 2015; Sevindik, 2015; Eren, 2015) tutarlı olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerinin örgütsel mutluluğun alt boyutları olan olumlu duygular, potansiyelin gerçekleştirilmesi algıları yüksek ve olumsuz duygular algıları ise düşük düzeydedir. Öğretmenlerin örgütsel mutluluğun alt boyutu olan olumlu duyguları ‘‘yüksek’’ düzeyde algılaması; okullarında mutlu, keyifli, işine karşı arzulu, istekli ve memnun olma gibi duyguları daha yoğun bir şekilde hissettikleri anlamına gelebilir. Öğretmenlerin örgütsel mutluluğun alt boyutu olan olumsuz duyguları ‘‘düşük’’ düzeyde algılaması; okullarında gergin, sinirli, sabırsız, kaygılı, depresif, üzgün olma gibi duyguları daha az hissettikleri şeklinde ifade edilebilir. Öğretmenlerin örgütsel mutluluğun alt boyutlarından potansiyelini gerçekleştirme boyutunu ‘‘yüksek’’ düzeyde algılaması; okullarında öğretmenlerin sahip oldukları becerileri kullanma ve geliştirme fırsatına sahip olduğu, mesleki yeterliliklerini öğrencilerine aktararak sahip olduğu potansiyeli ortaya koyabildikleri ortamın sağlandığı anlamına gelmektedir. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Chritoph ve Noll (2003), Diener ve Diener (1995), Fugl-Meyer vd (2002), Suhail ve Chaudhry (2004), Şahin vd. (2011), Cihangir-Çankaya (2009), Katja vd. (2002), Mahon vd. (2005), Tan vd. (2006) yaptıkları araştırmalarda cinsiyetin mutluluk üzerinde etkisi olmadığı sonuçlarını destekler. Ulaşılan bu sonuç; kadın ve erkek öğretmenlerin okullarda benzer sorunlarla karşılaştıkları ve onları mutlu eden faktörlerin de benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeyleri okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuç, Michaelowa (2002), Sabry (2010) ve Düzgün (2016) yaptıkları çalışmalar sonucunda ortaya koydukları ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin buldukları okuldaki çalışma süresi gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonuçlarını destekler. Okullardaki hizmet süreleri farklı olsa da öğretmenlerin mutluluk ile ilgili değerlendirmeleri benzerlik göstermekte olup mutluluk algısının oluşmasında okulda geçirilen sürenin etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeyleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte olup imam-hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyi, genel ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. Son yıllarda açılmaya başlayan imam-hatip ortaokullarının hem öğretmenler hem de öğrenciler için daha fazla tercih edilebilir hale gelmesi amacıyla güdülen olumlu yönetici politikaları olması biçiminde yorumlanabileceği gibi genellikle mesleki din dersi öğretmenlerinin oluşturduğu örneklem grubu sebebiyle imam-hatip ortaokulu öğretmenlerinin, Pryce Jones (2010)’un örgütsel mutluluğu oluşturan beş faktörden biri olarak ifade ettiği ‘‘kanaat’’ kavramının daha fazla içselleştirilmesinden kaynaklı olabilir. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeyleri kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte olup 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri, 21-50 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek yüksektir. Bu sonuçlar Kara (2010)’nın iş doyumu ile mutluluk arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında mutluluk düzeyi ile kıdemin ilişkili olduğu sonucunu destekler. Öğretmenlerin kıdemi arttıkça mutluluk düzeylerinin azalması; öğretmenlerin mutluluk konusunda beklentilerinin karşılanmadığı, öğretmenlerin görev yaptıkları süre boyunca zamanla olumsuz duygularla daha sık karşılaştığı şeklinde yorumlanabileceği gibi öğretmenlerin zamanla mesleki tükenmişlik yaşamaları ve kişisel farklılıklarından da kaynaklanmış olabilir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar neticesinde aşağıdakiler önerilmektedir:

1- Mutlu öğretmenler daha verimli çalışırlar ve öğretmenlerin örgütsel mutluluğu sağlandığında, eğitim kademesinin her aşamasına bu olumlu etki hissedileceğinden mutluluk düzeyinin daha da arttırılacağı örgütsel çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmenlerin mutluluğu büyük oranda kendilerini toplum, okul ve öğrenciler nezdinde değerli görüp görmemelerine göre değişmekte olduğundan hareketle bu yönde çalışmalar yapılmalıdır.

2- Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kocaeli ilinin merkez İzmit ilçesinde 47 kamu ortaokulunda görev yapman 533 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırma sonuçları örneklemin alındığı ilgili evrenle sınırlı olacak şekilde genellenebilir. Sonuçların değişik evren / örneklemlerde de sınanması için benzer araştırmalar; başka şehirlerde, bölgelerde veya ülkelerde, değişik öğretim kademelerinde ve özel okullarda yapılabilir.

3- Araştırmada örgütsel mutluluğun cinsiyet, okul türü, kıdem ve okuldaki hizmet süresi değişkenleri ile ilişkisine odaklanılmış olup farklı değişkenler ile örgütsel mutluluğun ilişkisi sınanabilir.

4- Araştırma, tarama deseni ile gerçekleştirilen nicel bir araştırmadır. Çeşitli değişkenler ile mutluluğun ilişkisini ortaya koymak amacıyla nitel araştırmalar tasarlanabilir.

Anahtar Kelimeler

Mutluluk, örgütsel mutluluk, ortaokul öğretmeni.

Kaynaklar

- Arslan, Y. (2018). *Öğretmenlerin farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin algıları ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Kocaeli Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, Y. & Polat, S. (2017). Örgütsel mutluluk ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(4), 603-622.
- Brief, A. P. & Weiss, H. M (2002). Organizational behavior: Affect in the workplace. *Annual Review of Psychology*, 53, 279-307.
- Bulut, A. (2015). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Mutluluk Algılarının İncelenmesi: Bir Norm Çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Burago Hain ve Hazarika (2015). Happiness Level of Secondary School Teachers in Relation to their Job Satisfaction. *SSRG International Journal of Humanities and Social Science*, 3(2).
- Csikszentmihalyi, M. (2004). *İyi iş: Liderlik, mutluluk ve anlam oluşturma*. Çev. Ahmet Kardam. İstanbul: Acar Matbaacılık.
- Danna, K., & Griffin, R. W. (1999). Health and well-being in the workplace: A review and synthesis of the literature. *Journal of Management*, 25(3), 357-384.
- Fisher, C. D. (2010). *Happiness at work*. Faculty of Business Publications.
- Frey, B. ve Stutzer, A. (2001). *Happiness and economics: How the economy and institutions affect human well-being*. New Jersey: Princeton University Press.
- Gitmez, A. S. ve Morçöl, G. (1994). Socio-economic status and life satisfaction in Turkey. *Social Indicators Research*, 31, 77-98.
- Hosie, P., Willemyns, M. ve Sevastos, P. (2012). The impact of happiness on managers' contextual and task performance. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 50, 268-287.
- Kaur, G., & Sidana, J. J. (2011). Job satisfaction of college teachers of Punjab with respect to area, gender and type of institution. *EduTracks*, 10(11), 27-35.
- Lama, D. (2000) *Mutluluk Sanatı*, Çev. Güneş Tokcan, Klan Yayınları.
- Maenapothi, R. (2007). *Happiness in the Workplace Indicator*. *Human Resource Development, National Institute of Development Administration*, Master's Thesis.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. TALIS, OECD Publishing.
- Paschoal, T. & Tamayo, A. (2008). Construction and validation of work well-being scale. *Avaliação Psicológica*, 7(1), 11-22.
- Pryce Jones, J. (2010). *Happiness at work*. USA: Wiley Blackwell Yayınevi.
- Staw, B. M., Sutton, R. I. & Pelled, L. H. (1994). Employee positive emotion and favorable outcomes at the workplace. *Organization Science*, 5(1), 51-71.
- Warr, P. (2007). *Work, happiness and unhappiness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Wesarat, P., Sharif, M. Y. & Majid, A. H. (2015). A conceptual framework of happiness at the workplace. *Asian Social Science*, 11(2), 78-88.
- Wright, T. A., Bonett, D. G. & Sweeney, D. A. (1993). Mental health and work performance: Results of a longitudinal field study. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66(4), 277-284.

Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerine Göre Okul İklimi

Semih OYMAK^a, Öznuur TULUNAY ATEŞ^b

(a) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, , Eğitim Yönetimi Bölümü, Burdur, Türkiye (Sorumlu Yazar)

(b) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, , Eğitim Yönetimi Bölümü, Burdur, Türkiye

Giriş

Günümüz dünyasında teknolojik anlamda yaşanan hızlı gelişmeler, toplumda bir takım değişiklikler meydana getirmektedir. Bu değişimler tüm örgütleri etkilemiş, örgütleri kendi içerisinde yenileşmeye, değişmeye zorlamıştır. Bu durumdan etkilenen örgütlerden biri de okuldur (Bıçak ve Nartgün, 2009). Okullar fiziki oluşum olarak birbirine benzer ancak her okulun, sosyal bir oluşum olarak kendine özgü bir kişiliği vardır. Bu kişilik, okul denilen örgütün havasında görülür (Bursalıoğlu, 2002). Her okul kendi havasını oluşturur. Oluşan bu hava, okula kendine has bir kişilik kazandırır. Okul içindeki bireyler bu durumdan etkilenir ve okul içindeki havaya göre davranır (Peker, 1993). Çırpan (1999) örgüt içerisindeki havayı örgüt iklimi olarak ifade etmiştir.

Örgüt iklimi 1950' li yıllarda tartışılmaya başlanmış ve 1960' lardan sonra birçok araştırma yapılmıştır (Şişman & Turan, 2004). Daha kapsamlı çalışmalara ise 1970' lere doğru rastlanmaktadır (Ehrt, Schneider & Macev 2014). Bu çalışmalarda örgüt iklimi ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Örneğin Paknadel' e (1988) göre örgüt iklimi örgüte kimliğini kazandıran örgüt üyelerinin tutum ve eylemleri üzerinde etki sahibi olan ve aynı zamanda kendisi de etkilenen, bireyler tarafından hissedilen ölçülebilir davranışların tümüdür.

Okullar paydaşların birbiriyle iletişimi ve ilişkilerinden yoğun olarak etkilenen örgütlerdir. Yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve yardımcı personel arasındaki ilişkinin niteliği okul ikliminde önemli bir yere sahiptir. Bundan dolayı, Tableman (2004) okul ikliminin; okuldaki yönetici, öğretmen ve öğrencilerin okuldayken duyguların nasıl olduğu olarak belirtmiş ve okul ikliminden okul bireylerinin hayatlarını etkileyen bir unsur olduğundan bahsetmiştir.

Bir okulu diğer okullardan ayıran, öğretmen ve öğrencilerin okula olan algılarını etkileyen ve devamlı hale gelen (Aydın, 2000), okuldaki diğer kişilerin davranışlarını değiştirme gücü olan okul iklimi sağlıklı bir şekilde işletilmelidir. Yıllardan beri yapılan araştırmalar olumlu bir okul ikliminin öğrenme ve öğretmen üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir. Olumlu bir iklime sahip olan okullar; öğrencileri öğrenmeye daha istekli hale getirir ve başarıyı arttırır. Ayrıca öğretmenin daha rahat çalışmasını, motive olmasını, işini severek yapmasını sağlar (Topal, 2001).

Tüm bu anlatılanlardan hareketle bireylerin yaşamlarının önemli zamanlarını okullarda geçirdiği, okulların bireylerin yetiştirilmesi, yeteneklerinin ortaya çıkarılması ve toplumsal değerlerin aktarılması gibi önemli işlevleri olduğu, bu işlevlerin sağlıklı bir şekilde yerine getirebilmesi için olumlu bir okul ikliminin oluşturulması gerektiği söylenebilir. Ayrıca öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin birbiriyle olan ilişkilerinin, davranışlarının ve tutumlarının örgüt iklimini etkilediği, öğrencilerin okulda kendini huzur ve güvende hissetmesi, mutlu olması, çalışma isteğinin olması ve buna bağlı olarak okul başarısının artması olumlu bir okul iklimi ile mümkün olduğu ifade edilebilir. Bu nedenle araştırmada öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin okul iklimini etkileyen etmenlere ilişkin görüşlerine başvurularak okul kalitesini artırma konusunda önemli bilgilere ulaşılabileceği düşünülmüştür. Bu bağlamda yapılan

araştırmanın problemini “ Öğrenci, öğretmen ve yöneticilere göre okul iklimini etkileyen etkenler nelerdir? ” sorusu oluşturmuştur. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara da cevap aranmıştır:

1. Öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşlerine göre okul iklimini etkileyen etmenlerin önem sırası nedir?
2. Öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşlerine göre okuldaki okul iklimini etkileyen en önemli unsur nedir?

Bu unsurun önemli görülmesinin nedenleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin okul iklimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla tarama modeli ve görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu nedenle araştırma tarama modelinde nitel bir araştırmadır.

Araştırmanın çalışma grubunu 38 öğrenci (8 kadın, 30 erkek), 28 öğretmen (20 kadın, 8 erkek) ve 9 yönetici (2 kadın, 7 erkek) oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örneklem çeşitlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Araştırmaya 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Burdur ili Gölhisar ilçesinde bulunan katılımcılar dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı 30 kadın (%40), 45 erkek (%60), 38 öğrenci (%50.7), 28 öğretmen (%37.3), 9 yönetici (%12) dir. Katılımcıların 43’ü (%57.3) ortaokulda 32’si (42.7) lisededir.

Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin okul iklimini etkileyen etmenler ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla, uzman görüşü alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu görüşme formunda iki soru yer almaktadır. Bunlardan ilkinde okul iklimi alt unsurlarının önem sırası sorulmuştur. Bu soruda Cohen, McCabe, Michelli & Pickerel(2009: 184) tarafından hazırlanmış okul ikliminin 4 temel unsuru ve alt unsurları ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu 4 temel unsur güvenlik, eğitim-öğretim, ilişkiler ve çevre şeklindedir. Güvenlik temel unsuru; fiziksel güvenlik, sosyal ve duygusal güvenlik alt unsurlarından, eğitim-öğretim temel unsuru; öğretimin kalitesi, sosyal duygusal ve etik beceriler, mesleki gelişim veliderlik alt unsurlarından, ilişkiler temel unsuru ise farklılıklara saygı, okul toplumu ve işbirliği, moral alt unsurlarından oluşmaktadır. Görüşme formu bu alt boyutlar dikkate alınarak hazırlanmış ve katılımcılardan bu alt unsurları önemli görme derecelerine göre sıralamaları istenmiştir. Araştırma kapsamında ikinci olarak okullarındaki okul iklimini etkileyen en önemli unsurun ne olduğu konusundaki düşünceleri bu formlarla alınmıştır.

Görüşmeler öğrenci, öğretmen ve yöneticilerle daha önceden randevular alınarak belirlenen tarihlerde ve ortamlarda yapılmıştır. Görüşmenin başında katılımcıya araştırma ile ilgili bilgi verilmiş, görüşmeler yüz yüze ve gönüllülük esasına dayalı olarak, soruların anlaşılmadığı yerlerde açıklama yapılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada güvenilirlik ve geçerlik sorununu ortadan kaldırmak için McMillan’ın (2000, akt. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014) açıklamaları doğrultusunda bazı önlemler alınmıştır. Bu doğrultuda, araştırmada tüm görüşmeler tek bir kişi tarafından yapılmıştır. Böylelikle ortaya çıkabilecek farklılıklar önlenmiştir. Görüşmeden sonra katılımcının yazdıkları, katılımcıya okutularak onayı alınmıştır.

Temalar ve kodlariki araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Karşılaştırıldığında temalarda farklılık olmadığı fakat kodlamalarda üç katılımcının formu ile ilgili tanım farklılıkları olduğu görülmüştür. Bu farklılıklar incelendiğinde ilkinde yönetici formunu araştırmacılardan birinin güven duyma olarak tanımladığı diğerinin ise rehberlik olarak tanımladığı görülmüştür. İkincisinde ise, yönetici formunu araştırmacılardan birinin etkileme diğerinin etki gücü olarak ifade ettiği, üçüncüsünde ise öğrenci formunda araştırmacının birinin akademik gelişim olarak tanımladığını diğeri etkili öğrenim olarak tanımlanmıştır. Araştırmacılar bu noktada tekrar bir araya gelerek katılımcının ifadesini en iyi ifade edecek kodları oluşturmuşlardır. Oluşturulan tema ve kod tablosu daha önce nitel

çalışma yapmış üçüncü bir kişi tarafından kontrol edilmiş ve önerileri doğrultusunda tablo son halini almıştır. Araştırmada güvenilirliği sağlamak için katılımcıların ifadelerinde hiçbir değişiklik yapılmadan direk verilmiştir.

Araştırmada verilerin çözümlenmesi sürecinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde (i) verileri kodlama, (ii) temaların bulma, (iii) kodları ve temaları düzenleme ve (iv) bulguları tanımlama ve yorumlama (Yıldırım ve Şimşek, 2013) süreçleri takip edilmiştir.

Katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirildikten sonra görüşmeler rapor haline getirilmiştir. Katılımcıların okul iklimine ilişkin yaptıkları sıralamalar SPSS programına aktarılarak veriler analiz edilmiştir. Araştırmada bulguların yorumlanması aşamasında, elde edilen ve tablo haline getirilen verilerden yararlanılmış ve katılımcıların ifadelerinin direk aktarıldığı örnek cümleler verilmiştir. Görüşmenin gizliliği açısından katılımcılara sıra numarası ve cinsiyeti belirlemek amacıyla erkek katılımcılara E, kadın katılımcılara K kodu verilmiştir.

Bulgular

Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerden okul iklimini etkileyen etmenleri sıralaması istendiğinde öğrencilerin en fazla birinci sırada ifade ettiği etkeninin moral olduğu görülmektedir. Öğrencilerin en fazla ikinci sırada ifade ettiği etken ise çevredir. Ayrıca öğrencilerin, liderlik etmenini önem sıralamasında sona koydukları görülmektedir. Öğrenciler tarafından ilk iki sırada ifade edilen etkenlere bakıldığında moralin ilişkiler ana boyutunda, çevrenin ise çevre ana boyutunda olduğu görülmüştür.

Öğrencilerle yapılan görüşmeler doğrultusunda 4 tema altında kodları içeren bir tablo oluşturulmuştur. Bu tabloda temalar; yönetici, öğretmen, öğrenci ve okul olarak ele alınan veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilere Göre Okul İklimini Etkileyen En Önemli Etkenler

Temalar	Kodlar	f
Yönetici	Disiplin sağlama	5
	Liderlik	3
	Düzen ve koordinasyon	1
Öğretmen	Etkili öğretim	5
	Rehberlik	2
	Adalet sağlama	1
	Sevgi ve saygı gösterme	2
Öğrenci	Motive etme	3
	Hedefinin olması	2
	Moral	5
	Birbirleriyle ilişkileri	3
Okul	Kurallara uyma	1
	Huzur ve güven	3
	Temizlik ve imkân	2

Tablo 1’ e göre öğrencilerle yapılan görüşmeler genel olarak değerlendirildiğinde okul iklimlerini etkileyen en önemli etkenin öğretmenler (f=13) olarak görüldüğü söylenebilir. Ayrıca, öğrencilere göre okul iklimini etkileyen

faktörlerde yöneticilerle ilgili disiplin sağlama, öğretmenlerde etkili öğretim, öğrencilerde moral ön plana çıkmaktadır (f=5)

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde K1, E8, E18, E20, E22, E25, K25, E26, E27, E33 kodlu öğrenciler yönetimin disiplini sağlaması, liderlik vasıfları, düzen ve koordinasyonu sağlaması açısından değerlendirmişlerdir. E26 kodlu öğrenci “*İdare iyi olmazsa okulda hiçbir şey iyi gitmez. Ne moral olur, ne sosyal etkinlik ne de bir şey, karmaşa olur. Yani her şey idareden geçer*” cümlesiyle yönetimin okuldaki düzen ve koordinasyonu sağladığından bahsetmiştir.

Öğrencilerden K2, E3, E5, E7, E11, E12, E14, E19, E23, E29, E31, K38 kodlu öğrenciler öğretmenin, sınıf içerisinde etkili öğretimi sağlaması, rehberliği, adaleti sağlaması, öğrenciyi motive etmesi ve öğrenciye saygı ve sevgi göstermesinin okul iklimi açısından etkili olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin E31 kodlu öğrenci “*Öğretmen sınıfta kız ve erkek ayrımı yapmamalıdır. Herkese eşit davranmalıdır.*” Sözleriyle öğretmenin adaletli olmasını dile getirmiştir.

Öğrencilere göre diğer bir etken ise öğrencilerdir. K10, E13, E16, E17, E24, E28, E30, K32, K34 kodlu öğrencilere göre öğrencinin hedefinin olması, morali, birbirleriyle olan ilişkileri ve kurallara uymaları okul iklimini etkileyecektir. Örneğin, K10 kodlu öğrenci hedefler ile ilgili “*Bir öğrenci aklında hedeflerini belirlemedikçe başarılı olamaz. Çünkü kendisine hedef belirlemeyince çalışma isteği ve azmi olmaz.*” açıklamalarında bulunmuştur.

Bunların dışında K4, E6, E9, E15, E37 kodlu öğrenciler huzur ve güvenin, temizlik ve imkânın okulda olumlu bir hava yaratacağından bahsetmişlerdir. Bu öğrencilerden K4 kodlu öğrenci “*İnsan kendini bulunduğu yerde güvende hissedemez ise hiçbir işini gönül rahatlığıyla yapamaz*” diyerek okuldaki huzur ve güvenin önemine değinmiştir.

Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerden okul iklimini etkileyen etmenleri sıralaması istendiğinde, öğretmenlerin en fazla birinci sırada ifade ettiği etkeninin öğretimin kalitesi olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin en fazla ikinci sırada ifade ettiği etken ise sosyal ve duygusal güvenlidir. Ayrıca öğretmenlerin çevre etmenini önem sıralamasında sona koydukları görülmektedir. Öğretmenler tarafından ilk iki sırada ifade edilen etkenlere bakıldığında öğretimin kalitesinin eğitim-öğretim ana boyutunda, sosyal ve duygusal güvenliğin ise güvenlik ana boyutunda olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler doğrultusunda 4 tema altında kodları içeren bir tablo oluşturulmuştur. Bu tabloda temalar yönetici, öğretmen, öğrenci, okul olarak ele alınan veriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlere Göre Okul İklimini Etkileyen En Önemli Etkenler

Temalar	Kodlar	f
Yönetici	Düzen ve koordinasyon sağlama	4
	Övgü ve güven	1
	Disiplin	2
	Motivasyon sağlama	1
	İletişim ve işbirliği	2
Öğretmen	Öğrenciyi güdüleme	1
	Öğretmenin mesleki gelişimi	2
	Öğrenmeyi sağlama	1
	Özgüven kazandırma	1

	Motivasyon düzeyi	1
	İstekli ve öğrenmeye açık olma	3
Öğrenci	Motivasyon düzeyi	3
	Farkındalık ve özbilinç düzeyi	1
	Öğrenci davranışları	1
Okul	Duygusal güven	2
	Fiziksel güvenlik	2

Tablo 2’ye göre öğretmenlerin okul iklimlerini etkileyen en önemli etkenin yöneticiler (f=10) olarak gördüğü söylenebilir. Ayrıca, öğretmenlere göre okul iklimini etkileyen faktörlerde yöneticilerle ilgili düzen ve koordinasyon sağlama (f=4), öğrencilerde istekli ve öğrenmeye açık olma (f=3) ve yine öğrencilerde motivasyon düzeyi (f=3) olarak ön plana çıkmaktadır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde K1, K5, K7, K9, K11, K25, E26, K27, E20, E23 kodlu öğretmenler okul idaresinin iletişim, işbirliği, düzen, koordinasyon ve disiplin sağlamasının, öğretmenlere güven duymasının ve övgüde bulunmasının, motivasyonlarını artırıcı davranışlarının okul iklimini etkilediğini söylemişlerdir. Örneğin K7 kodlu öğretmen ise “Okul müdürü, öğretmenlerin başarısını övmeli, her seferinde onlara güvendiğini söylemesi öğretmen için onure edici olur.” diyerek övgü ve güvenin öneme değinmiştir.

Görüşme yapılan K2, K3, K4, E8, E13 ve E28 kodlu öğretmenler öğretmenin mesleki gelişimini, öğrenciyi güdüleme, öğrenmeyi sağlama, özgüven kazandırma ve motivasyon düzeyinin önemi vurgulamıştır. Örneğin;E13 kodlu öğretmen ise “Öğretmenin motivasyon düzeyi bir okulda ne kadar yüksekse o okul o kadar başarılı olur” şeklindeki ifadesi ile öğretmenin motivasyonuna dikkat çekmiştir.

K6, K14, K15, K16, K17, E18, E19 ve K24 kodlu öğretmenler; öğrencinin davranışlarının, öğrenmeye istekli ve açık olmasının, motivasyon, farkındalık ve özbilinç düzeyinin okul ikliminde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin, K15 kodlu öğretmen “Başarı için güdülenmemiş bir öğrenci topluluğuna sunulan şartlar ne olursa olsun kaliteli bir öğretim süreci yaşanabileceğini düşünmüyorum” ifadesiyle öğrenci motivasyonunun öneme dikkat çekmiştir.

Okulun fiziksel ve duygusal güvenliği;K10, K12, K21 ve K22 kodlu öğretmenlere göre kişinin okulda kendini huzur ve güvende hissetmesi açısından önemlidir. K12 kodlu öğretmen “En önemli faktör bence fiziksel güvenlik. Çünkü Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisini ve göz önüne alırsak bireyler kendilerini güvende hissetmedikleri bir ortamda verimli çalışamazlar” sözleriyle bu durumu açıklamıştır.

Yönetici Görüşleri

Yöneticilerden okul iklimini etkileyen etmenleri sıralaması istendiğinde,yöneticilerin en fazla birinci sırada ifade ettiği etkeninin liderlik olduğu görülmektedir. Yöneticilerin en fazla ikinci sırada ifade ettiği etken ise moraldir. Ayrıca, yöneticilerin fiziksel güvenliği önem sıralamasında sona koydukları görülmektedir. Yöneticiler tarafından ilk iki sırada ifade edilen etkenlere bakıldığında liderlik alt boyutunun eğitim-öğretim ana boyutunda, moral alt boyutunun ise ilişkiler ana boyutunda olduğu görülmüştür.

Yöneticilerle yapılan görüşmeler doğrultusunda 3 tema altında kodları içeren bir tablo oluşturulmuştur. Bu tabloda temalar yönetici,öğretmen,öğrenci olarak ele alınan veriler Tablo 3’ de verilmiştir.

Tablo 3. Yöneticilere Göre Okul İklimini Etkileyen En Önemli Etkenler

Temalar	Kodlar	f
Yönetici	Etki gücü	1
	İletişim ve işbirliği	2
	Koordinasyon	1
	Liderlik	1
Öğretmen	Rehberlik	2
	Moral	1
Öğrenci	Başarma isteği	1

Tablo 3'e göre yöneticilerle yapılan görüşmeler genel olarak değerlendirildiğinde okul iklimlerini etkileyen en önemli etkenin yöneticiler (f=5) olarak görüldüğü söylenebilir. Ayrıca, yöneticilere göre okul iklimini etkileyen faktörlerde yöneticilerle ilgili iletişim ve işbirliği ve öğretmenlerde rehberlik olarak ön plana çıkmaktadır (f=2).

Yöneticiler ile yapılan görüşmelerde 5 yönetici okul iklimini etkileyen temel etmenin okul yöneticileri olduğunu söylemiştir. Görüşme yapılan E3, E5, E7, K8, K9 kodlu yöneticiler okul yöneticilerinin etki gücünün, iletişim ve işbirliğinin, liderlik vasıflarının ve koordinasyon becerilerinin okul iklimini etkileyen temel etkenler olduğunu düşünmektedirler. Örneğin E7 kodlu yönetici ise liderliğe vurgu yaparak “*Öncelikle okullarımızda lider etkeni çok önemlidir. Liderler kişiler arası ilişkilere son derece önem verdikleri için çalışan kişilerin motivasyonu ve performansı artacaktır.*” olarak ifade etmiştir.

Görüşme yapılan E1,E4 ve E6 kodlu yöneticiler ise okul iklimini etkileyen temel faktörün öğretmenlerin rehberliği ve morali olduğunu söylemektedirler. Örneğin; E4 kodlu yönetici“*Sınıf içerisinde öğretmenin doğru yönlendirmeleri, etkinlikleri ve etkinliklere katılım düzeyi diğer etmenlerin alt yapısını oluşturur*” diyerek öğretmenin rehberliğinden bahsetmiştir.

Yöneticilere göre diğer bir etken ise öğrencinin başarma isteğidir. E2 kodlu yönetici “*Öğrencilerin başarı için ilgili olması öğretmenin çalışma, ders anlatma motivasyonunu olumlu etkileyecektir. Haliyle başarıya odaklı bir okul ortamı olacak ve bu da okul iklimini olumlu etkileyecektir*” olarak durumu açıklamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada elde edilen veriler genel olarak değerlendirildiğinde yapılan görüşmelerde; öğrencilerin okul iklimini etkileyen en önemli etkeni öğretmenler, öğretmenlerin ve yöneticilerin ise, yöneticiler olarak gördükleri söylenebilir.Öğrencilerin okul iklimini etkileyen etmenleri sıralamalarına bakıldığında, moral ve çevreyi okul iklimini etkilemede en önemli faktör olarak gördükleri belirlenmiştir. Öğrenciler, moralleri yüksek olduğunda okula olan bağlılıklarının arttığını ve derslere daha ilgili olduklarını,sınıf ve okul çevresinin temiz ve ferah olmasının okul iklimini etkilediğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin okul iklimini etkileyen etmenlerin önem sırasına bakıldığında öğretimin kalitesinin, sosyal ve duygusal güvenliğin okul ikliminin etkilemede en önemli faktör olduğu görülmektedir. Öğretmenler mesleki gelişimle birlikte öğrencilere daha iyi eğitim vereceklerini ve öğretimin kalitesinin artacağından bahsetmişlerdir. Dönmez (2001) okulda sosyal ve duygusal yönden güvende hisseden öğretmenlerin okul iklimine olumlu katkı yapacaklarını ifade etmiştir.Ayrıca öğretmen etkililiğini ve öğrenci başarısını konu alan bir araştırmada, öğretmenlerin etkililiği ile öğrencilerin başarısı arasında pozitif bir ilişki bulunmuş, öğretimin kalitesinin öğrenci başarısını artırdığı sonucuna varılmıştır (Heck, 2009).

Yöneticilere göre okul iklimini etkileyen etmenlerin önem sırasına bakıldığında liderlik ve moralin en önemli faktör olduğu söylenebilir. Yöneticilere göre liderlik vasıflarını üzerinde bulunduran, değişime ve yeniliğe açık olan okul yöneticileri okul ikliminin gelişmesine katkıda bulunacaklardır. Ayrıca morali yüksek olan çalışanların okulun kalitesinin yükselmesini sağlayacağını belirtmişlerdir. Okul müdürü okulun belirlenmiş olan amaçları için liderlik etmek zorundadır. Şentürk ve Sağnak'ın (2012) araştırmasına göre okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okulun iklimi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca okul müdürlerinin liderlik davranışları arttıkça okul ikliminde moral ve samimiyetin arttığı söylenebilir. Okul iklimi boyutları okulda öğretme ve öğrenmeyi doğrudan etkiler (Ekşi, 2006). Okulda başarı için öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin mutluluk duyarak yaşadıkları bir ortam oluşturulmalıdır (Taşdemirci, 2009). Okul ikliminin olumlu olması yöneticilerin, öğretmenlerin performansını ve öğrencilerin başarısını artırır (Akman, 2010).

Okullarda düzenli olarak okul iklimi değerlendirilmesinin yapılması; bu konuda okul paydaşlarının bilgilendirilmesi ve eksik yönlerle ilişkin gerekli tedbirlerin alınması, eğitim ve öğretimi olumlu yönde etkileyebilir. Bunun yanında, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin sağlıklı okul iklimi oluşturmalarına yönelik olarak hizmet içi eğitimler verilmesi okul iklimini olumlu katkı sağlayabilir. Ayrıca, okul iklimi veliler ve okul içindeki diğer personelleri de doğrudan etkileyen ve etkilenen bir unsur olduğundan dolayı, onların okul iklimi algısını belirleye yönelik araştırmalarda yapılabilir.

Anahtar Kelimeler

Örgüt iklimi, Okul İklimi, Öğretmen, Yönetici, Öğrenci

Kaynaklar

- Akman Y. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddet ve okul iklimi algıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, M. (2000). *Çağdaş eğitim denetimi* (4. Baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Bıçak, B. & Nartgün, Z. (2009). *Performans yönetimi* (Bireysel performans yönetim komisyonu II. dönem raporu). Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (12. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Çırpan, H. (1999). *Örgütsel öğrenme iklimi ve örgüte bağlılık ilişkisi: Bir alana araştırması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(25), 63-74.
- Ehrhart, M. G., Schneider, B. & Macey, W. H. (2014). *Organizational Climate and Culture: An introduction to theory, research and practice*. New York: Routledge.
- Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Heck, R. H. (2009). Teacher effectiveness and student achievement: Investigating a multilevel cross-classified model. *Journal of Educational Administration*, 47(2), 227-249
- Paknadell, C. (1988). *Örgütsel iklim ve iş doyumunu*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Peker, Ö. (1993). Okullarda örgütsel havanın çözümlenmesinde bir yöntem. *Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Dergisi*. Cilt:26 Sayı:4, Aralık.
- Şentürk, C. , Sağnak, M . (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (1), 29-43. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/tebd/issue/26138/275287>

- Şişman, M. & Turan, S. (2004). Dünyada eğitim ve yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılacak bazı sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 13-26.
- Tableman, B. (2004) School climate and learning. *Best Practice Briefs*. [Online] Retrieved on 12-February-2008 at URL: <http://outreach.msu.edu/bpbriefts/archive.asp>.
- Taşdemirci E. (2009). *Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin, okullarının örgüt iklimine ilişkin algularının bazı değişkenler açısından incelenmesi (İzmir İli Örneği)*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Topal, Ö.S. (2001) . *Okul ikliminin okulların Öss başarısı ile ilişkisi (Eskişehir il merkezi devlet liseleri örneği)*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Eğitim Fakültesi ve Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Bakış Açısıyla Türk Eğitim Sisteminin Sorunları

Öznur TULUNAY-ATEŞ^a, Neslin İHTİYAROĞLU^b

(a) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Burdur, Türkiye (Sorumlu yazar)

(b) Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Kırıkkale, Türkiye

Giriş

Eğitim sistemi ve bu sistemde yaşanan sorunlar ülkelerin varlığı ve geleceği için önem taşır. Cingi ve Güran (2003) Türk eğitim sisteminin yükseköğretim öncesinde ve yükseköğretimde ciddi nicel ve nitel sorunları olduğunu ve bu kronikleşmiş eğitim sorunlarına akılcı çözümler üretilmeden sürdürülebilir kalkınmayı gerçekleştirmenin mümkün olmadığını belirtmiştir. Gedikoğlu (2005) ise, eğitimin ekonomik ve toplumsal kalkınma konusundaki önemine rağmen Türk eğitim sisteminin yapılanmasından, yönetiminden, işleyişinden kaynaklanan ve aşması gereken bazı sorunlarla karşı karşıya olduğuna dikkat çekmiştir. Kiraz (2015) da, insanların örgütleri oluşturma nedenini toplu olarak yaşadıkları yerlerde ortaya çıkan sorunları çözmek ve gereksinimleri karşılamak şeklinde ifade etmiştir. Tüm bu düşüncelerden hareketle, eğitimin karşı karşıya olduğu sorunların çözümünün varlığını sürdürmesi için bir gereklilik olduğu ve eğitimin sorunlarının gene bu sistem içinde çözebileceği söylenebilir. Özdemir (2010) her ülkenin kendi eğitim sorunlarını çözmek için araştırma yaptığını ve bunun için kaynak ayırdığını, yönetimin evrensel kural ve ilkeleri olsa da her ülkenin sorunun kendine özgü olduğunu belirtmiştir.

Alanyazın incelendiğinde, Türk eğitim sisteminin sorunlarının farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Yapılan bu sorun alanları sınıflandırmaları dışında (Sarpkaya, 2013; Şişman, 2005), Türk eğitim sisteminin yapı ve işleyişindeki sorunlara dikkat çeken araştırmalar (Uluğ, 1998) ile bu sorunların çözümü için öneriler geliştiren araştırmalar da bulunmaktadır (Gedikoğlu, 2005).

Eğitim sistemindeki yaşanan sorunların ve değişmesi gereken yönlerinin doğru tespit edilmesi gerektiği, bu tespiti yaparken eğitim sisteminin her kademesinden geçerek üniversite eğitimini tamamlamak üzere olan ve sistemde öğretmen olarak görev alacak öğretmen adaylarının görüşlerinin önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmen adayları yaşanan sorunların çözümünün de önemli bir parçası olarak da nitelenebilir. Günümüzün öğretmen adaylarının gelecekte görevlerini yaparken gösterecekleri tutum ve davranışlarında, Türk Eğitim sistemi hakkındaki olumlu algıları önemli ve belirleyici rol oynar. Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşlerinin önemli olduğunun düşünülmesi bu konuda araştırmalar yapılmasına neden olmuştur. Bu araştırmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının görüşlerinin yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla (Yılmaz ve Altinkurt, 2011; Yeşil ve Şahan, 2015) ya da metaforlar aracılığıyla (Erginer, 2011; Kasapoğlu, 2016; Örucü, 2014; Tulunay-Ateş ve Önder, 2018) toplandığı görülmektedir. Bu araştırmada çalışma grubu diğer araştırmalardan farklı olarak, eğitim fakültesinin ve formasyon eğitiminin son dönemindeki öğrencilerden oluşturulmuştur. Böylece, farklı atama alanlarının bakış açılarından Türk eğitim sisteminin sorunları belirlenmeye, eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olmak üzere olan öğretmen adaylarının sisteme yönelik sahip oldukları düşünce ve algıları açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın amacı, Türk eğitim sisteminin sorunlarını öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak genel çerçevede belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda şu alt amaçlara da cevap aranmıştır:

1. Eğitim Fakültesi son dönem öğrencilerinin görüşlerine göre Türk eğitim sisteminin sorunları nelerdir?
2. Pedagojik formasyon son dönem öğrencilerinin görüşlerine göre Türk eğitim sisteminin sorunları nelerdir?

Yöntem

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yönteminin tercih edilme nedeni; geleneksel araştırma yöntemleri ile ifade edilmesi zor olan sorulara cevap bulmaktır (Büyüköztürk vd. 2010: 254). Model olarak ise tarama modelinin tercih edilmesinin nedeni bu modelin; ne, nerede, ne zaman, hangi sıklıkta, hangi düzeyde ve nasıl gibi soruların cevaplanmasını daha çok sağlamasıdır (Büyüköztürk vd. 2010:231). Araştırmada içerik analizi ile ise, birbirine benzeyen veriler belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilip düzenlenmesi; kodların ve temaların organize edilmesi ile bulguların tanımlanıp ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2005) sağlanmıştır.

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 yılında bahar döneminde Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören son sınıf öğrencileri ile pedagojik formasyon eğitiminin son dönemindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları ise gönüllülüğe dayalı olarak, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile seçilmiştir.

Araştırma kapsamında, 176 Eğitim Fakültesi ve 105 Formasyon olmak üzere toplamda 281 öğrenciye ulaşılmıştır. Katılımcılar eğitim fakültesindeki; sınıf öğretmenliği (SÖ), rehberlik ve psikolojik danışmanlık (RÖ) bölümü öğrencilerinden oluşmaktadır. Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrenciler ise; İngilizce (İ), güzel sanatlar (GS) beden eğitimi ve spor yüksekokulu (BE), işletme, muhasebe gibi (İF) bölümlerden mezun olan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında araştırmacılar tarafından, araştırma problemi ile ilgili olarak öğretmenlik eğitiminin son döneminde olmak ölçütü olarak belirlenmiştir. Araştırmada verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış veri toplama aracı geliştirilmiştir. Geliştirilen bu form öncelikle iki uzmanın görüşüne sunulmuş onayları alınmıştır. Ardından bu form aracılığıyla katılımcılardan yazılı olarak, Türk eğitim sisteminde sorun olarak algıladıkları en önemli üç sorunu ve bunların gerekçesi ile ilgili açıklamaları toplanmıştır.

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada verilerin çözümlenmesi sürecinde betimsel analiz ve ifadelerin sınıflandırmasında içerik analizi yapılmıştır. Araştırmada elde edilen verilere göre temaların oluşturulması sürecinde araştırmacılar tarafından öncelikle alanyazın incelemesi yapılmış ardından ayrı ayrı veriler incelenmiş ve araştırmacılar tarafından kodlanmıştır. Sonrasında ise araştırmacılar tarafından farklılık olan tema ve kodlarda uzlaşmaya varılmıştır. Yapılan hesaplamada araştırmacılar arasındaki güvenilirlik oranı % 91 olarak bulunmuştur. Araştırma kapsamında oluşturulan tabloların anlam ve içerik bakımından eğitim yönetimi alanında çalışan başka bir akademisyen tarafından da incelenmesi sağlanmış ve kendisinden olumlu görüş alınmıştır.

Bulgular

Araştırmada Türk eğitim sisteminin en önemli sorunları ile ilgili görüşlerinde lisans öğrencilerinden elde edilen verilerin temalara göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Lisans Öğrencilerinin Görüşlerinin Temalara Göre Dağılımı

Sorunun yaşandığı yer	Sorunun Tanımlaması
-----------------------	---------------------

Temel Sistem (Öğrenci, Öğretmen, Yönetici ve Okul bağlamında)	Ezberci eğitim anlayışının olması (34), Öğretmenlerin yeterliklerinin düşük olması (20), Okullardaki araç-gereç ve donanım eksiklikleri (labaratuar, malzeme vb.) (17), Geleneksel öğretim anlayışının sürdürülmesi (11), Rehberlik hizmetlerine gerekli önemin verilmemesi (9), Öğretmenlerin emeklilik yaşı geldiği halde çalışması (9), Öğrencilerin okulda mutlu olmaması (8), Öğretmenlerin kendini geliştirmemesi (7), Ailelerin yanlış çocuk yetiştirme tutumları (5), Öğrenci, öğretmen, aile, okul işbirliği ve iletişiminin sağlanamaması (5), Eğitimde bireysel farklılıklara dikkat edilmemesi (4), Akademik başarının ön plana alınması (eğitim değil öğretim odaklı olunması) (4), Okulların bina ve fiziki yetersizlikleri (4), Öğretmenlerin teknolojiyi etkili ve verimli kullanamaması (3), Özel eğitim hizmetlerinde eksiklik ve aksaklıklar (bilgi eksikleri uygulama sorunları) (3), Velilerin ilgisizliği (3), Okul yöneticilerinin yetersizliği (3), Müfredattaki bazı derslerin (resim müzik beden vb.) önem verilmemesi (3), Öğretmenler arasında yaşanan iletişim sorunları ve çatışmalar (2), Öğretmenlerin sınıf içi disiplin sağlayamamaları (2), Yabancı dil öğretimindeki yetersizlikler (2), Mesleğini severek yapmayan öğretmenlerin olması (2), Serbest kıyafet uygulaması (2), Akademik başarısı düşük öğrencilerin kazanılamaması ve riskli davranışlara yönelmesi (1), Okullarda sosyal faaliyetlere yeterli zaman ayrılmaması (1), Öğrencilerin ders için gerekli kitap, defter vb. malzemeleri getirmemeleri (1), Okullarda var olan kapasite ve kaynakların etkin kullanılmaması (1), Okulların denetiminin sağlıklı yapılmaması (1), İdarecilerin işletme yöneticisi gibi davranması (1), Öğretmenlerin eğitime maddi açıdan bakıp, ticaret gibi görmesi (1), Sosyoekonomik düzeyi düşük velilerin okulu maddi destek sağlayan bir kurum gibi görmesi (1), Öğrencilerin derslere ilgisizliği (1), Öğretmenlerin görüş ve düşüncelerini öğrencilere dayatması (1), Eğitim yöneticilerinin öğretimsel liderlik vasfını taşınamaması (1), Velilerin öğretmene ve uygulamalarına müdahale etmesi (1), Öğrencilere kitap okuma alışkanlığının kazandırılmaması (1).
Üst Sistem (Bakanlık ve Eğitim politikası bağlamında)	Eğitim sistemindeki istikrarsızlık (53), Sınıfların kalabalık olması (21), Öğretmen yetiştirme sistemindeki hatalar (uygulama azlığı) ve yetersizlikler (20), Öğretmenlik mesleğinin itibar ve statü kaybetmesi (değersizleşmesi) (18), Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre mesleklere yönlendirilmemesi (17), Eğitime yeterli bütçenin ayrılmaması (16), İstihdam-eğitim ilişkisinin tam kurulamaması (13), Yeterli sayıda öğretmen ataması olmaması (13), Eğitim sisteminde siyasetin etkili olması (partiler üstü anlayış olmaması) (13), Her yeni hükümetin eğitim sistemini değiştirmesi (13), Öğretmen seçme sistemindeki hatalar (öğretmen yeterlikleri, istekliliği de dikkate alınmalı) (13), Derslerin uygulamalı değil teorik olması (12), Sürekli değişen sınav sistemi (10), Fırsat ve imkan eşitsizlikleri (cinsiyet, maddi vb.) (10), Planlama ve işleyişle ilgili sorunlar (Aniden ve plansız uygulamalar, düzensizlikler, kısa vadeli çözümler) (9), Eğitim kökenli olmayan bakanlar (9), Başka ülkelerin eğitim modellerini uygulama çabası (8), Atamalarda siyasetin etkili olması (Yönetici, öğretmen atamalarındaki mülakat sisteminin adil olmaması) (8), Mesleki ve teknik eğitime yeterli önemin verilmemesi (7), Sınav sistemleri (yetenek değil puan odaklı, tek şans) (6), Eğitim fakültesi mezunları dışındakilerin öğretmen olabilmesi (formasyon uygulaması vb.) (6), Eğitim kökenli olmayan yöneticiler (MEB merkez teşkilatı, il müdürlükleri vb.) (5), Ücreti öğretmenlik uygulaması (5), Eğitim politikasındaki hatalardan kaynaklanan sorunlar (5), Eğitim programlarındaki eksiklerden kaynaklanan sorunlar (4), Ders kitaplarının niteliksizliği (4), Sınav odaklı eğitim anlayışı (Öğrenmeyi öğrenme sağlanmıyor) (4), Bakanlığın merkezîyetçi ve hiyerarşik yapısı (4), Kültüre uygun eğitim-

öğretim sisteminin geliştirilmemesi (Milli bir eğitim sisteminin olmaması) (3), Okul öncesi eğitime gerekli önemin verilmemesi (eşitsizlik var, okullaşma az) (3), Değişiklik öncesi pilot uygulamaların yapılmaması (3), Yatılılık ve bursluluk imkanlarının azlığı (2), Eğitimin bireyi hayata hazırlamaması (Gerçek hayattan kopuk bilgiler verilmesi) (2), Üstün zekalı çocukların ihmali (2), Karar verme sürecine eğitimcilerin dahil edilmemesi (2), Öğretmenlere yeterli hizmet içi eğitimin verilmemesi (2), Okullar arasında kaynak ve imkanlarda farklılık olması (2), Müfredatın sık değişmesi (2), Müfredatın yoğun olması (1), Ders saatlerinin uzun olması (1), Öğretmenlerin maaşlarının yetersizliği (1), 6 yıl zorunlu hizmet uygulaması (1).

Tablo 1’ de lisans öğrencilerinin üst sistemle ilgili sorunları daha çok dile getirdiği görülmektedir. Lisans öğrencilerinin temel sistemle ilgili olarak en çok sorun olarak gördükleri üç konu; ezberci eğitim anlayışının olması (34), öğretmenlerin yeterliklerinin düşük olması (20), okullardaki araç-gereç ve donanım eksiklikleridir (17), üst sistemle ilgili üç konu ise; eğitim sistemindeki istikrarsızlık (53), sınıfların kalabalık olması (21), öğretmen yetiştirme sistemindeki hatalar ve yetersizlikler (20) şeklindedir.

Bu sorunlarla ilgili olarak lisans öğrencilerin temel sistemle ilgili bazı cümleleri şu şekildedir:

“Öğretmenler gençler için yaratıcılıktan uzak, yetenekleri ve ilgileri yok eden ezberci bir anlayışta eğitim veriyor”(RÖK8), *“Okullarda araç-gereç eksiklikleri var. Bu da öğretmenlerin düz anlatım yapmasına ve öğrencilere yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatı vermemesine neden oluyor”* (SÖK120). *“Verilen eğitim kağıt üstünde yapısalcı, uygulamada geleneksel. Bu şekilde olduğu için sadece öğretim yapılıyor, öğrenme gerçekleşmiyor”*(SÖK134).

“Ülkemizde yeni çıkan yönetmelikle rehberlik hizmetlerine büyük bir darbe vurulmuştur. Örneğin teneffüste rehber öğretmenin nöbet tutması nedeniyle öğrencinin psikolojik yardım alması engellenmiştir”. (RÖK24).

Lisans öğrencilerin üst sistemle ilgili sorunları ifade ettikleri bazı cümleler ise şöyledir:

“Sistemin en büyük sorunu belirli bir raya oturtulmamasıdır. Sistem tam oturdu verim alınacak derken hop başka bir sisteme geçiliyor. Bu nedenle de sürekli alışma süreci içindeyiz. Getirdiğimiz sistemden hemen verim alma peşine düşmemeliyiz”(SÖK47). *“Mustafa Kemal Atatürk’ün öğretmenlere yeni nesil sizlerin eseri olacaktır demesine rağmen öğretmenlik mesleği statüsünü her geçen gün kaybetmiştir. Toplumun yetiştiren öğretmen olmasına rağmen hak ettiği değeri görememektedir. Bunu; insanların eğitim konusunda kendini uzman görmeleri, paranın mesleğin değerini belirlemesi olumsuz etkilemiştir”*(RÖK3).

Formasyon öğrencilerinden toplanan verilerinin temalara göre dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Formasyon Öğrencilerinin Görüşlerinin Temalara Göre Dağılımı

Sorunun yaşandığı yer	Sorunun Tanımlaması
Temel Sistem (Öğrenci, Öğretmen, Yönetici ve Okul bağlamında)	Ezberci eğitim anlayışının olması (19), Okullardaki araç gereç ve donanım eksiklikleri (14), Müfredattaki bazı derslere önem verilmemesi (Beden, resim, müzik) (13), Serbest kıyafet uygulaması (11), Geleneksel öğretim anlayışının sürdürülmesi (7), Öğretmenlerin yeterliklerinin düşük olması (6), Eğitimde bireysel farklılıklara dikkat edilmemesi (6), Okulların disiplinsizleşmesi (6), Öğretmenlerin emeklilik yaşı geldiği halde çalışması (5), Öğretmenlerin kendini geliştirmemesi (5), Okul yöneticilerinin yetersizliği (3), Öğrenci, öğretmen, aile, okul işbirliği ve iletişiminin sağlanamaması (3), Özel eğitim hizmetlerinde eksiklik ve aksaklıklar (bilgi eksikleri uygulama sorunları) (3), Öğrencilere fazla ödev verilmesi (3), Okulların spor malzemelerinin yetersiz olması (3),

Üst Sistem
(Bakanlık ve Eğitim politikası
bağlamında)

Okullarda rehberlik sisteminin iyi işletilmemesi (3), Öğrencilerin okulda mutlu olmaması (2), Okulların bina ve fiziki yetersizlikleri (2), Ders programlarının yapılırken ders içeriklerine dikkat edilmemesi (Ders içeriklerinin değil öğretmenlerin istekleri) (2), Öğretmenlerin teknolojiyi etkili ve verimli kullanamaması (2), Öğrencilerin derslere ilgisizliği (2), Öğrencilerin okula cep telefonu ile gelmesi (2), Matematik ve İngilizce gibi müfredatta çok yer tutan bazı derslerde öğrencilerin başarısız olması (2), İngilizce gibi derslerin etkinliklerle, oyunla değil tekdüze işlenmesi (2), Eğitimcilerin güvenlik problemleri (şiddet, ölüm vb. yaşanması) (1), Okullarda sabun vb. temel ihtiyaç malzemelerinin bulunmaması (1), Öğretmenlerin öğretme isteğinin olmaması (1), Rehberlik hizmetlerine gerekli önemin verilmemesi (1), Aile eğitimlerinin yapılmaması (1), Öğrencilerin hayal güçlerinin geliştirilmemesi (1), Öğrencilere kitap okuma alışkanlığının kazandırılmaması (1).

Eğitim sistemindeki istikrarsızlık (24), Sınıfların kalabalık olması (19), Ders saatlerinin uzun olması (15), Alan dışı öğretmen atamaları (formasyon herkese verilmemeli) (13), Sınav odaklı eğitim anlayışı (13), Sürekli değişen sınav sistemi (10), İstihdam-egitim ilişkisinin tam kurulmaması (8), Sınav sistemleri (yetenek değil puan odaklı, tek şans) (7), Atamalarda siyasetin etkili olması (Yönetici, öğretmen atamalarındaki mülakat sisteminin adil olmaması) (6), Planlama ve işleyişle ilgili sorunlar (5), Eğitim sisteminde siyasetin etkili olması (4), Yeterli sayıda öğretmen ataması olmaması (4), Zorunlu eğitim uygulaması (8 den 12 ye çıkması) (4), Müfredatın yoğun olması (4), Okula başlama yaşının erken olması (4), Eğitime yeterli bütçenin ayrılmaması (4), Öğretmen seçme sistemindeki hatalar (öğretmen yeterlikleri, istekliliği de dikkate alınmalı) (3), Tüm liselerin Anadolu lisesi yapılıp niteliğini kaybetmesi (3), Sözleşmeli öğretmenlik uygulaması (2), Bakanlığın merkeziyetçi ve hiyerarşik yapısı (2), Taşımali eğitim sistemi (2), Fırsat ve imkan eşitsizlikleri (2), Eğitim kökenli olmayan bakanlar (2), Kültüre uygun eğitim-öğretim sisteminin geliştirilmemesi (Milli bir eğitim sisteminin olmaması) (2), Öğretmen yetiştirme sistemindeki hatalar (uygulama azlığı) ve yetersizlikler (2), Okul öncesi eğitime gerekli önemin verilmemesi (eşitsizlik var, okullaşma az) (2), Mesleki ve teknik eğitime yeterli önemin verilmemesi (2), Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre mesleklere yönlendirilmemesi (2), Kademelerin 1+5+3+3 şeklinde değil 4+4+4 şeklinde olması (1), Ücretli öğretmenlik uygulaması (1), Uygulamalar öncesi eğitimcilerin üniversitelerin vb. görüşünün alınmaması (1), 6 yıl zorunlu hizmet uygulaması (1), Formasyon eğitiminin öğretmen olmak için yeterli olmaması (1), Okulların derse başlama saatinin ilkökul öğrencileri için erken olması (1), Öğretmen eğitimine gerekli önemin verilmemesi (1), Öğretmenlerin maaşlarının yetersizliği (1), Öğretmenlik mesleğinin itibar ve statü kaybetmesi (değersizleşmesi) (1), Okul öncesi eğitimin çok masraflı olması sonucunda, bazı ailelerinin çocuklarını göndermemesi (1), Okullarda devam zorunluluğu olması (1), Kamu personel seçme sınavlarında üniversitede verilmeyen derslerden sorular olması (mat vb.) (1).

Tablo 2’de formasyon öğrencilerinin üst sistemle ilgili sorunları daha çok dile getirdiği görülmektedir. Formasyon öğrencilerinin temel sistemle ilgili olarak en çok sorun olarak gördükleri üç konu; ezberci eğitim anlayışının olması (19), okullardaki araç gereç ve donanım eksiklikleri (14), müfredattaki bazı derslere önem verilmemesidir (13), üst sistemle ilgili ise; eğitim sistemindeki istikrarsızlık (24), sınıfların kalabalık olması (19), ders saatlerinin uzun olması (15) şeklindedir.

Bu sorunlarla ilgili olarak öğrencilerin bazılarının ifadeleri şu şekildedir. “Öğrencilerin belirli bir odaklanma süresi var. Bu süreden sonra verimlilik azalıyor. Bu yüzden ders saatleri uzun olmamalı. 20-30 dakika yeterli” (BEE104).

“Okullarda beden eğitimi, resim ve müzik gibi dersler önemsiz görülüyor. Özellikle ilkokulda öğretmenler bu derslerde matematik işliyor. Bu da öğrencilerin bu derslerden uzaklaşmasına ve kafasını dağıtamamasına neden oluyor” (GSK87). “Her bakan değişimi ile birlikte sistem de değişiyor. Bu da sağlıklı bir eğitim verilmesini engelliyor”(İFK48). “Formasyon eğitimi her bölüme verilmemeli, formasyon eğitimi almayanlar atanmamalı” (BEK100).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada lisans ve formasyon öğrencileri üst sistemle ilgili daha fazla sayıda soruna dikkat çekmiştir. Öğrencilerin en çok ifade ettiği Türk eğitim sistemi sorunu incelendiğinde ise, bazı sorunların iki grupta da ortak olarak dile getirildiği görülmektedir. İki gruptaki öğrenciler ortak olarak ilk beş sırada; ezberci eğitim anlayışının olması, okullardaki araç-gereç ve donanım eksiklikleri, geleneksel öğretim anlayışının sürdürülmesi, eğitim sistemindeki istikrarsızlık, sınıfların kalabalık olması gibi sorunları ifade etmiştir. Ayrıca, her iki öğrenci grubun temel sistemle ilgili ezberci eğitim anlayışının olmasının, üst sistemle ilgili olarak ise ilk iki sırada eğitim sistemindeki istikrarsızlığı ve kalabalık sınıfları vurgulaması dikkat çekicidir.

Araştırmada verilen cevapların bazı gruplarda çoğunluk tarafından ifade edildiği gözlenmiştir. Örneğin; psikolojik danışmanlık bölümü öğrencileri rehberlik hizmetlerine gerekli önemin verilmemesini, beden eğitimi spor yüksekokulu öğrencileri ders saatlerinin uzun olduğunu belirtmiştir. Ayrıca elde edilen veriler incelendiğinde bazı lisans öğrencilerinin formasyon eğitimini eleştirdiği ve eğitim fakültesi mezunları dışındakilerin öğretmen olabilmemesinin sorun olduğuna dikkat çektiği, fakat ilginç bir şekilde daha fazla sayıda formasyon öğrencisinin de kendileri dışındaki bazı alanları (Mühendislik, Sağlık, İşletme vb.) ifade ederek formasyonun herkese verilmesini eleştirdiği ve formasyon eğitimi almadan öğretmenlik yapılmasının sorun olduğuna dikkat çektiği görülmüştür. Yapılan incelemelerde bu araştırmada öğretmen adaylarının dile getirdiği sorunların okullarda yaşanan sorunların incelendiği araştırmalarda elde edilen bulgular tarafından birebir desteklendiği görülmektedir (Gündüz ve Can, 2011; Gümüşeli, 2001 akt. Çinkır 2010; Şendağ ve Gedik, 2015; Yeşil ve Şahan, 2015; Yılmaz ve Altınkurt, 2011; Zafer-Güneş ve Keskinliç- Kara, 2016).

Lisans öğrencilerinin ve formasyon öğrencilerinin Türk eğitim sistemi ile ilgili belirttikleri sorunlarla diğer gruplarda yapılan araştırmalarla desteklenmesi bu sorunların güvenilirliğinin ifadesi olarak yorumlanabilir. Bunun yanında araştırma grubundaki öğrencilerin Türk eğitim sistemindeki sorunlarla ilgili farkındalık düzeyinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu nedenle ulaşılan ortak bulguların; eğitim politikalarında, planlamalarda ve uygulamalarda dikkate alınması ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler:

Türk Eğitim Sisteminin Sorunları, Lisans öğrencileri, Formasyon öğrencileri

Kaynaklar

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karanemiz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 7. Baskı. Ankara: Pegem.
- Cingi, S. & Güran, M. C. (2003). Türkiye’de iktisadi kalkınmayı tehdit eden sorun: eğitim. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(2), 109-137.
- Çinkır, Ş. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: Sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036.

- Erginer, E. (2011). A metaphorical analysis of the meanings attributed to the education system by university students: A case study. *Education, 131*(3), 653-662.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 66-80.
- Gündüz, Y. & Can, E. (2011). Öğretmenlerin eğitim sistemi ve uygulamalarına ilişkin güncel sorunları algılama düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(4), 745-774.
- Kasapoğlu, H. (2016). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemine ilişkin algılarının metaforlar yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 22*(1), 59-80.
- Kiraz, Z. (2015). Okul örgütü ve okul yönetimi (137-160). Edit.: Sağlam, A. Ç. *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. 2. Baskı. Ankara: Maya.
- Örücü, D. (2014). Öğretmen adaylarının okul, okul yönetimi ve Türk eğitim sistemine yönelik metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 20*(3), 327-358.
- Özdemir, S. (2010). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. 3. Baskı. Ankara: Nobel.
- Sarpkaya, R. (2013). Türk eğitim sisteminin amaçları ve temel ilkeleri (1-30). Edit. Sarpkaya, R. *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. 3. Baskı. Ankara: Anı.
- Şendağ, S. & Gedik, N. (2015). Yükseköğretim dönüşümünün eşliğinde Türkiye’de öğretmen yetiştirme sorunları: Bir model önerisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 5*(1), 72-91.
- Şişman, M. (2015). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. 9. Baskı. Ankara: Pegem.
- Tulunay-Ateş & Önder, E. (2018). Öğretmen adaylarının ve ailelerinin Türk eğitim sistemi hakkındaki algılarının metaforlar yoluyla incelenmesi. *Eyfor 9 Tam Metin Bildiri Kitabı*, 199-215. Kemer- Antalya.
- Uluğ, F. (1998). Eğitim sisteminde değişime yapısal uyum sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 14*(14):153-166.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, K. & Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8*(1), 942-973.
- Yeşil, R. & Şahan, E. (2015). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin en önemli sorun, neden ve çözüm yollarına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) 16*(3), 123-143.
- Zafer-Güneş, D. & Keskinçilic-Kara, B. (2016). İlkokulların sorunlarının öğretmenler kurulu toplantılarına dayalı olarak incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 142-153.

Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarıyla Öğretmenlerin Bağlamsal Performansları Arasındaki İlişki

Türkan ARGON^a, Deniz SARIBUDAK^b

(a) Türkan Argon, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Bolu, Türkiye

(b) Deniz Sarıbudak, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri, Bolu, Türkiye

Giriş

Bir konuyla ilgili duygu ya da düşünceyi insanlara etkili bir dil kullanarak sunmanın en uygun biçimlerinden biri olan mizah, gülmece olarak tanımlanmakta (TDK, 2012), birine incitmeden takılma anlamı da taşımaktadır (Usta, 2005). Bireylerin gündelik hayatlarında farkında olarak ya da olmayarak iletişimde yer verdikleri mizah, aynı zamanda olayın gülünç tarafını ortaya koymayı esas alan sanat türü olarak da görülmekte ve şaka, latife, alay sözcükleri ile de eşdeğer tutulmaktadır (Doğan, 2001). Bireyler arası ilişkileri geliştirip, olumlu duygular sağlayıp samimiyeti geliştirebildiği gibi, eğer uygun kullanılmazsa alay edilmiş hissi verip olumsuz duyguları da beraberinde getirebilmektedir. Bununla birlikte genelde olumlu olarak algılanıp barışçıl ilişkileri geliştirdiği söylenebilir. Yapılan çalışmalarda mizahın olumlu yönlerinin yanı sıra kırıcı ve yıkıcı (Yerlikaya, 2003) türlerinin olduğunun belirtilmesi, olumsuz etkileri olduğunu da göstermektedir. Olumsuz sonuçlarına karşın, türleri olan katılımcı mizah tarzı psikolojik iyi olmayı beslerken, kendini geliştirici mizah içsel bir anlayışla kişinin kendisiyle kaldığı zamanlarda, gerginliğinin üstesinden gelmesiyle anlam kazanmaktadır (Kalgan, 2014).

Mizah bireysel olarak yansıtılsa da içinde yer aldığı toplumdaki beslenerek toplum yapısını yansıtmaktadır (Usta, 2005). Mizahın uygulanmasında amaç eğlenmekse kişi, gülünç bir duruma yönelik bir davranış gerçekleştirmektedir. Bazen kişi kendine dönük bir sertlikle diğerlerinin eğlenmesini de sağlayabilmektedir (Freud, 1998). Eğlenmenin karşıtı olarak mizah ise duygusallık derecesi az veya çok da olsa, saldırganlık ve savunma taşıyarak güldüren bir etki de yaratabilmektedir (Koestler, 1997) ve bu durum kişiler üzerinde normalin dışında bir yansıma ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte mizah olumlu kullanıldığında beraberinde olumlu sonuçlar getirmektedir. Örneğin mizahın ortaya çıkardığı gülme eyleminin kişiler arasında paylaşılması ortak değerleri geliştirmektedir (Paulos, 2008). Dolayısıyla mizah etkilenen kişinin de sürece katılıp olumlu tepki vermesini sağlayabilmektedir. Örgüt açısından ele alındığında ise yöneticinin kullanacağı dilin olumlu mizahı kapsayacak şekilde ortaya konulması, ortamın havasını olumlu etkileyip performansı tetikleyici bir rol üstlenebilmektedir. Özellikle çalışanların formal yapıda yapmaları gereken görevlerinin ve beklenen performanslarının ötesinde, içlerinden gelerek, isteyerek, zorlama yapılmaksızın gerçekleşen bağlamsal performanslarında olumlu etki yaratacağı düşünülmektedir. Mizahın etkili olduğu düşünülen bağlamsal performans, çalışanın işle alakası olmayan konularda, üst düzeyde bir çaba harcaması olup kişilerarası yardımlaşma ile kendini işe adama şeklinde ortaya çıkmaktadır (Kart, 2015). Bağlamsal performans, kişilerden beklenen rollerin yerine getirilmesinden öte, isteğe bağlı olarak gerçekleşmekte ve örgütsel verimliliği artırmaya dönük katkılar sağlamaktadır (Aksoy, 2016). Mizahın kişilerde etkisi aynı değildir, bireyseldir, değişkendir. Olumlu anlamda gerçekleşen bir mizah çalışanların samimiyetlerine katkı sağlayıp, içtenliklerini artırıp bağlamsal performanslarına katkı sağlayabildiği gibi aksi durumda olumsuz ve yıkıcı mizah bağlamsal performanslarını olumsuz etkileyebilmektedir.

Belirtilen gerekçeler kapsamında araştırmada öğretmenlerin algıladıkları okul yöneticilerinin mizah tarzlarının bağlamsal performanslarına etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın ana hipotezi olan, okul yöneticilerinin mizah tarzlarının alt boyutlarının, öğretmenlerin bağlamsal performanslarının alt boyutlarını yordamasına ilişkin hipotezler oluşturulmuş ve sınanmıştır. Araştırmanın hipotezleri şu şekildedir:

- H1: Kendini geliştirici mizah tarzı, kişilerarası ilişkileri kolaylaştırma performansını anlamlı düzeyde yordar.
- H2: Katılımcı mizah tarzı, kişilerarası ilişkileri kolaylaştırma performansını anlamlı düzeyde yordar.
- H3: Kendini yıkıcı mizah tarzı, kişilerarası ilişkileri kolaylaştırma performansını anlamlı düzeyde yordar.
- H4: Saldırgan mizah tarzı, kişilerarası ilişkileri kolaylaştırma performansını anlamlı düzeyde yordar.
- H5: Kendini geliştirici mizah tarzı, kendini işe adama performansını anlamlı düzeyde yordar.
- H6: Katılımcı mizah tarzı, kendini işe adama performansını anlamlı düzeyde yordar.
- H7: Kendini yıkıcı mizah tarzı, kendini işe adama performansını anlamlı düzeyde yordar.
- H8: Saldırgan mizah tarzı, kendini işe adama performansını anlamlı düzeyde yordar.

Yöntem

Nicel yöntemle oluşturulan araştırmanın modeli, ilişkisel taramadır. Bağlamsal performansın mizah tarzları ile ilişkisi incelenmiş, bağımsız değişken olan mizah tarzlarının, bağımlı değişken olan bağlamsal performans yordaması yapısal eşitlik modeli (YEM) ile sınanmıştır.

Araştırmanın çalışma evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinin Üsküdar ilçesindeki ilk, orta ve lise düzeyindeki okullarda görevli 429 öğretmen oluşturmaktadır. Gönüllülük esasına dayalı olarak doldurulan ölçeklerden 17'si cevaplardaki yetersizlik nedeni ile analizlere katılmamış, 412 kişinin verdiği cevaplar üzerinden analizler yapılmıştır. Öğretmenlere ait kişisel bilgiler şu şekildedir: Öğretmenlerin 297'si kadın, 115'i erkek; 108'i 10 yıl ve altı, 174'ü 10 yıl ve üstü, 130'u 21 yıldan fazla mesleki kıdeme sahiptir. 335'i lisans mezunuyken, 77'si lisansüstü eğitim almıştır. 129'u ilkokulda, 149'u ortaokulda, 134'ü de liselerde çalışmaktadır.

Araştırma verileri, kişisel bilgi formu, Bağlamsal Performans Ölçeği ve Mizah Tarzları Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Bağlamsal Performans Ölçeği, Motowidlo ve Van Scotter (1994) tarafından geliştirilmiş, Ekinci (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 15 madde ve iki boyuttan oluşan ölçekteki boyutlar; kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma ve kendini işe adama şeklindedir. Likert tipindeki ölçeğin, hiç olası değil ile oldukça olası arasında puanlanan beş düzeyi vardır. Cronbach alpha değeri ise 0,92 olarak belirtilmiştir. Mizah Tarzları Ölçeği ise Martin ve Puhlik-Doris (1999; aktaran: Rüzgar, 2018) tarafından geliştirilmiş, yapılan çalışmalarla yeniden düzenlenmiş 5'li likert tipinde ve 32 maddelik bir ölçektir. Ölçeğin, Türkçe'ye uyarlamasını Yerlikaya yapmıştır (Yerlikaya, 2003). Ölçekte belirtilen ifadeler, asla katılmama ile kesin olarak katılma arasında puanlanmaktadır. Ölçeğin alt kendini geliştirici mizah, katılımcı mizah, kendini yıkıcı mizah ve saldırgan mizah olmak üzere ikisi olumlu ikisi olumsuzdur (Rüzgar, 2018). Ölçeğin Cronbach alpha değeri 0,699 olarak belirtilmiştir.

Verilerin analizinde önce veri dağılımının çarpıklık ve basıklığı sınanmış, bağlamsal performans alt boyutları ile mizah tarzları alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olduğu görülmüştür. Bu durumda normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Veriler güvenilir ve dağılımlarının normal olduğu tespit edildiği için parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür. Bu doğrultuda öğretmen görüşleri tanımlayıcı istatistiklerden ortalama ve standart sapma değerleri ile ifade edilmiştir. Pearson Korelasyon analizi ile boyutlar arasındaki ilişkiler incelenmiştir ve ilişkilerin modellenmesi amacı ile YEM (Structural Equation Modeling-SEM) analizi yapılmıştır. Analizlerde SPSS 21.0 paket programı ve Yapısal Eşitlik

Analizi için AMOS programı kullanılmıştır. Araştırmada verilerin güçlü olması, YEM analizi uygulamaya olanak sağlamıştır.

Bu araştırmada, ölçeklerin iç tutarlılık katsayısına bakmak amacıyla Cronbach Alfa değeri yeniden hesaplanmış ve Bağlamsal Performans Ölçeği için .86, Mizah Tarzları Ölçeği için .65 olarak bulunmuştur. Her iki ölçeğin güvenilirlik düzeyleri kabul edilebilir düzeydedir. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında görevli 412 öğretmenin ölçeklere verdiği cevaplarla sınırlıdır.

Bulgular

Öğretmenlerin mizah tarzları ve bağlamsal performansa ilişkin görüşleri

Tablo 1: Öğretmenlerin Mizah Tarzları ve Bağlamsal Performansa İlişkin Görüşleri

Ölçek Adı	Boyut Adı	N	\bar{X}	ss
Bağlamsal Performans	Kişiler Arası İlişkileri Kolaylaştırma	412	4,47	0,44
	Kendini İşe Adama	412	3,73	0,61
	Toplam	412	4,04	8,41
Mizah Tarzları	Kendini Geliştirici Mizah	412	2,87	0,40
	Katılımcı Mizah	412	2,59	0,45
	Kendini Yıkıcı Mizah	412	3,13	0,38
	Saldırgan Mizah	412	2,69	0,41
	Toplam	452	2,82	1,33

Tablo 1'e göre öğretmen görüşleri, bağlamsal performansın alt boyutlarından kişilerarası ilişkileri kolaylaştırma boyutunda "oldukça olası" ($\bar{X}=4,47$), kendini işe adama boyutuyla ($\bar{X}=3,73$), toplamda ($\bar{X}=4,04$) "olası" düzeyindedir. Mizah tarzları ölçeğinde ise alt boyutlardan kendini geliştirici mizah ($\bar{X}=2,87$), katılımcı mizah ($\bar{X}=2,59$) ve saldırgan mizah ($\bar{X}=2,69$) "kararsızım" düzeyindeyken, kendini yıkıcı mizah "katılıyorum" ($\bar{X}=3,13$), toplamda ise "orta düzeyde katılıyorum" dur ($\bar{X}=2,82$).

Bağlamsal performans ile mizah tarzları arasındaki ilişkisinin incelenmesi

Bağlamsal performansın mizah tarzları ile ilişkisini sınamak için, iki değişkenin sürekli olması durumunda ve değişkenler için normal dağılım söz konusu olduğunda önerilen (Büyüköztürk, 2012) Pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

Tablo 2: Mizah Tarzları ve Bağlamsal Performans Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi

		Mizah Tarzları			
		Kendini Geliştirici Mizah	Katılımcı Mizah	Kendini Yıkıcı Mizah	Saldırgan Mizah
Bağlamsal Performans	Kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma	r ,088	-,061	,180**	-,043
		p ,076	,220	,000	,383
	Kendini işe adama	r ,163**	,069	,166**	,003
		P ,001	,160	,001	,956
		N 412	412	412	412

**p<.001

Tablo 2'ye göre; bağlamsal performans alt boyutlarından kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma ile kendini yıkıcı mizah arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($p<0,001$; $r=0,180$). Bağlamsal performans alt boyutlarından kendini işe adama ile kendini geliştirici mizah ($p<0,0$; $r=0,163$) ve kendini yıkıcı mizah ($p<0,01$; $r=0,166$) arasında düşük düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlar arasında anlamlı ilişki tespit edilmemiştir.

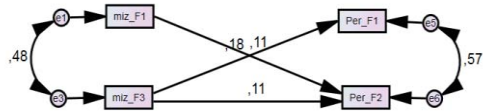
Çoklu dağılım normalliğinin sınanması

Araştırmanın ana hipotezini doğrulamak için, bu alt boyutların çoklu dağılım normalliğine bakılmıştır. Anlamlı ilişki tespit edilen alt boyutlar, yapısal eşitlik modeli ile sınanmıştır. Çoklu dağılım testi sonucunda, modelin çoklu değişken (multivariate) kritik oranı $-0,77$ olarak hesaplanmıştır. Çoklu değişken kritik oranı $<10,00$ olduğunda dağılımın normal olduğu söylenebilmektedir (Kline, 2005). Verilerin çoklu dağılımı normal olduğu için, bağlamsal performans ile arasında anlamlı ilişki bulunan mizah tarzlarının bağlamsal performansını yordama büyüklüğü, yapısal eşitlik modeli (YEM) ile sınanmıştır.

Mizah tarzlarının bağlamsal performansı yordama düzeyinin maksimum olabilirlik tahmin yöntemi ile sınanması ve modelin uyum iyiliğinin incelenmesi

Mizah tarzlarının bağlamsal performansı yordaması için kurulan yapısal eşitlik modeli, maksimum olabilirlik (maximum likelihood-ML) tahmin yöntemi ile sınanması sonucunda modelin Path Analizi Diyagramı oluşturulmuştur.

Şekil 1: Modele ait path analizi diyagramı



Tablo 3: Model Uyum İyiliği Göstergeleri

χ^2	p	df	χ^2/df	RMSEA	SRMR	NFI	CFI	GFI	AGFI	ECVI
0,00174	0,967	1	0,00174	0,000	0,000	1,000	1,000	1,000	1,000	0,044

Modelin uyumu $\chi^2/df=0,00174<3$ (Barret, 2007), $RMSEA=0,000<0,05$; $SRMR=0,000<0,8$; $AGFI=1,000>0,95$ (Kline, 2011) değerleriyle ve $0,05$ 'in altındaki tüm değerlerin iyi uyum olmasından dolayı (Bayram, 2016) modifikasyon uygulaması yapılmadan model kabul edilmiştir.

Yapısal eşitlik modellerinde tahminleme büyüklüğü için standardize edilmiş yordama büyüklüğü incelenmekte ve standardize yordama katsayısı $\beta < 0,10$ ise düşük; $0,10 < \beta < 0,30$ ise orta ve $\beta > 0,50$ ise yüksek düzeyde yordama olduğu kabul edilmektedir (Kline, 2011).

Mizah tarzlarının bağlamsal performansı yordama düzeyi

YEM analizinde elde edilen standardize regresyon tablosu Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4: Standardize Regresyon Tablosu

Regresyon Ağırlıkları		Ham tahmin katsayısı	sh (S.E.)	Kritik Oran (c.r.)	p	Standardize tahmin katsayısı
Kendini işe adama	< Kendini geliştirici mizah	0,162	0,069	2,368	0,018	0,107
Kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma	< Kendini yıkıcı mizah	0,209	0,056	3,710	***	0,180
Kendini işe adama	< Kendini yıkıcı mizah	0,186	0,086	2,169	0,030	0,115

Kendini geliştirici mizah tarzının, kendini işe adama puanlarını yordamasının $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı ve % 10,7 ($\beta = 0,107$) ile orta düzeyde yordama büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür ($p = 0,018$). Kendini yıkıcı mizah tarzının, kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma puanlarını yordamasının $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı ve % 18 ($\beta = 0,180$) ile orta düzeyde yordama büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür ($p = 0,000$). (p değeri 0,001’den daha küçük olduğu için yazılımda görünmemiştir). Kendini yıkıcı mizah tarzının kendini işe adama puanlarını yordamasının $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı ve % 11,5 ($\beta = 0,115$) ile orta düzeyde yordama büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür ($p = 0,030$). Mizah tarzı alt boyutları ile bağlamsal performans alt boyutlarının birbirini yordama derecesinde belirtilen hipotezlerden H3, H5, H7 “kabul edilmiş/reddedilemez”, diğerleri kabul edilmemiştir.

Mizah tarzlarının bağlamsal performansını yordama varyansları

Tablo 5: Önerilen Modelin Varyans Değerleri

Varyans	Parametre Tahminleri	sh	Kritik Oran	p
e1	0,163	0,011	14,335	**
e3	0,143	0,010	14,335	**
e5	0,187	0,013	14,335	**
e6	0,361	0,025	14,335	**

** $p < 0,001$

Mizah tarzlarının bağlamsal performansı yordaması için yapılan YEM modelindeki tüm varyans değerlerinin düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Böylece model doğrulanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin bağlamsal performans düzeyleri, kişilerarası ilişkileri kolaylaştırma alt boyutunda kendini işe adama boyutundan daha yüksek olduğu gibi, öğretmenler kendi bağlamsal performanslarını “olası” düzeyde görmektedirler. Öğretmenler kendilerinden beklenen rollerini isteklerine bağlı olarak olası düzeyde gerçekleştirdiklerini düşünmektedirler. Okul yöneticilerinin mizah tarzları alt boyutlarıyla ilgili öğretmenlerin algıları ise kendini yıkıcı mizah ve kendini geliştirici mizah alt boyutlarında diğerlerine göre yüksek düzeyde olup, okul yöneticilerinin kullandıkları mizah tarzlarına dair öğretmenlerin “kararsız” kaldıkları görülmektedir. Sonuçların bu şekilde çıkmasında okul müdürlerinin mizahın öneminin farkında olmamaları ya da mizahı okulda kullanmaya karşı olumsuz bir eğilimde olmaları neden olabilir.

Öğretmenlerin kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma performansları ile yöneticilerin kullandıkları kendini yıkıcı mizah arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü; kendini işe adama ile kendini geliştirici mizah ve kendini yıkıcı mizah arasında düşük düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin bağlamsal performanslarından kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma arttıkça, yöneticilerin kullandığı kendini yıkıcı mizahı algılamaları da düşük düzeyde de olsa artmaktadır, denilebilir. Bu bulgu öğretmenlerin kişilerarası samimi ilişkileri arttıkça yöneticilerin düşük düzeyde de olsa ilişkilere zarar verici şekilde kullandıkları mizahı da arttırdıkları şeklinde yorumlanabilir. Yine benzer şekilde öğretmenlerin kendini işe adama arttıkça, yöneticilerin kullandıkları kendini geliştirici mizah ve kendini yıkıcı mizah da düşük düzeyde arttırdıklarını düşündükleri söylenebilir.

Yöneticilerin kendini geliştirici mizah yapması ile öğretmenlerin kendini işe adama arasında anlamlı düzeyde yordayıcı ilişki saptanmıştır. Buna göre kendini geliştirici mizah sahibi okul yöneticileri, öğretmenlerin kendilerini işe adama performansı üzerinde etkili oldukları söylenebilir. Bağlamsal performans düzeyi yüksek olan bir okulda ise etkili ve olumlu iklim oluşurken, dayanışma temelli bir kültürel gelişme elde edilebilmektedir (Ünlü ve Yürür, 2011). Yöneticilerin kendini yıkıcı mizah yapmaları ile öğretmenlerin kişilerarası ilişkileri kolaylaştırma performansları arasında anlamlı düzeyde yordayıcı ilişki olduğu saptanmıştır. Buna göre kendini yıkıcı mizah yapan okul yöneticilerinin öğretmenlerin kişilerarası ilişkileri kolaylaştırma performanslarına olumlu etkisi olduğu belirtilebilir. Benzer şekilde okul yöneticilerinin kendini yıkıcı mizah yapması ile öğretmenlerin kendini işe adama performansları arasında anlamlı düzeyde yordayıcı ilişki ortaya çıkmıştır. Buna göre kendini yıkıcı mizah yapan yöneticilerin, öğretmenlerin kendini işe adama performanslarına etkisi olduğu söylenebilir. Burada dikkati çeken sonuç, kendini yıkıcı mizah tarzının da olumlu etkisinin ortaya çıkmasıdır. Kendini geliştirici mizahta, mevcut sorunlarla mücadelede kişinin kendini rahatlatma ve sakinleştirme (Yerlikaya, 2003; Kara, 2014) diğer bireylerin tutumuna olumlu yansıdığı gibi; kendini yıkıcı mizahın da doğasında olan kendini iğnelemenin, yöneticiler tarafından öğretmenlere çalışan muamelesi yapmak yerine, onlarla aynı seviyede olduğunu gösterme amaçlı kullanılması (Rüzgar, 2018) olabilir. Bu durum kendini yıkıcı mizahın bağlamsal performansı azaltmada değil arttırmada etkili olabileceğini düşündürmektedir. Bunun yanında mizahın sosyal, iletişimsel, psikolojik gibi işlevlerinin kişilerarası iletişimi kolaylaştırıp, onları birbirine yakınlaştırması okulda olumlu sonuçları beraberinde getirecektir (Kara, 2014).

Araştırma sonuçları doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir: Bakanlığın okul yöneticilerine konuyla ilgili yapacağı, “Liderliği Mizahla Geliştir” konulu bilgilendirici seminerler düzenlenebilir; yapılacak sunumlarla öğretmenlerin konuya dikkati çekilebilir ve öğretmen adaylarının da lisans eğitimleri sırasında alacakları seçmeli dersle mesleğe başlamadan farkındalıkları artırılabilir.

Anahtar Kelimeler

Mizah Tarzı; Bağlamsal Performans; Öğretmen

Kaynaklar

Aksoy, A. (2016). Algılanan örgütsel politikanın bağlamsal performans üzerine etkisi: Trb1 bölgesi imalat sektörü “üzerine bir araştırma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 33, 51-60.

- Barret, P. (2007). Structural equation modelling: Adjudging model fit. *Personality and Individual Differences*, 42, 815-824.
- Bayram, N. (2016). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş Amos uygulamaları*, (3. bs.) Bursa: Ezgi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Veri analizi el kitabı*. (17.bs.) Ankara: Pegem.
- Doğan, M. (2001). *Büyük Türkçe sözlük*. İstanbul: Gerçek Hayat.
- Ekinci, S. (2018). Profesyonel öğrenme topluluğu, psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış doktora tezi). Bolu: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Freud, S. (1998). *Espriler ve bilinçdışıyla ilişkileri*. (Çev. Dr. E. Kapkın). İstanbul: Yaprak.
- Kalgan, S. (2014). Mizah tarzları seninki hangisi? Milliyet Blog. Erişim adresi: <http://blog.milliyet.com.tr/serkankalgan>
- Kara, H. (2014). Yöneticilerin mizah tarzlarının uygulamadaki durumunun kuramsal ve uygulamalı olarak açıklanması. *Tarih Okulu Dergisi*, 17, 701-7124, doi: <http://dx.doi.org/10.14225/Joh365>.
- Kart, Ersoy, M. (2015). *Örgütsel sinizm bağlamsal performans ve etik ideoloji*. Ankara: Nobel.Kline, B.R., (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*, (2th Ed.), New York: The Guilford Press.
- Koestler, A. (1997). *Mizah yaratma eylemi*. (Çev. S. Kabakçioğlu, Ö. Kabakçioğlu). İris: İstanbul.
- Paulos, A., J. (2008). *Matematik ve mizah*. Ankara: Doruk.
- Rüzgar, N. (2018). Çalışanların, insan kaynakları yönetimi modelleri ile yöneticilerinin mizah tarzlarına ilişkin algılarının iş tatminleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th Ed). United States: Pearson Education.
- TDK. (2012). *Güncel Türkçe sözlük*. Ankara. Erişim adresi: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts.
- Usta, Ç. (2005). *Mizah dilinin gizemi*. Ankara: Akçağ.
- Ünlü, O. & Yürür, S. (2011). Duygusal emek, duygusal tükenme ve görev/bağlamsal performans ilişkisi: Yalova'da hizmet sektörü çalışanları ile bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 37, 183-207.
- Yerlikaya, E. E. (2003). *Mizah tarzları ölçeğinin uyarlama çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Öğretmenlerin Mutluluk Düzeylerinin İncelenmesi: Gaziantep İli Örneği

Damla MUMCU ÖZDEMİR^a, Ali KIŞ^b

(a) Milli Eğitim Bakanlığı, Gaziantep, Türkiye

(b) İnönü Üniversitesi, Malatya Türkiye

Giriş

Mutluluk, insanlık var olduğundan beri insanların sahip olmak istediği bir duygu hali olmuştur. İnsan bulunduğu her ortamda mutluluğu aramış, çalışma hayatı da dahil mutluluğu bulmak için çaba göstermiştir. Ancak Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişin hızlı olması beraberinde birçok problemi getirmiş, sanayi toplumunda uygulanan kurallar bilgi toplumuna entegre edilememiş ve bu durum olumsuz bireysel davranışlara ve mutsuzluğa sebep olmuştur. Bu durum iş hayatına yansımış; iş tatminsizliği bireyin kendini anlamlandıramaması, adanmışlık hissetmemeleri gibi problemler ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu problemler bireyi mutsuz etmiş, iş verimi ve sosyal yaşam kalitesini düşürmüştür (Çetin ve Fıkırkoca,2012).

Alan yazında farklı birçok tanımı yapılan, çoğu disiplin tarafından araştırılmaya değer bulunan mutluluk, insanlık tarihi kadar eski bir kavramdır. Antik Yunanda Aristoteles “Nicomachean Ethics” adlı eserinde iyilik ve mutluluk arasındaki ilişkiden bahsetmiş, insanlığa iyilik yapmanın en büyük mutluluk olduğunu belirtmiştir (Tekinalp ve Terzi,2015: 1).

Mutluluk kavramı, en genel haliyle Türk Dil Kurumu tarafından; insanın ulaşmak istediği en yüksek değer, arzuladığı ile davranışları arasındaki uyum ve bireyin hayatında değer verdiklerinin çokluğu sonucu bireyde oluşan olumlu hisler olarak tanımlanmıştır (TDK,2018). Bu alan da en güncel kavramları geliştiren ve ‘mutluluk’ üzerine çalışmaları bulunan Seligman’ a (2003) göre mutluluk; hayatın anlamı ve amacı arayışında, bireyin hayatına yönelik bir değerlendirmesi sonucu olumlu duygularının olumsuz duygularından daha baskın olması halidir.

Mutluluk özünde yaşamı da içine alan bir kavramdır ve bu çerçevede Bentham, mutluluğu yaşamdan alınan keyif, zevk ve acıların toplamı olarak tanımlamıştır (Veenhoven- Dumludağ,2015) . Farabi ise mutluluk üzerine yazdığı ‘Mutluluk Yoluna Yönelme’ isimli eserinde mutluluğu ‘gerçek mutluluk hayatın kendisidir’ şeklinde tanımlamıştır (Bulut, 2015). Öznel iyi oluş hali olarak da tanımlanan mutluluk; Diener ‘e göre “Bireylerin yaşam doyumlarına ve olumlu- olumsuz duygulanımlarına ilişkin genel değerlendirmedir.” Mutluluğun bir kişilik tipi olduğunu savunan araştırmacılar Myers ve Deiner’e göre mutlu insanları, diğerlerinden ayıran temel özellikler, özbenliklerinin yüksek olması, iyimser olmaları ve dışa dönük olmalarıdır (Akt. Moçoşoğlu ve Kaya, 2018).

Örgütsel davranış alanyazınında araştırılmaya değer bir konu olan örgütsel mutluluk, Fisher (2010)’ a göre, iş tatminiyle eş değer olarak kabul edilse de aslında çok daha geniş bir kavramdır (Moçoşoğlu ve Kaya, 2018) . Örgütsel mutluluk; çalışanların iş yerinde neşe, iş doyumunu, mutluluk ifade eden hareketler veya sözler, adanmışlık ve ilgi gibi pozitif duyguları yoğun olarak hissetmesidir. (Boehm ve Lyubomirsky, 2018) En genel anlamıyla, işgörenin bağlı bulunduğu örgüt içerisinde olumsuz duygulardan arınmış olma hali olarak tanımlanan örgütsel mutluluk kavramı; Brief ve Weiss (2002) e göre, olumlu duyguların olumsuz duygulara oranla daha sık hissedilmesi halidir. Pryce-Jones (2010) ‘ a göre işteki mutluluk “daha fazla yaratıcılık, hızlı kariyer ilerlemesi, daha fazla destek alma, iyi performans sergileme, çalışma arkadaşları ve yöneticileri ile iyi ilişkiler kurulabilme” şeklinde tanımlanmıştır

(Keser,2018) . Benzer şekilde Kjerulf (2014) ‘te bireyin işteki mutluluğunu belirleyen unsurları; yaptığı işi keyifle yapmak, yaptığı işten gurur duymak, sorumluluk almak, sürekli öğrenme ve gelişme isteği, eğlenceli insanlarla birlikte çalışmak, kendini işe kolaylıkla motive edebilmek, enerjik ve dinamik olmak olarak tanımlamıştır (Keser, 2018) . Saenghira, ise örgütsel mutluluk kavramını daha geniş bir çerçeveden değerlendirmiş örgütsel mutluluğu, sadece iş yerinde yaşanan olumlu deneyimler ya da hissedilen olumlu duygular olarak sınırlamak yerine bireyin genel olarak yaşamdan aldığı keyfi de içerdiğini belirtmiştir (Akt. Arslan ve Polat, 2017) .

Bilinmelidir ki mutlu çalışanların bulunduğu örgütlerde; insanlar daha çok çalışmak istemekte, kendilerini daha çok işlerine verip, performanslarını artırmakta ve tüm bunların sonucunda daha iyi ürünler ortaya çıkmaktadır. Helliwell, Layard ve Sachs (2013) ‘ın yaptığı araştırmalar sonucu da bunu desteklemiş ve mutlu işgörenlerden oluşan örgütlerde işgücünün, yaratıcılığın, işbirliğinin ve gelirin arttığı, personel devir hızının azaldığı görülmüştür (Arslan ve Polat, 2017).

Bir örgütte mutlu çalışanların varlığı örgütün devamı ve etkililiği için oldukça önemlidir. Carver (2003) yaptığı araştırmada iş yerinde mutlu olan çalışanların karar vermelerinde daha etkili oldukları, iş yerinin amaçlarını içselleştirdikleri, çalışanlarla daha aktif ilişkiler kurabildikleri ve iş yerinde pozitif enerji yayabildikleri bulgusuna ulaşmıştır (Bulut, 2015). Aynı şekilde mutlu çalışanların tipik özellikleri üzerine Borman vd. (2001) yaptığı araştırmada bazı bulgulara ulaşmıştır.

- İş arkadaşlarıyla ve müşterilerle daha arzulu ve etkili iletişime girmektedirler.
- İş yerlerini tanımlarken pozitif olarak tanımlamaktadırlar.
- İş yerlerini tanımlarken pozitif olarak tanımlamaktadırlar.
- Yüksek düzeyde işbirliği sergilerler.
- İş yerlerinde olan bağlılıkları artış gösterir.
- İş yerinde iş tatminleri yüksektir.
- Çalıştıkları iş yerlerini dış saldırılara karşı savunurlar.

Bu çalışmada ‘Okul örgütsel mutluluğu’ kavramını tanımlamak, örgütlerde çalışan üyelerin mutluluk düzeyini belirlemek ve mutsuzluk karşısında gerekli önlemleri almak amaçlanmıştır. Araştırma; örgütsel mutluluk kavramı hakkında öğretmen ve yöneticilere farkındalık kazandırmak, örgüt üyelerinin mutluluk düzeylerini belirlemek ve örgütlerde mutsuzluğa karşı çözüm önerileri sunmak açısından önemlidir.

Yöntem

Bu çalışmada öncelikli olarak öğretmenlerin çalıştıkları kuruma yönelik mutluluk düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek üzere nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında, Gaziantep ilinde görev yapan öğretmenler, müdür yardımcıları ve müdürler oluşturmaktadır. Örnekleme ise Şehitkamil ilçe merkezinde her kademedeki seçilen 353 öğretmen, müdür yardımcısı ve müdür oluşturmaktadır. Örneklem belirlenmesinde kota ve kolay ulaşılabilirlik yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın verileri toplanırken çalışmanın amacı doğrultusunda hazırlanan Tanıtıcı Bilgi Formu ve alan yazından hareketle araştırmacılar tarafından hazırlanmış 38 madden oluşan "Okul Örgütsel Mutluluk Ölçeği" uygulanmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde, Jamovi programı aracılığıyla *betimsel analiz*, ikili ve çoklu karşılaştırmalarda non-parametrik testlerden *One Way Anova*, testleri kullanılmıştır.

Bulgular

Örgütsel mutluluk ölçeğinin aritmetik ortalaması 4.05, medyanı 4.10, standart sapması 0.492, ve normallik testi olarak Shapiro Wilk testi kullanılmış ve sonucun < 0.01 olmasından dolayı dağılımın normal dağılım göstermediği sonucuna varılmıştır.

Norm değerleri incelendiğinde örgütsel mutluluk düzeyi 3,69 ‘dan düşük puan olan öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri ‘çok düşük’, 3,69 ile 4,10 değer arasında olan öğretmenlerin ‘düşük’, 4,10 ile 4,44 arasında puan alan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ‘Yüksek’, 4,44 ve üstü değer alan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ‘Çok Yüksek’ olduğu sonucunda varılmıştır.

Tablo 1’de araştırmanın değişkenlerine göre, örgütsel mutluluk toplam puanları ve yorumları verilmiştir.

Tablo 1. Değişkenlere göre okul mutluluğu toplam puanları

Değişken	Alt gruplar	n	Ort.	Yorum
Branş	Sayısal	80	4,16	Yüksek
	Sözel	102	4,19	Yüksek
	Sanat,Spor	30	4,09	Düşük
	Sınıf	115	3,86	Düşük
	Rehber	26	4	Düşük
Kıdem	1-6 yıl	110	4,06	Düşük
	7-15 yıl	133	4,11	Yüksek
	16 yıl ve üzeri	110	3,98	Düşük
Okulun Büyüklüğü	Küçük Okul (- 30)	53	4,51	Çok Yüksek
	Orta düzey okul (31-45)	155	4,08	Düşük
	Büyük Okul (46+)	145	3,86	Düşük
Pozisyon	Müdür	22	4,25	yüksek
	Müdür yardımcısı	27	4,27	yüksek
	Öğretmen	304	4,02	Düşük
Statü	Kadrolu	291	4,07	Düşük
	Sözleşmeli	36	4,28	Yüksek
	Ücretli	26	3,58	Çok Düşük
Yönetici İlişki	İyi	234	4,27	Yüksek
	Orta	78	3,79	Düşük
	Kötü	41	3,34	Çok düşük
Öğretmen ilişki	İyi	256	4,22	Yüksek
	Orta	50	3,82	Düşük

	Kötü	47	3,36	Çok Düşük
Maaş Memnuniyet	Evet	73	3,93	Düşük
	Hayır	280	4,09	Düşük
Kurum Çevresi Memnuniyet	Evet	179	3,89	Düşük
	Hayır	174	4,22	Yüksek
Toplam		353		

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada; öğretmenlerin buldukları örgüte yönelik hissettikleri mutluluk düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre; araştırmaya 353 kişi katılmış olup, bu 353 kişinin 22'si okul müdürü, 27'si müdür yardımcısı ve 304'ü öğretmen olarak görev yapmaktadır. Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda; örgütsel mutluluk ile branş, okuldaki statü, okuldaki pozisyon, okulun büyüklüğü, kurumlarındaki yöneticilerle ilişki, diğer öğretmenlerle ilişki, maaş memnuniyeti ve kurum çevresinden memnuniyet değişkenleri açısından anlamlı fark bulunmuş, öğretmenlerin kıdemleri ile örgütsel mutluluk arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Yapılan bu araştırmada; sayısal ve sözel branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre, kadrolu öğretmenlerin ücretli öğretmenlere göre, müdür yardımcılarının müdür ve öğretmenlere göre, küçük okulda görev yapan öğretmenlerin büyük okuldaki öğretmenlere göre, yöneticileriyle ilişkileri iyi olan öğretmenlerin diğerlerine göre, okuldaki öğretmenlerle ilişkileri iyi olanların diğerlerine göre, maaşından memnun olmayan öğretmenlerin maaşından memnun olanlara göre ve kurumunun çevresinden memnun olmayan öğretmenlerin, çevreden memnun olanlara göre daha mutlu oldukları görülmektedir.

Bu bulgular doğrultusunda; sınıf öğretmenlerinin örgütsel mutluluk düzeylerinin düşük olmasının sebebinin; hitap ettikleri yaş grubu sebebiyle ruhen ve bedenen daha çok yorulmaları, öğrencilere akademik bilginin yanı sıra değerler eğitimi konusunda da en fazla görevin onlara düştüğüne dair olan yanlış inanç ve ek ders ve kurs vb. konularında branş öğretmenlerine göre daha geri planda kalıyor olmaları düşünülmektedir. Sayısal ve sözel branş öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin yüksek olmasının sebebinin; branş öğretmenlerinin akademik bilgiye daha çok zaman ayırıp, alanlarıyla ilgili bilgilerini yenileme imkanının verdiği mesleki doyum, kurs, egzersiz vb. etkinliklerin getirdiği maddi katkılar, bireysel çalışıyor olmaları ve sınıf-öğrenci sorumluluğunun sınıf öğretmenlerine oranla daha az olduğuna dair yanlış algının getirdikleri ile açıklanabilir.

Yine ücretli öğretmenlerin; ülkemizde eğitimciler tarafından sıkça tartışılan bir mesele olduğu, okulda aynı şartlardan faydalanamadığı, diğer öğretmenlerle iletişim noktasında geri planda bırakıldığı, her an yerine yapılacak atama sebebiyle iş güvencesizliği korkusu yaşamaları onların kadrolu öğretmenlerle arasındaki mutluluk düzeyinin sebebi olduğu düşünülmektedir.

Okulda yöneticilerin (müdür, müdür yrd.) daha mutlu olmasının sebebinin; yetki ve gücün kişiye verdiği hazdan, yöneticilerin öğretmenlere göre farklı -tekdüze olmayan- işlerle uğraşmalarından, yöneticilerin kariyer gelişiminin onlara sağladığı faydadan ve yöneticilerin öğretmenlere göre ders yükünün daha az olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Küçük ve orta düzey sayıda öğretmenin bulunduğu okullarda örgütsel mutluluk düzeyinin büyük okuldaki mutluluk düzeyinden fazla olmasının sebebinin; küçük okullarda etkileşimin ve paylaşımın daha sık, daha samimi ve daha yoğun olacağı; büyük okullarda, küçük ve orta düzey okullara göre yabancılaşmanın ve çatışmanın daha fazla olabileceği düşünülmektedir.

Maaşlarından memnun olmadığı halde mutluluk düzeyinin yüksek çıkmış olması şaşırtıcı görünse de, bu durum örneklem sayısından kaynaklanıyor olabileceği gibi, maaşın daha kişisel bir değişken olup ölçülmek istenenin aslında örgüt içerisindeki mutluluk olduğu ve insanların aslında ekonomik olarak sıkıntı yaşasalar da işlerini ve örgütlerini seiyor olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Kurum çevresinden memnun olmayan öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin yüksek çıkmasının sebebinin; son zamanlarda yapılan atamalar sonucu genç ve yeni atanan öğretmenlerin sıklıkla kenar mahalle ya da daha küçük yerleşim yerlerine yapılması ve burada paylaşımın, etkileşimin daha güçlü ve samimi olması, aynı şekilde şehir merkezinde kıdemin artmasının sebep olabileceği daha otokratik ve etkileşime kapalı yönetici ve öğretmenlerin daha çok bulunduğu düşünülmektedir.

Şüphesiz ki mutlu ve sağlıklı işgörenlerin çalıştığı bir örgüt uzun dönemde daha üretken olmakta, daha iyi ürünler ortaya koymakta ve potansiyellerini daha çok işe koşturmaktadır. Bu da sıkça vurgulandığı üzere duyarlı, anlayışlı, yardımcı, geliştirici yöneticilerle sağlanacaktır. Olumlu bir örgütsel iklimin, daha fazla etkileşimin ve paylaşımın sağlandığı bir öğretmenler odasında, mutlu çalışanların olması beklenen bir durumdur. Bireyler arası iletişimin doğru kanallarla sağlandığı, insanların daha empatik olduğu, ilişkilerin daha yapıcı ve sevgi odaklı olduğu okullarda öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyinin yüksek çıkması oldukça normaldir ve beklenen bir durumdur.

Bu araştırma doğrultusunda; örgüt üyelerinin kurum içerisinde mutlu olabilmesi için, yönetici ve öğretmenlerin arasındaki iletişimin doğru kanallarla sağlanması, öğretmenin kendini kuruma ait hissedebilmesi adına yöneticinin örgüt üyeleriyle ilgilenmesi, sorunlarıyla baş edemediklerinde yardımcı olması, mesleki konularda rehberlik etmesi gerekmektedir. Ayrıca bu araştırma ve sonuçlarının tüm okullara genellenebilmesi mümkün değildir. Bu nedenle araştırma sonuçlarının daha geniş örneklem gruplarıyla test edilmesi faydalı olacaktır. “Örgütsel Mutluluğu” etkileyen başka değişkenler de olabilir, bunların da incelenmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler:

Örgütsel mutluluk, işyeri mutluluğu, mutlu okul

Kaynaklar

- Arslan, Y. & Polat, S. (2017). Örgütsel mutluluk ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 23 (4) : 603-622
- Bulut, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin mutluluk algılarının incelenmesi bir norma çalışması*. (Doktora tezi).
- Çetin, F. & Fikirkoca, A. (2010). Rol ötesi olumlu davranışlar kişisel ve tutumsal faktörlerle öngörülebilir mi? *A.Ü Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*. 65 (4) : 41-66
- Keser, A.(2018) . İşte mutluluk araştırması. *Paradoks Ekonomi, Sosyoloji, ve Politika Dergisi*. 14 (1) : 43- 57
- Moçoşoğlu, B. & Kaya, A. (2018) .Okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki: Şanlıurfa ili örneği. *Harran Education Journal*. 3 (1) : 52-70

Tekinalp, B.v& Terzi, Ş. (2015) . *Eğitimde pozitif psikoloji uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi

Veenhoven, R. & Dumludağ, D. (2015). İktisat ve mutluluk. *İktisat ve Toplum Dergisi*, 58 : 46-51

Walsh,L. , Boehm. J. & , Lyubomirsky.S. (2018).Does happiness promote career success? Revisiting the evidence.
Journal of Career Assessment. 26 (2) : 199-203

Eğitimde Yapay Zeka

Ali KIŞ^a

(a) İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Malatya, Türkiye

Giriş

İnsanlığın başından beri, sadece insan ait olan *bilgi edinme, algılama, görme, düşünme ve karar verme* gibi insan zekasına atfedilen becerilerinin bilgisayar ve internet çağını takiben yapay zeka (YZ) tanımlamasıyla akıllı makinelere geçişi baş döndürücü bir hızda devam etmektedir. Çeşitli alanlarda her geçen gün yeni yapay zeka uygulamaları insanoğlunun hizmetine sunulmaktadır (Uygunoğlu & Yurtcu, 2006; Doğan & Kubat, 2008; Demirhan, Kılıç & İnan, 2010; Yıldız, & Yıldırım, 2018; Bilge, 2007; Anohina, 2007; Berman, Durning, Fischer, Huwendiek & Triola, 2016; Williams, 2005).

Ortaya çıkışı 1956 yılından itibaren olan (Russell, & Norvig, 2016) yapay zeka, ilk defa John McCarthy (2019) tarafından, “*zeki makineler özellikle de, zeki bilgisayar programları yapma bilimi ve mühendisliği*” olarak tanımlanmaktadır. Makinelerin değerlendirebilme yeteneği, önceki bilgilerden yararlanma, planlama, öğrenme, iletişim kurma, algılama ve nesnelere oynatabilme yeteneğine sahip olmasını amaçlayan en güncel bilim dallarından biridir.

Yapılandırıcı öğrenme kuramına göre öğrenciler, öğrenilmesi gerekeni anlamaya çalışarak kendi bilgilerini oluştururlar. Duyduklarını, okuduklarını ve gördüklerini mevcut bilgilerine dayandırarak yorumlarlar. Oysa, şu ana kadar insanoğluna atfedilen bu becerileri, artık düşünebilen makinelerin yapması söz konusudur (Coiera, 2003). Bu durum insanlığı eğitim-öğretim ortamları ve hedef kitlesi açısından yeni tanımlamalara doğru itmektedir. Eğitimin bireyselleştirilmesinde önemli roller oynayabilmesi (Aşkar, & Kızılkaya, 2006), doğru kaynakları doğru zamanda sunabilmesi (Anohina, 2007), insanın baş edemeyeceği miktarda bilgi içerisinde, insanın kaybolmasının önüne geçebilmesi, bu teknolojinin ilk anda sayılabilecek birkaç önemli avantajıdır. Aslında bir öğretmenden beklenen neyin, kime ve nasıl öğretileceği konusunda verebileceği destek, özellikle etkili öğretmenlerin etkisini bir kat daha artırabilir.

Bu çalışmada yapay zeka ile ilgili mevcut yazılı ve dijital kaynaklar taranarak, ilgili dokümanlar ve bilimsel araştırmalar sistematik bir yapıda incelenmiştir. Bu kapsamda özellikle eğitim kurumlarında kullanıma potansiyeli taşıyan, başlıca yapay zeka teknolojileri tanıtılmış, sahip oldukları eğitsel ve yönetsel özellikler kategorilendirilerek tartışılmıştır. Yapay zeka alanında yaşanan gelişmeler ışığında, bu ileri teknolojinin eğitsel ve yönetsel olarak kullanımlarına yönelik ileride yapılacak çalışmalar için önerilerde bulunmak da bu çalışmanın bir diğer amacıdır.

Yöntem

Bu çalışmada amaç, yapay zeka teknolojileriyle ilgili fırsatları ve eğilimleri, eğitim kurumları özelinde, literatür taraması yaparak incelemektir. Bu bağlamda, yapay zeka teknolojilerinin eğitim kurumlarında kullanılabilirliği ile ilgili görüşlerin çıkarılabilmesi de hedeflenmiştir. Çalışma yapay zeka teknolojilerinin eğitsel ve yönetsel yönünü inceleyen sistematik bir alanyazın tarama çalışmasıdır. Çalışma kapsamında yapay zeka teknolojilerinin eğitsel ve yönetsel kullanımları ile ilgili alanyazında ulaşılabilen çalışmalar incelenmiştir. İncelenen

çalışmalar, hakemli dergilerde yayınlanmış makale, bildiri, yüksek lisans ve doktora tezleri veya kitap bölümleridir. Araştırma kapsamında tarih kısıtlamasına gidilmeksizin Google Akademik veritabanında “yapay zeka”, “artificial intelligence” “eğitim” ve “education” gibi anahtar kelimelere göre, araştırmaların başlığında ve özetinde tarama yapılarak ilgili çalışmalar ulaşılmış, uygun olanlar tam metin olarak indirilerek araştırmaya dahil edilmiştir. Detaylı incelenecek çalışmalara ilişkin veriler, bilgisayar ortamında, önceden belirlenecek kategorilere göre kaydedilerek düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

Kavramsal tartışmanın teorik çerçevesi

Yapay zeka nedir?

En basit tanımıyla, yapay zeka, bilgisayarların ve makinelerin insan *algı ve karar alma* süreçlerini başarıyla tamamlamalarını taklit etmelerini sağlayan yazılım algoritmaları ve teknikleridir. Bu bilgisayarlar mevcut bilgisayarlardan çok farklıdır. Bu bilgisayardaki kodlar – *öğrenen kodlardır*. Bazılarına göre, bu kodlar insanlığın belki de şu ana kadarki en büyük icadı olacaktır. Bununla birlikte, yapay zeka tüm insanlığı şu ana kadar hiçbir faktörün etkilemediği kadar etkileyebilecek bir potansiyele sahip olduğundan en ciddi endişe kaynağıdır (Baker, 2000; Murphy, 2018). Yapay zeka zaten neredeyse tamamen insan sağlığını, güvenliği ve üretkenliği artıracak şekilde günlük hayatımızı değiştirmeye başladı (Stone, Brooks, Brynjolfsson, Calo, Etzioni, Hager, & Leyton-Brown, 2016).

Endüstri 1.0, 18. ve 19. yüzyıllarda yeni buluşların üretime olan etkisi ve buhar gücüyle çalışan makinelerin makineleşmiş endüstriyi doğurması ile başlamıştı. Endüstri 1.0 sanayi ve şehir işçiliğini içeriyordu. Endüstri 2.0 çelik, petrol ve elektrik temelinde ilerledi ve üretim patlaması ile devam etti. Endüstri 3.0, bilgisayar ve devamında internet teknolojisi ile otomasyonda yeni çıkışları açtı. Gelişen noktada yeni başlayan endüstri 4.0 ise “fiziksel, dijital ve biyolojik alanlar arasındaki çizgiyi bulanıklaştıran teknolojilerin birleşmesi” olarak tanımlanmaktadır (Dijital Dönüşüm, 2019). Artık makinelerin birbirleriyle konuşabildiği bir çağa giriyoruz.

Günümüz teknolojinin ayırdedici bir yönü artık yoğun olarak kullanılan yüksek dijital teknolojilerdir: Bilgisayarların işlem hızlarının olağanüstü düzeye çıkması (Moore yasası), üstel-katsayısal değişim, kuantum hesaplama yöntemleri, öğrenen kodlar, akıllı sensörler, büyük veri, rafine edilmiş yeni istatistiksel teknikler, makine öğrenmesi, sinir ağları, konuşma-imaaj-nesne tanıma vb. tarım toplumunun 10.000 yıl, sanayi toplumunun 300 yıl, bilgi toplumunun 50 yıl sürdüğü bir dünyada bilgi ötesi toplumda (bazılarına göre belirsizlik çağının) değişim süreçleri daha da kısalmıştır (Dijital Dönüşüm, 2019).

Yapay Zeka Nasıl Çalışır?

Yapay zeka sistemleri, görev alanları ile ilgili olarak geniş bir eğitim setiyle eğitilir ve sensörlerden gelen veriler bu eğitim setinin devamı olarak kullanılır. Yapay zeka yazılımının istatistiksel algoritmaları bu verileri işler ve hedeflenen *tahmin veya karara* ulaşır. Bu tahminler yapay zeka kullanıcısı için öneri olarak kullanılır. Algoritma sonucu üretilen bu tahmin-karar bir makine söz konusu ise (otonom otomobiller gibi) eylem olarak da işlev görür ve kendi kararlarını alıp işleyen makineler insanlığın yaşamına girmiş olur.

Yapay zeka basitçe insan beyninin işlem yeteneğini taklit etmek üzere eğitilmiş bilgisayar yazılımıdır. Yapay zeka bilgisayarını eğitmenin çeşitli yolları bulunmaktadır: Makine öğrenmesi, sinir ağları, derin öğrenme vb.

Yapay zeka öğrenmesinin mükemmelleşmesi büyük veri gerektirir. Günümüz internetinin geldiği noktada mevcut büyük veri yapay zeka için eğitim seti işlevi görmektedir. Her geçen gün üstel olarak artan bu veri ile eğitilen yapay zeka uygulamaları tahmin ve kararlarında insanın yapabileceğinden daha isabetli şekilde sonuca gidebilecektir. Fiziksel dünyada hiçbir insan makinelerle yarışamayacağı gibi, (*Naim Süleymanoğlu-Forklifte karşı*) bilişsel dünyada da yapay zekalar insanın doğal zekasına meydan okumaktadırlar (AlphaGo versus Lee Sedol, 2019).

Dar/Zayıf ya da Güçlü Yapay Zeka

Yapay zeka yazılımları temelde iki kategoride geliştirilmektedir. Uzmanların desteği ile oluşturulabilen, kapsamlı bir programlama gerektiren programlar dar/zayıf (narrow/weak) yapay zeka olarak adlandırılır. Eğitimde bu türün bir örneği “Akıllı Özel Ders Sistemleri” (Intelligent Tutoring Systems-ITS) olmuştur (McArthur, Lewis & Bishary, 2005). İlk ITS’ler 1980’li yıllarda ortaya çıkmıştır. Erken ITS araştırma ve geliştirme çalışmalarının asıl amacı, bir öğrenci ile bir insan öğretmen veya koç arasındaki eğitsel deneyimi ve etkileşimleri simüle etmektir. Bir ITS, her öğrenciye sunulan içeriği, öğrencinin matematik gibi belirli bir alandaki mevcut bilgi durumuna göre ayarlar ve öğrencinin içerik içinde öğrenebilmesi ve ilerleyebilmesi için gereken destek ve geribildirim düzeyini sağlar. Bir ITS içerisindeki öğrenme ortamının kişiselleştirilmiş doğası nedeniyle, bu sistemlerin birçoğu okullarda, öğretmenlerin çok sayıda öğrenci için iyi bilinen bir zorluk olan heterojen sınıflarda geniş bir yelpazedeki öğrenci yeteneklerini barındırmasına yardımcı olmak için kullanılabilir.

Bugün eğitim pazarında mevcut olan birçok ITS uygulamasının ortak özellikleri, bireysel kavramların ve becerilerin ustaca öğrenilmesini içerir; yani, öğrencilerin sıradaki bir sonraki konseptte geçmeden önce bir kavramın önceden belirlenmiş bir anlayış seviyesini göstermesi gerekir. Öğrencinin kendi hızında ilerleyen, öğrencinin bilgi durumuna uyum sağlayan öğretim içeriği, öğrenci bilgi ve anlayışının sık değerlendirilmesi, öğrencilerin öğrenci alanındaki gelişimini sürekli izlemesi, içerik alanındaki bireysel kavramların ve becerilerin ustalığını göstermesi ve içindeki öğrenci performansı ile ilgili otomatik geri bildirim gösterilebilmesi bu sistemin önemli avantajlarıdır.

İkinci kategori olan ve genel zeka sergileyen güçlü yapay zeka bu alanının kutsal kâsesi olarak da kabul edilir. Bunlar, insanların bilişsel akıl yürütme yeteneklerine yaklaşan, dünyanın nasıl işlediğine dair ortak bir algı anlayışı sergileyen, yeni problemleri çözebilecek veya yeni görevler gerçekleştirebilecek ve mevcut sorun hakkında önceden veri veya bilgi olmadan çok az öğrenebilecek veya öğrenmeyecek teorik uygulamalardır. Temelde makine öğrenmesi şeklinde ilerleyen bu kategorideki yapay zeka uygulamaları, bir yandan yordayıcı değişkenler ya da özellikler arasındaki kalıpları, diğer yandan değişkenlerin çıktı değişkenini keşfeder.

İnternet sayesinde büyük verilerle beslenen ve robotlarla ve diğer etkinleştirme araçlarıyla donatılan yapay zeka, en acil sorunlarımızı çözmemize yardımcı olabilecek: hastalıkları iyileştirmemize, temiz enerjinin kilidini açmamıza ve değerli ve güvenilir hizmetler yaratmamıza yardımcı olacak. Ancak aynı zamanda, büyük bir yer değiştirmeye neden olacak, gelir boşluklarını genişletecek, robotları silahlaştıracak ve diğer varoluşsal tehditler yaratacaktır. Son zamanlarda yapılan yapay zeka uygulamalarının sağlık, mali piyasalar, üretim ve taşımacılık lojistiğindeki karmaşık görevleri yerine getirmedeki başarıları akademik literatürde iyi bir şekilde belgelenmiştir (Anohina, 2007; Coiera, 2003; Bilge, 2007).

Eğitimin Geleceği

Çok hızlı değişen dünya eğitim kurum ve kurumlarını da sorgular hale getirmiştir. Eğitimin içeriği ve öğretim yöntemleri her gün yeni tartışma konuları arasındadır. Yapay zeka hem içeriği hem de eğitim kurumlarının işleyişlerini önemli ölçüde değiştirme potansiyeline sahip görünmektedir. Akıllı makineler yeteneklerimizi artırdıkça, algılarımızı, fırsatlarımızı ve kararlarımızı daha fazla etkileyeceklerdir. İlkokul çağına gelen neredeyse her çocuğun karşılaştığı “büyüyünce ne olacaksın?” sorusu yerine artık “*gelecekte hangi sorunları çözmek istiyorsun?*” sorularının sorulması gerektiği düşünülüyor.

Öğrenenlerden, bildiklerini belli aralıklarla göstermelerini istemek ve ustalık sergilerken ilerlemelerine izin vermek, yeni nesil öğrenme sistemlerinin iki işaretidir. Uyarlanabilir öğrenme sistemleri (okuma ve matematikte) ve otomatik beceri geribildirimi (yazılı olarak), öğrencilerin sık ve ayrıntılı geri bildirim almalarını kolaylaştırmaktadır (Beck, Stern & Haugsjaa, 1996). Yardımcı teknolojiler özel ihtiyaçları olan öğrencileri destekleyebilmektedir. Yapay zeka destekli öğrenme platformları, bireysel öğrenciler için en iyi öğrenme deneyimlerini önerebilir.

Potansiyel olumlu bir etkisi görünmekle birlikte, araştırmacılar yapay zeka tabanlı öğretimin etkinliği hakkında henüz bir fikir birliğine varmamışlardır. Ancak yine de bazı öğretmenler kişiselleştirilmiş öğrenimin öğrencinin katılımını, motivasyonunu ve bağımsızlığını arttırdığını öne sürmektedir. Yapay zeka teknolojileri daha geniş bir ölçekte benimsenirse, öğretmenler yalnızca belirli ürünleri kullanmayı öğrenmekle kalmayıp aynı zamanda bir dizi yapay zeka teknolojisini de derslerine dahil etme görevini yerine getirmeliler. Öğretmen sertifikasına sahip üniversiteler ve enstitüler tarafından sunulan hazırlık programları bu tür bir eğitim sağlayabilirler (McArthur, et.al., 2005).

Üretim hattındaki tekrarlayan görevlerin aksine, öğretmenlerin çalışmaları ve öğretme eylemleri tamamen otomatikleştirilemez. İyi öğretim karmaşıktır ve yaratıcılık, esneklik, doğaçlama ve spontanlık gerektirir. Aynı zamanda, öğretmenlerin mantıksal olarak düşünebilmeleri ve sınıfta ortaya çıkan gündelik akademik olmayan problemlerle başa çıkabilmek için sağduyu, şefkat ve empati uygulayabilmeleri gerekir – bunlar henüz en gelişmiş yapay zeka sistemlerinde bile bulunmayan yeteneklerdir. Öğrencilere, çeşitli içerik alanlarında (YZ'nın özellikle iyi olduğu bir şey) dar prosedürel bilgi ve beceriler geliştirme fırsatları sağlamanın yanı sıra, okullar ve öğretmenler, tüm çocuğun gelişimini desteklemeli ve öğrencilere daha yüksek gelişim için zengin fırsatlar sağlamalıdır. Eğitimde YZ'nın en iyi kullanımı, öğretmenlerin daha etkili sınıf eğitimi sunmalarına yardımcı olarak öğretmen kapasitesini artırmak olacaktır.

Coursera, edX, Skillshare ve Udemy gibi platformlar enformel öğrenmeyi ve kariyer eğitimini köklü olarak değiştirmiştir. Wikipedia ve YouTube, herkesin hemen hemen her şeyi öğrenmesini mümkün kılmıştır. Artık ABD'deki tüm lise öğrencilerinden daha fazla insan dil öğrenmek için Duolingo kullanmaktadır. Bunların tümü, sürekli öğrenme için gerçek zamanlı yanıtlar ve sonuçlar sağlayan yapay zeka güdümlü platformların en iyi örnekleridir.

Yapay zeka, kişiselleştirilebilir içerikler ve sınıflandırmaların izlenmesi yoluyla sınıfları dönüştürmeye başlıyor. YZ, basit testleri derecelendirme ve değerlendirme gibi temel rutin işleri otomatik hale getirebilir. Uyarlanabilir öğrenme programları, oyunlar ve yazılımlarla daha fazla bireyselleştirme uygulayabilir (Romiszowski,

1987). YZ, öğrenciler için daha verimli, kişiselleştirilmiş ve bağlamsal destek oluşturulmasına yardımcı olacaktır. Akıllı öneri sistemleri veya makine destekli sistemler öğrencinin ustalığını gösterecek, gerekli dersleri tekrarlayacak ve kişiselleştirilmiş bir öğrenme planı önerecektir (McArthur, Lewis & Bishary, 2005). Eğitim her zaman transfer (öğrenildiği bağlam dışında bilgidan yararlanma süreci) ve uzmanlık (bilgiyi algılama ve yorumlama yolları da dahil olmak üzere bazı gelişmiş bilgi alanı anlayışı) ile ilgilidir. Bunları bir eğitimin odağı haline getirme gereği her zamankinden daha fazla görünmektedir.

ITS ve uyarlanabilir öğretmenler, her öğrencinin ihtiyaçlarına göre öğrenme materyali, hız, sıralama ve zorlukları uyarlar. AI ayrıca özel ihtiyaçları olan öğrencilere, örneğin yüz ifadelerini tanımlamaları için otistik çocuklara öğretmek destek sağlayabilir. Bilgisayar adaptif değerlendirmeleri, öğrencinin cevaplarının doğruluğunu temel alarak art arda gelen soruların zorluğunu ayarlayarak öğrencinin ustalık seviyesinin daha kesin tanımlanmasını sağlar. YZ, devam etme, ödev verme ve test soruları üretme gibi rutin işleri yapabilir.

YZ teknolojileri “kişiselleştirilmiş öğrenmeyi” (her öğrencinin ihtiyaçlarına göre talimatı uyarlamayı) ve “karma öğrenmeyi” (teknolojiyi yüz yüze etkileşimle birleştirmeyi) kolaylaştırmaya yardımcı olabilir. Yakın gelecekte eğitimin içeriğinde de değişiklikler düşünülüyor. Birçok içerik için artık okula gitmeye gerek kalmadı. Neredeyse herkes her şeye erişebiliyor. Ancak kavramlar yoluyla transfer ve uzmanlığa odaklanmak için bir rehber yine de ihtiyaç olacak. Okuldaki zamanın çoğu da bu yeni alana kayacak.

Yapay zekanın eğitimde bir diğer etkili kullanım alanı ise erken uyarı sistemidir. Şimdiden bazı eğitim sistemleri, riskli öğrencileri okul kariyerlerinde daha erken tanımlamak ve olasılıklı modeller geliştirmek amacıyla öğrenci bilgi sistemlerinde büyük miktarda uzunlamasına verilere dayanmak için makine öğreniminin kullanımını keşfetmeye başlamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bilgisayar ve internet teknolojisinin insanlık tarihi açısından belki de en önemli dönüm noktası olduğunu düşünürken, yeni yeni hayatımıza girmeye başlayan yapay zeka teknolojisi, insanlığı hem ümitlendirmekte hem de endişeye sevk etmektedir. Her geçen gün yeni bir uygulama alanını öğrendiğimiz bu teknoloji, insanı diğer tüm canlılardan ayıran alanda, bilişsel alanda, insanoğluna yeni ufuklar açmaktadır. İnsanın olduğu tüm alanları etkileme potansiyeli doğal olarak eğitimi de kapsamaktadır. Zaten bir süredir bilgisayar ve internet teknolojileriyle yeni bir aşamaya geçmiş olan eğitim ortamları ve paydaşları hızlı gelişen bu yeni teknolojiye ne derece uyum sağlayabilecek, amaçlarına dönük nasıl etkili ve verimli kullanacak, olası zararlarını nasıl telafi edebilecek? Bu ve benzeri soruları cevaplayabilmek için önce bu teknolojinin tüm eğitim paydaşları tarafından öğrenilmesi, kullanılması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Türkiye özelinde düşünüldüğünde bu anlar hem risk hem de fırsat anları olarak algılanabilir. Sanayileşme ve dijitalleşmeye geç geçmiş bir toplum olarak, bu son teknolojik devrimi ıskalamamak için, bir an önce ilgili herkesin bu alanda öğrenme ve kullanma yatırımlarına başlaması kaçınılmazdır.

Anahtar Kelimeler

Eğitim, yapay zeka, insan bilgisayar etkileşimi, düşünen bilgisayar

Kaynaklar

- AlphaGo versus Lee Sedol. (2019). Retrieved May 20, 2019, from https://en.wikipedia.org/wiki/AlphaGo_versus_Lee_Sedol
- Anohina, A. (2007). Advances in intelligent tutoring systems: problem-solving modes and model of hints. *International Journal of Computers Communications & Control*, 2(1), 48-55.
- Aşkar, P., & Kızılkaya, G. (2006). Eğitim yazılımlarında eğitsel yardımcı kullanımı: Eğitsel ajan. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 25-31.
- Baker, M. J. (2000). The roles of models in Artificial Intelligence and Education research: a prospective view. *Journal of Artificial Intelligence and Education*, 11, 122-143.
- Beck, J., Stern, M., & Haugsjaa, E. (1996). Applications of AI in Education. *Crossroads*, 3(1), 11-15.
- Berman, N. B., Durning, S. J., Fischer, M. R., Huwendiek, S., & Triola, M. M. (2016). The role for virtual patients in the future of medical education. *Academic Medicine*, 91(9), 1217-1222.
- Bilge, U. (2007). Tıpta Yapay Zeka ve Uzman Sistemler. *Türkiye Bilişim Derneği Kongresi*.
- Coiera, E. (2003). Clinical decision support systems. *Guide to health informatics*, 2(1).
- Demirhan, A., Kılıç, Y. A., & İnan, G. (2010). Tıpta yapay zeka uygulamaları. *Yoğun Bakım Dergisi* 9(1):31-41.
- Dijital Dönüşüm. (n.d.). Retrieved May 20, 2019, from <http://www.isodijital.com/dijital-donusum.html>
- Doğan, N., & Kubat, B. (2008). Zeki öğretim sistemleri için yeni bir bileşen: düzenleyici modül. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2).
- McArthur, D., Lewis, M., & Bishary, M. (2005). The roles of artificial intelligence in education: Current progress and future prospects. *Journal of Educational Technology*, 1(4), 42-80.
- McCarthy J. (2019). What is artificial intelligence? Computer Science Department, Stanford University. <http://www-formal.stanford.edu/jmc/whatisai.pdf> 15 Mart 2019 tarihinde erişildi.
- Murphy, R. F. (2018). *Artificial Intelligence Applications to Support K-12 Teachers and Teaching: A Review of Promising Applications, Opportunities, and Challenges*. RAND.
- Romiszowski, A. (1987). Artificial intelligence and expert systems in education: Progress, promise and problems. *Australasian Journal of Educational Technology*, 3(1).
- Russell, S. J., & Norvig, P. (2016). *Artificial intelligence: A modern approach*. Malaysia; Pearson Education Limited.
- Stone, P., Brooks, R., Brynjolfsson, E., Calo, R., Etzioni, O., Hager, G., ... & Leyton-Brown, K. (2016). Artificial intelligence and life in 2030: One hundred year study on artificial intelligence. *Report of the 2015 Study Panel, tech report*.
- Uygunoğlu, T., & Yurtcu, Ş. (2006). Yapay Zeka Tekniklerinin İnşaat Mühendisliği Problemlerinde Kullanımı. *Yapı Teknolojileri Elektronik Dergisi*, 2(1), 61-70.
- Williams, P. (2005). Lessons from the future: ICT scenarios and the education of teachers. *Journal of Education for Teaching*, 31(4), 319-339.
- Yıldız, M., & Yıldırım, B. F. (2018). Yapay Zekâ Ve Robotik Sistemlerin Kütüphanecilik Mesleğine Olan Etkileri. *Türk Kütüphaneciliği*, 32(1), 26-32.

Okul Müdürlerinin Okulda Karar Verme Hakkında Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Özgür TÜRK^a, Öznur TULUNAY ATEŞ^a

(a) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, , Eğitim Yönetimi Bölümü, Burdur, Türkiye

Giriş

İnsanlar alışveriş yaparken, çocuk sahibi olmak isterken, üniversite seçiminde ve benzeri gibi amaçlarına ulaşmak için devamlı olarak seçim yapmak durumunda kalmaktadırlar. Bu seçim bir karar olayıdır. Karar; iki veya daha çok uygun alternatif arasından birinin seçimidir (Certo, 2003). Yani karar vermek yanlış veya zayıf olanı ortadan kaldırarak, en doğruya ulaşmak eylemidir. Karar verme, bir problemi karar için ele alan ve sınırlı sayıda alternatifler ortaya koyduktan sonra bunlardan belirli birini yerine getirmek, icra etmek için olası yollardan en uygun olanın seçilmesi olarak tanımlanabilir. Karar verme yönetim sürecinin kalbidir. Yönetim sürecinin tüm diğer nitelikleri karar vermeye bağlıdır (Aydın,1992).

Yönetim süreçlerinde taşıdığı önemli rol nedeniyle tüm örgütler karar verme gereksinimi duyar ve örgütün üyeleri zaman zaman karar verme durumunda kalır. Böyle bir durumda karar verildiğinde, kararın verildiği koşullar ve kararın sınırlı bilgilere dayandığı gerçeği unutulmamalıdır (Aydın, 2013). Doğru olarak nitelendirilen kararlar, yöneticilerin sorunların çözümüne yardımcı olacak doğru çalışanları bulma ya da mevcut çalışanları doğru pozisyonlarda çalıştırma becerilerine bağlıdır (Vroom & Yetton, 1973).

Karar davranışı, belirlenmiş amacın öngördüğü en uygun alternatifi seçtiği ölçüde rasyoneldir. Rasyonel kararlar gerekli değerler ve amaçlar tam olarak dikkate alınarak verilir. Karar ortamındaki koşullar ve güçler dikkate alınır, hesaba katılır (Aydın, 2010). Karar vermek tek basamaklı bir iş değil, sıradizinsel bir biçimde birbirini izleyen, her basamaktaki başarı şansının önceki basamakların gereğini eksiksiz yapıp yapılmadığına bağlı olduğu bir aşamalı eylemler dizisidir (Açıkgöz, 1994). Koçel (2003), bu aşamaların aşağıdaki şekilde olduğunu belirtmiştir.

1. Amaç belirleme, sorun tanımlama
2. Amaç ve sorunları irdeleme, öncelikleri belirleme
3. Çözüm alternatiflerinin ve seçeneklerinin belirlenmesi
4. Geliştirilen alternatif ve seçeneklerin belirlenmesi
5. Seçim kriterini belirleme ve seçim

Bir eğitim örgütünde karar alma sürecinde örgüt üyelerinin katılımın önemli olduğu söylenebilir. Bu konuda okul yöneticilerinin; karara katılmanın mesleki nitelikleri geliştirebileceğini, olanak verildiğinde öğretmenlerin de sağlıklı karar verebileceğini (Aydın, 1992), karar vermeye personel katılımının kararın paylaşılması anlamına geldiğini (Gregg, 1957), karara katılma yönteminin demokratik yöntemle en tutarlı yol olduğunu (Taymaz, 2005) dikkate alması gerekir. Buradan da anlaşılacağı üzere okullarda karar verme sürecinde yöneticilerin tavrı yönlendirici ve belirleyici olmaktadır. Bu nedenle yapılan bu araştırmada okul müdürlerinin okuldaki karar verme sürecini nasıl gördükleri belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla okul müdürlerinin; öğretmenlerin hangi kararlara katılmada daha çok istekli oldukları, karara katılma sürecini nasıl nitelendirdikleri, karar verme sürecini etkileyen

en önemli etkenin ne olduğu, karar verirken hangi konuda en çok zorlandıkları, öğretmenlerin karara katılma konusundaki isteklilik düzeyleri gibi konulardaki görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden olan olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni gündelik hayatta hiçte yabancı olunmayan, çoğunlukla bir konuyla ilgili fikir sahibi olunan fakat insanların detaylı ve derinlemesine bilgi sahibi olmadığı konularda bireylerin deneyimlerini temel alarak araştırma yapmamıza olanak sağlayan bir yöntemdir. Bu araştırma neticesinde araştırma yapılan konuya yönelik çözümlerin geliştirilmesine katkı sağlamak mümkün olabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Çalışmada Isparta merkezinde okul müdürü olarak görev yapan 50 katılımcıdan basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle veri toplanmıştır. Basit seçkisiz örnekleme seçilen her bir örneklem biriminin diğer örneklem birimlerinin seçilme oranlarını değiştirmemesi amacıyla geri atılması suretiyle örneklem alınan yöntem olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2016). Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Mesleki Kıdem, Yöneticilikteki Kıdem ve Kurum Türlerinin Dağılımı.

		Cinsiyet	
		Kadın n	Erkek n
Mesleki Kıdem	19 yıl ve altı	12	18
	20 yıl ile 25 yıl	0	4
	25 yıl ve üstü	2	12
Yöneticilikteki Kıdem	10 yıl ve altı	11	18
	11 yıl ile 20 yıl arası	2	14
	21 yıl ve üzeri	1	2
Kurum	Okul öncesi	2	1
	İlkokul	3	7
	Ortaokul	8	18
	Lise	1	8
Toplam		14	34

Tablo 1 incelendiğinde; mesleki kıdem olarak hem kadın hem erkek okul müdürlerinin en çok 19 yıl ve altında kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca yöneticilikteki kıdem açısından kadın ve erkek okul müdürlerinin 10 yıl ve altında kıdeme sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Çalışmakta oldukları kurumlar açısından ise; hem kadın hem de erkek okul müdürlerinin en çok ortaokullarda görev yapmakta oldukları tespit edilmiştir.

Araştırmada ilk olarak okullarda karar verme ile ilgili literatür taraması ve bazı okul müdürleri ile ön görüşmeler yapılmıştır. Yapılan bu görüşmeler neticesinde veri toplam aracı olarak kullanılması düşünülen yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve “Eğitim Yönetimi” alanında doktora seviyesine sahip iki uzmandan görüş alınmış ve bu doğrultuda bazı sorular yeniden düzenlenmiş ve anlam karmaşasına sebep olabileceği düşünülen bazı kelimeler değiştirilmiştir. Tüm bu çalışmaların sonucu olarak demografik bilgileri içeren beş ve araştırma problemini içeren dört sorudan oluşan görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşmeler katılımcılardan randevu alınarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca görüşmeden önce okul müdürleri araştırmanın amacı ve bilgilerin gizli kalacağı gibi konularda bilgilendirilmişlerdir.

Araştırmada özellikle veri toplama sürecinde araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacı ile bazı önlemler alınmıştır. Öncelikle yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplama süreci aynı kişi tarafından yapılmış ve bu sayede veri toplayan kişiden kaynaklı farklılıklar giderilmeye çalışılmıştır. Arkasından elde edilen veriler her iki araştırmacı tarafından değerlendirilerek kategoriler ve temaları içeren taslak tablo oluşturulmuş kontroller yapılarak ekleme ve değişikliklerle uyumsuzluklar giderilmeye çalışılmıştır. Örneğin bir araştırmacı karar vermeyi etkileyen etmenler kategorisine ait temalardan birine “çoğunluk” olarak ad verirken diğer araştırmacı da aynı temayı “uzlaşmama” olarak tanımlamıştır. Sonuç olarak alt kodlar da birlikte değerlendirildiğinde “uzlaşmama” tema başlığının daha anlaşılır olduğuna karar verilmiş ve bu şekilde devam edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen taslak tablo rastlantısal olarak belirlenen 2 okul müdürü ile değerlendirmeleri amacı ile paylaşılmış ve olumlu olarak geri dönüş alınmıştır. Ayrıca, temalar yorumlanırken katılımcıların ifadelerinde bir değişikliğe gidilmemiş olduğu gibi örnekleme yapılmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde eksiklikler olan veri değeri taşımayan 2 form kapsam dışı tutularak 48 form ile analizler gerçekleştirilmiştir. Verilerden frekans ve yüzde gibi bilgiler elde edilmesinde SPSS istatistik programı kullanılmıştır. Bunun yanında, temalar yorumlanırken katılımcıların ifadelerinde bir değişikliğe gidilmemiş olduğu gibi örnekleme yapılmıştır

Bulgular

Görüşmeler neticesinde katılımcılardan elde edilen verilere göre kategori tema ve kodları içeren bir tablo oluşturulmuştur. Ana kategoriler; okul müdürlerinin gözünden öğretmenlerin hangi kararlara daha çok katılma isteği göstermesi, karara katılım süreci, karar vermeyi etkileyen etmenler, okul müdürünü karar verirken en çok zorlayan etkenler ve öğretmenlerin karara katılım yeterlilikleridir.

Okul müdürlerine göre öğretmenler hangi kararlara katılmada daha çok istekliler?

Okul müdürlerinin öğretmenlerin hangi kararlara katılmakta istekli oldukları konusundaki görüşlerini belirlemeye yönelik olarak alınan cevaplar doğrultusunda oluşturulan veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Müdürlerine Göre Öğretmenlerin Hangi Kararlara Katılmakta İstekli Olduklarının Dağılımı.

Kategoriler	Temalar	Kodlar	f	%
Okul müdürlerine göre öğretmenler hangi kararlara katılmada daha çok istekliler?	Özlük Hakları (%43.8)	Ders programı	13	27.1
		Ders saatleri	8	16.7
	Sosyal ve Kültürel faaliyetler (%16.6)	Okul gezileri	2	4.2
		Okul içi etkinlikler	5	10.4

Eğitim-Öğretim işleri (%39.6)	Önemli günler	1	2.1
	Disiplin sorunları	4	8.3
	Öğrenciye verilecek ödüllerin belirlenmesi	2	4.2
	Okulun genel işleyişi	8	16.7
	Öğretim faaliyetleri	5	10.3

Tablo 2 incelendiğinde okul müdürleri öğretmenlerin en çok özlük hakları, ardından eğitim-öğretim işleri ve sosyal ve kültürel faaliyetler ile ilgili kararlara katılma isteğinde olduklarını belirtmişlerdir. Bu sıralamaya göre birinci sıradaki temada; ders programı ile ilgili kararların, ikinci sıradaki temada okulun genel işleyişinin, üçüncü sıradaki temada ise, okul içi etkinlikler kodunun yüksek olduğu tespit edilmiştir. E-12 kodlu okul müdürü ders programı ile ilgili olarak “Okuldaki öğretmen arkadaşlar rutin işler ve ders programı dışında fazla katılım yapmıyorlar. Azıcık aşım ağrısız başım diyorlar” diyerek öğretmenlerin genelde bu konuda söz sahibi olmak istemediklerini söylemektedir.

Okul müdürlerine göre karara katılım süreci nasıl olmalıdır?

Okul müdürlerine göre karara katılım süreci konusundaki görüşlerini belirlemeye yönelik olarak alınan cevaplar doğrultusunda oluşturulan veriler Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Okul Müdürlerine Göre Karara Katılım Sürecinin Nasıl Olması Gerektiği.

Kategoriler	Temalar	Kodlar	f	%
Okul müdürlerine göre karara katılım süreci nasıl olmalıdır?	Demokratik (%75)	Tüm paydaşların katılımı ile	24	50
		Öğretmenlerin katılımı ile	12	25
	Otoriter (%25)	Okul müdürü tarafından	12	25

Tablo 3 incelendiğinde okul müdürlerinin “Sizce karara katılım süreci nasıl olmalı?” sorusuna verdikleri cevaplarda büyük bir çoğunluğun demokratik karar verme sürecinden yana olduklarını belirtmişlerdir. Örneğin, E-12 kodlu okul müdürü “Okulda karar verme yönetimin önderliğinde, kurumun bütün çalışanlarının görüşleri de dikkate alınarak verilirse kurum kültürü yerleşmiş demektir” şeklindeki ifadeyle karar vermenin kurum kültürü için önemli bir etken olduğunu vurgulamıştır.

Okul müdürlerine göre karar verme sürecini etkileyen en önemli etken nedir?

Okul müdürlerine göre karar verme sürecini etkileyen en önemli etkenler konusundaki görüşlerinin alınması sonucunda elde edilen veriler tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Okul Müdürlerine Göre Karar Verme Sürecini Etkileyen En Önemli Etkenler.

Kategoriler	Temalar	Kodlar	f	%
Okul müdürlerine göre karar verme sürecini etkileyen en önemli etken nedir?	Uzlaşamama (%20.8)	İletişim problemleri	2	4.2
		Çoğunluğun sağlanamaması	4	8.3
		Her öğretmene ulaşma gücü	4	8.3
	Sosyal ve Siyasal Etkenler (%20.9)	Önyargılar	4	8.3
		Duygusal yakınlık	2	4.2
		Olumsuz deneyimler	2	4.2
	Uygulanabilirlik (%20.9)	Gruplaşmalar	2	4.2
		Yasal engeller	3	6.3
		Maddi zorluklar	4	8.3
	Katılım (%22.9)	Görüş birliğinin sağlanamaması	3	6.3
		Kişisel beklentiler	4	8.3
		Sorumluluk almak	6	12.5
Yararlılık (%14.5)	İnanç eksikliği	1	2.1	
	Öğrenciye katkısı	6	12.4	
		Okul bütçesine katkısı	1	2.1

Tablo 4 incelendiğinde; yöneticilere göre karar vermeyi en fazla etkileyen tema “Katılım”dır. E-17 kodlu okul müdürü öğretmenlerin pasif olduğunu ve sürece katılmakta ısrarcı olmadıklarını söylerken, “...kararlar alınırken ne kadar çok katılım olursa olumsuzluklar o kadar azalır ve daha objektif kararlar alınır” şeklindeki ifadesi ile karara katılımın artması halinde birçok sorunun kendiliğinden ortadan kalkacağı doğru karar almanın kolaylaşacağı yorumunda bulunmuştur.

Okul müdürlerinin görüşlerine göre karar vermeyi etkileyen ikinci sıradaki etken ise “Sosyal ve Siyasal Etkenler” ve “Uygulanabilirlik” olarak ortaya çıkmıştır. Sosyal ve siyasal etkenler teması altındaki en önemli kod ise önyargılardır. Okul müdürlerinin çoğunun karar sürecinde uygulanabilirlik konusunda maddi zorlukların ön plana çıktığını ortak bir şekilde dile getirdikleri görülmektedir. Bu hususu E-8 kodlu okul müdürü “Kese boşsa alışverişe çıkmanın bir anlamı var mı ?” şeklindeki ifadesi ile çok çarpıcı bir şekilde özetlemektedir.

Okul müdürleri karar verirken en çok hangi konuda ya da konularda zorlanmaktadır?

Okul müdürlerine karar verirken en çok hangi konularda zorlanmaktadır konusundaki görüşlerinin alınması sonucunda elde edilen veriler Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Okul Müdürlerine Karar Verirken En Çok Hangi Konuda Zorlanmaktadırlar.

Kategoriler	Temalar	Kodlar	f	%		
Okul müdürünü karar verirken en çok zorlayan etkenler	Personel	(%31.3)	Öğretmenle ilgili şikâyet ve ceza gerektiren	13	27.1	
			Personelin okula uyum güçlüğü	1	2.1	
			Motivasyon eksikliği	1	2.1	
	Çevre Baskısı	(%18.8)	Veli memnuniyetsizliği	6	12.5	
			Amir memnuniyetsizliği	3	6.3	
	Uygulamadaki Güçlükler	(%14.7)	Öğrencilerin geleceğini etkilemesi	2	4.2	
			Kararların uygulanmasındaki turasızlıklar	3	6.3	
			Müdürün yaptırım gücünün olmaması	1	2.1	
			Öğrenciyi motive etmenin zor olması	1	2.1	
			Yeniliklere karşı direnç	6	12.5	
	Değişim	(%14.6)	Yeniliklere karşı uyum güçlüğü	1	2.1	
			Paydaş görüşlerini kapsamama	1	2.1	
	Hata yapma	(%8.4)	Kaygısı	tecrübesizlik	1	2.1
				Adalet sağlayamama	2	4.2
				Okulun maddi zarara uğraması	3	6.3
	Zorlanmıyorum	(%6.3)		Paydaş katılımını sağladığımdan	1	2.1
				Tecrübeli olduğumdan	2	4.2

Tablo 5 incelendiğinde okul müdürleri karar verirken zorlandıkları konuların; personel, çevre baskısı, uygulamadaki güçlükler, değişim, hata yapma kaygısı, ekonomik koşullar şeklinde olduğu, bazı yöneticilerin de zorlanmadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Özellikle personel kaynaklı durumların okul müdürlerinin karar verme sürecindeki en çok zorlandıkları konular oldukları ortaya çıkmıştır. Örneğin E-26 kodlu okul müdürü “ *Bazen öğretmenlerimizle alakalı şikâyetler gelebiliyor bu durumda karar vermek çok zor olabiliyor*” diyerek öğretmenler ilgili şikâyetlerin okul müdürlerini oldukça zorladığını söylemektedir. Öte yandan çevre baskısı da okul müdürlerini karar verme sürecinde oldukça zorlamaktadır. Veli memnuniyetsizliği ve amir memnuniyetsizliği olarak ortaya çıkan çevre baskısı teması ikinci sıradadır.

Okul müdürlerini zorlayan diğer bir konu ise yeniliklere karşı direnç ve yeniliklere uyum güçlüğü yani değişimdir. Örneğin E-28 kodlu okul müdürüne en çok hangi konuda karar verirken zorlanmaktasınız sorusu sorulduğunda, “İnsanlar değişim kelimesinden korkuyorlar, değişimle birlikte eski rahat ve huzurun kaybolacağı düşüncesi ile buna karşı direnç gösteriyorlar“ sözleri ile bazı öğretmenlerin bunu istemeyip direnç gösterdiklerini ifade etmektedir.

Diğer bir taraftan ekonomik koşullar her kurumda ve örgütte önemli olduğu gibi okullarda karar verme sürecinde de oldukça önemli olduğu toplanan verilerden anlaşılmaktadır. Ayrıca bazı okul müdürlerinin de zaman içinde kendilerini karar verme konusunda tecrübelerinden kaynaklı olarak çok yeterli gördükleri yorumu yapılabilir.

Okul müdürlerine göre öğretmenlerin kararlara katılma istekleri yeterli midir?

Okul müdürlerine göre öğretmenlerin karara katılım düzeyleri konusundaki görüşlerinin alınması sonucunda elde edilen veriler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Okul Müdürlerine Göre Öğretmenlerin Kararlara Katılım Düzeyleri.

Kategoriler	Temalar		
Okul müdürlerine göre öğretmenlerin kararlara katılma istekleri yeterli midir?	Yeterli	n	11
		%	22.9
	Yeterli değil	n	35
		%	72.9
	Kısmen yeterli	n	2
		%	4.2

Tablo 6 incelendiğinde okul müdürlerinin büyük bir kısmının, öğretmenlerin okulda alınan kararlara katılım isteklerini yetersiz olarak ifade ettikleri görülmektedir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Karar verme her kurumda önemli olduğu gibi okullarda da oldukça önemlidir. Bu nedenle bazı araştırmacılar tarafından (Açıkgöz, 1984; Aydın ve Özdoğru, 2011; Babaoğlu ve Yılmaz, 2012; Başak, 2010; Demirtaş, 1992; Göksoy, 2014; Köklü, 1994; Takmaz, 2009; Ural ve Aksoy, 2008) araştırılmıştır. Bu araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin kararlara katılım düzeylerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin daha çok öğretimsel karara katılma isteğinde oldukları sonucuna ulaşıldığı görülmektedir (Açıkgöz, 1984; Başak, 2010; Köklü, 1994; Ural ve Aksoy, 2008). Benzer bir şekilde mevcut çalışmada; okul müdürlerinin öğretmenlerin eğitim-öğretim konularındaki kararlara katılma isteğinde olduklarını oldukça yüksek seviyede belirttikleri görülmüştür. Bu bulgunun yapılan araştırmada yöneticilerin öğretmenlerin özlük hakları ve eğitim öğretim işleri konularındaki kararlara katılmak istediklerini düşünmeleri sonucu ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu bulgular değerlendirildiğinde okul müdürlerinin öğretmenleri karar katılım konusunda teşvik etmeleri, öğretimsel kararlar dışında yönetsel kararlara katılım konusunda da öğretmenlerin fikirlerini ifade edebileceği bir okul iklimi geliştirmeleri gerektiği söylenebilir.

Araştırmada okul müdürleri tarafından karar vermede en fazla etkili olarak katılım temasını ve sorumluluk almak istememe kodunun vurgulandığı görülmektedir. Takmaz (2009) çalışmasında, öğretmen sayısı 1-10 ve 11-20 olan okullardaki örgütsel iletişimin öğretmen sayısı 21 ve üzerinde olan okullara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgunun mevcut çalışmada okul müdürlerinin dikkat çektikleri karar verme sürecini etkileyen

etkenler kategorisindeki uzlaşamama ve karar vermede en fazla vurgulanan katılım temasını desteklediğini söylemek mümkün olabilir. Dolayısıyla öğretmen sayısı fazla olan okullarda yaşanan iletişim problemleri ve buna bağlı olarak karar vermede yaşanan sorunların giderilmesi için; okul içinde öğretmenlerin iletişimlerini artırabilecek faaliyetler ve etkinliklerin yapılmasının faydalı olacağı söylenebilir.

Bu araştırmada okul müdürlerinin karara katılım sürecini demokratik olarak değerlendirmesi olumlu olarak değerlendirilebilir. Araştırmacılar tarafından kararların demokratik şekilde alınmasının önemi vurgulanmıştır. Örneğin, Babaoğlu ve Yılmaz (2012) çalışmalarında; kararların katılım sağlanarak demokratik bir şekilde alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Aynı çalışmada kararların katılımlı alınması halinde uygulanabilirliğinin de artacağı ifade edilmiştir. Göksoy da (2014) benzer şekilde okullarda alınan kararların katılımlı ve demokratik olarak alınması neticesinde verimliliğin arttığını, kararların ise sahiplenildiğini ifade etmiştir. Buda katılımlı ve demokratik karar almanın, kararın uygulanması konusunda avantaj sağlayabileceğini göstermektedir. Yukarıda belirtilen çalışmaların bulgularında da ifade edildiği gibi kararlar mümkün olan maksimum katılımla alınması kararların benimsenmesinde ve uygulanmasında önemli avantajlar sağlayacağı ifade edilebilir. Yapılan araştırmada okul müdürlerinin karar vermeyi etkileyen etmenler konusunda uygulanabilirlik ve alt kodu olan görüş birliğinin sağlanamamasını sıklıkla belirtmiş olması da bu ifadeyi desteklemektedir.

Araştırmada, okul müdürlerinin en çok personelle ilgili konularda ve özellikle de öğretmenle ilgili şikayet ve ceza gerektiren durumlarda zorlandıkları belirlenmiştir. Okul personelinin büyük bir kısmını oluşturan, eğitim-öğretim faaliyetlerinde önemli rol oynayan öğretmenlerle ilgili olarak bu bulgunun sebeplerinin derinlemesine araştırmalarla incelenmesi gerektiği söylenebilir. Yapılan araştırmada, okul müdürleri öğretmenlerin motivasyon eksikliğinin karara katılımı olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Aydın ve Özdoğru da (2011) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin kararlara katılma istekleri ve motivasyon arasında çok yüksek düzeyde bir ilişki olduğundan bahsetmektedirler. Bu nedenle öğretmenlerin motivasyon seviyelerinin yüksek seviyede tutulmasının önemli olduğu ve bunun için yönetim tarafından tedbirler alınması gerektiği söylenebilir.

Araştırmada son olarak ise, yöneticilerin öğretmenlerin kararlara katılım düzeylerini yetersiz gördüğü tespit edilmiştir. Aydın ve Özdoğru (2011) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin kararlara katılma konusunda istekli oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla bu iki çalışmanın bulgusu bir arada değerlendirildiğinde öğretmenlerin karara katılma konusunda istekli olduklarını ifade ettikleri, yöneticilerin ise durumu bu şekilde görmediği söylenebilir. Bu farklılığın sebebi okul müdürlerin ve öğretmenlerin statüleri gereği farklı bakış açılarına sahip olmaları ile açıklanabilir. Bu sebeple öğretmenlerin yöneticilerin bakış açısını anlama, konulara bir de yönetici tarafından bakabilmeleri amacıyla okulun idari iş ve işlemleri hakkında bilgilendirilmelerinin yöneticilik tecrübesi olmayan öğretmenlerin karara katılım isteklerini de artırabileceği söylenebilir.

Bu araştırmanın sonuçlarının genellenebilmesi için farklı illerde ve farklı araştırma metodlarının kullanıldığı araştırmalar yapılabilir. Yapılan araştırmaların sonuçlarına dayanarak ve okullardaki karar verme süreçleri yeniden gözden geçirilerek gerekli tedbirler alınabilir.

Anahtar Kelimeler

Karara Katılım; Karar Verme; Okulda Karara Katılım.

Kaynaklar

- Açıkgöz, K. (1984). *Öğretmenlerin okuldaki Kararlara Katılımı*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Açıkhöz, (1994). *Eğitimde etkili yönetici davranışları*. İzmir: Kanyılmaz.
- Aksoy, O. & Ural, A. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin okulla ilgili kararlara katılımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6(3), 433-460.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi* (4. Baskı). Ankara: Hatipoğlu.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu.
- Aydın, M. (2013). *Eğitimde örgütsel davranış*. Ankara: Gazi.
- Aydın, B. & Özdoğru, M. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (12.baskı). Ankara: Pegem A.
- Başak, T. (2010). *Anadolu liselerinde çalışan öğretmenlerin karar verme sürecine katılma düzeylerinin değerlendirilmesi*. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Certo, T. (2003). Influencing Initial Public Offering Investors with Prestige: Signaling with Board Structures. *The Academy of Management Review*, 28(3), 432-446. DOI: 10.2307/30040731.
- Eren, E. (2003). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş ve küresel yaklaşımlar*. İstanbul: Beta.
- Göksoy, S. (2014). Okul yönetiminde karara katılım. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 253-268.
- Gregg, R. T. (1957). *The administrative process in administrative behavior in education*, New York; Harper & Row Publishers.
- Koçel, T. (2000). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta.
- Köklü, M. (1994). *Ortaöğretim okullarında öğretmenlerin karara katılımı*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Takmaz, Ş. U. (2009). *İlköğretim okullarında örgütsel iletişim düzeyi ile öğretmenlerin karara katılma davranışları arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Taymaz, H. (2005). *Eğitim sisteminde teftiş: kavramlar, ilkeler, yöntemler*. (6.baskı). Ankara: Pegem A.
- Wroom, V. H. & Yetton, P. W. (1973). *Leadership and decision making*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6.Baskı). Ankara: Seçkin.

Lider-Üye Etkileşimi ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkide Örgütsel Bağlılığın Aracılık Rolü

Sedat ALEV, Deniz TAŞ^b

(a) Sedat Alev, Millî Eğitim Bakanlığı, Şahinbey Belediyesi Bilim ve Sanat Merkezi, Gaziantep, Türkiye (Sorumlu yazar)

(b) Deniz Taş, Millî Eğitim Bakanlığı, Emine-Fevzi Uslu İlkokulu, Gaziantep, Türkiye

Giriş

Örgütsel ortamda çalışanlar ve yönetici konumunda bulunanlar sürekli bir iletişim ve etkileşim halinde bulunmaktadır. İletişim sürecinin değerlendirilmesinde, iletişimin niceliği, çalışanların denetlemesi, yöneticilerin ve çalışanlar arasındaki ilişkinin niteliğini gösteren lider-üye etkileşimi önemli rol oynamaktadır (Deluga, 1994). Lider-üye etkileşimi, lider ile üye arasında resmi iş ilişkisinin dışında, karşılıklı güven, saygı ve sadakate dayalı bir sosyal değişim ilişkisidir (Yu ve Liang, 2004). Bu ilişkinin olumlu düzeyde olması, örgütsel amaç ve değerlerinin içselleştirilmesi ve örgütte kalmak için çaba gösterilmesi (Balay, 2000) olarak ifade edilen örgütsel bağlılığın artmasına katkı sağlamaktadır (Liden ve Maslyn, 1998; Sherony ve Green, 2002). Fakat lider-üye etkileşiminin yeterli düzeyde olmadığı durumlar, çalışanların bulunduğu örgüte karşı bağlılığının azalması, performans düşüklüğü ve tükenmişlik gibi olumsuz sonuçlara neden olmaktadır (Becker vd., 2005; Thomas ve Lankau, 2009). Diğer bir ifadeyle, örgütsel ortamda liderlerin örgütün diğer üyeleriyle olumlu ilişkiler kurması, onlara eşit ve adil uygulamalarda bulunması, çalışanların daha yüksek performans göstermelerine ve örgütsel bağlılık davranışlarının artmasına katkı sağlarken; lider-üye etkileşiminin düşük olduğu durumlarda ise tükenmişlik gibi olumsuz sonuçlarla daha fazla karşılaşmaktadır. Bu nedenle, diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği okullarda da yöneticilerin etkili liderlik becerilerine sahip olmalarının, öğretmenlerle ve diğer çalışanlarla olumlu bir iletişim ortamı oluşturmalarının, yapılacak faaliyetlerin gerçekleştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmada, lider-üye etkileşimi, tükenmişlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin, lider-üye etkileşimi, tükenmişlik ve örgütsel bağlılık ile ilgili görüşleri ne düzeydedir?
2. Lider-üye etkileşimi, tükenmişlik ve örgütsel bağlılık arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Lider-üye etkileşimi ile tükenmişlik arasındaki ilişkide örgütsel bağlılığın aracı rolü var mıdır?

Yöntem

Araştırmada, ilişkisel model kullanılmıştır. İlişkisel modelde, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığının ve seviyesinin belirlenmesi amaçlanmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu bağlamda yapılan araştırmada, “lider-üye etkileşimi”, “tükenmişlik” ve “örgütsel bağlılık” arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 384 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, Liden ve Maslyn (1998) tarafından geliştirilen, Öztürk (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan, “Lider-Üye Etkileşimi Ölçeği”; Maslach (1981) tarafından geliştirilen, Ergin (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan, “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” ve Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından geliştirilen, Dağlı,

Elçiçek ve Han (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” aracılığı ile toplanmıştır. Veriler SPSS 22.0 ve AMOS 23.0 programları kullanılarak analiz edilmiştir

Bulgular

Yöneticilerin lider-üye etkileşimi algıları yüksek düzeyde, örgütsel bağlılık algıları orta düzeyde, tükenmişlik algıları ise düşük düzeydedir. Lider-üye etkileşimi, tükenmişlik ile negatif, örgütsel bağlılık ile pozitif yönde bir ilişkiye sahiptir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Liderlik becerilerine sahip olan yöneticilerin, öğretmenlerle olumlu bir iletişim kurmaları, öğretmenlerin okula bağlılıklarını arttırmakta ve tükenmişlik gibi olumsuz durumların daha az yaşanmasını sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler

Lider-üye etkileşimi; tükenmişlik; örgütsel bağlılık; öğretmen

Kaynaklar

- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Becker, J. A., Halbesleben, J. R., & Dan O’Hair, H. (2005). Defensive communication and burnout in the workplace: The mediating role of leader-member exchange. *Communication Research Reports*, 22(2), 143-150.
- Dağlı, A., Elçiçek, Z. ve Han, B. (2018). Örgütsel bağlılık ölçeği’nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1788-1800.
- Deluga, R. J. (1994). Supervisor trust building, leader-member exchange and organizational citizenship behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 67(4), 315-326.
- Ergin, C. (1993). *Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach tükenmişlik ölçeğinin uyarlanması*. R. Bayraktar ve İ. Dağ (Ed.), VII. Ulusal Psikoloji Kongresi içinde (s. 143-154). Ankara: VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). New York: McGraw-Hill
- Liden, R. C., & Maslyn, J. M. (1998). Multidimensionality of leader-member exchange: An empirical assessment through scale development. *Journal of Management*, 24(1), 43-72.
- Öztürk, N. (2015). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: Lider-üye etkileşiminin aracılık rolü* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Sherony, K. M., & Green, S. G. (2002). Coworker exchange: relationships between coworkers, leader-member exchange, and work attitudes. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 542-548.
- Thomas, C.H. & Lankau, M. (2009). Preventing burnout: The effects of LMX and mentoring on socialization, role stress, and burnout. *Human Resource Management*, 48(3), 417-432.
- Yu, D., & Liang, J. (2004). A new model for examining the leader-member exchange (LMX) theory. *Human Resource Development International*, 7(2), 251-264.

Öğrencilerin Okul Müdürünün Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Yönelik Görüşleri: Bir Durum Çalışması

Celal Teyyar UĞURLU^a, Turgay KUMRU^b

(a) Celal Teyya Uğurlu, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sivas, Türkiye

(b) Turgay Kumru, Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Fakültesi, Sivas, Türkiye

Giriş

Adalet sözcüğü Türk Dil Kurumu sözlüğünde “1. Yasalarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılmasının sağlanması, türe; 2. Hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme; 3. Bu işi uygulayan, yerine getiren devlet kuruluşları; 4. Herkese kendine uygun düşeni, kendi hakkı olanı verme, doğruluk” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 1998). Literatürde ise adalet kavramı “doğruluk, dürüstlük, eşitlik, hak, hak yemezlik, hakkaniyet ölçülerine uyma, meşruluk, tarafsızlık, insaniyet, iyilik” gibi anlamları ifade etmektedir (Karacan, Bağlıbel ve Bindak, 2015).

Sosyal adalet kavramı ise “bireylere ve sosyal tabakalara, sınıflara somut olarak nelerin sağlandığıyla ilgilidir” (Kurt, 2006). Sunal’a göre (2011) sosyal adalet, “Nimet ve külfetlerin toplumda adil bir şekilde dağıtılmasıdır. Başka bir deyişle toplumda herkesin hakça bir paylaşım olduğu konusunda genel bir kanaatin bulunmasıdır.” Akalın (1998) ise sosyal adaleti “haklar, siyasal özgürlükler, kanun önünde eşitlik, ödüller, her bireyin yeteneklerinin ve faaliyetlerinin dikkate alınması, ihtiyaçlar ile bireyin hayatını sürdürebilmesi için gerekli olanlar” şeklinde tanımlanmıştır. Sosyal adalet; “hak, eşitlik, fırsat eşitliği, çeşitlilik ve benzeri kavramları içeren şemsiye bir kavramdır.” (Özdemir ve Kütküt, 2015). Polat (2007) ise sosyal adaleti “ekonomik, sosyal, siyasal eşitlik yoluyla toplumda ortak iyi inancının kurulabilmesi” şeklinde tanımlamıştır. Görüldüğü gibi sosyal adalet kavramına ilişkin farklı tanımlamalar yapılmıştır. Yapılan bu tanımlamalara göre bir toplumda sosyal adaleti sağlayabilmek için toplumda farklı kültür ve düşüncelere sahip grupların düşünceleri göz ardı edilmemeli, toplumun tüm kesiminin demokrasi sürecine katılması sağlanmalı, ülkenin kaynaklarını topluma adaletli bir şekilde dağıtılmalıdır (Bozkurt, 2017).

Sosyal adalet kavramı 2000’li yıllardan sonra ise eğitim ve demokrasi ilişkilerine yönelik tartışmalar eğitimde sosyal adalet kavramıyla ifade edilmeye başlanmıştır (Şişman, 2006). Eğitimde sosyal adalet kavramı; “çok kültürlülük, adalet, eşitlik ve demokratik toplum” gibi kavramlarla birlikte ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır (Tomul, 2009). Polat’a göre (2007) herkesin yeteneği ve ihtiyacına göre eğitim alması eğitimde sosyal adaletin kavramsallaştığı temel noktadır. Ona göre herkesin eşit eğitim alması aslında bir eşitsizliktir. Aslında eğitimde sosyal adalet, bireyin insani farklılıkları temelinde yaratıcı gücünü özgürce geliştirebilmesi yani özgürleştirici eğitimi gerçekleştirmeyi ifade eder. Sosyal adaletin boyutları temelinde bireylerin eğitim alma hakkı başlı başına sosyal adalet ile ilişkili olduğu söylenebilir. Yani toplumda ötekileştirilmeye maruz kalan grupların eğitime erişimlerinin güvence altına alınması sosyal adalet açısından önemlidir. Eğitime erişim sorunu yaşayan gruplar üzerinde yapılan bilimsel çalışmalar İkinci Dünya Savaşı’nın sonrasına dayanmaktadır. Bu çalışmalar özellikle sosyologlar tarafından toplumsal gruplar üzerinde yapılmıştır. Okul ölçeğinde sosyal adalet uygulamaları son yıllarda incelenmeye başlanmıştır (Özdemir ve Pektaş, 2017).

Sosyal adalet liderliği ise farklı şekillerde tanımlanmıştır. Marshall ve Oliva'ya (2006) göre sosyal adalet liderliği, “okul başarısı düşük azınlıkların, yoksul çocukların, kadınların ve eşcinsellerin akademik başarılarını artırmayı hedefleyen bir liderlik” tarzıdır. Theoharis'e (2007) göre sosyal adalet lideri “ırkları, sınıfları, cinsiyetleri, engellikleri ve cinsel tercihleri nedeniyle ötekileştirilmeye maruz bırakılmış ve ötekileştirilmeye devam eden toplumsal grupların yanında duran ve liderlik yönelimlerini buna göre biçimlendiren okul yöneticileridir.” (Aktaran; Özdemir, Pektaş, 2017). Oplatka (2010) ise sosyal adalet liderliği kavramını “okullarda dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimine odaklanan ve bu grupta yer alan öğrencilerin gelişimini destekleyen müdürler” şeklinde tanımlamıştır (Aktaran: Özdemir, 2017). Alanyazında sosyal adalet liderliğinin üç temel boyutundan bahsedilmektedir. Bunlar eleştirel bilinç, destek ve kapsama/kaynaştırma boyutlarıdır (Özdemir ve Küçük 2015).

Ülkemizde, eğitimde sosyal adalet kavramı üzerinde yapılmış çalışmalara baktığımızda; Polat (2007), eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçlarının neler olduğunu ele almış; Tomul (2009), ilköğretim okullarında sosyal adalet uygulamalarını ve bu uygulamaları engelleyen faktörleri belirlemeye çalışmış; Aslan ve Gülaçtı (2013), üniversite öğrencilerinin sosyal adalete ilişkin görüşlerini belirlemiş; Kondakçı, Kurtay, Oldaç ve Şenay (2016), Türkiye’de okul müdürlerinin sosyal adalet rollerini ele almış; Özdemir ve Pektaş (2017), öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ile okul akademik iyimserliği arasındaki ilişkilere dair düşüncelerinin ne olduğunu saptamış; Özdemir (2017), okullarda sosyal adalet liderliğinin öğrencilerin okula yönelik tutum ve okul bağlılığı ile ilişkisini ele almıştır.

Bu araştırmanın amacı sosyal adalet gibi güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesinde öğrencilerin bakış açılarıyla ortaya çıkarmak ve ayrıntılı bir şekilde incelemektir. Bu amaçla sosyal adalet bağlamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin, okul müdürünün öğrencileri destekleme konusunda ki görüşleri nelerdir?
2. Öğrenciler okul müdürünün eleştirel bilincini nasıl tanımlamaktadırlar?
3. Öğrencilerin, okul müdürlerinin demokratik tutumları hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Okul müdürünün farklı kültür ve düşüncelere karşı tutum ve davranışlarını, öğrenciler nasıl değerlendirmektedir?
5. Öğrencilerin okul müdürüne karşı güven algısı nedir?

Yöntem

Nitel araştırma yöntemleri çerçevesinde durum çalışması deseni uygulanmıştır. Nitel araştırmaların odağı genellikle olguları anlamak, keşfetmek, tanımlamak ve teori geliştirmektir. Bu yaklaşıma göre araştırmacının temel görevi, olayların içyüzünü katılımcıların öznel bakış açılarıyla ortaya çıkarmaktır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Bu çalışmada amaç güncel bir olgu olan sosyal adalet olgusunu, olgunun yaşandığı ortamda yani okul bağlamında öğrenci gözünden anlamak ve incelemek olduğu için durum çalışması deseni uygulanmıştır. Durum çalışmalarında araştırmada tek bir analiz birimi varsa (bir birey, bir kurum, bir program, bir okul, vb.) bu tarz araştırmalar bütüncül tek durum deseni olarak adlandırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada bir lisede sosyal adalet olgusu bütüncül olarak öğrencilerin öznel yargılarından yola çıkarak ele alındığı için bütüncül tek durum çalışmasıdır.

Nitel araştırmalarda bir veya birkaç durumun derinlemesine anlaşılması amaçlandığı için bilgi yoğunluğu olan durumlara ulaşmak ana hedeftir. Belirli durumlara odaklanıldığından genellikle amaçlı örnekleme söz konusudur (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Bu bağlamda çalışma grubumuz Sivas’ın Ulaş ilçesindeki bir

lisede 2017-2018 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 16 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmamızda maksimum çeşitliği sağlamak amacıyla her sınıf düzeyinden 4 kişi ile görüşme yapılmıştır. Çalışma grubuna ait demografik özellikler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Demografik Özellikler

SINIF	CİNSİYET		TOPLAM
	KIZ	ERKEK	
9	3	1	4
10	3	1	4
11	2	2	4
12	2	2	4
TOPLAM	10	6	16
YÜZDE	%62.5	%37.5	%100

İnsanların yaşam durumları ile ilgili daha derinlemesine bir anlayış elde etmek için bireylerin ya da küçük grupların tercih edildiği nitel araştırmalarda deneyimlerin, durumların ya da olayların önemini öğrenmek için genellikle derinlemesine görüşme yapılır (Arthur, Waring, Coe ve Hedges, 2017). Araştırmamız da verilerin toplanmasında açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu uygulanmıştır. Veriler toplanırken öğrencilerle yüz yüze görüşülmüştür. Her bir görüşme ortalama 30 dakika sürmüştür. Görüşme formunda öğrencilere, “Okul müdürünüzün öğrencileri desteklediğini düşünüyor musunuz? Nasıl?”, “Okul hayatı ve öğrenciler ile ilgili kararlar alınırken öğrencilerin düşüncelerinin alınıp alınmadığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?” şeklinde sorular yöneltilmiştir.

Açık uçlu görüşme formundan elde edilen veriler içerik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde görüşme sonucu elde edilen verilerden olguya ilişkin “belirgin/önemli ifadeler çıkarmaya çalışılır. Bu belirgin/önemli ifadeler genellikle birkaç sözcük ya da sözcük grubu, bir cümle ya da cümleciklerdir. Bu ifadeler araştırmaya katılan bireylerin ya kelimesi kelimesine aynı olmalı ya da katılımcıların ifadelerini ortaya çıkaran yakın sözcükler olmalıdır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015).

Bu araştırmada öncelikle görüşme formundaki veriler tek tek okunarak önemli kodlar tespit edilmiştir. Elde edilen kodlar uygun alt tema ve temaların altında düzenlenerek bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Toplam 16 öğrenciden oluşan katılımcılar ise Ö1, Ö2, Ö3.....Ö16 şeklinde kodlanmıştır.

Bulgular

Araştırma soruları bağlamında öğrencilerin okul müdürünün sosyal adalet liderliğine ilişkin görüşleri; destek, karara katma, eleştirel bilinç, eşitlik-adalet ve güven olmak üzere beş tema altında incelenmiştir.

Sosyal Adalet Liderliğinin Destek Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin, okul müdürleri tarafından desteklenip desteklemediğine dair görüşlerini incelediğimizde okul müdürü öğrencileri başarılı olmaya teşvik ederek, dezavantajlı öğrencilere yönelik çalışma yaparak, öğrenciler ile yakından ilgilenerek ve onların istekleri doğrultusunda etkinlik düzenleyerek öğrencileri desteklediği anlaşılmaktadır. Öğrencileri başarıya teşvik ederek desteklediğine vurgu yapan Ö1, “Derslerde başarılı olmamız için öğütler veriyor. Başarılı olmamız için bize destek vereceğini söylüyor ve yapıyor da.” şeklinde görüş bildirmiştir. Ayrıca Ö5, “Başarımızı artırmak için bizi destekliyor. Ayrıca iyi öğrenmemiz için geziler düzenliyor ama yine de bu desteğini yetersiz buluyorum. Bence bu da işlerinin yoğunluğundan kaynaklanıyor.” şeklinde görüş bildirerek müdürün her ne kadar öğrencileri desteklediğini düşünse de okulda ki diğer işlerin yoğunluğundan bu desteği

yetersiz gördüğünü ifade etmiştir. Sosyal adalet liderliğinin destek boyutuna ilişkin bulgular Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Öğrencilerin, Okul Müdürlerinden Aldıkları “Destek” Algısına İlişkin Görüşler

Tema	Alt Tema	Kategori
DESTEK ALGISI	Evet	Başarıya teşvik etme
		Öğüt verme
		Anlayışla karşılama
		Güven verme
		İlgi
		Etkinlik düzenleme
	Hayır	Maddi destek sağlama (kitap-materyal)
		Dezavantajlı öğrencilere yönelik çalışma
		Ödüllendirme
Kısmen	Okulda görememe	
	İlgisizlik	
		Başarıya teşvik etmeme
		İş yoğunluğu

Sosyal Adalet Liderliğinin Karara Katma Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okul hayatı ve kendileri ile ilgili kararlar alınırken görüşlerinin alınıp alınmadığına ilişkin görüşlerini incelediğimizde genel olarak öğrencilerin fikirlerinin alındığını, özellikle öğrencilerin ihtiyaç duyduğu kursların açıldığı ve okulda demokratik bir ortam olduğunu söyleyebiliriz. Buna karşın okul da bazı konularda öğrencilerin fikirlerinin alınmadığını da görmekteyiz. Bu konuda Ö16, “Okulda bir gezi olduğunda gezi talep ettiğimiz zaman müdür beyin yanına rahatlıkla gidebiliyoruz. Müdürümüz elinden ne geliyorsa yapıyor. Kursta olsun genel olarak düşüncelerimiz alınmıyor.” şeklinde görüş bildirmiştir. Bununla beraber farklı görüş bildiren Ö12 ise “Okulla ilgili kararlar alınırken genel olarak bizim düşüncelerimiz alınmıyor. Mesela okulda başörtüsü renginin serbest olmasını istiyoruz ama bizim görüşlerimiz alınmadığı için rengi tek renk. Kurslar konusunda ve sosyal etkinlikler konusunda bizim görüşlerimiz alınmıyor ve ona göre onaylıyor.” şeklinde görüş bildirerek bazı konularda karara katıldıklarını ifade etmiştir. Sosyal adalet liderliğinin karara katma boyutuna ilişkin bulgular Tablo 3’de gösterilmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin Okul Müdürleri Tarafından “Karara Katma” Algısına İlişkin Görüşler

Tema	Alt Tema	Kategori
KARARA KATMA	Evet	Genel olarak fikrimiz alınmıyor
		Destekleyici kurslar
		Seçim hakkı
		Sosyal etkinlikler
		Ödüllendirme
		Sportif faaliyet
	Hayır	Fikrimiz alınmıyor
		Zorlayıcı davranma

Sosyal Adalet Liderliğinin Eleştirel Bilinç Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin, okul müdürlerinin eleştiriye açık olup olmadığına dair görüşlerini ele aldığımızda müdürün öğrenciye yaklaşımına göre değişiklik gösterdiği anlaşılmaktadır. Ö7, müdürün sert davrandığına vurgu yapmaktadır. Ayrıca Ö9 ise “Onu eleştirmeye cesaret edemem.” şeklinde ifade ederek müdürlerinin eleştiriye açık olmadıklarını belirtmişlerdir. Buna rağmen Ö12, “Demokratik ve eleştiriye açıktır. Bizim yaptığımız eleştirileri dinler ve buna çare arar.” diyerek görüş bildirmiştir. Buradan öğrencilerin, müdürlerinin eleştirel bilinci hakkında farklı görüşleri olduğunu ve bunun sebebinin de müdürün öğrencilere olan yaklaşımının farkından kaynaklanabileceğini söyleyebiliriz Sosyal adalet liderliğinin eleştirel bilinç boyutuna ilişkin bulgular Tablo 4’de gösterilmektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin, Okul Müdürlerinin “Eleştirel Bilinç” Algısına İlişkin Görüşler

Tema	Alt Tema	Kategori
BİLİNÇ	Evet	Anlayışlı Bizi dinler Sorunlara çare arar Eleştiriye açık
		Hayır

Sosyal Adalet Liderliğinin Eşitlik-Adalet Boyutuna İlişkin Bulgular

Okul müdürünün okulda farklı kültür ve düşüncelere karşı tutumunu ve eşitlik ve adalet algısının öğrenci gözünden nasıl olduğunu ele alacak olursak, genel olarak müdürünün herkese eşit davrandığını, kimseye ayrımcılık yapmadığını dolayısıyla öğrenci gözünden müdürün adalet ve eşitlik algısının yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Bu konuda Ö13, “Adaletli bir insan. Herkese eşit mesafeli. Kimseyi kayırmaz. Kimseyi farklı düşüncesinden dolayı eleştirmez.” şeklinde görüş bildirmiştir. Okulun özgür bir ortam olduğuna vurgu yapan Ö1, “Tüm öğrencilere eşit davranıyor. Özgür bir ortamda eğitim görüyoruz. Farklılıklara saygı duyuyor.” diyerek fikrini ifade etmiştir. Sosyal adalet liderliğinin eşitlik ve adalet boyutuna ilişkin bulgular Tablo 5’de gösterilmektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin, Okul Müdürlerinin “Eşitlik ve Adalet” Algısına İlişkin Görüşler

Tema	Alt Tema	Kategori
EŞİTLİK VE ADALET ALGISI	Evet	Eşit davranma Ayrımcılık yapmama Adaletli davranma Farklılıklara saygı Özgür ortam Farklılıklara hoşgörülü Herkesi olduğu gibi kabullenme Farklı düşünceleri eleştirmeme
		Hayır

Sosyal Adalet Liderliğinin Güven Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin müdürlerine güvenip güvenmediğine ve bunun nedenine ilişkin görüşlerini ele aldığımızda müdürün iyi niyetli ve iyi bir insan olarak algılandığı ve öğrencilerin bu yüzden müdüre güven duyduğunu belirtebiliriz. Ö3, “Okul müdürümüze güven duyuyorum. Çünkü bizlere karşı sıcak davranıyor. Güvenimizi sarsacak hareketlerde bulunmuyor. İyi bir insan olduğu için güveniyorum.” şeklinde görüş bildirerek müdürün öğrenci ile ilgilenmesine ve iyi bir insan olduğunda vurgu yapmaktadır. Ö11 ise müdürün adaletli davrandığını belirterek “Kötü bir yönünü görmedim. Herkese karşı saygılı ve eşit düşündüğü için müdürümüze güveniyorum. Okulumuzda disiplin kuralları işletilirken adaletli davrandığı için güveniyorum. Okul kuralları uygulanırken çalışkan-tembel ayrımı yapılmıyor. Kimseye torpil yapılmıyor. Adaletli davrandığı için güveniyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Sosyal adalet liderliğinin güven boyutuna ilişkin bulgular Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6. Öğrencilerin, Okul Müdürüne “Güven” Algısına İlişkin Görüşler

Tema	Alt Tema	Kodlar
GÜVEN ALGISI	Evet	İyi niyetli İlgi-sıcak davranma Paylaşımçı İsteklerimizi yerine getirmeye çalışıyor Sözünde durur. Sır tutar Güven veriyor Saygılı ve adaletli Anlayışlı Dert dinleyen ve çözüm arayan Güleryüzlü-samimi Dini değerlerine bağlı Kötü bir davranışını göremedim.
	Hayır	Tanımiyorum Sırlarımız paylaşıyor İlgisiz Samimi değil

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre, sosyal adalet liderliğinin destek boyutunda, öğrenciler müdürlerinin kendilerini başarılı olmaya teşvik ederek, dezavantajlı öğrencilere yönelik çalışma yaparak, kendileriyle yakından ilgilenerek ve istekleri doğrultusunda etkinlik düzenleyerek öğrencileri desteklediğini belirtmişlerdir. Karara katma boyutunda, okul müdürünün genel olarak öğrencilerin fikirlerini aldığını, özellikle öğrencilerin ihtiyaç duyduğu kursların açıldığını ve okulda demokratik bir ortam olduğunu söyleyebiliriz. Eleştirel bilinç boyutunda, okul müdürünün eleştirel bilincinin müdürün öğrenciye yaklaşımına göre değişiklik gösterdiği görülmektedir. Eşitlik ve adalet boyutunda, genel olarak müdürünün herkese eşit davrandığını, kimseye ayrımcılık yapmadığını dolayısıyla öğrenci gözünden müdürün adalet ve eşitlik algısının yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Güven boyutunda ise müdürün iyi niyetli ve iyi bir insan olarak algılandığı ve öğrencilerin bu yüzden müdüre güven duyduğunu belirtebiliriz. Okul yöneticiliğinin sosyal adalet liderliği davranışı, öğrencilerin okula aidiyet duygularını artırmada ve okulda olumlu bir iklim oluşturmada etkili olduğu için yöneticilerin sosyal adaletin tüm boyutlarını dikkate alarak okulu yönetmesi gerekir.

Anahtar Kelimeler

Sosyal Adalet Liderliği; Okul Müdürü; Öğrenci

Kaynaklar

- Akalın, G. (1998). İnsan hakları, fırsat eşitliği ve Türkiye. Türkiye’de İnsan Hakları III Sempozyumu, Türk Demokrasi Vakfı, Ankara, Türkiye.
- Arthur, J., Waring, M., Coe, R. ve Hedges, L.V.; Çev. Erözkan, A. ve Büyüköksüz, E. (2017). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri ve Metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Aslan, S., Gülaçtı, F. (2013). Üniversite öğrencilerinin sosyal adalete ilişkin görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 15, Sayı 1, s.203-211.
- Bozkurt, B. (2017). Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik bir ölçme aracı geliştirme çalışması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(3), s.721-732.
- Christensen, L.B., Johnson, R.B. ve Turner, L.A; Çev. Aypay, A. (2015). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Karacan, H., Bağlıbel, B. ve Bindak, R. (2015). Okullarda sosyal adalet ölçeğinin geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 12, Sayı 31, s.54-68.
- Kondaççı, Y., Kurtay, M.Z., Oldaç, Y.İ. ve Şenay, H.H. (2016). Türkiye’de okul müdürlerinin sosyal adalet rolleri. *Eğitim Yönetimi Araştırmaları*, s.353-361.
- Kurt, S. (2006). Hayek’in özgürlük ve adalet teorisi. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 2, Sayı 3, s.199-213.
- Özdemir, M. ve Kütküt, B. (2015). Sosyal adalet liderliği ölçeğinin (SALÖ) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, Cilt 16, Sayı 3, s.201-218.
- Özdemir, M. ve Pektaş, M. (2017). Sosyal adalet liderliği ölçeği-öğretmen formunun geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 14, Sayı 40, s.111-127.
- Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkinlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 42, Sayı 191, s.267-281.
- Özdemir, M. ve Pektaş, V. (2017). Sosyal adalet liderliği ve okul akademik iyimserliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi* (18)2: s.576-601.
- Polat, S. (2007). *Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sunal, O. (2011). Sosyal politika: sosyal adalet açısından kuramsal bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, Cilt 66, No 3, s.283-305.
- Şişman, M. (2006). Eğitimde demokrasi ve sosyal adalet: Türkiye eğitim sisteminin değişmeyen miti. *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildiriler Kitabı, 4-5 Kasım*, Ankara. Eğitim Bir-Sen Yayınları, 291-305.
- Tomul, E. (2009). İlköğretim okullarında sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 34, Sayı 152, s.126-137.
- Türk Dil Kurumu, (1998). Türkçe Sözlük-1 A-J, Ankara, s.21.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara; Seçkin Yayıncılık.

Öğretmenlerin İlişkilerinde Etik Dışı Davranışları

İsa YILDIRIM^a , Canan ALBEZ^a , Durdağı AKAN^a

(a) Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum, Türkiye

Giriş

Türkiye’de öğretmenlik mesleğine ilişkin etik konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde (Altıkurt ve Yılmaz, 2011, Aybek ve Karataş, 2016, Koçyiğit ve Karadağ, 2017, Özkan ve Çelikten, 2018) bu çalışmaların çoğunlukla öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerini yansıttığı, ölçek geliştirme ya da meslek etiğine aykırı bir takım yönetsel uygulamaları irdeleme eğiliminde olduğu görülmektedir. Bu durum ise değişim hızının sıklıkla vurgulandığı günümüz eğitim dünyasında tüm paydaşların algılarına dayalı olarak, özellikle öğretmenlerin ilişkilerinde sergilemiş olduğu etik dışı davranışları ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmaların gerçekleştirilmesi ihtiyacını doğurmaktadır. Bu gereksinimden hareketle bu çalışmada tüm okul paydaşlarının algılarına göre öğretmenlerin ilişkilerinde sergilemiş olduğu etik dışı davranışların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

İfade edilen amaç doğrultusunda “Öğretmenlerin tüm okul paydaşlarıyla ilişkilerinde sergilemiş olduğu etik dışı davranışları nelerdir?” araştırma sorusuna yanıt aranmıştır.

Aristoteles’ten bu yana etik bir kamu endişesi olarak görülmüştür (Fisher,2003).Tüm insan davranışlarını etik değerler kapsamında değerlendirmek mümkün olmasa da, etik değerlerden bağımsız bir insan etkinliğinden bahsetmekte oldukça zordur. Etik, etik ilkeler, meslek etiği, etik kodlar, iş ve meslek ahlakı, etikdışı davranışlar gibi kavramların son zamanlarda sıklıkla kullanılmalarının sebebi insan davranışlarının büyük ölçüde etik değerlerle ilişkili olmasıdır. Batı dünyasında olduğu gibi son zamanlarda Türkiye’de de etik konular daha çok tartışılmaya, irdelenmeye başlamıştır (Aydın, 2013; Altıkurt ve Yılmaz, 2011). Aydın’a göre etik (2013) “*ahlak üzerine söz söyleme etkinliği*” olarak tanımlanırken TDK’ ya (2019) göre bir isim olarak “*töre bilimi*” ,“*çeşitli meslek kolları arasında tarafların uyması veya kaçınması gereken davranışlar bütünü*”, bir sıfat olarak ise “*ahlaki, ahlakla ilgili*” şeklinde tanımlanmıştır. İnsan ilişkilerinin yoğun yaşandığı, tüm paydaşlarla etkileşimin kaçınılmaz olduğu, uygulamaları ve bu uygulamalar esnasında kullanılan yöntemleri itibariyle etiğin odağında yer alan mesleklerden biriside öğretmenliktir. Toplumdaki tüm insanların yetiştirilmesinde etkisi olan bir meslek söz konusu olduğunda uygulamalarının etik değeri daha da bir önem kazanmaktadır.

Yöntem

Nitel araştırma yaklaşımı benimsenen bu çalışma olgubilim (fenomonoji) deseninde gerçekleştirilmiştir. Olgubilim deseni farkında olduğumuz fakat derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmak için kullanılan nitel araştırma desenlerindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Katılımcıların belirlenmesinde olabildiğince en geniş miktarda bilgi sağlayacak kişilerin seçimine yönelmesi ölçütü esas alınmıştır. Bu çalışmada zaman, işgücü vb. açılardan araştırmacılara kolaylık sağladığı için uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır(Büyüköztürk, 2012). Araştırma kapsamında Erzurum ili merkezinde 3 İlçe Milli Eğitim Müdürü, 14 okul yöneticisi, 6 öğretmen, 4 öğrenci velisi, 3 öğrenci olmak üzere toplamda 30 kişilik bir katılımcı grubu ile çalışılmıştır.

Veriler olgubilim desenine uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasında 3 uzmanın görüşü alınmış, öneriler doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Araştırma sorusu kapsamında katılımcılara 5 görüşme sorusu yöneltilmiştir. Araştırmacıların yüz yüze yaptığı görüşmeler görüşme esnasında not edilerek kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınan görüşmeler bilgisayar ortamına aktarılmış, sonrasında görüşülen kişilere teyit ettirilmiştir.

Veriler NVİVO 12 programı kullanılarak nitel veri analizlerinden içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bilgisayar ortamındaki görüşmeler NVİVO 12 programına aktarılmış ve bu program aracılığı ile kodlanmış ve temalandırılmıştır.

Bulgular

“Öğretmenlerin etik dışı davranışları” ana teması “Adalet ve eşitliği gözetmeme”, “Kendine ve başkalarına saygıdan yoksunluk”, “Mesleki bütünlükten yoksunluk”, “Değerler bütünlüğünden yoksunluk”, “Kurumsal değer ve normlara uymama” olmak üzere beş alt temaya ayrılmıştır. “Adalet ve eşitliği gözetmeme” temasının alt kategorisi bulunmazken, “Kendine ve başkalarına saygıdan yoksunluk” teması “Başkalarının kişisel sınırına saygısızlık” ve “Kendi kişisel sınırlarını korumama” olmak üzere iki kategoriye; “Mesleki bütünlükten yoksunluk” teması kendi içerisinde “Mesleki ilkelerden uzaklaşma”, “Pedagojik ilkelerden uzaklaşma”, “Sorumluluğunu yerine getirme” ve “Uygun bir model olmama” olmak üzere dört kategoriye; “Değerler Bütünlüğünden Yoksunluk” teması kendi içinde “Dürüstlükten yoksunluk” ve “Kişisel çıkar sağlama” olmak üzere iki kategoriye; Kurumsal değer ve normlara uymama teması kendi içerisinde “İşbirliğinde yoksunluk” ve “Meslektaşlarla olumsuz ilişkiler” olmak üzere iki kategoriye ayrılmaktadır.

Anahtar Kelimeler

Etik ilkeler, ahlak, mesleki ilkeler

Kaynakça

- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2011). “Öğretmen adaylarının öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22): 113 – 128.
- Aybek, B., & Karatas, C. (2016). Öğretmen adaylarının etik ve mesleki etik hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5(12), 96-108.
- Koçyiğit, M., & Karadağ, E. (2017). Öğretmenlik Mesleği Etik İlkeler Envanteri'nin Geliştirilmesi. *İş Ahlakı Dergisi*, 10(2), 246-273.
- Özkan, H. & Çelikten, M. (2018). Öğretmenlik Meslek Eğitimi İle İlgili Etik Olmayan Durumlar. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(2), 76-84. DOI: 10.33907/turkjes.414323
- Aydın, İ. (2013). *Eğitim ve Öğretimde Etik*. Ankara: Pegem Akademi
- TDK. (2019). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c60063c16a145.25212984 (Erişim tarihi, 20.02.2019)
- Fisher, R. (2003). *Philosophy for children: How philosophical enquiry can foster values education in schools. In education for values*. Routledge.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf> (Erişim tarihi, 17.03.2019)

Öğretmenlerin Öz Liderlik Düzeyinin İncelenmesi: Malatya İli Örneği

Kasım AYHAN^a, Ali KIŞ^b

(a) MEB, Sınıf Öğretmeni, Malatya, Türkiye (Sorumlu yazar)

(b) İnönü Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Malatya, Türkiye

Giriş

Öğretmen, öğrencilerine eğitim aracılığıyla istenilen davranışları kazandırmaktan sorumludur. Bu nedenle toplumun her kesimi öğretmenden başarılı olmasını bekler. Öğretmen mesleki yeterliliği ve liderlik seviyeleri öğrencileri etkilemesi kaçınılmaz bir sonuçtur. Lider öğretmen, sınıfta ve okulda yenileşme ve gelişme yolunda yaratıcı olan, diğer meslektaşlarına örnek olan, onlardan etkilenen, okul gelişimini ve öğrenci başarısını artırmayı amaçlayan davranışlar göstermektedir. Lider öğretmenin, sınıf içerisinde etkili bir öğretime katkı sağlayacağı ortada olan bir gerçektir (Beycioğlu, 2015). Yeni liderlik yaklaşımlarından öz liderlik, kişinin etkinlik ve sorumluluklarını yapabilmesi için harekete geçirecek motivasyonu sağlaması ve kişinin kendisini etkileme, yönlendirme çabası olarak tanımlanabilir (Uğurluoğlu, 2010). Öz liderlik yaklaşımı son zamanlarda okul ve sınıf yönetimi açısından araştırmaya değer bir kavram olarak incelenmeye başlanmıştır. Öğretmenlerden ve okul yöneticilerinden, çağın getirdiği farklı görev beklentiler ile öz liderlik kavramı aranan bir beceri haline gelmiştir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öz liderlik düzeylerinin yüksek olması hem kendilerini hem de öğrencileri olumlu yönde etkileyebilir. Bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğretmenlerin öz liderlik düzeyi nedir?
- Öğretmenlerin öz liderlik düzeyi cinsiyete göre istatistiksel anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin öz liderlik düzeyi branşlara göre istatistiksel anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin öz liderlik düzeyi mesleki kıdeme göre istatistiksel anlamlı farklılık göstermekte midir?

Kavramsal Çerçeve

Liderliği betimleme çabalarının artmasıyla beraber yeni liderlik yaklaşımları ortaya çıkmıştır. Bunlardan birisi de öz liderlik yaklaşımıdır. Öz liderlik yeteneği olan bir lider çevresini etkilemenin yanı sıra kendi kendisini de etkiler. Manz öz liderlik kavramını, kişinin bireysel ve örgütsel başarıya ulaşması için bazı bilişsel ve davranışsal yöntemler uygulayarak, kendisini motive etmesi, kendi davranışlarını kontrol etmesi, kendisini etkileyerek yönlendirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Akt. Türköz, 2010). Öz liderlik süreci davranış odaklı stratejiler, doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünce modeli stratejilerini kapsamaktadır.

Davranış Odaklı Stratejiler: Manz ve Neck kişinin kendi davranış yönetimini basitleştirmek için kendi farkındalığını artırma çabası olarak tanımlamaktadır; ayrıca Houghton ve Neck bu stratejileri kendine hedef belirleme, kendini gözlemlenme, kendini ödüllendirme, kendini cezalandırma, hatırlatıcılar olarak sınıflandırmıştır. Hedef belirleme, Houghton ve Neck'e göre kişinin kendine hedefler koyması, bu hedeflere ulaşmak için kendine yön vermesi, yüksek bir başarıyı kazanması yolundaki öz liderlik davranışları olarak tanımlanmaktadır. Kendini gözlemlenme, Manz'e göre kişinin doğrudan kendisini gözlemlenmesiyle ortaya çıkan bu süreçte kişi ne tür davranışları hangi durumlarda,

hangi sıklıkta, ne zaman, nasıl ve niçin yaptığını tanımlamaya gayret göstermektedir. Kişinin bulunduğu bu tanımlamalar neticesinde, kendi davranışlarını yönetmek için bilgi sağlayabilecektir. Kendini ödüllendirme, Manz ve Sim'e göre kişinin istediği davranışları yapabilmesi ve başarılı olduğunda kendini ister somut ister soyut olarak ödüllendirmesidir. Kendini cezalandırma Neck ve Houghton'e göre kişinin meydana gelen istemediği davranışların yok edilmesine yönelik kendine ceza vermesi sonucu davranışlarını düzeltmesi amaçlanmaktadır (Akt. Konan ve Atik, 2015). Hatırlatıcılar, Manz'e göre kişinin fiziksel nesnelere kullanmasıyla hatırlaması ve yapması gereken işleri içermektedir (Akt. Türköz, 2010).

Doğal Ödül Stratejileri: Houghton ve Yoho, kişinin yapacağı işin veya etkinliğin memnun kalacağı yanlarına odaklanması, yapılacak işin veya etkinliğin bireyi motive ettiği ve ödüllendirdiği koşulları oluşturma gayreti olarak tanımlanmaktadır (Akt. Konan ve Atik, 2015).

Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri: Anderson ve Prussia, yapıcı düşünce modeli stratejileri bireylerin sahip oldukları düşünce şablonlarının olması arzulanan biçimde oluşturulması ve değiştirilmesine odaklanması anlamına gelmek olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca araştırmacılar yapıcı düşünce modeli stratejilerini başarılı performans hayal etme, kendi kendine konuşma, düşünce ve fikirleri değerlendirme biçiminde sınıflandırmıştır (Akt. Türköz, 2010). Başarılı performans hayal etmeyi Houghton, kişinin geleceğe yönelik başarılı yaşantılar hayal etmesi ve yapacaklarını buna göre düzenlemesi olarak tanımlanmaktadır. Kendi kendine konuşmayı Houghton, kişinin kendi kendine konuşarak yapıcı yönde telkinlerde bulunması, kaygı düzeyini azaltabilmesi, yapacakları işleri düzenlemesi ve sonuç olarak performansını artırması olarak tanımlanmaktadır. Düşünce ve fikirleri değerlendirmeyi D'Intino, olumsuz ya da katkı sağlamayacak düşünce ve fikirlerin tespit edilerek bunların yerine daha yapıcı ve etkili olanlardan yararlanılması, böylece kişinin daha fazla gayret göstermesi olarak tanımlanmaktadır (Akt. Tabak, Sığı ve Türköz, 2013).

Yöntem

Bu araştırma nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Malatya ilinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Akçadağ, Battalgazi ve Kuluncak ilçelerinde ilköğretim, ortaokul ve ortaöğretim kademelerinden seçilmiş 214 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmayla ilgili tüm hesaplamalar ve çözümlenmeler SPSS 21.0 paket programından yararlanılarak yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistik hesaplamaları, bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Verilerin toplanması aşamasında tanıtıcı bilgi formu ve Necdet KONAN ile Servet ATİK tarafından eğitim örgütleri için geliştirilen "Kendi Kendine (Öz) Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır.

Bulgular

Aşağıda Tablo 1'de öğretmenlerin öz liderlik özelliklerine ilişkin istatistiksel veriler maddeler halinde ve faktörler altında gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Öz Liderlik Özelliklerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Faktör 1: Hedef Belirleme	\bar{X}	SS
2- Kendi performansımı arttırmak için özel amaçlar belirlerim.	4,10	,76
10- Yapmam gerekenleri hatırlamak için yazılı notlar kullanırım.	4,16	,69
19- Kendim için belirlediğim amaçlarımı gerçekleştirmeye çalışırım.	4,27	,73
26- Gelecekte ulaşmak istediğim amaçlarım üzerinde düşünürüm.	4,19	,66
Faktör 1 Toplam	4,18	,56
Faktör 2: Kendini Ödüllendirme	\bar{X}	SS
4- Bir görevin gereğini iyi bir şekilde yaptığımda çok hoşuma giden bir şeyi yaparak kendimi ödüllendiririm.	3,48	1,02
12- İyi bir şey yaptığımda kendimi güzel bir akşam yemeği sinema alışveriş gezi gibi özel bir şeyle ödüllendiririm.	3,11	1,12
21- Bir görevi başarıyla yerine getirdiğimde, genellikle hoşlandığım bir şeyle kendimi ödüllendiririm.	3,35	1,13
Faktör 2 Toplam	3.31	.98
Faktör 3: Kendini Cezalandırma	\bar{X}	SS
6- Düşük performans gösterdiğimde kendimi sorgularım.	4,25	,74
14- Bir işi iyi yapmadığımda kendimi sert biçimde değerlendirme eğilimindeyim.	3,33	1,16
27- Bir işi iyi yapmadığımda kendime ilişkin hoşnutsuzluğumu açıkça ifade ederim.	3,92	,89
Faktör 3 Toplam	3.83	.71
Faktör 4: Kendini Gözleme	\bar{X}	SS
15- Bir etkinlikte bulunurken bunu ne kadar iyi yaptığının genellikle farkındayım.	3,88	,84
23- İşimi ne kadar iyi yaptığıma dikkat ederim.	4,38	,57
28- Çalıştığım projelere ilişkin kendi gelişimimi izlerim.	4,08	,67
Faktör 4 Toplam	4.11	.49
Faktör 5: Hatırlatıcılar Belirleme	\bar{X}	SS
8- Yapmam gerekenleri hatırlamak için yazılı notlar kullanırım.	3,66	1,12
17- Yapmam gerekenlere odaklanmama yardımcı olması için somut hatırlatıcılar (notlar, listeler vb.) kullanırım.	3,81	1,02
Faktör 5 Toplam	3.73	1.00
Faktör 6: Doğal Ödüller Üzerinde Düşünceyi Odaklama	\bar{X}	SS
7- Düşüncemi okuldaki etkinliklerimin olumsuz yanlarından çok olumlu yanlarına odaklarım.	3,81	,87
16- Çevremi benden beklenenleri yerine getirmemesi sağlayabilecek nesne ve kişilerden oluştururum.	3,16	1,37
24- Seçme şansım olduğunda, işimi sadece tamamlamaya çalışmaktansa hoşlandığım biçimde yapmaya çalışırım.	4,02	,86
29- Bir işi yapmanın kendime özgü yollarını bulurum.	4,28	,64
Faktör 6 Toplam	3.81	.52
Faktör 7: Başarılı Performansı Hayal Etme	\bar{X}	SS
1- Önemli görevleri daha iyi gerçekleştirmek için hayal gücümü kullanırım.	4,00	,85
9- Bir işi yapmadan önce o işi başarılı bir şekilde yaptığımı zihnimde canlandırırım.	3,98	,85
18- Bazen, bir işi yapmaya başlamadan önce kendimi o işte başarılı bir performans göstermiş olarak hayal ederim.	3,84	,88
25- Karşılaştığım güçlüklerin üstesinden geldiğimi zihnimde canlandırırım.	3,98	,76
Faktör 7 Toplam	3.94	.65

Faktör 8: Kendi Kendine Konuşma	\bar{X}	SS
3- Çok zor sorunlarla yüz yüze geldiğimde bazen (sesli veya düşünsel olarak) kendi kendimle konuşurum.	3,42	1,20
11- Zor durumları ayrıntılı olarak değerlendirirken bazen (sesli veya düşünsel olarak) kendi kendimle konuşurum.	3,40	1,27
20- Zor durumda kaldığımda sorunun üstesinden gelebilmek için bazen (sesli veya düşünsel olarak) kendi kendimle konuşurum.	3,37	1,26
Faktör 8 Toplam	3.39	1.16

Faktör 9: Düşünce/Fikirleri Değerlendirme	\bar{X}	SS
5- Zor bir durumla karşılaştığımda kendi düşünce ve ön kabullerimi dikkate alarak durumu değerlendiririm.	4,02	,76
13- Bir sorunla karşılaştığımda bu duruma ilişkin düşüncelerimin doğruluğunu zihnimde değerlendirmeye çaba gösteririm.	3,94	,73
23- İşimi ne kadar iyi yaptığıma dikkat ederim.	4,38	,57
Faktör 9 Toplam	4.11	.52

Tablo 1'deki bulgular incelendiğinde öğretmenlerin öz liderlik özelliklerine ilişkin istatistiksel veriler dokuz faktör altında düzenlenmiştir. Bu faktörlerde yer alan sorulara verilen cevaplar incelendiğinde hedef belirleme (4.18), kendini ödüllendirme (3.31), kendini cezalandırma (3.83), kendini gözleme (4.11), hatırlatıcılar belirleme (3.73), doğal ödüller üzerinde düşünceyi odaklama (3.81), başarılı performans hayal etme (3.94), kendi kendine konuşma (3.39), düşünce/fikirleri değerlendirme (4.11) olduğu görülmektedir. Buna göre hedef belirleme alt boyutunda (4.18) en yüksek öz liderlik ortalama puanına sahipken; kendini ödüllendirme alt boyutunda (3.31) en düşük öz liderlik ortalama puanına sahip olduğu görülmektedir. Öz liderlik becerisini oluşturan dokuz alt boyutunun ortalama puanı ise 5 üzerinden (3.83) olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre öğretmenlerin öz liderlik davranışlarını “çoğunlukla” sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin cinsiyete göre öz liderlik puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla, bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Öğretmenlerin öz liderlik davranışlarını, cinsiyet değişkenine göre yapma düzeylerini gösteren veriler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Öz Liderlik Düzeylerine İlişkin t-testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	Ss	sd	t	p
Davranış Odaklı Stratejiler	Kadın	99	3,84	,48	212	-,418	,676
	Erkek	115	3,87	,54			
Doğal Ödül Stratejileri	Kadın	99	3,84	,49	212	,766	,444
	Erkek	115	3,79	,54			
Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri	Kadın	99	3,72	,63	212	-2,32	,021
	Erkek	115	3,92	,59			

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin öz liderlik davranışlarını sergileme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu ortaya koyan veriler doğrultusunda davranış odaklı stratejiler ve doğal ödül stratejilerinde anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Yapıcı düşünce modeli stratejilerinde ise anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($p < 0.05$). Farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar için t testi sonucunda, erkek öğretmenlerin (A.O.=3.92), kadın öğretmenlere (A.O.=3.72) göre öz liderlik yapıcı düşünce modeli stratejilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin çalıştığı okul kademesine göre öz liderlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu test için öncelikle varyansların eşit olup olmadığına bakılmış ve Levene testi sonuçları Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Varyansların Homejenlik Dağılım Testi

	Levene İstatistik	Sd1	Sd2	p
Davranış Odaklı Stratejiler	,897	2	211	,409
Doğal Ödül Stratejileri	,617	2	211	,541
Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri	,064	2	211	,938

Yapılan analiz sonucunda varyansların homojen dağıldığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öz liderlik düzeylerini, okul kademesi değişkenine göre gösteren veriler tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Okul Kademesine göre Özliderlik Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		KT	Sd	KO	F	p
Davranış Odaklı Stratejiler	Gruplar arası	,073	2	,036	,135	,873
	Gruplar içi	56,722	211	,269		
	Toplam	56,795	213			
Doğal Ödül Stratejileri	Gruplar arası	,822	2	,411	1,508	,224
	Gruplar içi	57,474	211	,272		
	Toplam	58,296	213			
Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri	Gruplar arası	,297	2	,148	,385	,681
	Gruplar içi	81,451	211	,386		
	Toplam	81,748	213			

Tablo 4’deki bulgular incelendiğinde öğretmenlerin öz liderlik düzeylerinin okul kademesi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre öz liderlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu test için öncelikle varyansların eşit olup olmadığına bakılmış ve Levene testi sonuçları Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Varyansların Homejenlik Dağılım Testi

	Levene İstatistik	Sd1	Sd2	p
Davranış Odaklı Stratejiler	,691	2	211	,502
Doğal Ödül Stratejileri	,103	2	211	,902
Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri	2,887	2	211	,058

Yapılan analiz sonucunda varyansların homojen dağıldığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir. Öğretmenlerin özliderlik düzeylerini, kıdem değişkenine göre yapma düzeylerini gösteren veriler tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile Tablo 6’de gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Kıdemlerine göre Özliderlik Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

			KT	Sd	KO	F	p
Davranış Odaklı Stratejiler	Gruplar arası		,482	2	,241	,903	,407
	Gruplar içi		56,313	211	,267		
	Toplam		56,795	213			
Doğal Ödül Stratejileri	Gruplar arası		,256	2	,128	,466	,628
	Gruplar içi		58,040	211	,275		
	Toplam		58,296	213			
Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri	Gruplar arası		1,421	2	,710	1,866	,157
	Gruplar içi		80,327	211	,381		
	Toplam		81,748	213			

Tablo 6'deki bulgular incelendiğinde öğretmenlerin öz liderlik düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Uygulayıcılar için, öz liderlik ile ilgili öğretmenlere ve okul yöneticilerine merkezi ya da mahalli hizmet içi eğitim verilmesi önerilebilir. Öğretmenlerin liderlik davranışı sergileyebilmesi için yasal ve uygulamaya ilişkin engellerin çıkartılacak yönetmelikle ortadan kaldırılması önerilebilir.

Araştırmacılar için, eğitim örgütleri için öz liderlik araştırmalarının daha ayrıntılı şekilde ortaya koyabilmek için nitel ya da karma araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalar yapılabilir. Öz liderlik ile örgütsel davranış arasında var olan bilgi birikimini artıracak araştırmaların yapılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler

Öz liderlik, öğretmen, okul.

Kaynaklar

- Beycioğlu, K. (2015). Öğretmen liderliği. *N. Konan (Ed.), Eğitim yönetiminde yeni liderlik yaklaşımları (162-163)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Konan, N. ve Atik, S. (2015). Kendi kendine (öz) liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri için Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *e-International Journal of Educational Research*, 6(3), 101-115.
- Tabak, A., Sığırı, Ü. & Türköz, T. (2013). Öz liderlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması çalışması. *Bilgi-Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 67, 213-246.
- Türköz, T. (2010). *Çalışanların öz liderlik algısının izlenim yönetimi taktiklerini kullanımlarına olan etkileri: savunma sanayinde uygulamalı bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uğurluoğlu, Ö. (2010). Kendi kendine liderlik stratejileri üzerine bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(1).

Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlik Düzeylerinin İletişim Becerilerine Etkisi

Bahri AYDIN^a, Deniz SARIBUDAK^b

(a) BAİBÜ Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Bolu, Türkiye

(b) BAİBÜ, Eğitim Bilimleri Doktora Programı, Bolu, Türkiye

Giriş

İletişimin, çalışanları bütünleştirerek güçlükleri çözebilmek açısından, önemli derecede aracı bir rolü olduğu tartışmasızdır. Etkili yönetim anlayışına sahip yöneticilerin, iletişimi, yetkin ve doğru kullanma becerilerinin olduğuna inanılmaktadır. Diğer taraftan iletişim becerisi iyi olan bir yöneticinin, *bir işi başarma inancını* ifade eden öz yeterlik düzeyinin de yüksek olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Çünkü fark yaratan yöneticiler, zorlayıcı bir işten istedikleri sonuçları alabildiklerinden, öz yeterlik özelliğini iyi düzeyde taşıdıklarını söylemek mümkündür ve bu durumda iletişim kurabilme becerisine sahip olmaları da kaçınılmazdır. Dolayısıyla, bir yöneticinin öz yeterlik düzeyinin yüksek olmasının, diğer bir özelliği olan iletişim becerilerini besleyeceği düşünülmektedir. Alan yazında, birtakım araçlar kullanarak, birinden diğerine bir mesaj olarak ifade edilen (Güngör, 2015) iletişim, duygularını ve yeri geldiğinde de düşüncelerini paylaşma gereği duyan insanın, örgütte, bir sorun olduğunda, o sorunu çözebilmek için, başvurulabilecek etkili bir yol olarak açıklanır (Aktan, 2005). Yöneticinin bulunduğu örgütte birbirinden farklı gruplarla muhatap olması kaçınılmazdır ve bu yüzden diğerleriyle güçlü bir iletişim kurması gerekir (Eren, 1998). ‘‘Kişinin bir görevi yerine getirebilme inancı’’ olarak ifade edilen öz yeterlik ise (Robbins, Judge, 2012), olaylara meydan okuma ve davranışsal olarak kabul edilen seçimleri gerçekleştirmedir (Okçin ve Gerçeklioğlu, 2013). Herhangi bir işi yapabilmeye ilişkin olarak bireysel yeteneğine güvenmek, başarı elde etmenin yolunu açar (Altılar, 2005). Büyük Hun İmparatoru Atilla, liderin zor şartlarda duygusal olarak güçlü olması gerektiğini savunur. Kararlı ve rekabetçi olmayı; en önemlisi de *özgüven* sahibi olmayı önerir (Ergezer, 1992). Hem öz yeterlik seviyesi hem de iletişim becerisi yüksek olan kişilerin özgüven duygusu da yüksektir. Öyle ki çekingenlik, ürkeklik, kendine güvensizlik, gerçekte iletişim konusunda başarısız olmaktan dolayıdır (Altılar, 2005). Bu durumda öz yeterlik yine devreye girecektir. Çünkü insanı yeni bir adım atmaktan kaçırın şey, güvensizlik duygusudur ve bu olduğu yerde saymak ve yenilikten uzak kalmak anlamlarına da gelir (Fromm, 1994). İşte bu noktada bireysel özelliklerin farklı parametreleri gibi görünen öz yeterlik ve iletişim becerilerinin örtüştüğünü söylemek mümkündür.

Bu görüşler doğrultusunda araştırmada, okul yöneticilerin öz yeterlik düzeylerinin iletişim becerilerine etkisi olup olmadığına odaklanılarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin kendi öz yeterliklerine ve iletişim becerilerine ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
2. Okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeyleri ve iletişim becerileri ile demografik değişkenler (cinsiyet, görev, eğitim derecesi, yöneticilik tecrübesi, görev yapılan okulun kademesi, harcama düzeyi) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Okul yöneticilerin öz yeterlik düzeyleri ile iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Okul yöneticilerin öz yeterliklerinin iletişim becerilerine etkisi ne düzeydedir?

Yöntem

Betimsel tarama modelinde olan araştırma, nicel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini, İstanbul ili, Üsküdar ilçesi okullarının farklı kademelerinde görevli okul yöneticileri ve yönetici yardımcılarını ile; örneklemini ise *basit tesadüfi örnekleme* ile ulaşılabilen ($n = 109$) *okul yöneticileri ve yönetici yardımcılarını* oluşturmuştur. Yöneticilerin özelliklerine bakıldığında, 29'u kadın, 80'i erkek; 30'u müdür, 79'u müdür yardımcısıdır. 68'i lisans, 36'sı yüksek lisans ve 5'i de doktora mezunudur. 38'i 1-3 yıl; 26'sı 4-6 yıl, 45'i 7 yıl ve üzerinde yöneticilik yapmıştır. Kademeleri; 22'si ilkokul, 41'i ortaokul, 46'sı lisededir. 10'u yüksek, 82'si orta ve 17'si düşük düzeyde harcama yapmaktadır.

Kişisel Bilgi Formu, İletişim Becerilerini Değerlendirme ve Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. İBDÖ, 25 maddedir ve tek boyuttan oluşmuştur. Ölçekte yer alan maddeler, bireylerin genel olarak ilişkilerinde nasıl olduklarını düşünerek cevaplandırılacakları şekilde düzenlenmiştir. Puanlar, (4) her zaman, (3) sıklıkla, (2) bazen, (1) nadiren ve (0) hiç bir zaman biçimindedir. 5'li Likert ölçekte Cronbach alfa '0.80'dir (Korkut, 1996). *Öz Yeterlik Ölçeği*, davranış ve davranışsal değişimleri değerlendirir ve 1982 yılında Sherer ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Likert tipi öz değerlendirme ölçeği ilk çalışmada, 14 dereceli iken 5 dereceli değerlendirmeye dönüştürülmüştür. 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri, 1'den 5'e kadar sırayla "beni hiç tanımlamıyor", "beni biraz tanımlıyor", "kararsızım", "beni iyi tanımlıyor", "beni çok iyi tanımlıyor" olarak derecelendirilmiştir. Cronbach alfa '0,81'dir. Ölçek 6 faktörlüdür (Gözüm ve Aksayan, 1999). Bu çalışmada İletişim Becerileri Ölçeği yorumlama zorluğu olmaması için 1-5 arasında puanlandı.

Örneklemin görece sınırlı olması nedeniyle araştırmada kullanılan ölçeklerde önceki araştırmalarda raporlanan faktörler kullanılmıştır. İkili grup karşılaştırmalarında t- testi; üç veya daha fazla grup karşılaştırmalarında, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA testinden önce, varyansın homojen olduğu varsayımı (homogeneity of variance) Levene testi ile test edilmiştir. ANOVA sonuçlarından anlamlı farklılık bulunanlar, kaynağı belirlenmek üzere çoklu karşılaştırma analizi ve Post Hoc testlerinden Tukey ile test edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiler; Pearson Korelasyon, etki ise; çoklu regresyon ile analiz edilmiştir. 0,05'ten küçük p değerleri anlamlı kabul edilmiştir. IBM SPSS 25 paket programı kullanılmıştır. Öncelikle 111 katılımcıya ait veriler, eksik veri ve aykırı gözlem değerleri (uç veri) bakımından incelenmiştir. Eksik veri olmadığı saptanmıştır. Verideki aykırı gözlem değerleri normal dağılımı önemli ölçüde etkilediğinden dolayı (Gürbüz ve Şahin, 2018) uç veri analizi yapılmış ve aykırı gözlem değerine sahip 2 adet gözlem değerinin veri setinden çıkarılmasına karar verilmiştir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2014). Dolayısıyla araştırmanın analizleri $n=109$ katılımcıdan elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Verilerin normal dağılıma durumuna bakılmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerleri, ± 1 'in altında kaldığından, verilerin normal dağılımında olduğu görülmüştür. Tabachnick ve Fidell (2014), -1,5 ile +1,5 aralığında; Gürbüz ve Şahin (2018), -1 ile +1 aralığında olmasını normallik göstergesi kabul eder. Böylece parametrik testler uygulanmıştır.

Bu çalışmada, iletişim becerileri ölçeğinin Cronbach alfa değeri 0,88'dir. *Öz Yeterlik Ölçeği'nin alt boyutlarının* Cronbach alfa değeri sırasıyla; davranışa başlama 0,77; davranış sürdürme boyutunun madde 19 elenerek bulunan katsayısı 0,80; davranış tamamlama boyutunun madde 21 elenerek bulunan katsayısı 0,75;

engellerle mücadele boyutu 0,52'dir. 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul Üsküdar'da görev yapmakta olan 109 katılımcıyla ve onların verdiği cevaplarla sınırlıdır.

Bulgular

Araştırmanın alt problemlerine göre bulgular aşağıda verilmiştir.

1. Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ve öz yeterlik düzeyleri

Tablo 1: Boyutlardan Elde Edilen Toplam Puanların Dağılımı

Boyutlar	N	\bar{X}	SS
Davranışa başlama	109	3,99	0,71
Davranışı sürdürme	109	4,01	0,72
Davranışı tamamlama	109	3,78	0,65
Engellerle mücadele	109	3,46	0,78
Toplam öz yeterlik	109	3,81	0,53
İletişim	109	4,30	0,34

Okul yöneticilerinin davranışa başlama; $\bar{X}=3,99$, davranışı sürdürme $\bar{X}=4,01$ ve davranışı tamamlama $\bar{X}=3,78$ ile "Beni iyi tanımlıyor"; Engellerle mücadele $\bar{X}=3,46$ "orta düzeyde tanımlıyor" dur. Toplam öz yeterlik düzeyleri $\bar{X}=3,81$ "Beni iyi tanımlıyor" düzeyindedir. İletişim becerileri ise $\bar{X}=4,30$ "Sıklıkla" düzeyindedir.

2. Okul yöneticilerinin öz yeterlik ile iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin demografik değişkenlere göre değişimi

Araştırma sonuçlarına göre, demografik değişkenlerden cinsiyet, eğitim ve yöneticilik süresiyle ilgili anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Diğer değişkenlerle ilgili anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Okul yöneticilerinin, öz-yeterlik boyutları ile iletişim becerileri değişkenine yönelik görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar arası t testi uygulanmıştır. Cinsiyete göre, t testi bulgularına göre yöneticilerin, davranışı başlatma, davranış tamamlama ve toplam öz-yeterlilik boyutlarına yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($p<0,05$). Erkeklerin davranışa başlama düzeyleri ($\bar{X}=4,31$), kadınların ortalamasından ($\bar{X}=3,87$) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($t=2,89$, $p<0,01$). Kadınların davranışı tamamlamaları ($\bar{X}=4,10$), erkeklerden ($\bar{X}=3,66$) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($t=3,33$, $p<0,01$). Toplam öz yeterliğe bakıldığında, kadın yöneticiler ($\bar{X}=4,04$), erkek yöneticilerden ($\bar{X}=3,77$) anlamlı derecede yüksek düzeydedir ($t=2,76$, $p<0,05$).

Eğitime ve yöneticilik süresine göre anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığını anlamak için, sayının dört bağımsız değişken alt grupları arasında eşit olmaması nedeniyle öncelikle, ön koşul olan varyansın homojen olduğu varsayımı Levene ile test edilmiştir. Levene testi sonucunun tüm boyutlarda, anlamlı olmaması ($p>0,05$) nedeniyle

gruplar içerisinde varyansın homojen olduğu sonucuna ulaşılarak ANOVA testine geçilmiştir. ANOVA sonuçlarına göre, yöneticilerin eğitim durumlarına göre yalnızca iletişim beceri düzeylerinin istatistiksel olarak farklı olduğu tespit edilmiştir ($F=3,79$, $p<0,05$). Tukey testi sonuçlarına göre; doktora düzeyinde eğitime sahip olan yöneticilerin iletişim becerilerinin, yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip olanlara göre yüksek düzeylerde olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$).

ANOVA sonucunda, katılımcıların yöneticilik süresine göre yalnızca Davranışa Başlama, Davranış tamamlama ve Toplam Öz yeterlilik düzeylerinin istatistiksel olarak farklı olduğu tespit edilmiştir (sırasıyla $F=3,62$, $p<0,05$; $F=4,04$, $p<0,05$; $F=3,83$, $p<0,05$). Tukey testi sonuçlarına göre; yöneticilik süresi 1-3 yıl olan katılımcıların davranışa başlama düzeylerinin yöneticilik tecrübesi 4-6 yıl olan yöneticilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Davranış tamamlama ve toplam öz-yeterlilik düzeyleri bakımından da benzer bir durum söz konusudur. Yöneticilik süresi 1-3 yıl olan katılımcıların davranışa sürdürme ve toplam öz-yeterlilik düzeylerinin yöneticilik tecrübesi 4-6 yıl olan katılımcılara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$).

3. Okul yöneticilerin öz yeterliklerinin iletişim becerileriyle ilişkisi

Tablo 2: Değişkenlere Ait Korelasyon Değerleri ($N= 109$)

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.Davranışa başlama	-								
2.Davranış sürdürme	0,669**								
3.Davranış tamamlama	0,486**	0,496**							
4.Engellerle mücadele	0,094	0,265**	0,447**						
5.Toplam öz-yeterlilik	0,746**	0,813**	0,801**	0,624**					
6.İletişim	0,289**	0,301**	0,471**	0,361**	0,476**				
7.Cinsiyet	-0,269**	-0,149	-0,306**	-0,063	-0,257**	-0,113			
8.Eğitim	0,076	0,020	0,150	0,086	0,110	-0,047	-0,027	-0,111	
9.Yöneticilikte süre	-0,169	-0,091	-0,118	-0,057	-0,145	-0,055	0,355**	0,466**	0,019

Not: ** $p<0,01$; Cinsiyet kadın 1, erkek 2 olarak kodlanmıştır.

Değişkenler arasındaki Pearson korelasyon katsayıları, Tablo 2'de sunulmuştur. Buna göre, iletişim becerileri ile davranışa başlama ($r = 0,29$, $p<0,01$), davranış sürdürme ($r = 0,30$, $p<0,01$), davranış tamamlama ($r = 0,47$, $p<0,01$), engellerle mücadele ($r = 0,36$, $p<0,01$) ve toplam öz yeterlik ($r = 0,48$, $p<0,01$) boyutları arasında olumlu yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. *Bu bulgu öz yeterlik puanları arttıkça iletişim puanlarının da arttığına işaret etmektedir.* Demografik değişkenler bakımından ise cinsiyet ile davranışa başlama ($r = -0,27$, $p<0,01$), davranış tamamlama ($r = -0,31$, $p<0,01$) ve toplam öz-yeterlik ($r = -0,26$, $p<0,01$) boyutları arasında

olumsuz yönde düşük düzeyde ilişki saptanmıştır. Bununla birlikte diğer demografik değişkenlerin iletişim becerileri ve öz-yeterlilik boyutları ile anlamlı ilişkileri tespit edilememiştir.

4. Okul Yöneticilerin öz yeterlik düzeylerinin iletişim becerilerine etkisi

Öz-yeterlilik boyutlarının katılımcıların iletişim becerilerini nasıl yordadığını ve hangi düzeyde açıkladığını incelemek üzere çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Öz yeterlik boyutlarının katılımcıların iletişim becerileri üzerindeki etkilerini gösteren regresyon analizlerinin sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	İletişim Becerileri		
	B	S.H.	β
Davranışa başlama	0,048	0,057	0,100
Davranış sürdürme	0,010	0,056	0,021
Davranış tamamlama	0,169	0,058	0,321**
Engellerle mücadele	0,089	0,043	0,203*
R ²	0,510		
ΔR^2	0,260		

*p<0,05; **p<0,01

Tablo 3'te Çoklu Regresyon analizlerinin sonuçları verilmiştir. Öz yeterlik boyutlarının yöneticilerin iletişim becerilerini nasıl yordadığını ve hangi düzeyde açıkladığını incelemek üzere yapılan çoklu regresyonda, toplam öz yeterlik boyutu ile diğer öz yeterlik boyutları arasında yüksek korelasyon olduğundan, toplam öz yeterlik boyutu, regresyon analizine dahil edilmemiştir.

Tablo 3'te, Öz yeterlik boyutları, iletişim becerileri üzerindeki varyansın % 26'sını açıklamaktadır (R²= 0,260). Başka bir anlatıma göre iletişim becerilerindeki varyansın % 26'sı öz yeterlik boyutlarına bağlıdır. Katsayılar tablosundaki düzeltilmiş beta değerleri incelendiğinde ise yalnızca davranış tamamlama ($\beta= 0,32$; p<0,01) ve engellerle mücadele ($\beta= 0,20$; p<0,05) boyutlarının iletişim becerilerini olumlu yönde yordadığı/etkilediği tespit edilmiştir. Davranışa başlama ve davranış sürdürme boyutlarının, iletişim becerilerini üzerindeki etkilerinin anlamlı olmadığı saptanmıştır (p>0,05).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul yöneticilerinin öz yeterliğin alt boyutlarından; davranışa başlama; davranış sürdürme ve davranış tamamlama boyutlarındaki kendileri ile ilgili görüşleri yüksek düzeyde; engellerle mücadele durumları ise orta düzeydedir. İletişim becerilerinin de iyi düzeyde olduğu görülmüştür.

Cinsiyetlere bakıldığında, erkeklerin davranışa başlama düzeyleri, kadınlardan anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kadınların davranış tamamlama düzeyleri ile toplam öz yeterlik düzeyleri, erkeklerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu durumda erkekler davranışa başlasalar da sonuca ulaşma konusunda kadınlar daha başarılıdır denilebilir.

Eğitim açısından, doktora düzeyinde eğitime sahip olanların iletişim becerilerinin, yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip olanlara göre daha yüksek olduğu görülür. Buğdaycı (2018) da benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Yöneticilik süresine göre yalnızca davranışa başlama, davranış tamamlama ve toplam öz yeterlik düzeylerinin farklı olduğu görülmüştür. Yöneticilik süresi 1-3 yıl olanların davranışa başlama davranışa, sürdürme ve toplam öz yeterlik düzeylerinin düzeylerinin; 4-6 yıl olan yöneticilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olması, ilerleyen yıllarda kendine olan inancı azaldığını göstermektedir denilebilir. Öksüz (2018) ve Buğdaycı (2018) bu konuda farklı sonuçlara ulaşmışlardır.

İletişim becerileri ile davranışa başlama, davranış sürdürme, davranış tamamlama, engellerle mücadele ve toplam öz-yeterlik boyutları arasında *olumlu yönde orta düzeyde anlamlı ilişkinin olması ve puanların aynı yönde artması sonucunda*, öz yeterlik düzeyi arttıkça iletişim becerilerinin de arttığı söylenebilir. Demografik değişkenlerden cinsiyet ile davranışa başlama, davranış tamamlama ve toplam öz yeterlik boyutları arasında olumsuz, düşük düzeyde ilişki görülmüştür.

Etki düzeyi incelendiğinde, iletişim becerilerindeki varyansın % 26'sının öz yeterlik düzeyine bağlı olması ve davranış tamamlama, engellerle mücadele boyutlarının iletişim becerilerini olumlu yönde etkilemesi, öz yeterliğin iletişim becerilerine olumlu bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Yani denilebilir ki yöneticilerin bir işi tamamlayabileceklerine olan inançları üst boyutlara ulaştığında, kişilerin iletişim becerileri olumlu düzeyde gelişecektir. Öksüz (2018) de benzer sonuçlar bulmuştur.

Bu sonuçlar ışığında, şu öneriler getirilebilir: Bakanlık tarafından, özel yönetici yetiştirme planı doğrultusunda "Öz yeterlik ve iletişim ilişkisi" konulu bir seminer programı hazırlanabilir. Okul müdürleri ve müdür yardımcılarının bu konuda tecrübeli kişilerle birlikte belirli bir süre stajyerlik çalışmaları yapabilecekleri fırsatlar oluşturulmalıdır.

Anahtar Kelimeler

Okul yöneticisi, öz yeterlik, iletişim becerileri

Kaynaklar

- Aktan, C., C. (2005). *Değişim çağında yönetim. İnsan mühendisliği*, 207-283. (2.bs.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Altılar, N. (2005). *İçimizdeki lider*. İstanbul: Okumuş Adam Yayınları.
- Buğdaycı, S. (2018). *Antrenörlerin iletişim becerileri ile öz yeterliliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Eren, E. (1998). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ergezer, B. (1992). *Liderlik ve liderlik özellikleri*. Ankara: Ocak Yayınları.

- Fromm, E. (1994). *Sahip olmak ya da olmak*. İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Gözüm, S., Aksayan, S. (1999). *Öz Etkililik-Yeterlik Ölçeği'nin Türkçe formunun güvenilirlik ve geçerliliği*. Atatürk Üniv. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 2 (1). Erişim adresi:
<https://toad.edam.com.tr/sites/default/files/pdf/ozetkililikyeterlik-olcegi-toad.pdf>.
- Güngör, N. (2015). İletişime giriş. *İletişimin Anlamı, Kaynağı, İşleyişi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5.bs.) Ankara: Seçkin.
- Hair, J.F, Black, W.C., Babin, B.J, ve Anderson, R.E. (2014). *Multivariate data analysis (7th Edn)*. Harlow:Pearson.
- Korkut, F. (1996). *İletişim becerilerini değerlendirme çlçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışmaları*. Hacettepe Üniversitesi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi 2 (7), 18-23.
- Okçin, A., F. Gerçeklioğlu, G. (2013). *Öğrencilerin öz-etkililik-yeterlilik algıları ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi*. Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi. Gümüşhane University Journal of Health Sciences 2 (1).
- Robbins, S., P., Judge, A., T. (2012). *Örgütsel davranış*. Çev.: Erdem, İ. (14.bs.). İstanbul: Nobel Yayın.
- Ökstüz, N. (2018). *Spor yöneticilerinin iletişim becerileri ile öz etkililik-yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Gelişim Üniversitesi. İstanbul.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (6th Edn), Essex: Pear.

Öğretim Elemanlarının Sosyal Sermaye Algıları Ve Mesleki İş Etikleri

Şenay Sezgin NARTGÜN¹, Mahmut Remzi SOYSAL²

(1) Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Bolu, Türkiye

(2) Milli Eğitim Bakanlığı, Bolu, Türkiye

Giriş

İnsan, yapısının gereği diğer varlıklarla ortak olan ana ihtiyaçlarını giderme özelliğinin yanında hedefleri olan bir canlıdır. Kişi, hedeflerini gerçekleştirmek için diğer insanlarla iletişim kurmaktadır (Polatcan, 2017). Kurulan ilişkilerdeki bağ, itimat, karşılıklık, doğruluk gibi değerler yaşamın kolaylaşmasını sağlayan faktörlerdir. Kişiler, iletişim neticesinde meydana gelen bu ilişkiler ağı ile kullanabilecekleri bir kaynağa ulaşmış olurlar. Bu kaynaklar, sosyal bir birikim meydana getirir. Bu birikim “sosyal sermaye” olarak tanımlanır (Ersözlü, 2008). Sosyal sermaye, bir toplumda yaşayan kişilerde mevcut olan güven faktörü, dürüstlük, bilgiyi paylaşma gibi değerlerin, kişileri koordinasyon halinde, işbirliği içinde ve sosyal yardımlaşmaya, dayanışmaya özendiren bir olgu olarak tanımlanmaktadır (Gerşil ve Aracı, 2011). Bu durum en az iki taraf arasında kurulabilen güvene dayalı, yatay ve dikey karakterli ilişkilerin yoğunluğudur (Karagül, 2012). Literatürde sosyal sermaye, örgütlerin eylemlerini koordineli bir şekilde eyleme dönüştürmesini kolaylaştırarak toplumların daha etkili olabilmesi için gerekli olan güven, norm ve değerler, karşılıklı ilişkiler ve iletişim ağları şeklinde tanımlanmaktadır (Büyükbeşe ve Demirağ, 2018; Field, 2008). Sosyal sermayeyi meydana getiren normlar iki arkadaş arasındaki bir karşılıklık normundan dini doktrinlere kadar gitmektedir (Fukuyama, 2001). Sosyal sermaye, sosyal yaşamın yansımalarına dayanmakta olup bilhassa komşuluklarda, toplumlarda ve okullarda başarılı işbirliğinin geliştirilmesi yapılan işin kalitesinin artmasına imkân sağlamaktadır (Coleman, 1988; Günkör ve Özdemir, 2017).

Bu kapsamda eğitim kurumlarındaki en önemli sosyal sermaye unsuru olan öğretmenler, toplumun değerlerini ve kurallarını yeni kuşaklara aktarmak, bu değerleri verdikten sonra sağlam ve sağlıklı sosyal ilişkiler ağının kurulmasını sağlamak, öğrencilerin istenen davranışlara sahip olmalarını sağlamak ve öğrenilen davranışları pekiştirmekle görevlidir. Zira sınıf içerisinde güven veren bir kişi olarak hissedilmeyen, öğrencileri ile çok yönlü iletişimi sağlayamayan, beklentileri karşılayamayan, sınıf içi sorumluluklarının farkında olmayan eğitimcilerin sunduğu eğitiminde kalitesi ve verimliliği konusu düşündürücüdür (Toprak ve Bozgeyikli, 2011). Bu noktada eğitimciden daha etik davranışlar sergilemesi beklenmektedir. Etik doğru ve yanlış kavramlarıyla alakalı olup insan ilişkilerinin özünü oluşturmaktadır. Etik’in temel konusu, bir kişinin başka bir kişiye davranış biçimi ile o kişinin başka insanlardan beklediği davranış şekillerini kapsamaktadır. Etik ilkeler, doğru ve iyi davranışların oluşmasını ve geliştirilmesini amaç edinirler. Hemen her toplulukta yalan, hırsızlık, hile ve diğer insanlara zarar veren davranışlar etik olmayan davranışlardır. Buna karşılık dürüstlük, sözünde durma, diğer insanlara yardım etme ve başkalarının hakkına saygı gösterme etik davranıştır (Ay, 2003). Bu bağlamda etik; gerçekleştirilmesi planlanan faaliyet ve hedeflerin nasıl yapılacağı, bunlara ulaşmak için izlenen yolun ve ihtiyaçların neler olduğu, sahip olunan imkânların çerçevesinin farkında olunması durumudur (Aydın, 2003). Etik anlayış ile prensiplerin, kuralların iş yaşamı içerisinde de güçlü bir şekilde uygulanması ve üzerinde durulması ayrıca önem arz etmektedir. İş etiği, iş camiasında hâkimiyet süren doğru ve yanlış davranışları incelemektedir. Başka bir deyişle iş etiği doğruluk, sözünde

durma, doğaya saygılı olma, adil davranma, haksızlıklara itiraz etme gibi değerler ile ilgilenmektedir (Kirel, 2000; akt. Aliyev, 2010). Karakaş'a (2008) göre iş etiği, iş dünyasında gerçekleşen davranışlara yön veren, onlara yol gösteren etik ilkeler ve standartların toplamıdır. İş etiğinin amacı, meslek mensuplarının hizmetlerini yaparken toplumsal güveni kuran davranış kuralları ile yönlendirilmelerini ve yönetilmelerini sağlamaktır (Anıl Keskin, 2014).

Günümüz iş hayatında etik standartlara uyma, hem örgütlerin yükümlülüğü, hem de örgütlerin dikkate almak zorunda oldukları bir durum şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Zira örgütlerin örgüt içi ve dışı bütün ilişkilerinde etikle ilgili konular yer almaktadır. Etik standartlara uyulmaması durumunda ortaya çıkan sonuçlar, saygınlık, güven ve karlılık manasında örgütün kendisini, doğal çevreyi ve toplumun diğer kesimlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum iş hayatında, etik standartlara bağlılığın, etik uygulamaların ve hareketlerin önemini, her geçen gün artırmaktadır (Tınaz, 2013). Bu doğrultuda sosyal sermaye ile mesleki iş etiğinin iç içe olduğu, bileşenlerinin hemen hemen birbirine yakın olduğu, birbirlerini her anlamda etkiledikleri, iki kavrama da ayrı ayrı önem verilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda öğretim elemanlarının sosyal sermaye düzeylerinin ve mesleki iş etiklerinin düzeylerini ve aralarındaki ilişkinin tespiti önem arz etmektedir.

Öğretim elemanlarının sosyal sermaye algıları ile mesleki iş etiklerinin düzeyini belirleyerek, aralarındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda alt problemlere cevap aranmıştır;

1. Öğretim Elemanlarının Sosyal Sermaye Algıları ve Mesleki İş Etikleri ne düzeydedir?
2. Öğretim Elemanlarının Sosyal Sermaye Algıları ve Mesleki İş Etikleri; cinsiyet, medeni durum, yaş, fakülte, fakültedeki çalışma süresi, unvan değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretim Elemanlarının Sosyal Sermaye Algıları ve Mesleki İş Etikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmada, genel tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde, birden çok değişken arasındaki değişimin var olup olmadığını ve/veya düzeyini belirlenirken (Karasar, 2005) ilişkilerin yorumlanması ve kestirilmesi de mümkündür (Köse, 2010). Çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin, 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Eğitim Fakültesi (n=147) ve Fen Edebiyat Fakültesi'nde (n=140) görev yapmakta olan ve araştırmaya katılmayı kabul eden 170 öğretim elemanı oluşturmaktadır.

Veri toplama aracının birinci kısmında "Kişisel Bilgi Formu" bulunmaktadır. Bu form ile öğretim elemanlarının cinsiyetlerine ve unvanlarına ilişkin bilgiler toplanmıştır. İkinci bölümde Günkör (2016) tarafından geliştirilen "Öğretim Elemanları Sosyal Sermaye Algısı Ölçeği", üçüncü bölümde ise Petty (1991, 1993) tarafından geliştirilen, Kılıç, Özer ve Aydın (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Mesleki İş Etiği Ölçeği" yer almaktadır. Öğretim Elemanları Sosyal Sermaye Algısı Ölçeği, 3 faktör (Sosyal Normlar, Sosyal Ağlar, Güven) ve 21 maddeden oluşmaktadır (Günkör, 2016). Mesleki İş Etiği Ölçeği, 4 boyut (Kişiler Arası İlişkiler Becerisi, Girişimci Olma, Güvenilir Olma, Olumsuz Özellikler) ve 50 maddeden oluşmaktadır (Kılıç, Özer ve Aydın, 2016).

Öğretim elemanlarının Sosyal Sermaye Algıları ve Mesleki İş Etiklerinin düzeylerini belirleyebilmek amacıyla Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları hesaplanmıştır. Öğretim Elemanlarının Sosyal Sermaye Algıları ve Mesleki İş Etiklerinin farklı değişkenlere göre anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için, Sosyal

Sermaye Algıları ve Mesleki İş Etik düzeyi ölçek puanlarının normal dağılıma uyup uymadığı Kolmogorov-Smirnov testleriyle test edilmiş, normal dağılıma uyması durumunda karşılaştırmalarda Bağımsız örneklem için t testi, Tek Yönlü Varyans Analizi; normal dağılıma uymaması durumunda karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Öğretim Elemanlarının Sosyal Sermaye Algıları ve Mesleki İş Etikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Spearman rho korelasyon katsayısı hesaplaması uygulanmıştır.

Araştırmada “Öğretim Elemanları Sosyal Sermaye Algısı Ölçeği” nin alt faktörlerine ait iç tutarlık katsayıları (Cronbach Alpha); sosyal normlar için ,900, sosyal ağlar için ,904, güven için ,806, “Mesleki İş Etiği Ölçeği” nin alt boyutları için Cronbach Alpha değeri kişiler arası ilişkiler becerisi boyutu için ,874, girişimci olma boyutu için ,895, güvenilir olma boyutu için ,800, olumsuz özellikler boyutu için ,833 olarak bulunmuştur. Genel olarak değerlendirildiğinde Cronbach Alpha iç tutarlık katsayılarının yüksek olduğu gözlenmiştir.

Araştırma, bir devlet üniversitesinin, 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi’nde görev yapmakta olan öğretim elemanları ile sınırlıdır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının sosyal sermaye algılarının alt boyutları olan sosyal normlar ($\bar{X}=3,20$), sosyal ağlar ($\bar{X}=2,88$) ve güven ($\bar{X}=2,62$) de orta düzeyde olduğu gözlenmiştir. Mesleki iş Etiğinin alt boyutları olan kişiler arası ilişkiler beceriye ($\bar{X}=3,99$) ve girişimci olmaya ($\bar{X}=4,01$) ilişkin öğretim elemanlarının algıları yüksek düzeyde iken güvenilir olma ($\bar{X}=4,29$) ve olumsuz özelliklerde ($\bar{X}=4,34$) çok yüksek düzeyde bulunmuştur.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

a) Cinsiyete göre karşılaştırmalar

Öğretim elemanlarının sosyal normlar ($t = ,809$), sosyal ağlar ($t = 1,338$) ve güven ($U= 3436,000$) alt boyutlarında; kişiler arası ilişkiler becerisi ($t = 1,160$), girişimci olma ($t = ,437$), güvenilir olma ($U= 3129,000$) ve olumsuz özelliklere ($U= 2937,500$) ilişkin algıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermemiştir ($p>0,05$).

b) Unvan değişkenine göre karşılaştırmalar

Öğretim elemanlarının unvanlarına göre sosyal normlar, sosyal ağlar ve güven olmak üzere öğretim elemanlarının sosyal sermayeye ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$). Öğretim elemanlarının unvanlarına göre kişiler arası ilişkiler becerisi, güvenilir olma ve olumsuz özellikler olmak üzere mesleki iş etiği alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$). Ancak öğretim elemanlarının unvanlarına göre girişimci olma alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$). Farkın kaynağı, Prof. Dr. olan öğretim elemanları ile Dr. Öğretim üyesi, Öğretim görevlisi ve Araştırma görevlisi olanları girişimci olma düzeyleri arasındadır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının kişiler arası ilişkiler becerileri ile sosyal normlar ($r= 0,247$) ve sosyal ağlar ($r=0,256$) arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0,05$). Öğretim elemanlarının kişiler arası ilişkiler becerileri ile güven düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0,05$). Öğretim elemanlarının

girişimci Olma düzeyleriyle sosyal normları ($r=0,214$) ve sosyal ağları ($r=0,194$) arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.05$). Öğretim elemanlarının girişimci olma düzeyleriyle güven düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0.05$). Öğretim elemanlarının güvenilir olma düzeyleriyle sosyal normları ($r=0,197$), sosyal ağları ($r=0,257$) ve güven ($r=0,205$) düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.05$). Öğretim elemanlarının olumsuz özellikleri ile sosyal normları, sosyal ağları ve güven düzeylerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretim elemanlarının sosyal sermaye algıları ve mesleki iş etikleri arasındaki ilişkiyi farklı değişkenler açısından tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada, öğretim elemanlarının sosyal sermaye algılarının orta düzeyde olduğu, en yüksek ortalamanın sosyal normlarda olduğu en düşük ortalamanın da güven düzeyinde olduğu; öğretim elemanlarının mesleki iş etiklerinin genel anlamda yüksek olduğu, en yüksek ortalamanın olumsuz özellikler alt boyutunda olduğu ve en düşük ortalamanın da kişilerarası ilişkilerde olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda öğretim elemanlarının kendi aralarında genelde selamlaşma, yardımlaşma, karşılıklı saygı, uyum ve işbirliği, sorumluluk alma, farklılıklara saygı duyma gibi sosyal normlara önem vermelerine rağmen birlikte pek fazla vakit geçirmedikleri, birbirlerine tam olarak güvenmedikleri, bunda yoğun iş temposunun, yetişme tarzının, hayata bakış açısının, yaşanan olumsuz deneyimlerin etkili olduğu görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde benzer sonuçlar göze çarpmaktadır. Eker (2014) çalışmasında öğretim elemanlarının örgütsel sosyal sermayelerinin oldukça yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hedef kitlesi farklı olan çalışmalarda da Öz (2016) üniversite öğrencilerinin sosyal sermaye düzeylerinin orta seviyede olduğunu, Ilıman Püsküllüoğlu (2015) öğretmenlerin, okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeyini yüksek olarak algıladıklarını bulmuştur. İş etiğine ilişkin literatür incelendiğinde Yücel ve Çiftçi (2012) çalışmalarında katılımcıların iş etiğine yönelik davranış algılarının olumlu yönde olduğunu bulmuşken Daştan (2013) katılımcılarının orta düzeyde olumsuz iş etiği algılarına sahip olduklarını tespit etmiştir.

Cinsiyet, yaş grupları ve unvanlarına göre sosyal normlar, sosyal ağlar ve güven olmak üzere öğretim elemanlarının sosyal sermayeye ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yine, öğretim elemanlarının cinsiyet ve medeni durum ve görev yaptıkları fakültelere göre kişiler arası ilişkiler becerisi, girişimci olma, güvenilir olma ve olumsuz özellikler olmak üzere mesleki iş etiği alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durumda toplum içerisinde kadın ve erkeğin eşit hak ve imkânlarla sahip olmasının, her yaş grubunda kadınların da artık erkeklerin bulunduğu her türlü konumda yer almasının, erkekler kadar söz sahibi olmalarının etkili olduğu, aynı zamanda öğretim elemanlarının toplumsal ilişkilerin temeli kabul edilen değerlere, normlara, kurallara, etik davranış ilkelerine uygun hareket ettikleri bunda almış oldukları eğitimin, çevrenin, ailenin de etkili olduğu söylenebilir. Günkör (2016) benzer çalışmasında öğretim elemanlarının sosyal sermaye ve alt boyutlarına yönelik algılarının cinsiyet, yaş grubu değişkenleri açısından farklılaşmadığını tespit etmiştir. Ekinci (2008) doktora çalışmasında öğretmenlerin okuldaki çalışma sürelerinin artmasıyla sosyal sermaye düzeyine ilişkin algının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ahmadimoayyed (2016) çalışmasında profesör unvanına sahip öğretim üyelerinin öğretim görevlilerine nazaran sosyal sermayeyi daha etkili ve verimli şekilde kullandıklarını tespit etmiştir.

Öğretim elemanlarının unvanlarına göre kişiler arası ilişkiler becerisi, güvenilir olma ve olumsuz özellikler olmak üzere mesleki iş etiği alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamışken girişimci olma alt ölçek

puanları göre Prof. Dr. olan öğretim elemanları ile Dr. Öğretim üyesi, Öğretim görevlisi ve Araştırma görevlisi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu doğrultuda bazı öğretim elemanlarının kendilerini yeterince verimli, gayretli, becerikli, başarı için hırslı olarak algılamadıkları bunda mesleğin sürekli mücadele, yükselme mecburiyeti ve çalışmanın sonucunda oluşan, mesleki yorgunluğun, yoğun iş temposunun, iş hayatı dışındaki yaşantılarının etkili olduğu söylenebilir. İlgili literatürde de benzer sonuçlar bulunmaktadır. Özer (2015) çalışmasında profesörlerin genel iş etiklerinin ortalama düzeylerinin, Yrd. Doç. ve Dr. grubundaki akademisyenlerin genel iş etikleri ortalama düzeylerine nazaran daha yüksek olduğunu bulmuştur. Çeribaş (2007) ve Gök (2009) çalışmalarında katılımcıların eğitim düzeyinin ve görev kademelerinin artmasıyla daha fazla etik yaklaşımlar sergiledikleri görülmektedir.

Öğretim elemanlarının kişiler arası ilişkiler becerileri ile sosyal normlar ve sosyal ağlar arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretim elemanlarının girişimci olma düzeyleri ile sosyal normları ve sosyal ağları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretim elemanlarının güvenilir olma düzeyleri ile sosyal normları, sosyal ağları ve güven düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Diğer yandan öğretim elemanlarının kişiler arası ilişkiler becerileri ile güven düzeyleri arasında; girişimci olma düzeyleri ile güven düzeyleri arasında; olumsuz özellikleri ile sosyal normları, sosyal ağları ve güven düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Günkör ve Özdemir (2017) araştırmalarında sosyal sermaye ve eğitim arasında kuvvetli bir etkileşim olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ersözlü (2008) çalışmasında okulların sosyal sermaye düzeyleriyle öğretmenlerin iş doyumları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Polatcan (2017) araştırmasında okullardaki sosyal sermaye ile yenileşme iklimi arasında pozitif yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Daştan (2013) araştırmasında çalışanların olumsuz iş etiği algılarıyla duygusal zekâ düzeyleri arasında negatif yönlü ilişkilerin olduğunu tespit etmiştir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir: Üniversite dışında gerçekleştirilecek çeşitli etkinliklerle öğretim elemanları arasındaki iletişim, güven, işbirliği ve yardımlaşma geliştirilebilir. Öğretim elemanları yöneticileriyle düşüncelerini, eleştirilerini temennilerini rahat bir şekilde ifade edebilmelidir. Mesleki kıdemi fazla olan öğretim elemanları ile mesleki kıdemi az olanlar arasında yardımlaşma ve işbirliği, bilgi paylaşımı vb. faaliyetler geliştirilmelidir. İş etiği konusunda öğretim elemanlarına yönelik panel, konferans vb. etkinlikler düzenlenerek etik ihlallerinde karşılaşılabilecek durumlar hakkında bilgi verilebilir.

Anahtar Kelimeler

Öğretim elemanı; sosyal sermaye; etik; mesleki iş etiği.

Kaynaklar

- Ahmadimoayyed, N. (2016). *İran Üniversitelerinin Sosyal Sermayeden Yararlanma Düzeyi (Tebriz Eyaleti Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aliyev, R. (2010). *Örgüt Kültürü Ve İş Etiği Arasındaki İlişkiye Yönelik Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Anıl Keskin, D. (2014). *Mesleki etik kavramlar, ilkeler ve vakalar*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A. Ş.
- Ay, Ü. (2003). *İşletmelerde etik ve sosyal sorumluluk*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Büyükbeşe, T. ve Demirağ, B. (2018). Öğretim elemanlarının eğitim ortamı algısının sosyal sermaye boyutları üzerindeki etkisi üzerine nicel bir araştırma: Hasan Kalyoncu Üniversitesi örneği. *Türk Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 53-71.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Çeribaş, E. (2007). *Yöneticilerin Kişilik Özelliklerinin İş Etiğine Etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Daştan, Z. (2013). *Çalışanların Duygusal Zeka Düzeyleri İle İş Etiğine Bakış Açılımları Arasındaki İlişki Ve Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eker, D. (2014). *Öğretim Elemanlarının Örgütsel Sosyal Sermayeleri Ve Örgütsel Özdeşleşmeleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ekinci, A. (2008). *Genel Liselerdeki Sosyal Sermaye Düzeyinin ÖSS Başarısına Etkisi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Elkins, S. L. (2007). *Job satisfaction and work ethic among workers in a japanese manufacturing company located in the united states*. A Dissertation Presented for the Doctor of Philosophy Degree, The University of Tennessee, Knoxville.
- Ersöz, A. (2008). *Sosyal Sermayenin Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi (Tokat İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Field, J. (2008). *Sosyal sermaye* (çev. B. Bilgen ve B. Şen) (2. Baskı). İstanbul: Sena Ofset.
- Fukuyama, F. (2001). Social capital, civil society and development, *Third World Quarterly*, 22 (1), 7-20.
- Gerşil, G. S. ve Aracı, M. (2011). Sosyal sermayenin güven unsurunun iş görenlerin performansı üzerine etkileri. *Çalışma ve Toplum*, 28, 39-74.
- Gök, S. (2009). Çalışma yaşamında iş etiği: Bir alan araştırması. *İstanbul Üniversitesi Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 57, 549-577.
- Güncör, C. (2016). *Öğretim Elemanlarının Sosyal Sermaye Ve Eğitim Ortamına İlişkin Alguları: Gazi Eğitim Fakültesi Örneği*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güncör, C. ve Özdemir, M. Ç. (2017). Sosyal sermaye ve eğitim ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (1), 70-90.
- İliman Püsküllüoğlu, E. (2015). *Öğretmen Görüşlerine Göre Lise Müdürlerinin Sosyal Sermaye Düzeyleri İle Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Muğla İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Karagül, M. (2012). *Sosyal sermaye (Kapitalizmin kör noktası)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karakaş, G. H. (2008). *Satış Yönetiminde Etik; Satışçıların Etik Algılamalarının Demografik Faktörleri İle İlişkinini Ölçmeye Yönelik İlaç Sektöründe Bir Uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kılıç, H. C., Özer, A. ve Aydın, Y. (2016). Mesleki İş Etiği Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlaması: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25 (2), 213-232.
- Köse, E. (2010). Bilimsel Araştırma Modelleri. R. Y. Kıncal (ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (ss. 97-120) içinde. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öz, İ. (2014). *Sosyal Sermaye Düzeyini Belirleyen Faktörler: Dumlupınar Üniversitesi Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

- Özer, A. (2015). *Öğretim Elemanlarının İş Etiği Algısı Ve İş Tatmini İlişkisi: Devlet Ve Vakıf Üniversitelerinde Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Petty, G. C. (1991). *Development of the occupational work ethic inventory*. Unpublished manuscript, University of Tennessee, Knoxville.
- Petty, G.C. (1993). *Development of the occupational work ethic inventory*. Paper presented at the 1993 annual American Vocational Association meeting, Nashville, Tennessee.
- Polatcan, M. (2017). *Okullarda Sosyal Sermaye İle Yenileşme İklimi Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tınaz, P. (2013). *Çalışma yaşamından örnek olaylar* (3. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A. Ş.
- Toprak, E. ve Bozgeyikli, H. (2011). Öğretmen adaylarının sosyal sermaye düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği). *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (31), 125-147.
- Yücel, R. ve Çiftçi, G. E. (2012). İş görenin iş etiği tutum ve davranış algısı. *İş Ahlakı Dergisi*, 5 (1), 131-161.

Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Ahlaki Niteliklere İlişkin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi

Özgür Sami AKGÜL^a, Habib ÖZKAN^b

(a) Milli Eğitim Bakanlığı, Gaziantep, Türkiye (Sorumlu yazar)

(b) Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Bölümü, Gaziantep, Türkiye

Giriş

Her insan günlük hayatında tercihler yapar ve buna uygun kararlar alır. İnsanların yaptığı bu tercihler ve aldığı kararlar belli normlara dayanır. Farkında olsak da olmasak da etik tutumlarımız vardır ve her gün bunlara uygun ahlaki tavırlar içine gireriz (Billington, 2011:48). Bireyselleşmenin arttığı, teknolojik gelişmelerin baş döndürücü bir hale geldiği postmodern bir çağda tartışılan konulardan biri de insanın karşılaştığı olaylar ve başka insanlar karşısındaki ahlaki tavrıdır. Ahlak, bir toplumun manevi dünyasını büyük ölçüde şekillendiren, insanların değer dünyalarını belirleyen, onlara nasıl davranmaları ve yaşamaları gerektiğini bildiren kurallar, normlar ve değerler sistemidir (Cevizci, 2015:14). Ahlak, bir topluluk içindeki yerimizle, doğayla ilgili anlayışımızla, öbür dünyayla ilgili inançlarımızla, aklın ne bileceğine dair varsayımlarımızla ve hayatı anlamlı kılan şeylerle ilgilidir (Jena, 2015). Ahlak bir disiplin olarak etiğin günlük yaşam pratiğine yansıyan kurallar demetidir. Ahlak toplumda var olan ve davranış, tutum ve inançları yönlendiren bir değerler sistemidir (Aydın, 2016:16).

Eğitim, ahlaki boyutu da olan bir uygulamalar bütünüdür. Bu nedenle öğretimi, eğitimin önceliği yapmak okulların anlam dünyasına zarar verir. Zira öğretmenler ve okul yöneticileri öğrencilerin öğrencilere akademik bilginin yanı sıra onların sosyalleşmesini sağlamakta, farkında olarak veya olmayarak onların ahlaki kimliklerinin şekillenmesine katkıda bulunmaktadır. 18. Eğitim Şurası sonuç bildirisininin 35. maddesinde okul yöneticilerinin ahlaki liderlik özellikleri göstererek okul topluluğunun üyeleri için bir davranış ve rol model olmaları gerektiği vurgulanmıştır (Koçyiğit, Tekel, Karadağ, 2018:56).

Eğitim sözcüğü köken itibarıyla educore kökünden türemiştir. Bu sözcük ileri götürmek anlamına gelmektedir. Bu anlamıyla ele alındığında eğitim kavramının, öğrencilerin dünyayı ve kendilerini keşfetmesi ve becerilerini geliştirmesi için yürütülen bir süreç olduğu anlaşılabilir (Billington, 2011:381). Görevini bu bağlamda benimsemiş bir öğretmenin teorik bilgiyi aktaran bir makine gibi değil, öğrenme sürecinde öğrencisine rehberlik eden, onun yeteneklerinin farkına varmasını sağlayan bir rehber olarak çalışma yapması beklenir. Bir okulda gerçekleştirilen faaliyetler, yapılması gereken rutinler olduğu için değil, belli bir amacı olduğu için yapılmalıdır (Sergivanni, 2015:15). Bu sayede okulların hoşgörüsü, merhamet, sadakat, affetme, barış, kardeşlik, adalet, dürüstlük gibi ahlaki değerlerin hâkim kılındığı, zamanla birbirlerini seven ve her konuda birbirine destek olan eğitim yuvalarına dönüşmesi sağlanabilir (Özkan ve Akgül, 2018). Eğitim örgütlerinde yapılan iş ancak düşünce kalıplarıyla uyum sağladığı sürece anlam kazanır. Öğrencilerin öğrenmesinde ve kişiliklerinin gelişmesinde öğretmenler kritik öneme sahip kişilerdir.

Bugüne kadarki çalışmalar incelendiğinde toplumun her kesimini ilgilendiren bir hizmet alanı olan eğitim faaliyetlerinin yürütülmesinde önemli bir role sahip olan öğretmenlerle ilgili etik kodlar belirlendiği ve toplumun onlardan bu etik kodlara uygun davranışlar beklediği görülmektedir. Öğretmenlik meslek etiği ilkeleri “profesyonellik, hizmette sorumluluk, adalet, eşitlik, sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması, yolsuzluk yapmamak, dürüstlük-doğruluk ve güven, tarafsızlık, mesleki bağlılık ve sürekli gelişme, saygı ve kaynakların etkili kullanımı” şeklinde belirlenmiştir (Aydın, 2016:44).

Eğitim literatüründe etik ilkeler çerçevesinde ele alınıp açıklanmaya çalışılan öğretmen davranışlarında ahlaki boyutun yeterince incelenmediği görülmüştür. Öğretmenlerin, toplumun gelecek kuşaklarının yetiştirilmesinde oynadıkları öncü rol göz önüne alındığında, öğretmenlerin sahip olması gereken ahlaki niteliklerin anlaşılmasında etik ilkeler kimi zaman yetersiz kalmaktadır. Etiğin doğru ve yanlış davranış teorisi, ahlakın ise onun pratiği olduğu düşünüldüğünde (Billington, 2001:46) öğretmenlerin ahlaki niteliklerinin ortaya çıkarılmasının, eğitim sistemimizin uygulamada karşılaştığı pek çok sorunun çözümüne katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu çalışmayla öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri alınarak öğretmenlerin sahip olması gereken ahlaki niteliklerin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenler hangi ahlaki niteliklere sahip olmalıdır?
2. Ahlaklı bir öğretmen nasıl davranır?

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseniyle yürütülmüştür. Olgu bilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da anlamını tam kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgu bilim uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:78).

Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep ilinde seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen bir devlet lisesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen on iki öğrenci, on iki öğretmen ve on iki veli oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemi tam anlamıyla nitel araştırma süreci içinde ortaya çıkmıştır. Bu tip örnekleme yöntemi zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013:140).

Araştırma yapılan okulda on iki farklı branştan öğretmen bulunmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenler her branşın zümre başkanlarından oluşmaktadır. Sayısal olarak verilerin her kesimden eşit sayıda katılımcıdan toplanabilmesi adına çalışma grubundaki öğrenciler 9, 10 ve 11. sınıfların A, B, C, D şubelerinin sınıf temsilcilerinden seçilmiştir. Son olarak çalışma grubunda yer alacak veli görüşleri içinse okul aile birliğinin 6 asil 6 yedek üyesinin görüşleri alınmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenler H1, H2..., katılımcı öğrenciler Ö1, Ö2..., veliler ise V1, V2 şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 1. Çalışma grubunda yer alan öğretmen, öğrenci ve velilerin bilgileri

Öğretmenler		Öğrenciler		Öğrenci Velileri	
Kod	Branş	Kod	Sınıf-Şube	Kod	Meslek
H1	Din Kültürü	Ö1	9/A	V1	Doktor
H2	Türk Dili ve Edebiyatı	Ö2	9/B	V2	Öğretmen
H3	Tarih	Ö3	9/C	V3	Emekli
H4	Felsefe	Ö4	9/D	V4	Muhasebeci
H5	Bilişim Teknolojileri	Ö5	10/A	V5	Eczacı
H6	Beden Eğitimi	Ö6	10/B	V6	Ev Hanımı
H7	Biyoloji	Ö7	10/C	V7	Ev Hanımı
H8	Fizik	Ö8	10/D	V8	İnşaat Mühendisi
H9	Matematik	Ö9	11/A	V9	Öğretmen
H10	Kimya	Ö10	11/B	V10	Emekli
H11	Görsel Sanatlar	Ö11	11/C	V11	Mimar
H12	Müzik	Ö12	11/D	V12	Ev Hanımı

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmada iç geçerliliği sağlamak için uzman görüşü alınmış daha sonra araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu çalışma grubuna elden dağıtılmıştır. Bu çalışmayla öğretmenlerin ahlaki niteliklerini ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışma grubuna şu soru sorulmuştur: Size göre bir öğretmenin sahip olması gereken ahlaki nitelikler nelerdir?

Çalışma grubundan elde edilen nitel veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu teknikte birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenlenerek yorumlanır. İçerik analizi tekniği; a) verilerin kodlanması, b) temaların bulunması c) kodların ve temaların düzenlenmesi, d) bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarından oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2016:260). Nitel verilerin içerik analizi yapılırken önce elde edilen veriler, bilgisayar ortamına geçirilmiştir. Kodlar belirlenmiş, kategoriler oluşturulmuş, son olarak temalar meydana getirilmiştir. Temalar oluşturulurken ilgili alanyazın sonuçları da dikkate alınmıştır. Verilerin çözümlenmesinde kullanılan içerik analizinde, çalışma grubundaki katılımcıların cevapları doğrudan alıntılanmıştır. Araştırmanın raporlaştırılması aşamasında görüşme formlarından bire bir alıntılar yapılarak güvenilirlik artırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın dış geçerliliğini (teyit edilebilirliğini) artırmak için ise araştırmacılar süreçte yapılanları ayrıntılı bir biçimde tanımlamış olup elde edilen ham veriler ve kodlamalar başka araştırmacılar tarafından incelenebilecek şekilde muhafaza edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, çalışma grubundaki katılımcıların öğretmenlerin ahlaki niteliklerine ilişkin görüşlerinin analiz edilmesi sonucu ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular çalışma grubundan doğrudan alıntılara yer verilerek sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre öğretmenlerin sahip olması gereken ahlaki niteliklerin üç tema altında gruplandırılmasını gösteren frekans tablosu

Tema	Kodlar	Öğretmen f	Öğrenci f	Veli f	Toplam f
Kişisel Nitelikler	Dürüstlük	4	5	4	13
	Vicdan sahibi	3			3
	Empati yapabilen	3	2		5
	Güvenilir	2			2
	İyimser			2	2
	Güler yüzlü			2	2
	Kişilik sahibi		2		2
	Öğrencilerine eşit davranan	4	5	10	19
Sosyal Nitelikler	Rol Model	6	2	2	10
	Çevresine ve öğrencilerine saygılı	5	1	3	9
	Tutarlı			2	2
	Cana yakın	2			2
	Hoşgörülü			2	2
Akademik Nitelikler	Çalışkan	2	1	4	7
	Dersini iyi anlatan			5	5
	Alanındaki konulara hâkim		2		2

Tablo 2’de öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre öğretmenlerin ahlaki niteliklerine ilişkin ortaya çıkan on altı farklı kod; kişisel, sosyal ve akademik nitelikler temaları altında toplanmıştır. Çalışma grubunun görüşlerine göre frekans değerini öğrencilere eşit davranma oluştururken, bunu sırasıyla dürüstlük ve rol model olma takip etmektedir. Öğrencilerine eşit davranan, dürüst bir öğretmenin bu özellikleriyle öğrencilerine iyi örnek olması bekleneceğinden rol model olmanın eşit davranma ve dürüstlüğü doğal bir sonucu ve tamamlayıcısı olduğu söylenebilir. Konuya ilişkin bir öğrenci “Ahlaklı bir öğretmen her şeyden önce öğrencilerinin başarısını tarafsız değerlendirmeli, onlara karşı objektif davranmalıdır.” (Ö8) sözleriyle görüşlerini belirtirken çalışma grubundaki başka bir öğrenci “Öğrencileri arasında ayırım yapmamalı, hepsine eşit mesafede yaklaşmalıdır.” (Ö5) sözleriyle görüşlerini ifade etmiştir.

Konuyla ilgili olarak bir veli “Her yönden iyi bireyler yetiştirmek ve çocuklarımıza iyi örnek olmak için tüm ahlaki özellikleri taşınmalı bir öğretmen. Doğruluk yolunda ilerleyip eşitlik ilkesinden ayrılmadan edepli,

hoşgörülü, adaletli öğrenciler yetiştirmeli.” (V2) demiştir. Bir başka veli ise “Bir öğretmenin sahip olması gereken ahlaki niteliklerin başında sözleriyle davranışlarının uyumlu olması gelir. Kitap okumalısınız diyorsa kendisi de okumalı, öğrencilerine iyi örnek olmalıdır.” (V3) sözleriyle görüşünü ifade etmiştir. Son olarak bir öğretmen “Sakin, güvenilir, anlayışlı olmalı; giyiminden hal, hareket ve tavırlarına kadar öğrencilerine örnek olmalıdır.” (H9) sözleriyle görüşlerini ifade etmiştir.

Tablo 2’ye göre öğretmenlerin ahlaki niteliklerine ilişkin en yüksek frekanslardan birinin çevresine ve öğrencisine saygılı olmak olduğu görülmektedir. Konuyla ilgili olarak görüş belirten bir öğretmen “Tüm ahlaki değerlerin kökeninde sevgi ve saygı yatar. Ahlaklı bir öğretmen, öğrencileri arasında ayırım yapmayan, onlara saygı duyan, öğrencilerine faydalı olmak gayesiyle öğrencilerini doğru ve güzel davranışlara yönlendiren kişidir.” (H3) demiştir. Bir başka öğretmen ise konuya ilişkin görüşünü “İşine, kendine, öğrencilerine saygı duyar.” (H7) şeklinde ifade etmiştir.

Bir öğrenci velisi saygıya ilişkin “Öğrencilerini kendi evladı gibi gören, onları anlayan, saygı duyan, azarlamayan aksine ilham veren bir öğretmendir.” (V6) demiştir. Öğrenci ise “Öğretmenlerimde önem verdiğim en önemli özellik farkındalıktır. Düşüncelerimi dinlemesi, beni anlamaya çalışması kendimi değerli hissettiriyor.” (Ö6) demiştir. Ancak çevreye ve öğrenciye saygılı olmakla ilgili en düşük frekans değerinin öğrencilerde olması, öğrenciler arasından öğretmenlerin ahlaki nitelikleri arasında saygının alt sıralarda yer aldığını göstermektedir. Bu konuda en yüksek frekansın öğretmen görüşlerinde ortaya çıktığı görülmektedir.

Tablo 2’ye göre çalışkan olmak da çalışma grubundaki tüm katılımcılarının görüş belirttiği bir başka kavramdır. Çalışma grubundaki bir öğrenci “İşini doğru yapmaya çalışan bir öğretmenin, geleceğin teminatı olan biz öğrencileri yetiştirirken bıkmadan, yorulmadan çalışması gerektiğini düşünüyorum” (Ö7) derken konuya ilişkin bir öğretmen “Öğretmen çağın gereklerine uygun öğrencilerin yetiştirilmesi için dersine planlı ve programlı girmeli; dersine iyi hazırlanmalıdır.” (H9) demiştir. Bir öğrenci velisi ise “Aldıkları maaşın hakkını vermeli, evlatlarımızı en iyi şekilde yetiştirmenin sorumluluğuyla azimle çalışmalılar.” (V6) demiştir. Anlatılanlar bir bütün olarak ele alındığında öğretmenin ahlaki bir niteliği olarak karşımıza çıkan çalışkanlık özelliğinin öğrenciler açısından eğitim-öğretim faaliyetlerine gayret sarf etme, öğretmenler açısından ders öncesi hazırlık yaparak derse planlı girme, veliler açısından ise aldığı maaşın hakkını verme olarak algılandığı ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin ahlaki nitelikleri arasında Tablo 2’ye göre empati de karşımıza çıkmaktadır. Karşısındaki insanı anlama çabası olarak da tanımlayabileceğimiz bu nitelikle ilgili olarak bir öğrenci “Katı, kuralcı ve otoriter olmak yerine anlayışlı olmalı, öğrencileriyle empati kurabilmeli, onları anlamaya çalışmalıdır.” (Ö1) demiştir. Tablo 2’de dikkati çeken bir başka konu da veli görüşlerine göre dersi iyi anlatmanın, öğrenci görüşlerine göre ise alanındaki konulara hâkim olmasının ahlaklı bir öğretmen niteliği olarak karşımıza çıkmasıdır. Konuyla ilgili öğretmenler görüş belirtmemiştir. Bununla ilgili olarak bir öğrenci “Öğretmen, öğrencisinin başarısına odaklanmalı, bunun için alanındaki konulara tam anlamıyla hâkim olmalıdır.” (Ö11) sözleriyle görüşlerini ifade ederken bir öğrenci velisi “Dersini anlatmak için anlatmamalı, dersin hakkını verebilmelidir.” (V10) demiştir. Tablo 2’de öğretmenlerin sahip olması gereken ahlaki niteliklerle ilgili olarak bunlar dışında iyimser, güler yüzlü, kişilik sahibi, tutarlı, hoşgörülü gibi niteliklere de yer verildiği görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kant: “İki şey durmaksızın artan bir hayret ve korkuyla zihnimi meşgul ediyor, zihnim yoğunluğu artan bir biçimde onlara kayıyor: Başımın üzerindeki yıldızlı gökyüzü ve içindeki ahlak yasası.” (Beilington, 2011:161) sözüyle ahlaki normların önemini ve karmaşıklığını ifade etmiştir. Eğitim normatif bir kavramdır ve öğretmenlik de aynı şekilde özü itibarıyla veya asli olarak ahlaki bir iş ya da faaliyettir (Cevizci, 2016:45). Günümüzde öğretmenlerin öğrencilerini akademik açıdan olduğu kadar ahlaki olarak da geliştirmesi gerekmektedir. Postmodern etik etkisindeki okullarda öğrencilerin karşı karşıya kalacağı değersizlik sorunu gelecekte topluma çok ağır bedellere mal olabilir. Okulların iyi öğrenci yetiştirme sorumluluğu her geçen gün daha fazla önem kazanmaktadır. İyi öğrenci, sadece belli bilgi ve becerileri kazanmış öğrenci olarak görülmemelidir. İyi öğrenci ahlaki değerlere uygun davranış gösteren öğrenci olarak tanımlanmaktadır (Çelik, 2014). Bunun mümkün olabilmesi, büyük ölçüde okul aile işbirliğine bağlı gibi görünse de konu öğretmenlerin etik ilkelere uyarak ahlaki davranış göstermesiyle de yakından ilgilidir.

Literatürün öğretmenlik etik ilkeleri üzerinde yoğunlaştığı, öğretmenliğin ahlaki boyutunun ise bir anlamda ihmal edildiği görülmektedir. Etik, ahlak felsefesi olarak ele alındığında elbette ki belli standartlar koyması yönüyle önemli bir kavramdır ancak konunun pratikteki uygulama alanı olan ahlaktan ve ahlaki ilkelerden bağımsız olarak düşünülmesi kavramı eksiltir ve de gücünü kısıtlar. Milli Eğitim Bakanlığı 2015/21 sayılı genelge ile etik ilkelerden oluşan bir liste oluşturup İl Millî Eğitim Müdürlüklerine göndermiştir. Genelgede yer alan öğretmenlik etik kodlarını şu şekildedir (Koçyiğit, Tekel, Karadağ, 2018:71):

- Eğitimi öğrenciyi utandıracak, onurunu kırarak söz ve davranışlardan hassasiyetle kaçınır.
- Eğitimi öğrencilere iyi örnek olur.
- Öğrencilere hoşgörülle yaklaşır.
- Eğitimi, mesleğini icra ederken insan haklarına saygı duyar.
- Öğrenciyle ilgili edindiği bilgiyi gizli tutar.
- Mesleğini sevmediği izlenimi yaratmaz.
- Mesai ve ders saatlerine titizlikle uyar.
- Dersten geç çıkarak öğrencilerin dinlenme hakkını engellemez.
- Kişisel, ailevi ve çevresel üzüntülerini öğrencisine yansıtmaz.
- Hediye kabul etmez, özel ders vermez, yardımcı kaynakları zorla aldırılmaz.

Söz konusu listede yer alan pek çok kavramın araştırma sonunda ortaya çıkan öğretmenlerin sahip olması gereken ahlaki niteliklerle örtüştüğü görülmektedir. Zira etik kodlarda yer alan özelliklerden eğitimcinin öğrencilere iyi örnek olması, hoşgörü ve saygı gibi nitelikler aynı zamanda öğretmenin ahlaki nitelikleri arasında da yer almaktadır. Ancak etik kodların öğretmenin sosyal nitelikleri üzerinde yoğunlaştığı, kişisel ve akademik nitelikleri açıklamada yetersiz kaldığı görülmektedir. Öğretmen de bir insandır ve onun da istekleri, hayata ve insanlara karşı bireysel bir tavır, entelektüel bir birikimi vardır. Etik ilkeleri sosyal niteliklerle sınırlı tutmak, kişisel ve akademik boyutu ihmal etmek öğretmen davranışlarının sebeplerini anlamamızı zorlaştıracaktır. Zira etik ilkeler empati, güler yüzlülük, tutarlı olma, cana yakın olma, hoşgörü, akademik ve sosyal sorumluluk gibi pek çok kişisel ve akademik

niteliği ıskalamakta, öğretmeni iyi işleyen bir makine parçası gibi tek tip bir ve standart bir niteliğe büründürmektedir.

Toplum hizmeti yapan her meslekte olduğu öğretmenlik mesleğinde de elbette etik ilkeleri her zaman önemini koruyacaktır. Ancak öğretmeni klasik yönetim anlayışından kalan bir mantıkla etik kodlara hapsetmek, onu tıpkı bir makine gibi bu talimatlara uygun hareket etmeye zorlamak eğitimin sıradan ve vasat bir hal almasına neden olacaktır. Zira öğretmenler kendilerine yüklenen komutları uygulayarak öğretmenlik yapamazlar. Sergiovanni'nin (2015:29) tabiriyle okulları sıradan kuruluşlar olmaktan çıkarıp öğrenme topluluklarına dönüştürebilmek için öğretmenlerin ahlaki niteliklerinin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bundan sonraki araştırmalarda öğretmenlik mesleğinin etik ilkelerinin yanı sıra ahlaki boyutunun ve sorumluluklarının da incelenmesinin, öğretmenlerin verimliliğini artıracacağı, bunun da eğitim sistemimize doğrudan ve dolaylı fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler

Ahlak, Öğretmen, Eğitim

Kaynaklar

- Aydın, İ. (2016). *Eğitim ve öğretimde etik*. (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Billington, H. (2011). *Felsefeyi yaşamak*. (Çev. Abdullah Yılmaz), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Cevizci, A. (2015). *Etik ahlak felsefesi*, İstanbul: Say Yayınları.
- Cevizci, A. (2016). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Çelik, V. (2014). Okullarda moral sermayenin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (174), 67-74.
- Jena, P.C. (2015). Education as a Moral Enterprise for Adolescents. *International of Letters of Social and Humanistic Sciences*, 59, p. 104-108, Switzerland.
- Koçyiğit, M., Tekel, E., & Karadağ, E. (2018). *Eğitimde Ahlak ve Etik*. İstanbul: Nobel Akademi Yayınları.
- Özkan, H., Akgül Ö.S., Moral Sermaye Kavram Analizi, *EKEV Akademi Dergisi*, 73, 451-468 (K1ş).
- Sergiovanni, T. J. (2015). *Ahlaki Liderlik Okul Gelişiminin Özüne İnmek*. (Çev. Semra Güngör) Jossey-Bass. Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları ile Örgütsel Destek Algıları Arasındaki İlişki

Türkan ARGON^a, Ömer YILMAZ^b

(a) Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Bolu, Türkiye

(b) Bartın Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı., Bartın, Türkiye (Sorumlu yazar)

Giriş

İnsan duygularının iş ortamındaki konumu, gösterilme biçimleri, örgütsel performanstaki etkisi giderek artan şekilde tartışılmaya başlanmıştır (Seçer, 2005). Bireysel açıdan duygular, kişinin bir olaya karşı beslenen olumlu veya olumsuz hislerle verdiği iç ya da dış tepkiler olarak ifade edilirken (Babaoğlu, 2010), Damasio (1996; Akt. Dilekçi, 2018) örgütsel açıdan ele almış ve örgütlerdeki sosyal ve organik yaşantıları düzenleyen mekanizmaların uyumlu birleşimi olarak görmüştür. İnsan davranışlarına önemli derecede etkisi bulunan duygular bireysel olduğu kadar örgütlerde yönetsel süreçlerde çalışanlar için de önemli bir faktördür (Akgün, Keskin & Byrne, 2009). Duygular, iyimser olma, sevinçli olma gibi olumlu duygulardan, engelleme, kızgın olma gibi olumsuz duygulara kadar farklılık gösterebilmekte (Korkmaz, 2005), bu durum çalışma ortamına yansımaktadır.

Öğretim duygu durumları ise eğitim örgütleri olan okullarda öğretmenlerin mesleklerini yerine getirirken hissettikleri duygu durumlarıdır. Örneğin sınıfta öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde görevlerini yaparken yaşadıkları duygu durumları (kaygı, gurur, haz alma, öfke, umut ve hayal kırıklığı gibi) sınıf iklimini kaliteli hale getirebilmekte, yaşanan duygularsa öğretmenin öğretim duygu durumlarını oluşturmaktadır (Dilekçi, 2018). Sutton ve Wheatley (2003) öğretmenlerin olumlu öğretim duygu durumları arasında sevgi, şefkat ve ilgi ile öğretimden duyulan haz, doyum ve zevk duyguları göstermektedir. Olumsuz duygu durumları arasında ise öfke, hayal kırıklığı ve kaygı duyguları bulunmaktadır. Bu duygulardan *kaygı duygusu*, sınıfta öğretmenlerin kendilerini gergin hissetmelerine neden olmakta, bu durum diğer mesleklerden daha yoğun yaşamaktadır. Gelişimsel bir sürece bağlı olan öğretmenlerin kaygı durumunda öğretmenlik öncesi süreçte kaygısız bir deneyim varken, öğretmenliğin başlangıcında kaygı duyulmakta ve ilerleyen dönemlerde ise öğrencilerin ve kendi eğitimsel gelişimleri için bireysel öğretim performanslarından duydukları kaygı artmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerde kaygı, meslek başından itibaren devam eden bir duygudur (Coates ve Thoresen, 1976). Meslekte yeni öğretmenler öğretimi yürütmenin karmaşıklığı ve hedefleri başarmadaki kararsızlık nedeniyle kaygı yaşayabilmektedirler (Sutton ve Wheatley, 2003). *Gurur duygusu* ise öğretmenlik mesleğini yapanlarca duyulan bir duygudur. Saygı duyulan ve güvenilen öğretmenler daha çok gurur duymakta, gururlu hissetmeleri mesleki başarı ve bağlılıklarını artırmaktadır (McLaughlin, 1992). Öğretmenlerin meslekleri ile gurur duymaları bireysel bir duygulanım olduğu kadar kültürel bir edimdir. Zira toplumsal rolleri gereği, öğretmen olarak çalışanların mesleğiyle gurur duymaları beklenen bir durumdur (Metz, 1987). *Haz alma duygusu*, memnuniyet, coşku, zevk gibi duyguları barındıran bir duygudur. Sıradanlıktan kaçınma, uzak ve yapılan işi hazla yapmayı ifade eden mesleki haz duygusu, öğretmenlikte de var olan bir duygudur ve olumlu duygulara sahip öğretmenler mesleki haz duygusunu daha çok yaşamakta, bu sayede işlerine daha heyecanlı ve coşkulu yaklaşmaktadırlar (Erdoğan, 2013). *Öfke duygusu* ise kızgın olma, şiddet, saldırganlık ve zorbalık gibi kavramlarla ilişkili olup olumsuz bir duygudur (Yöndem ve Bıçak, 2008). İnsanlar, uğradıkları haksızlık karşısında öfke duygusunu açığa çıkarmakta ve bu duygu insan kırıldığında, ihtiyaçları ihmal

edildiğinde yaşanmaktadır (Baydilli, 2015). Öfke temelde sağlıklı bir insan duygusu olmakla birlikte, kontrol edilemediğinde saldırgan davranışlara neden olabilmektedir. Öfkenin yıkıcı davranışlara neden olmasını engellemek için kontrol edilebilir olması gerekir (Aslan, 2014). Oysa mesleklerini çeşitli baskı ve endişe duyguları altında yapan öğretmenler, dersler sırasında öfkeyle tepki verecekleri birçok durumla karşılaşmaktadırlar. Örneğin belirlenen sınıf kurallarının öğrencilerce ihlal edilmesi öğretimde ortaya çıkan öfke duygusunun kaynağı, kuralların ihlaliyle öğretimi engelleyen bir etmen olabilmektedir (Sutton ve Wheatley, 2003). *Umut duygusundaki* umut, geleceğe yönelik koyulan amaçların gerçekleştirilmesindeki sahip olunan olumlu beklentilerle iyi hisler yaratarak kişiyi eyleme geçiren özelliktir (Özlem, 2006). Bireylerin kendileri için önemli hedefler koymasında etkili olan bu duygu, kişinin bu hedefleri gerçekleştirme sürecinde ihtiyaç duyduğu araçları ve kendilerini motive edici kaynağı sunmaktadır (Erdoğan, 2013). *Hayal kırıklığı duygusu da* beklentilerle örtüşmeyen bir sonuca verilen psikolojik bir tepkidir ve beklentilerle sonuçların uyumsuzluğu ne kadar büyükse hayal kırıklığı da o kadar büyük olmaktadır (Bell, 1985). İnsanlarda bazı beklentilerin gerçekleşmemesi durumunda ortaya çıkan memnuniyetsizlik olarak ifade edilen hayal kırıklığı duygusu (Levering, 2000), günlük insan ilişkilerinde yaşanabilmektedir (Bunkers, 2012). Örneğin okulda gayet iyi davranışlar sergileyen bir öğrencinin öğretmenine kötü davranması, öğretmeni hayal kırıklığına düşürürken (Levering, 2000), öğretmenin öğretim faaliyetini yerine getirmesini zorlaştırmaktadır (Sutton ve Wheatley, 2003). Bireyin beklentileri ne kadar yüksekse, hayal kırıklığı da o derece büyük olmaktadır ve bu duyguyu yaşayanlar gelecekle ilgili kötümserliği kapılabilmektedir.

Algılanan örgütsel destek ise örgütün işgörene yönelik tutumlarının, işgörence algılama şekliyle ilişkili olup (Giray, 2010), örgütsel değerlerin işgörenlerin iyiliğini önemsemesi ve mutluluklarını artıran bir nitelikte olmasını belirtmektedir. Yüksek örgütsel desteğin işgörenlerde etkili çalışma davranışları ortaya çıkardığı belirtilirken, çalışanların kendilerini güvende hissetmelerini ve arkalarında örgütün varlığını hissetmelerine neden olmaktadır (Özdevecioğlu, 2003). Eğitim örgütlerinde ise öğretmenlerin mesleklerini yerine getirirken olumlu duygular kadar olumsuz duygular yaşamaları da bilinen bir durumdur (Bell, 1985; Levering, 2000; Sutton ve Wheatley, 2003; Dilekçi, 2018). Yaşanılan olumsuz duygu durumları, öğretmenlerle birlikte öğrencileri, sınıftaki duygu iklimini ve öğrenci-öğretmen etkileşimini olumsuz etkileyebilmektedir (Fried, Mansfield, ve Dobozy, 2015). Bu durumun yansımaları ise okul performansında ile verimlilikte görülmektedir. Zira Alcan'a (2018) göre örgütsel destek algısı öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını etkilediği gibi, örgütsel bağlılığın alt boyu olan duygusal bağlılığın yüksek düzeyde olması, öğretmenlerin kurum duygusal iklimine de olumlu etki etmesini sağlamaktadır. Sarıkaya'ya (2019) göre ise örgütsel destek algısı düşük olan öğretmenlerin mesleki doyumları da düşük olup, bu durum beraberinde olumlu öğretim duygu durumlarından haz, gurur ve umut duygularının düşük düzeyde olmasını, olumsuz duygu durumlarından kaygı, öfke ve hayal kırıklığı duygularının da yüksek olmasına neden olabilmektedir. Örgütsel desteği arkasında hisseden öğretmenlerin ise duygu durumlarının olumlu olması beklenmektedir.

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğretim duygu durumları ile örgütsel destek algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Bu doğrultuda önce öğretmenlerin öğretim duygu durumları ve örgütsel destek algı düzeyleri belirlenmiş, ardından aralarında anlamlı ilişki olup olmadığı tespit edilmiştir.

Yöntem

Araştırma, ilişkisel tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişkeni arasındaki ilişkiyle birlikte, geçmişte ya da şuanda mevcutta oluş biçimini betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2000).

Araştırmanın çalışma evrenini Bartın ilinde ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan, gönüllü olarak araştırmaya katılan 248 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada hız ve pratiklik kazandırmak amacıyla kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre; %61,7'si kadın, %38,3'ü erkek; mesleki kıdem bakımından %28,6'sı 21 yıl ve üzeri, %27'si 1-5 yıl arası, %19'u 16-20 yıl arası, %14,1'i 6-10 yıl arasında, %11,3'ü 11-15 yıl arasındadır. Öğretmenlerin %37,5'i ortaokullarda, %33,5'i ilkokullarda ve %29'u liselerde çalışmakta; %85,'i lisans, %14,5'i lisansüstü mezundur.

Verilerin toplanmasında Öğretim Duygu Durumları Ölçeği ve Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği kullanılmıştır. *Öğretim Duygu Durumları Ölçeği*, Hong, Heddy, Ruan, You, Kambara, Nie ve Monobe (2016) tarafından geliştirilmiş, Dilekçi ve Sezgin-Nartgün (2019) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek kaygı, gurur, haz alma, öfke, umut ve hayal kırıklığı duyguları olmak üzere 6 boyut, 27 maddeden oluşmakta ve 5'li likerttir. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları alt boyutlarda .73 ile .89 arasında, toplamda .73 olarak belirtilmiştir. Bu araştırmada ise güvenilirlik katsayıları alt boyutlarda .72 ve .85 arasında, toplamda .61 olarak hesaplanmıştır. *Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği* ise Eisenberger, Huntington, Hutchison ve Sowa (1986) tarafından geliştirilmiş ve Giray (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 12 maddelik ölçek tek boyutlu ve 5'li likerttir. Belirtilen Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ,93'ken bu araştırmada ,77 olarak hesaplanmıştır. Ölçeklerin değerlendirme aralıkları; 1,00-1,79 kesinlikle katılmıyorum/çok düşük, 1,80-2,59 kısmen katılmıyorum/düşük, 2,60-3,39 kararsızım/orta, 3,40-4,19 katılıyorum/yüksek, 4-20-5,00 ise tamamen katılıyorum/çok yüksek şeklindedir.

Veri analizi aşamasında normallik dağılımına bakılmış, normal dağılımın sağlanmadığı görülmüş ($p<.05$). Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ile örgütsel destek algılarını belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, ilişki için non-parametrik testlerden Sperman Rho's Korelasyon Analizi uygulanmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ve algıladıkları örgütsel destek düzeyleri

Yapılan betimsel istatistiklere göre; öğretmenlerin öğretim duygu durumlarından kaygı ($\bar{x}=1,69$) ve hayal kırıklığı ($\bar{x}=1,84$) duyguları düşük düzeyde, gurur ($\bar{x}=4,29$) ve haz alma ($\bar{x}=4,33$) duyguları çok yüksek umut duygusu ($\bar{x}=4,15$) ise yüksek düzeydedir. Buna göre öğretmenler öğretim faaliyetlerini yerine getirirken olumlu öğretim duygu durumları olan gurur, haz alma ve umut duygularını oldukça fazla düzeyde yaşarken; kaygı, öfke ve hayal kırıklığı duygularını oldukça az yaşadıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel desteğe algıları ise yüksek düzeydedir ($\bar{x}=3,75$). Buna göre öğretmenler okullarından yüksek düzeyde destek görmekte, diğer bir ifadeyle örgütsel destek algılarının oldukça fazla olduğu, okullarından yardım, takdir ve ilgi gördükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ile örgütsel destek algıları arasındaki ilişki

Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ile örgütsel destek algıları arasındaki ilişkiye yönelik yapılan Sperman Rho Korelasyon analizi sonucu algılanan örgütsel destek ile kaygı ($r=-,459$) ve hayal kırıklığı duyguları ($r=-,406$) arasında negatif yönlü orta düzeyde; öfke duygusuyla ($r=-0,249$) negatif yönlü, düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunurken; haz alma ($r=0,579$) ve umut duygularıyla ($r=0,579$) pozitif yönlü, orta düzeyde; gurur duygusuyla ($r=,268$) pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Buna göre örgütsel destek ile olumsuz

öğretim duygu durumları olan kaygı, öfke ve hayal kırıklığı arasında negatif bir ilişki; olumlu öğretim duygu durumları olan gurur, haz alma ve umut arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç, ve Öneriler

Araştırmaya göre öğretmenlerin öğretim duygu durumlarından kaygı duygusu çok düşük, öfke ve hayal kırıklığı duyguları düşük, gurur duygusuyla haz alma duygusu çok yüksek, umut duygusu ise yüksek düzeydedir. Buna göre öğretmenlerin mesleklerinden çok yüksek düzeyde gurur duydukları, öğretim yapmaktan çok yüksek düzeyde haz aldıkları ve öğretmenlik mesleğinin kendilerine yüksek düzeyde umut sağladığı söylenebilir. Buna karşın olumsuz öğretim duygu durumları olan kaygı, öfke ve hayal kırıklığı duygularını oldukça az yaşadıkları, bu doğrultuda öğretim yaparken çok düşük düzeyde kaygılandıkları, öfkelenedikleri ve hayal kırıklığı yaşadıkları söylenebilir. Dilekçi (2018) de öğretim duygu durumlarından kaygı duygusunun çok düşük, gurur duygusunun yüksek, haz alma ve umut duygularının çok yüksek, öfke ve hayal kırıklığı duygularının düşük düzeyde olduğunu belirlemiştir. Öğretmenlerin kaygı durumlarını Ekşi (2006) orta, Gönüldaş (2017) düşük düzeyde belirlerken, öfke düzeylerini Türker (2010) düşük düzeyde, umut düzeylerini Düvenci (2015) ve Erdoğan (2013) yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir. Buna göre araştırmanın sonuçları literatürle benzerlik göstermektedir. Araştırma öğretmenlerin örgütsel destek algılarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Eğriboyun (2013), Geçer (2015), Taşkın (2016) ile Argon ve Ekinci (2017) de öğretmenlerin örgütsel destek algılarının yüksek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonucu literatürle tutarlılık göstermektedir.

Araştırmaya göre öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destekle kaygı ve hayal kırıklığı duyguları arasında negatif yönlü orta düzeyde; öfke duygusu ile negatif yönlü, düşük düzeyde; haz alma ve umut duygusu ile pozitif yönlü, orta düzeyde; gurur duygusu ile pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin yüksek örgütsel destek algısı, kaygı duygusunun düşük düzeyde gerçekleşmesine, öfkelenmenin azalmasına ve hayal kırıklığının düşük çıkmasına neden olurken; gurur, haz alma ve umut duygularının artmasına neden olduğu söylenebilir. Öğretiminden yüksek düzeyde gurur duyan, haz alan ve umutlanan öğretmenlerin örgütsel destek algılarının da yüksek düzeyde gerçekleşmesi muhtemeldir. Yine örgütsel destek algısı beklenen bir sonuç olan öğretmenlerin kaygı, öfke ve hayal kırıklığı duygularına olumlu etki ederek, düşük çıkmalarına neden olmuştur. Zira okulundan yüksek düzeyde yardım, takdir ve ilgi gören öğretmenlerin olumlu öğretim duygu durumlarının yüksek, olumsuz öğretim duygu durumlarının ise düşük çıkması beklenmektedir. Buna göre algılanan örgütsel destek olumlu öğretim duygu durumlarını olumlu etkilediği söylenebilir. İlgili literatürde de Dilekçi (2018) de öğretmenlerin kaygı, öfke ve hayal kırıklığı duygularının uyumsal performans algıları ile orta düzeyde negatif bir ilişki olduğunu; gurur, haz alma ve umut duyguları ile uyumsal performansla orta düzeyde pozitif yönlü ilişkili olduğunu belirlemiştir. Erdoğan (2013) ise özyeterlik ile mesleki haz ve umut duyguları arasında pozitif ve orta düzeyde ilişki olduğunu, mesleğe yönelik yeterlik algısının yüksek olmasının meslekle gurur duyulmasını sağladığını, bu durumun meslekten haz almayı ve mesleğe yönelik gelecek beklentilerini artırdığını belirtmektedir. İş tatmin yüksek olan öğretmenler aynı zamanda gurur, haz alma ve umut duygularını yüksek düzeyde yaşayan öğretmenlerdir (Sutton ve Wheatley, 2003). Ayrıca literatürde örgütsel destek algısının örgütsel güven, bağlılık ve özdeşleşmeyle pozitif ilişkiye sahip olduğunu ortaya koyan araştırmalar vardır (Özdevecioğlu, 2003; Eğriboyun, 2013; Hatipoğlu, 2015; Sezgin-Nartgün ve Taşkın, 2017; Alcan, 2018). Araştırma öğretmenlere okulları tarafından sağlanan örgütsel desteğin, öğretim sürecinde yaşadıkları duygu durumlarını artırdığını göstermektedir. Yani okulun öğretmenine sağladığı yardım, yaptığı takdir ve gösterdiği ilgi, öğretmenlerdeki olumlu öğretim duygu durumları

olan gurur, haz alma ve umut duygularını yüksek kalmasına katkı sağlayıp, öğretim faaliyetlerindeki artan eğitim kalitesi olarak geri dönüş yapılmasını sağlayacaktır.

Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin öğretmenlerin kendilerinden beklediği ilgi, yardım ve desteği ihmal etmemesi, karar almada öğretmenlerin beklenti ve ihtiyaçlarını dikkate almada bilinçli davranması önerilmektedir. Yöneticisinden yeterli destek gören öğretmenlerin olumlu duygu durumları hissetmeleri (Argon, 2015), örgütsel güven, bağlılık ve özdeşleşmelerinin artması beklenmektedir. Bireysel gelişim konusunda göreceği destek, öğretmenlerin mesleklerine gösterilen onurun da farkına varılmasını sağlayıp, olumlu öğretim duygu durumlarını daha yoğun yaşamayı beraberinde getirecektir.

Anahtar kelimeler

Öğretim Duygu Durumları, Öğretmen, Örgütsel Destek

Kaynaklar

- Akgün, A. E., Keskin, H., & Byrne, J. (2009). Organizational emotional capability, product and process innovation, and firm performance: An empirical analysis. *Journal of Engineering and Technology Management*, 26(3), 103-130.
- Alcan, E. E. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel bağlılık alguları arasındaki ilişki* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Argon, T. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları duygu durumlarının okul yöneticilerinin dikkate alıp almamalarına ilişkin görüşleri, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 377-404.
- Argon, T. & Ekinci, S (2017). Teacher views on organizational support and psychological contract violation. *Journal of Education and Practice*, 8(2), 44-55.
- Aslan, H. (2014). *Öfke düzeyi ile örgütsel bağlılık düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi: İstanbul.
- Babaoğlu, E. (2010). Okul yöneticilerinde duygusal zekâ. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 119-136.
- Baydilli, Z. (2015). *Ortaokul öğretmenlerinin çatışma yönetim stilleri ile öfke tarz düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zirve Üniversitesi: Gaziantep.
- Bell, D. E. (1985). Disappointment in decision making under uncertainty. *Operations research*, 33(1), 1-27.
- Bunkers, S. S. (2012). The live dexperience of feeling disappointed: A Parse research method study. *Nursing Science Quarterly*, 25(1), 53-61.
- Coates, T. J. & Thoresen, C. E. (1976). Teacher anxiety: A review with recommendations. *Review of Educational Research*, 46(2), 159-184.
- Dilekçi, Ü. (2018). *Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ve algıladıkları uyumsal performansları*. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Dilekçi, Ü. & Sezgin-Nartgün, Ş. (2019). Adaptation of teachers' instructional emotions scale to Turkish culture and revision and descriptive analysis of the scale. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(1), 51-118.
- Düvenci, F. (2015). *Endüstri meslek lisesi öğretmenlerinin alıştıkları okullardaki yöneticilerin dönüşümsel liderlik yeterliklerine ilişkin görüşleri ile umut düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi (İstanbul Anadolu Yakası örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Eğriboyun, D. (2013). *Ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel güven, örgütsel destek ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Bolu ili örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Erdoğan, O. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algularında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Fried, L., Mansfield, C. & Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research*, 25(4), 415-441.
- Geçer, A. (2015). *Liselerde çalışan öğretmenlerin kayırmacılık ve örgütsel destek algı düzeyleri (Muğla ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Giray, M. D. (2010). *İş yerinde destek algılarının liderlik stilleri ve örgütsel sonuç değişkenleri ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Gönüldaş, H., (2017). *Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Hatipoğlu, Z. (2015). *Öğretmenlerin örgütsel destek algılarının örgütsel özdeşleşme seviyelerine etkisi: Ankara Çankaya ilçesinde bir uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çankaya Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri-kavramlar, ilkeler, terimler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(3), 401-422.
- Levering, B. (2000). Disappointment in teacher-student relationships. *Journal of curriculum studies*, 32(1), 65-74.
- McLaughlin, M. W. (1992). How district communities do and do not foster teacher pride. *Educational leadership*, 50(1), 33-35.
- Metz, M. H. (1987). Teachers' pride in craft, school subcultures, and societal pressures. *Educational Policy*, 1(1), 115-134.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2).
- Sarıkaya, Ş. (2019). *Öğretmenlerin iş doyumunun yordayıcısı olarak örgütsel güven ve örgütsel destek algısı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Seçer, H. Ş. (2005). Çalışma yaşamında duygular ve duygusal emek: sosyoloji, psikoloji ve örgüt teorisi açısından bir değerlendirme. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 813-834.
- Sezgin-Nartgün, Ş. ve Taşkın, S. (2017). Relationship between teacher views on levels of organizational support–organizational identification and climate of initiative. *Universal Journal of Educational Research*. 5(11), 1940-1954.
- Sutton, R.E., & Wheatley, K.F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Taşkın, S. (2016). *Öğretmenlerin örgütsel destek ve örgütsel özdeşleşme düzeyleri ile inisiyatif iklimi arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Türker, S. (2010). *Öğretmenlerin Çatışma yönetim stratejileri ile sürekli öfke ve öfke ifade düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. Baskı). *Ankara: Seçkin Yayıncılık*.
- Yöndem, Z. D., & Bıçak, B. (2008). Öğretmen adaylarının öfke düzeyi ve öfke tarzları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-15.

Sınıf Yönetiminde Farklı Bir Etki: Zekâ Oyunları

Dilek GÜNEŞ^a, Ahmet Melih GÜNEŞ^b

(a) MEB, Balıkesir, Türkiye

(b) Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Balıkesir, Türkiye

Giriş

Sınıf yönetimi, genellikle sınıfta disiplini sağlama olarak algılansa da sınıf yönetiminin içeriği, sınıfta disiplini sağlamakla birlikte, sınıf ortamının fiziksel düzeninin sağlanmasını, öğretim faaliyetlerini sınıfın fiziksel olanaklarına göre planlamasını, sınıf içi iletişimin sağlanmasını kısacası sınıfta eğitim öğretim etkinlikleri için olumlu bir iklimin yaratılmasını içerir (Aydın, 2013). Bu iklimi oluşturmaya katkı sağlayacağı düşünülen etmenlerden birisi de zekâ oyunlarıdır. Zekâ oyunları bireylerin kendi potansiyellerinin farkına varabilmeleri, hızlı ve doğru karar verebilmeleri, problemler karşısında kendilerine özgü çözüm yolları üretebilmeleri ve en önemlisi de kendilerini sürekli yenileyebilmeleri için sunulan etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (TTKB, 2013). Zekâ oyunlarını eğitim yaşantılarının bir parçası haline getirecek öğrencilerin problemleri sadece sayılar ve şekillerle değil aynı zamanda gerçek hayat materyalleri ile kurgulayarak ve gerçek dünya sorunlarıyla ilişkilendirebilmesini bekleyebiliriz. Zeka oyunları sayesinde öğrenciler, çözüme giden yollarda birçok farklı yöntemler kullanmayı geliştirebileceklerdir (Devecioğlu ve Karadağ, 2014). Öğrencilerin bu çaba içerisinde olmaları sınıf ortamını önemli katkılar sunacaktır. Dolayısıyla sınıf içerisinde oynanacak zekâ oyunlarının sınıf yönetim sürecine olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada zekâ oyunlarının sınıf yönetim sürecine olan etkilerini belirlemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Zekâ oyunlarının sınıf yönetim sürecine olan etkilerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması tekniği kullanılmıştır. Eylem araştırması; uygulamacıların, öğretmenlerin, eğitim yöneticisi ve denetçilerin işlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olan bir araştırma türüdür (Glanz, 1999). Uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hali hazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik veri toplama ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Balıkesir ilinde bir köy ilkokulunda bulunan 15 öğrencinin öğrenim gördüğü dördüncü sınıfta yürütülmüştür.

Sınıf Öğretmeni: Araştırmaya araştırmacı katılımcı rolüyle dâhil olan sınıf öğretmeni görev yaptığı sınıfı bu yılın başında okutmaya başlamıştır. Sınıf öğretmeninin 13 yıllık mesleki deneyimi bulunmaktadır.

Araştırmacı/Öğretim üyesi: 11 yıllık sınıf öğretmenliği deneyimine sahip araştırmacı Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapmaktadır. Araştırmacının doktora tez konusu Sınıf Yönetimi üzerinedir.

Her iki araştırmacı da Türkiye Akıl ve Zekâ Oyunları Federasyonu Zekâ Oyunları Öğreticiliği belgesine sahiptir. Kent Konseyi'nde ilkokul öğrencilerine yönelik açılan Zekâ Oyunları Atölyesi'nde yürütücü olarak görev yapmaktadırlar. Ayrıca 250'ye yakın öğretmen ve öğretmen adayına eğitim vermişlerdir.

Eylem araştırmalarında geçerlik ve güvenilirlik nicel araştırmalara nazaran farklılık göstermektedir. Eylem araştırmalarında nicel araştırmalarda kullanılan iç geçerlilik, dış geçerlilik ve güvenilirlik eylem araştırmalarında

doğrudan uygulanmaz. Eylem araştırmasının geçerliliğini test etmek için inandırıcılık, transfer edilebilirlik, güvenilmeye layık olma ve onaylanabilirlik ölçütleri kullanılır (Guba, 1981; Akt: Mills, 2003).

Araştırmacının İnanırcı Olması (Uzmanlık): Araştırmacının tüm karmaşıklıklarla ve kolayca açıklanamayan kalıplarla baş etme becerisidir. Uzunca süreli olarak ortamda bulunmak, uzman ve meslektaş görüşleri almak vb. araştırmacının inandırıcılığı için kullanılan stratejilerdir. *Transfer edilebilirlik:* Araştırmacının her şeyin bağlama dayalı olduğuna ilişkin inancıdır. Araştırmacı bağlamla ilgili ayrıntılı betimsel veri toplar ve araştırma raporunu ayrıntılı olarak yazarak transfer edilebilirliği sağlamaya çalışır. *Güvenilmeye layık olma:* Verilerin sağlamlığı ve dengeliliğidir. Araştırmacı çeşitli veri toplama tekniklerinden yararlanmıştır. *Onaylanabilirlik:* Verilerin yansız ve objektif olmasıdır. Araştırmacı çeşitli veri ve veri toplama tekniğini karşılaştırarak ve yansıtma yaparak onaylanabilirliği sağlar (Uzuner, 2005).

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ve ulaşılan kodları birbiriyle sürekli olarak karşılaştırılarak, yorumlanarak ve kavramsallaştırılarak araştırmaya katılanların bile açık bir biçimde farkında olmadıkları bazı örüntüleri ortaya çıkarmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Böylece araştırmanın problemine ve amacına bağlı kalınarak, tekrarlı ve gereksiz kodlamalar çıkarılmış ve gerekli görülen kısımlarda yeni kodlamalar eklenmiştir. Bu şekilde derin odaklı veriler elde etmenin araştırmanın güvenilirliğine katkı sağladığı düşünülmektedir.

2018 yılı Eylül ayında okulların açılmasıyla sınıfta ilk günlerden başlayarak çeşitli sorunların yaşandığı görülmüştür. Özellikle öğrenci kavgalarından kaynaklanan sorunlar, iletişim problemleri, ders zamanlarında yaşanan öğrenci kaynaklı sorunlara öğretmenin müdahalesi etkin bir çözüme ulaşamamıştır. Sınıf öğretmeni, öğrenci kaynaklı yaşanan bu sorunlar için veli toplantıları düzenlenmiş fakat bu toplantılardan da yeterli bir sonuç elde edilememiştir. Söz konusu sorunların devam etmesi üzerine sınıf öğretmeni öğretim üyesinden yardım istemiştir. Hem sınıf öğretmeni hem de araştırmacı sınıf içerisinde yaşanan bu olumsuz etmenlerin sebebi olarak ailesel, çevresel vb. birçok etmenin etki ettiğine karar vermişlerdir. Sınıf öğretmenin sınıfı ilk kez bu yıl okuttuğundan dolayı yukarıda belirtilen etmenlere yönelik önlem almasının zor olacağına karar vermişlerdir.

Hem öğrencilerin son sınıfta olması hem de öğretmenin sınıfı ilk kez okutacağı için araştırmacılar bu sorunların çözümü için zekâ oyunlarının oynanmasına karar vermişlerdir. Öğretim üyesi tarafından sınıf yönetim sürecinde yaşanan sıkıntıların belirlenmesi amacıyla öncelikle Baloğlu (1998) tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği”nde yer alan boyutlardan yararlanılmıştır. Öğretmenin öncelikle bu ölçeği oluşturan boyutların hangilerinde sıkıntı yaşadığı belirlenmiştir. Yapılan görüşmeler neticesinde sınıfta öğretmenin sınıf yönetim sürecini oluşturan *öğrenci davranışları, zaman yönetimi, iletişim, öğrenci grupları, öğretim materyalleri, motivasyon ve öğrenme ortamı* boyutlarında çeşitli sıkıntılar yaşadığı belirlenmiştir. İlgili boyutlar belirlendikten sonra araştırmacılar tarafından belirlenen boyutlarla ilgili anket formu oluşturulmuştur. Oluşturulan anket formu 3 alan uzmanın görüşleri doğrultusunda düzenlenmiş ve uygulanmıştır. Hazırlanan anket formu öncelikle öğretmenin ne gibi sıkıntılar yaşadığını belirlemek ve bu sorunları tanımlamak amacıyla sene başında öğretmen tarafından cevaplanmıştır.

Araştırmacılar öncelikle sınıf seviyesine ve öğrenci özelliklerine uygun çeşitli oyunlar belirlemişlerdir. Bu oyunların sınıf içerisinde oynanması için gerekli oyun alanları hazırlanmıştır. Öğrencilerin hem derslerde hem de teneffüs zamanlarında bu oyunları oynadığı gözlemlenmiştir. Sınıfta yaklaşık 7 aydır zekâ oyunları ders ve ders dışı zamanlara dâhil edilmiştir. Nisan ayının sonunda ise ilgili anket formu sınıf öğretmeni tarafından yeniden cevaplanmıştır.

Bulgular

Öğrenci davranışları

Sene başında; sınıf içi dolaşmalar, derste sürekli konuşma, birlikte vakit geçirememeye, sınıf kuralına uymama, kavga etme, şikâyet etme ve eşyalara zarar verme vb. etmenler sınıfta öğrenci davranışları açısından en çok gözlenen ve yaşanan problemlerdi.

Bulgulara ilişkin öğretmen görüşü aşağıda verilmiştir.

...Sınıf içinde çok sorun yaşıyorum. Özellikle ders anlatılırken sınıf içerisinde dolaşmalar oluyor. Çocuklar kurallara uymakta zorlanıyorlar. Sürekli birbirlerini şikâyet ediyorlar. Birbirleriyle çok kavga ediyorlar...

... Teneffüslerde çocuklar sürekli birbirlerine zarar veriyorlar. Sınıfta hep bir koşuşturma var. Sınıftaki eşyalara zarar veriyorlar...

Sınıfta planlı ve sistemli bir şekilde oynanan zekâ oyunlarının kaba davranışlarda azalma, olumlu duygular geliştirme, saygı gösterme, sıra bekleme ve birbirlerini dinlemeyi öğrenme etmenlerine katkı sağladığı gözlemlenmiştir.

Bulgulara ilişkin öğretmen görüşü aşağıda verilmiştir.

...Çocuklar oyunları oynamaya başladıktan sonra kazanmanın ya da kaybetmenin doğal olduğunu öğrendiler. Birbirlerine saygı göstermeye başladılar. Oyunlarda birbirlerinin sırasını beklemeyi, birbirini dinlemeyi öğrendiler. Birbirlerine karşı saygısız, kaba davranışları azalmaya başladı...

... Teneffüslerde daha kaliteli vakit geçirmeye başladılar. Zil çalar çalmaz çoğu öğrenci oyunların başına geçmeye başladı...

Zaman yönetimi

Sene başında; yavaş hareket eden öğrenciler, etkinlik sonrası rahatsız etmeler ve sınıf düzeninin bozulması sınıfta zaman yönetimi açısından en çok gözlenen ve yaşanan problemlerdi.

Bulgulara ilişkin öğretmen görüşü aşağıda verilmiştir.

...Sınıfta çok iyi öğrenciler olduğu gibi geride olanlar da var. Derslerde soru çözerken ya da herhangi bir etkinlik yaparken bazıları çabucak bitiriyorlar, sonrasında da ya arkadaşlarını rahatsız ediyorlar ya da sınıfı düzenini bozuyorlar...

Sınıfta planlı ve sistemli bir şekilde oynanan zekâ oyunlarının düzensizlik sorunlarının azalması, öğrencilerin hızlanması ve daha gayretli olması etmenlerine katkı sağladığı gözlemlenmiştir.

Bulgulara ilişkin öğretmen görüşü aşağıda verilmiştir.

...Önceden soru çözerken veya etkinlik yaparken çabuk bitirenler sınıfın düzenini bozuyorlardı. Oyunlardan sonra dersini erken bitiren oyunların başına geçti. Böylece düzensizlikte olmadı. Yavaş yapan öğrencilerde oyun oynamak için daha hızlı, daha gayretli olmaya başladı...

İletişim

Sene başında; birlikte vakit geçirememeye, birbirlerini şikâyet etme, paylaşım sorunu, dalga geçmeler ve izinsiz eşya almalar sınıfta iletişim açısından en çok gözlenen ve yaşanan problemlerdi.

Bulgulara ilişkin öğretmen görüşü aşağıda verilmiştir.

...Öğrenciler birlikte vakit geçirmede, oyun kurmada, bir etkinlik yapmada zorlanıyorlar. Sürekli birbirlerini şikâyet ediyorlar. Bir şey paylaşmayı bilmiyorlar. Birbirleriyle dalga geçiyorlar. Birbirlerinin eşyalarını izinsiz alıp zarar veriyorlar...

Sınıfta planlı ve sistemli bir şekilde oynanan zekâ oyunlarının dinleme becerileri, saygı gösterme, iletişimsel sıkıntılarda azalma ve kaliteli vakit geçirme etmenlerine katkı sağladığı gözlemlenmiştir.

Bulgulara ilişkin öğretmen görüşü aşağıda verilmiştir.

...Oyunları oynarken birbirleriyle iyi iletişim kurabildiklerini gördüler. Birbirlerini dinlemeyi, birbirlerine saygı göstermeyi öğrendiler. Öğrencilerde daha önce yaşadığımız iletişim sıkıntıları (alay etme, kızdırma vb.) azalmaya başladı. Daha iyi iletişim kurduklarında daha güzel vakit geçirebildiklerini gördüler...

...Katımızdaki nöbetçi öğretmenler de çoğu zaman çocukların oyunlarına katıldılar. Başka öğretmenlerle de iletişime geçme şansı buldular.

Öğrenci grupları

Sene başında; ders dışı konuşmalar, dalga geçmeler, saygısızlık, ön plana çıkmak isteyen öğrenciler ve çekememezlik sınıfta öğrenci grupları açısından en çok gözlenen ve yaşanan problemlerdi.

Bulgulara ilişkin öğretmen görüşü aşağıda verilmiştir.

...Grup çalışması yapamıyorduk. Çünkü bir araya gelince ya konuşuyorlar ya da birbirleriyle dalga geçiyorlar. Birbirlerine saygı duymayı bilmiyorlar. Grupça bir şey yaparken birileri hep ön planda oluyor, bazıları hep sessiz kalıyor. Kendilerinden başkalarının başarılı olmasını istemiyorlar.

Sınıfta planlı ve sistemli bir şekilde oynanan zekâ oyunlarının grup olmayı öğrenme, birbirlerine destek olma, grup çalışmalarında birbirlerini tamamlama, birbirlerini dinleme ve duyguları birlikte yaşama etmenlerine katkı sağladığı gözlemlenmiştir.

Bulgulara ilişkin öğretmen görüşü aşağıda verilmiştir.

...Oyunlar sayesinde grup olmayı öğrendiler. 2 kişi veya 4 kişi bir araya gelerek güzel bir iş yapabileceklerini gördüler. Grup çalışmalarlarıyla birbirlerine destek olmayı, takım olmayı, birbirlerinin eksikliklerini gidermeyi, birbirlerini tamamlayabilmeyi öğrendiler. Birbirlerini dinlemeyi öğrendiler. Kazanınca ya da kaybedince bunu paylaşmayı öğrendiler...

Öğretim materyalleri

Sene başında; materyal bulmada sıkıntı, materyallere sahip çıkmama, materyallere ilgili sorumluluk almama ve materyallerin zarar görmesi sınıfta öğretim materyalleri açısından en çok gözlenen ve yaşanan problemlerdi.

Bulgulara ilişkin öğretmen görüşü aşağıda verilmiştir.

...Materyalleri temin etmek sıkıntı olduğu gibi temin ettiğimiz materyallere sahip çıkmıyorlar. Materyallerle ilgili sorumluluk almıyorlar. Sınıfa gelen herhangi bir materyal kısa sürede zarar görerek kullanılmaz hale geliyor...

Sınıfta planlı ve sistemli bir şekilde oynanan zekâ oyunlarının oyunları materyal olarak kullanma, sorumluluk alma, ders başarısına ve derslerde eğlenme etmenlerine katkı sağladığı gözlemlenmiştir.

Bulgulara ilişkin öğretmen görüşü aşağıda verilmiştir.

...Derslerde genellikle materyal bulmakta zorlanıyorduk. Oyunlar oynanmaya başladıktan sonra oyunları materyal olarak kullanılmaya başladık. Birim küpleri öğrenirken qbitz' i birçok konuda becerikli yapıları kullandık. Simetri oluştururken neredeyse tüm oyunları kullandık. Çocuklar derslerde zekâ oyunlarını kullanarak yeni materyaller oluşturdukça daha eğlenmeye başladılar...

Motivasyon

Sene başında; derslerde çabuk sıkılma ve geride kalan öğrencilerin derslerden kopması sınıfta motivasyon açısından en çok gözlenen ve yaşanan problemlerdi.

Bulgulara ilişkin öğretmen görüşü aşağıda verilmiştir.

...Derslere yönelik motivasyonları yok. Onları bir türlü derslere motive edemiyorum. Derslerden çok sıkılıyor. Bir de geride olan öğrenciler daha da ders işlememi zorlaştırıyor. Onları nasıl motive edeceğimi bilmiyorum. Ne kadar konuşsam boşuna oluyor...

Sınıfta planlı ve sistemli bir şekilde oynanan zekâ oyunlarının derslere yönelik motivasyonun artmasına, dikkatlerin artmasına, akademik başarının artmasına ve duyuşsal becerilerin gelişimine katkı sağladığı gözlemlenmiştir.

Bulgulara ilişkin öğretmen görüşü aşağıda verilmiştir.

...Oyunları öğrendikten sonra çocukları motive etmek daha kolay olmaya başladı. Oyunlar derse motive olmalarında çok etkili oldu. Yeni oyunlar öğrenmek, oyunları oynamak için daha dikkatli ders dinlemeye başladılar. Her oyunun çocukların farklı becerilerine etkisi olduğu için akademik başarısı düşük öğrencilerde bile değişiklikler olmaya başladı. Derste başarı yakalayamayıp, oyunlarda kazanabildiklerini görmeleri onları birçok şeye karşı cesaretlendirdi...

Öğrenme ortamı;

Sene başında; öğrencilerin sürekli sırada oturmaları, çocuklar yerlerinden kalmaktan korkmaları, öğretmen merkezli ders istemeleri ve derslerin sıkıcı geçmesi sınıfta öğrenme ortamı açısından en çok gözlenen ve yaşanan problemlerdi.

Bulgulara ilişkin öğretmen görüşü aşağıda verilmiştir.

...sınıfın fiziksel düzeni klasik düzen. Çocuklar yerlerinden kalkmaya korkuyor sanki. Hep oturalım öğretmen konuşsun, her şeyi anlatsın istiyor. Bu da dersleri sıkıcı hale getiriyor. Öğretmen mecburen aktif olduğu ama tüm öğrencilerin 40 dakikayı oturarak oturdukları yerden nasıl dersin düzenini bozarız diye düşünerek geçiriyor...

Sınıfta planlı ve sistemli bir şekilde oynanan zekâ oyunlarının öğrencilerin daha aktif olmalarına, farklı becerilerin keşfine, başarabilme duygusuna, anlama kapasitesine, farklı bakış açılarının gelişmesine katkı sağladığı gözlemlenmiştir.

Bulgulara ilişkin öğretmen görüşü aşağıda verilmiştir.

...Klasik sıra düzenini değiştirdik. Masaları sınıfın arkasında bıraktık. Oyun oynayacakları zaman masaların başına geçiyorlar. Oyun dışında dersin tüm sorumluluğunu onlar aldılar. Çünkü oyunlarla farklı becerilerini keşfettiler. Bir şeyleri başarabildiklerini gördüler. Anlama kapasiteleri arttı. Farklı bakış açıları kazandılar...

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin sınıf yönetim sürecinde yaşadıkları sorunlar dersleri işlenmesine ve eğitsel hedeflere ulaşmada sıkıntı yaratmaktadır. Bu durumun çözümünde öğretmenlerin sınıf yönetimi sağlamada öğrencinin dâhil olduğu ve olacağı çözümler bulması oldukça etkili olacaktır. Öğrencilerin sınıf içerisinde sevdiği ve ilgi duyduğu şeylerle uğraşması sınıf içerisindeki ortama olumlu şekilde yansiyacak ve dolayısıyla bu durum da sınıf yönetim sürecine olumlu yönde etkileyecektir. Bu doğrultuda öğrenci ilgi ve seviyesine göre seçilen zekâ oyunlarının bu süreçte yönelik ele alınması gereken önemli bir etmen olduğu düşünülmektedir. Yapılan araştırma sonucunda da planlı ve öğrenci seviyesine uygun olarak oynatılan zeka oyunlarının sınıf yönetim sürecini oluşturan öğrenci davranışları,

zaman yönetimi, iletişim, öğrenci grupları, öğretim materyalleri, motivasyon ve öğrenme ortamı boyutları üzerinde olumlu katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada zekâ oyunlarının sınıf yönetim sürecinde öğrenci üzerindeki etkileri belirlenmiştir. Yapılacak başka çalışmalarda zekâ oyunları oynanmasının okullardaki öğrenci kaynaklı sorunları ne derece etkileyebileceğine yönelik çalışmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler

Sınıf Yönetimi; Zekâ Oyunları; Eylem Araştırması

Kaynaklar

- Aydın, A. (2013). *Sınıf yönetimi*. Ankara: PegemA.
- Baloğlu, N. (1998, Eylül). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki planlama yeterlilikleri hakkında ilköğretim müfettişlerinin görüşleri*. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Konya.
- Devicioğlu, Y., & Karadağ, Z. (2016). Amaç, beklenti ve öneriler bağlamında zekâ oyunları dersinin değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-61.
- Glanz, J. (1999). *A Primer on antian research for the school administratars*. The Clearing House.
- Mills, G. E (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher* (2nd ed.), New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- TTKB, (2013). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu zekâ oyunları dersi öğretim programı*, MEB 2013, sayı 118.
- Uzuner, Y. (2005). Baş Makale: Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 1-12
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma Yöntemleri*. Ankara:Seçkin.

Okul Müdürlerinin Yönetim Sürecinde Sendika Etkisi ve Öneriler

Ahmet Melih GÜNEŞ^a

(a) Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Balıkesir, Türkiye

Giriş

Eğitim sendikaları kamuda ve özel sektörde çalışarak eğitim-öğretim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin; çalışma ve yaşama koşullarını iyileştirmek, geliştirmek ve dayanışmayı tesis etmek amacıyla kurulmuş sivil toplum örgütleridir. Eğitim sendikalarının genel amacı; üyelerinin ortak ekonomik, sosyal, özlük, mesleki, sendikal hak ve çıkarlarını koruyup geliştirerek, onlara daha saygın bir yaşam düzeyi sağlamayı hedefleyen projeler geliştirmektir. Bu bağlamda eğitim alanındaki sendikalar kamu sendikacılığı yapmaktadır (Eraslan, 2012). Eğitim sendikalarının genelde eğitim sistemine özelde eğitim sisteminin önemli bir parçası olan okullarda olumlu etkilerinin olması beklenir. Fakat her alanda olduğu gibi eğitim kurumlarında da sendikaların eğitim kurumlarına etkilerinin olumlu ya da olumsuz hangi yönde ağırlık kazandığı, hem yöneticiler hem de öğretmenler tarafından farklı şekillerde dile getirilmektedir (Akcan, Polat ve Ölçüm, 2017). Eğitim sendikalarının eğitim sürecinin her alanında olduğu gibi yönetim sürecine de etkilerinin olduğu görülmektedir. Okul yönetiminden sorumlu olan okul müdürlerinin yönetim süreçlerinde sendikaların ne derecede etkili olduğu ve okul müdürlerinin eğitim sendikalarına yönelik görüşleri oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada ilkokullarda görev yapan okul müdürlerinin yönetim süreçlerindeki sendika etkisini ve sendikalara yönelik önerilerini kendi anlatılarına dayalı olarak ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yöntem

İlkokullarda görev yapan okul müdürlerinin yönetim süreçlerindeki sendika etkisini ve sendikalara yönelik önerilerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır.

Bu çalışmaya toplam 12 okul müdürü katılmıştır. Çalışmaya katılan okul müdürlerinin seçiminde çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İlk aşamada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Çalışmada ayrıca okul müdürlerinden görev yaptıkları kurumda en az 1 yıl müdürlük yapması ölçütü benimsenmiştir. İkinci aşamada ise araştırma amacından haberdar olan çalışmaya gönüllü ve istekli, ayrıca zaman ve maliyet açısından uygun durumlarda kullanılan (Hatch, 2002; Johnson ve Christensen, 2004) kolay ulaşılabilen durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Bu çalışmanın temel veri toplama aracı, bu olguyu doğrudan yaşayan kişilerle yüz yüze yapılan görüşmeler olarak belirlenmiştir. Araştırma sürecinde katılımcılarla yapılan yüz yüze görüşmelerde araştırmacılar tarafından ilgili literatür taranarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Soruların belirlenmesi sürecinde hazırlanan 6 adet soru alan uzmanlarına gönderilmiş, geri bildirimler sonucunda bazı sorular silinmiş, bazı sorular da birleştirilmiştir. Formun son şeklinde 4 adet soru yer almaktadır. Veri kaybını engellemek amacıyla katılımcıların izni ile görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

İlkokul müdürlerinin yönetim süreçlerindeki sendika etkisini ve sendikalara yönelik önerilerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşmelerin analiz edilmesinde ana tema ve sorunların tespit edilmesi

amaçlanmıştır. Çalışmada öncelikle görüşme sırasında yapılan kayıtlar olduğu gibi yazıya dökülmüş ve yazıya dökülen görüşmeler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Her bir soru için ayrı bir dosya açılmış ve her bir araştırmacı katılımcıların cevaplarını defalarca okuyup kodlama yapılmıştır. Yapılan kodlamalar yazarlar tarafından tartışılarak da kategorilere ve ana temalara ulaşılmıştır.

Araştırmada geçerliliğin sağlanması amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme formu geliştirilirken ilgili alanyazın taranarak konu ile ilgili bir kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Elde edilen sonuçlar ve ulaşılan kodları birbiriyle sürekli olarak karşılaştırılarak, yorumlanarak ve kavramsallaştırılarak, araştırmaya katılanların bile açık bir biçimde farkında olmadıkları bazı örneklere ortaya çıkarmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Böylece araştırmanın problemine ve amacına bağlı kalınarak, tekrarlı ve gereksiz kodlamalar çıkarılmış ve gerekli görülen kısımlarda yeni kodlamalar eklenmiştir. Bu şekilde derin odaklı veriler elde etmenin araştırmanın güvenilirliğine katkı sağladığı düşünülmektedir. Çalışmada ayrıca Kodlayıcılar Arası Uyum Yüzdesi .86 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Tablo 1. Okul Müdürünün Sendikaya Üye Olma Durumu

	Var (f)	Yok (f)	Toplam (f)
Sendika Üyeliği	12	0	12
Sendikal Yöneticilik Görevi	3	9	12

Okul müdürlerinin sendikalara üyelikleri incelendiklerinde 12 okul müdürünün de sendikasının olduğu ayrıca 3 okul müdürünün sendikaların yönetim kademelerinde görev aldığı görülmektedir.

Tablo 2. Yönetim Sürecinde Sendika Sebep Sorunlar (Görev)

Sendikal sorun yaşama durumu	(f)
Sorun Yaşadım	7
Sorun Yaşamadım *	5
* Sendikal tutumları işe yansıtma	5

Okul müdürlerinin yönetim süreçlerinde sorun yaşayıp yaşamama durumları incelendiğinde 7 okul müdürünün sendikal kaynaklı sorun yaşadığı ve 5 okul müdürünün de sorun yaşamadığı görülmüştür. Sendikal açıdan sorun yaşamayan okul müdürleri bu durumun sebebi olarak sendikal tutumları işe yansıtmadıklarını belirtmişlerdir.

Bulgulara ilişkin müdür görüşleri aşağıda verilmiştir.

Sendikal tutumları işe yansıtma

M3 - Sendikanın varlığı bence okul müdürünün tutumuyla alakalı biraz. Müdür olarak çalıştığım 5. , müdür yardımcılığıyla beraber 8. okulum. Hiçbir okulda bu sendikal problemler oluşmadı. Çünkü müdürün ben ortada durmasını gerektiğini düşünüyorum. Okul müdür eğer yönetim sürecinde bütün o sendikalardan ayrılıp kendisini herkesin merkezine koyuyorsa ve bundan daha da önemlisi karşısındaki öğretmen grubunu inandırabiliyorsa bir problem yok.

M10 - Ben uzun yıllar sendikacılık yaptım. Şimdi ben bireysel olarak kendim baktığım zaman bir öğretmen arkadaşımın sendikasının hangisi olduğuna hiç bakmam. Ama sendikalı olmasında fayda var ama benim yönetim sürecime etki etmez sendikalı ya da sendikasız olması.

Sendikal kaynaklı sorun yaşayan okul müdürlerinin görüşleri “Görev” teması içerisinde “Yönetim Odaklı” ve “Meslek Odaklı” kategorileri altında toplanmıştır.

Tablo 3. Yönetim Sürecinde Sendika Sebep Sorunlar (Görev)

KATEGORİ	KOD	(f)
YÖNETİM ODAKLI (f=5)	Yönetici atamaları	2
	Sendika yöneticilerinin tehdidi	1
	Performans değerlendirme sürecinde	1
	Basamak olarak kullanma	1

Yönetim odaklı sorun yaşayan okul müdürlerinin görüşleri incelendiğinde okul müdürlerinin en çok yönetici atama sürecinde sıkıntı yaşadıkları görülmektedir.

Bulgulara ilişkin müdür görüşleri aşağıda verilmiştir.

Yönetici atamaları

M2- Sendikayla ilgili mesela müdür yardımcısı atamalarında bizim onay vermediğimiz ya da onay verdiğimiz kişilerin atanmasını istediğimiz durumları ilettik sendikaya. O konuda bazen sıkıntılar yaşadık.

Basamak olarak kullanma

M6- Bizde sendikacılık biraz daha farklı ilerliyor, farklı yürüyor. Mevki ve makam atlamak için kullanılıyor.

Performans değerlendirme sürecinde

M7 - Mesela bunlar gördüğüm şeyler. İşte performans değerlendirmesinde de buna benzer sendikal bir tavır oldu.

Tablo 4. Yönetim Sürecinde Sendika Sebep Sorunlar (Görev)

KATEGORİ	KOD	(f)
MESLEK ODAKLI (f=11)	Sendikasının gücüyle iş yaptırma	4
	Nöbet tutma sürecinde	3
	Görev aksatma	1
	Ceza almamak için sendikalı olma	1
	Sosyal ünvan için kullanma	1
	Ders dağılımlarında	1

Meslek odaklı sorun yaşayan okul müdürlerinin görüşleri incelendiğinde okul müdürlerinin en çok sendikasının gücüyle iş yaptırma ve nöbet tutma sürecinde sıkıntı yaşadıkları görülmektedir.

Bulgulara ilişkin müdür görüşleri aşağıda verilmiştir.

Sendikasının gücüyle iş yaptırma

M1 - Öğretmenlerde de gücü varsa yani siyasette tanıdığı varsa işte etkili yetkili kişilerde tanıdıkları varsa bazen benim de tanıdıklarım var bak mesajını verebiliyor.

Nöbet tutma sürecinde

M9-Şimdi nöbet tutuyor öğretmen arkadaşların bazıları. Cuma günü nöbet tutması lazım ve öğle paydosunda da biz de de nöbet var. Cuma nöbeti ona gelmiş değişimli nöbet olduğu için. «Ya işte bana cuma günü nöbet geliyor. Ben nöbet tutmak istemiyorum. » Tamam hocam ayarlarınız hallederiz dememize rağmen. Hemen bizim sendikamızın il başkanına gidip şikayet etmiş. Bizi okul müdürü cumaya göndermiyor. Tabii böyle birşey yok.

Görev aksatma

M12 - İki sendikalı vardı. Yine aynı sendikadan olan öğretmen arkadaş müdür yardımcısı olacam diyerekten derse girmiyordu.

Okul müdürlerinin sendikalı olması ya da olmamasına ilişkin görüşler incelendiğinde 4 okul müdürü okul müdürlerinin sendikalı olması gerektiğini, 8 okul müdürü de okul müdürlerinin sendikalı olmaması gerektiği yönünde cevap vermişlerdir. Okul müdürlerinin görüşleri “Yönetim” ve “Sorun” teması altında toplanmıştır.

Tablo 5. Okul Müdürü Sendikalı Olmalı Mı Olmamalı Mı?

Sendikalı Olma Durumu	Tema	(f)
Olmalı	(YÖNETİM)	4
Olmamalı	(SORUN)	8

Okul müdürlerinin sendikalı olması gerektiğini düşünen okul müdürlerinin görüşleri “Mesleki” ve “Kişisel” kategorileri altında toplanmıştır.

Tablo 6. Okul Müdürü Sendikalı Olmalı (Yönetim)

KATEGORİ	KOD	(f)
Mesleki (f=8)	İş tanımı belli	7
	İş yükü ağırlığı sebebiyle	1
Kişisel (f=3)	Herkesin siyasi görüşü belli.	2
	Adil tutum sergileme	1

Okul müdürlerinin sendikalı olması gerektiği yönünde görüş bildiren okul müdürlerinin cevapları incelendiğinde müdürlerin çoğunluk olarak yaptıkları işin tanımının belli olduğunu ve bu durumu herhangi bir şeyin etkilemeyeceğini ifade etmişlerdir.

Bulgulara ilişkin müdür görüşleri aşağıda verilmiştir.

İş tanımı belli

M4 - İdarecelik farklı birşeydir sendikal olay farklı birşeydir. Sendikalı olmam idari yönden artısı ya da eksisi yoktur ki. Benim işim bellidir. Sendikalı da olsam o işi yaparım. Sendikasız olsam da o işi yapmak zorundayım.

İş yükü ağırlığı sebebiyle

M6 - Okul müdürü de bir çalışansa onun da haklarını koruması gereken ve her zaman topun ağzında, diken üstünde olan kişi okul müdürüdür okulda. İş güvenliği desen okul müdürü sorumludur. Veliyle veya öğretmenler karşı karşıya geldiğinde okul müdürü sorumludur. Öğretmenlerden belki yasal olarak istemesi

gereken, öğretmenin yapması gereken şeyleri istediğinde de bazen sen bana bunları yaptırılmazsın ettiremezsin gibi diyerek de karşısına çıkan öğretmenler olabilir. Ben yaşadım ama okul müdürü de bir çalışansa onun da sendikasının olması en doğal hakkıdır.

Herkesin siyasi görüşü belli

M8 - Şimdi şöyle birşey eğer ben sendikasız olsam da her insanın bir fikri var. Dünya görüşü var. Önemli olan bunu siz okulda yönetimde o işe yansıtıp yansıtmadığınızı.

Okul müdürlerinin sendikalı olmaması gerektiğini düşünen okul müdürlerinin görüşleri “Yönetimsel” ve “Bireysel” kategorileri altında toplanmıştır.

Tablo 7. Okul Müdürü Sendikalı Olmamalı (Sorun)

Kategori	Kodlar	(f)
Yönetimsel (f=4)	Sendikasına üye toplamaya çalışma	2
	Siyasi bağlılığa sebep oluyor	1
	Basamak olarak kullanılıyor	1
	Pozitif ayrımcılığa sebep oluyor	5
Bireysel (f=12)	Kişilerarası çatışmaya sebep oluyor	4
	Sendikanın gücüne güvenerek iş yapılıyor	3

Okul müdürlerinin sendikalı olmaması gerektiği yönünde görüş bildiren okul müdürlerinin cevapları incelendiğinde müdürlerin çoğunluk olarak sendikalı olmanın ayrımcılığa ve çatışmalara sebep olduğu yönünde açıklamalarda buldukları görülmektedir.

Bulgulara ilişkin müdür görüşleri aşağıda verilmiştir.

Siyasi bağlılığa sebep oluyor

M7 Sendikalar siyasete engaje olan,, o günkü siyasi fikir neyse o doğrultu da hareket eden, yeri geldiğinde mensuplarının hakkını savunmayan 3-5 tane işte menfaat için kendi menfaatleri için şey yapan kurumlar olarak görüyorum.

Sendikasına üye toplamaya çalışma

M12 Sendikalı olabilir ama bunu personeliyle veya ben personelimi davet konusunda veya üyeleştirme konusunda okul müdürünün çok da müdahil olmasını istemiyorum.

Sendikanın gücüne güvenerek iş yapılıyor

M6 Öğretmenden belki yasal olarak istemesi gereken, öğretmenin yapması gereken şeyleri istediğinde de bazen sen bana bunları yaptırılmazsın ettiremezsin gibi diyerek de karşısına çıkan öğretmenler oluyor.

Pozitif ayrımcılığa sebep oluyor

M7 Ama yapan arkadaşlar varmı maalesef var. Yani ister istemez yapılıyor. Yani yaptıklarını biliyorum çok yakından biliyorum. Ne bileyim ödüllendirmelerde, görev dağılımlarında...

Tablo 8. Sendikalara Yönelik Öneriler (Beklenti)

Kategori	(f)
Sendikal Yapıya Yönelik	10
Okul Yöneticisine Yönelik	10
Eğitime Yönelik	6
Öğretmene Yönelik	5

Okul müdürlerinin sendikalara yönelik önerileri “Sendikal Yapıya Yönelik”, “Okul Yöneticisine Yönelik”, “Eğitime Yönelik” ve “Öğretmene Yönelik” kategorileri altında toplanmıştır.

Tablo 9. Sendikal Yapıya Yönelik Öneriler (Beklenti)

Kategori	KOD	(f)
Sendikal Yapıya yönelik (f=10)	Hak arama noktasında birleşmeli	8
	Liyakat esas almalı	1
	Baskı unsuru olmamalı	1

Okul müdürlerinin sendikal yapıya yönelik önerileri incelendiğinde müdürlerin çoğunluk olarak sendikaların hak arama noktasında birleşmeleri yönünde açıklamalarda buldukları görülmektedir.

Bulgulara ilişkin müdür görüşleri aşağıda verilmiştir.

Liyakati esas almalı

M12 Sendikaların liyakati çok önde tutmaları gerekiyor. Sendikalılıktan çok liyakatın önemli olması gerekiyor.

Hak arama noktasında birleşmeli

M1 Sendikalar hak ararken daha çok birleşip de biraraya gelebilse birbirine tamamen muhalefet olmaktan ziyade olduğu konuları oluyorsa muhalefet olduğu zamana da olur. Birleşebilecek konularda birleşip de hak arama yönünde hep birlikte mücadele edebilse daha iyi olur.

Baskı unsuru olmamalı

M12 Destek oluyorlar ama bir baskı unsuru oluşturuyorlar o zaman da ne oluyor? Hak etmeyen kişiler belli bir idari kadrolara geliyor.

Tablo 10. Okul Yöneticisine Yönelik Öneriler (Beklenti)

Kategori	Kodlar	(f)
Okul Yöneticisine Yönelik (f=10)	Yönetim sürecine müdahale etmemeli	3
	Yönetici atamalarına karışmasınlar	3
	Maddi destek sağlayıcı çalışmalar yapmalı	1
	Ekonomik katkı sağlayıcı çalışmalar yapmalı	1
	Şube ve MEM müdürü sendikalı olmamalı	1
	Müdürlere ayrı bir sendika olmalı	1

Okul müdürlerinin okul yöneticisine yönelik önerileri incelendiğinde müdürlerin çoğunluk olarak sendikaların yönetim sürecine ve yönetici atamalarına müdahale edilmemesi gerektiği yönünde açıklamalarda buldukları görülmektedir.

Bulgulara ilişkin müdür görüşleri aşağıda verilmiştir.

Yönetici atamalarına karışmasınlar

M9 Ama şu an bunların dışındaki herşeye bakıyorlar ama bunlara biraz az bakıyorlar gibi geliyor bana. Bürokratik işlere bakıyorlar, nasıl bunu şuraya tayin ederiz, bunu burdan alırsak oraya veririz gibi veya bir yere gelecekseniz illa bizim tarafımızdan olsun gibi bakılıyor.

Ekonomik katkı sağlayıcı çalışmalar yapmalı

M11 Ama müdür yardımcısının ek dersi daha az. Müdür yardımcısı daha çok yorulacak ama maaşı daha az olacak. Herhangi bir getirisi olmayınca müdür yardımcılığından istifa ettiler. Şuraya geleceğim sendikalar ve MEB oturup bir öğretmenlik meslek kaununu gibi çıkarıp burada idareciliği de farklı bir boyuta getirip özendirilecek bir hale getirmesi gerekir

Yönetim sürecine müdahale etmemeli

M7 Ben sendikaların okulların yönetim süreçlerine çok fazla müdahale olmasını istemiyorum.

Müdürlere ayrı bir sendika olmalı

M5 Şöyle birşey olabilir bize ayrı bir kadro verip bizi kendi aramızda bir sendikalı olabiliriz. Sadece müdürlerin bir sendikası.

Tablo 11. Öğretmene Yönelik Öneriler (Beklenti)

Kategori	Kodlar	(f)
Öğretmene Yönelik (f=5)	Öğretmen görevlendirmelerine karışmasınlar	2
	Öğretmeni esas almalı	1
	Rotasyon sürecine destek vermeli	1
	Çalışan motivasyonunu sağlamaya odaklanmalı	1

Okul müdürlerinin öğretmene yönelik önerileri incelendiğinde müdürlerin çoğunluk olarak sendikaların Öğretmen görevlendirmelerine müdahale etmemesi gerektiği yönünde açıklamalarda buldukları görülmektedir.

Bulgulara ilişkin müdür görüşleri aşağıda verilmiştir.

Öğretmeni esas almalı

M8 Sendikacılık yani öğretmene özgü öğretmenin ihtiyaçlarına birebir cevap vermeli. Öğretmene özgü, öğretmenin ihtiyaçlarına birebir cevap vermeli.

Öğretmen görevlendirmelerine karışmasınlar

M11 Çünkü işte şu öğretmen şu köye görevlendirildi 20 km, şu öğretmen şu köye görevlendirildi 40 km sıkıntı daha çok bunlarda yaşıyoruz.

Çalışan motivasyonunu sağlamaya odaklanmalı

M9 Dediğim gibi çalışanların motivasyonunu iş verimini nasıl yükseltebiliriz bunlara çok daha fazla ağırlık vermesi lazım.

Rotasyon sürecine destek vermeli

M8 Öğretmenlerin bir ara rotasyon şeyi vardı onları sendikalar etkiledi. Olsa daha mı iyiydi. Bence iyi olabilirdi. Çünkü değişiklik olduğunda düzeni sağlamak için okulu yönetmek gerekiyor.

Tablo 12. Eğitime Yönelik Öneriler (Beklenti)

Kategori	Kodlar	(f)
EĞİTİME YÖNELİK (f=6)	Sadece eğitimle ilgilenmeli	4
	Çalışma ortamını iyileştirmeli	1
	Müfredatı katkı sağlamalı	1

Okul müdürlerinin eğitime yönelik önerileri incelendiğinde müdürlerin çoğunluk olarak sendikaların sadece eğitimle ilgilenmeli gerektiği yönünde açıklamalarda buldukları görülmektedir.

Bulgulara ilişkin müdür görüşleri aşağıda verilmiştir.

Çalışma ortamını iyileştirmeli

M10 ...Sendika sadece benim haklarımla ilgili, sendikacılık benim çalışma ortamımın iyi olmasını sağlayacak ki onun sağlaması lazım.

Sadece eğitimle ilgilenmeli

M5 Sendika eğitime ağırlık vermesi lazım. Eğitimle ilgili birşey olduğunda sonuna kadar menfaatini sağlaması lazım. Sadece eğitimle uğraşsın sendikalar.

Müfredatı katkı sağlamalı

M10 Bence birleşerek sendikaların bu tip durumlarda çalıştaylara katılarak bakanlıkla görüşmeler yaparak öğretmenin hakları ve milli eğitimi müfredatının gelişimiyle ilgili katkıda bulunabilirler.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

İlkokul müdürlerinin yönetim süreçlerindeki sendika etkisini ve sendikalara yönelik önerilerini ortaya koymayı amaçlayan çalışmanın sonuçları incelendiğinde bazı okul müdürlerinin okul müdürlerinin sendikası olmaması gerektiği yönünde ifade belirtmeler de okul müdürlerinin hepsinin sendikasının olması oldukça dikkat çeken bir durumdur. Okul müdürlerinin bu duruma sebep olan durumlarını inceleyen çalışmalar yapılması oldukça önem arz edeceği düşünülmektedir. Çalışmada okul müdürlerinin sendikalara yönelik çeşitli sorunlar yaşadıkları belirtmişlerdir. Bu sorunların çoğunlukla da sendikal gücü kullanarak iş yaptırma, nöbet tutma sürecinde ve yönetici atamalarında gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada son olarak okul müdürlerinin sendikalara yönelik önerilerde bulunduğu ve bu önerilerin çoğunlukla *Sendikal Yapıya Yönelik* ve *Okul Yöneticisine Yönelik* öneriler kategorileri içerisinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Bu çalışma sadece ilkokul müdürleri ile yapılmıştır. Yapılacak diğer çalışmalarda farklı okul türlerinde görev yapan okul müdürleri araştırmalara dahil edilebilir. Yapılacak diğer çalışmalarda sendikalarda görev yapan yöneticilerin okul müdürleri ve öğretmenlerle ilgili görüşlerini almaya yönelik çalışmalar yapılabilir. Sendikalı müdürlerin olduğu ve olmadığı okullar belirlenerek bu okulların yönetsel açıdan karşılaştırmaları yapılabilir.

Anahtar Kelimeler

Okul Müdürü; Okul Yönetimi; Sendika

Kaynaklar

- Akcan, E., Polat, S. & Ölçüm, D. (2017). Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Sendikal Faaliyetlerin Okullara Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1101-1119.
- Eraslan, L. (2012). Günümüz öğretmen sendikacılığının değerlendirilmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 1, 60-72.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Suny Press.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Sage.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Türk Eğitim Sistemine Yönelik Görüşler: Bir Doküman Analizi

Soner DOĞAN^a, Mahmut TÜRKSOY^b

(a) Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Sivas, Türkiye (Sorumlu yazar)

(b) MEB, Öğretmen, Sivas, Türkiye

Giriş

Türk Eğitim Sistemi 65.568 örgün eğitim kurumu, 17.885.248 öğrencisi ve 1.030.130 öğretmeni ile büyük bir sistemdir. (MEB 2017-2018). Sistemin büyük olması avantajlarının yanında sorunlarının olmasına da neden olmuştur. Literatür tarandığında Türk Eğitim Sistemi'nin sorunlarına yönelik çalışmalar mevcuttur. Örneğin; Yaman (2006) kalabalık sınıflar sorununa değinirken, ERG (2010) sınav sistemi sorununa değinmiştir. Ayrıca Baştürk ve Doğan (2010), özel dersaneler alanında, Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği, (2007), mesleki eğitim alanında yaşanan problemlere değinen çalışmalardan bazılarıdır.

Teknolojinin hızla geliştiği çağımızda sosyal medya üzerinden her türlü bilginin hızla aktarılması ve paylaşılması sonucu artık insanlar her türlü haberi hemen paylaşabilmekte ve her türlü haberden kısa bir süre içinde haberdar olmaktadır. “www.memurlar.net” internet adresi de Türkiye’de bütün memurlara yönelik haberlerin paylaşıldığı, güncel ve memurları ilgilendiren konularda bilgilendirmeler ve tartışmalar yapılan bir sosyal medya platformudur. Amacı ve kapsamından dolayı takipçilerin büyük bir kısmının memur ve memur adayı olduğu düşünülmektedir.

Araştırmamız kapsamında bu adres altında yer alan forum bölümünden seçilen Türkiye’de eğitim sistemi ve sorunları ile ilgili olabilecek yedi adet başlık seçilmiş ve bu başlıklar altına yazılan yorumlar incelenmiştir. Aşağıda bu başlıklar verilmiştir.

1. <https://forum.memurlar.net/konu/2295290/> “Öğretmen kökenli bir bakan ve müsteşar istiyoruz”
2. <https://forum.memurlar.net/konu/2113645/> “MEB’deki başarısızlığın nedeni”
3. <https://forum.memurlar.net/konu/2303284/> “Eğitim sisteminin git gide bozulduğunu düşünüyorum”
4. <https://forum.memurlar.net/konu/2100541/> “ey MEB! Okulları kurtarın!”
5. <https://forum.memurlar.net/konu/2269458/> “Öğrencilerin 8-9 zayıfla sınıf geçmesi”
6. <https://forum.memurlar.net/konu/1428433/> “Çocuğunuzu özel okula gönderir misiniz? Neden?”

Yöntem

Araştırmada analitik araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini forum konuları altına yapılan yorumlar oluşturduğu için toplamda 481 yorum örneklem olarak seçilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma seçilen forum başlıkları altına yapılan yorumlarla sınırlıdır. Ayrıca Ocak 2019 tarihinden sonra yapılan yorumlar incelenmemiştir.

Bulgular

Öğretmen Kökenli Bir Bakan ve Müsteşar

Bu başlık altında <https://forum.memurlar.net/konu/2295290/> adresinde yer alan “**Öğretmen kökenli bir bakan ve müsteşar istiyoruz**” konusu altında yer alan yorumlar incelenmiş toplam 65 yorumdan elde edilen bulgular Tablo 1. de gösterilmiştir. Yorumcuların bu tema altındaki yorumları 4 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler “Öğretmen kökenli bir bakan ve müsteşarı isteyenler ve istemeyenler”, mevcut eğitim sistemi ve okulların işleyişi hakkında eleştiri yapanlar ve mevcut eğitim sistemi ve okulların işleyişi hakkında öneride bulunanlar şeklindedir.

Tablo 1. Öğretmen kökenli bir bakan ve müsteşar olmasına yönelik görüşler

İsteyenler	f	İstemeyenler	f	Eleştirililer	f	Öneriler	f
Liyakat	17	Yönetme kabiliyeti	3	Yanlış Eğitim Politikaları	21	Liyakatlı yönetici, personel atama sistemi getirilmelidir.	26
				Liyakatsizlik	9	Disiplin ve Rehberlik Yönetmeliği düzenlenmelidir.	3
				Siyasi İktidar	3	Zorunlu Eğitim düzenlenmelidir.	2
				Terörizm	2	Mesleki eğitim düzenlenmeli ve işlevsel olmalıdır	1
				Disiplin ve Rehberlik	2		
				Sınıf Geçme	1		
				Yönetmeliği			
				Zorunlu Eğitim	1		

Tablo 1. İncelendiğinde 17 yorumda öğretmen kökenli bir bakan ve müsteşar istendiği yönünde görüş bildirilirken 3 yorumda ise bu konuda olumsuz görüş bildirilmiştir. Olumlu görüş bildiren tüm yorumcular bunun sebebi olarak liyakati vurgularken, olumsuz görüş bildiren yorumcular ise bunun nedeni olarak yönetme kabiliyetinin önemine değinmişlerdir. Bu konuda yorumculardan bazılarının görüşleri doğrudan aşağıda verilmiştir.

“İşi ehline verin, yeryüzünde bozgunculuk ve ayrımcılık çıkarmayın” diye hadis-i şerif var” (Y6)

“MEB kökenli müsteşar devamlı şikâyet eder hocam her şeyden. :)” (Y4)

Tablo 1. İncelendiğinde katılımcıların mevcut eğitim sistemi ve okulların işleyişi hakkında eleştirileri konusunda en çok vurgulanan alt-kategorinin (f=21) ile “Yanlış Eğitim Politikaları” olduğu görülmektedir. Bu alt-kategoriye sırayla “Liyakatsizlik” (f=9) ve “Siyasi İktidar” (f=3) takip etmektedir. Yine yorumcuların mevcut eğitim sistemi ve okulların işleyişi hakkında önerilerine bakıldığında en çok vurgulanan alt-kategorinin “Liyakatlı yönetici, personel atama sistemi getirilmelidir.” (f=26) olduğu görülmektedir. Bu konuda katılımcı yorumlarından bazıları doğrudan aşağıda verilmiştir.

“Eğitim kasten dejenere edildi ve halen de bu duruma göz yumuluyor maalesef.” (Y28)

“FETÖCÜ eğitim projeleri diye tabir edilen türlü akıl almaz saçmalıklar ile eğitimin hücre evini altüst ettiler.” (Y6)

“Zorunlu eğitim saçmalığı acilen kaldırılmalı bunun yerine mesleki ortaokul programları yürürlüğe konulmalıdır.” (Y61)

Milli Eğitimdeki Başarısızlık ve Eğitim Sisteminin Bozulması

Bu başlık altında “<https://forum.memurlar.net/konu/2113645/>” adresinde yer alan “**MEB’deki başarısızlığın nedeni**” konusu ve “<https://forum.memurlar.net/konu/2303284/>” adresinde yer alan “**Eğitim sisteminin git gide bozulduğunu düşünüyorum**” konusu altında yer alan yorumlar incelenmiş toplam 127 yorumdan elde edilen bulgular Tablo 2. de gösterilmiştir. Yorumcuların bu tema altındaki yorumları 2 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler “Nedenler”, ve “Öneriler” şeklindedir.

Tablo 2. MEB deki başarısızlık ve eğitim sisteminin giderek bozulduğu hakkındaki görüşler

Nedenler	f	Öneriler	f
Yanlış Eğitim Politikaları	35	Milli bir eğitim sistemi uygulanmalıdır	8
Liyakatsizlik	19	Mesleki eğitim daha işlevsel olmalıdır.	8
Dershanelerin kapatılması	15	Disiplin ve rehberlik yönetmeliği düzenlenmelidir.	4
Disiplin ve rehberlik yönetmeliği	11	Sınıf geçme yönetmeliği düzenlenmelidir.	2
Öğretmenler	5	Eğitim Siyasetten Ayrılmalıdır.	2
Öğretmenlik meslek itibarının kaybolması	5	Öğretmenlik Meslek İtibarı Yükseltilmelidir	2
Öğretmen yetiştirme sisteminin yetersizliği	4	Özelleştirmeler Yaygınlaştırılmalıdır	2
Sürekli değişen eğitim sistemi	3	Destekleme ve yetiştirme kursları yeniden düzenlenmelidir.	1
Velilerin tutum ve davranışları	2	Karma eğitim sistemi kaldırılmalıdır.	1
Sınıf geçme yönetmeliği	1	Zorunlu eğitim kaldırılmalıdır	1
		Ders saatleri, sayıları ve müfredatları düzenlenmelidir.	1
		Dershaneler açılmalıdır.	1
		Üniversite Sınav Sistemi Kaldırılmalıdır	1
		Öğretmen Yetiştirme Sistemi Değiştirilmelidir.	1

Tablo 2. İncelendiğinde yorumcuların görüşlerine göre Milli Eğitim Bakanlığının başarısızlığı ve Eğitim Sisteminin kötüye gitmesinin nedenleri arasında en çok vurgulanan alt-kategoriler “Yanlış Eğitim Politikaları” (f=35), “Liyakatsizlik” (f=19) ve “Dershanelerin kapatılması” (f=15) olmuştur. En az vurgulanan alt-kategoriler ise “Sürekli değişen eğitim sistemi” (f=3), “Velilerin tutum ve davranışları” (f=2) ve “Sınıf geçme yönetmeliği” (f=1) olmuştur. Yorumcuların Görüşlerine göre Milli Eğitim Bakanlığının başarısızlığı ve Eğitim Sisteminin kötüye gitmesine yönelik öneriler kategorisinde ise en çok vurgulanan alt-kategoriler ise “Milli bir eğitim sistemi uygulanmalıdır” (f=8), “Mesleki eğitim daha işlevsel olmalıdır.” (f=8) ve “Disiplin ve rehberlik yönetmeliği düzenlenmelidir.” (f=4) olmuştur. Yorumcuların “Nedenler” kategorisine ilişkin bazı görüşleri aşağıda doğrudan verilmiştir.

“Son 10-15 sene boyunca Milli Eğitim’in canına okuduk! Bindığımız dalı kestik. Muktedir siyasilere çok zarar verdiler.” (Y32)

“MEB Yanlış bir aynaya /devaynasına/ bakıyor ve iyi olduğunu sanıyor.” (Y37)

Yorumcuların Millî Eğitim Bakanlığının başarısızlığı ve Eğitim Sisteminin kötüye gitmesine yönelik öneri niteliğindeki görüşleri ise aşağıda doğrudan verilmiştir.

“Yerli ve milli bir eğitim sistemini bu toprakların evlatları mutlaka çıkaracaktır. Müdürü nü yok eden öğretmenini itibarsızlaştıran bu sistemin yerine mutlak yerli ve milli bir eğitim sistemini getirmeliyiz.”(Y10)

“Sınıf geçme pardon geç(ir)me yönetmeliğindeki kargaşa giderilerek çalışmayan öğrencilerin, kendi geleceğini karartmasına göz yumulmaktan vazgeçilecek.”(Y48)

Devlet Okullarının Durumu

Bu başlık altında “<https://forum.memurlar.net/konu/2100541/>” adresinde yer alan “**ey MEB! Okulları kurtarın!**” konusu altında yer alan yorumlar incelenmiş toplam 47 yorumdan elde edilen bulgular Tablo 3. de gösterilmiştir. Yorumcuların bu tema altındaki yorumları 2 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler “Olumsuz Görüşler”, ve “Öneriler” şeklinde olmuştur. Yorumcuların görüşleri incelendiğinde konuyla ilgili olumlu görüş belirten olmamıştır. Dolayısıyla tabloda belirtilmemiştir.

Tablo 3. Ey MEB! Okulları kurtarın!

Tema	Olumsuz Görüşler	f	Öneriler	f
Devlet okullarına yönelik görüşler	Liyakatsiz yöneticiler	10	Liyakatli yöneticiler atanmalıdır.	5
	Branş öğretmenlerine verilen rehberlik	4	Disiplin ve Rehberlik yönetmeliği düzenlenmelidir.	4
	DYK'nın işlevsel olmaması	1	DYK daha işlevsel ve verimli hale	2
	Eğitim Sistemi	1	Öğretmenlerin nöbet görevleri düzenlenmelidir.	2
	Sendikal faaliyetler	1	Dershaneler açılmalıdır.	2
	Okulların fiziksel imkânları	1	Öğretmenlerin atama-yer değiştirme	1
	Eğitim politikaları	1	Öğretmenlerin maddi-manevi imkânları iyileştirilmelidir.	1
			Ders saatleri, sayıları ve müfredatları değiştirilmelidir.	1
		Rotasyon getirilmelidir.	1	

Yorumcuların “Olumsuz Görüşler” kategorisine ilişkin bazı yorumları aşağıda doğrudan verilmiştir.

“Okullara atadığımız birçok müdür tıfil, daha hiç yönetmelik-resmi yazı görmemiş öğretmen veya idareciler; sadece devamsızlık girmiş o kadar. Bir şeyler yapmaya bile cesaretleri yok.” (Y1)

“MEB kendi torpille atadığı müdürlere bile sahip çıkmayacak. Okullar maddi imkânsızlıklarla kim gelirse gelsin yönetilemez. Okullar perişan ve her geçen gün devam eden olumsuzluklarla aksaklıklarla. Kadiri gibi merkez bir okulda ilkokulda sınıflar 35 er kişilik. gel sonra eğitimde başarı bekle. Bide ikili öğretim.” (Y15)

Yorumcuların “Öneriler” kategorisine ilişkin bazı yorumları aşağıda doğrudan verilmiştir.

“Dışarıdan hizmet alımı gibi kurs alımı yapın. İhale usulü ile öğrenci ve ders başı hizmet alımı yapın (Memnuniyet şartıyla üstelik.). Size daha ucuza mal olur ve istihdam olmuş olur.” (Y34)

“Yönetici atamada mülakat ile kayırmacılığa son verilsin yargı kararları dikkate alınsın.” (Y42)

Öğrencilerin Çok Sayıda Zayıf Dersi Olmasına Rağmen Sınıf Geçmesi

Bu başlık altında “<https://forum.memurlar.net/konu/2269458/>” adresinde yer alan “**Öğrencilerin 8-9 zayıfla sınıf geçmesi**” konusu altında yer alan yorumlar incelenmiş toplam 118 yorumdan elde edilen bulgular Tablo 4. de gösterilmiştir. Yorumcuların bu tema altındaki yorumları 3 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler “Nedenler”, “Sonuçlar” ve “Öneriler” şeklinde olmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin 8-9 zayıfla sınıf geçmesi

TEMA	Nedenler	f	Sonuçlar	f	Öneriler	f	
Öğrencilerin 8-9 zayıfla sınıf geçmesine yönelik görüşler	Öğretmen kaynaklı	Yüksek Not Verme	6	Eğitim Kalitesinin Düşmesi	Sınıf Geçme Yönetmeliği Değiştirilmelidir.	48	
		İdare Baskısı	1				
		Duygusallık-Profesyonellik Ayrımını Yapamama	1				Disiplinsizlik
	İdareci	Ş.Ö.K toplantılarının işlevsel olmaması	3	Öğrencilerin Kurs-Özel Okula Yönelmesi	1	Mesleki Eğitim Yeniden Düzenlenmelidir.	3
	Okul kaynaklı	Öğrenci Devamsızlıklarının	1	Öğretmenlik Meslek İtibarının	1	Liyakatli Yöneticiler	3
	Bakanlık Kaynaklı	Yanlış Eğitim Politikaları	40				
		Terörizm	5				
		Liyakatsiz Yöneticiler	4				

Tablo incelendiğinde yorumcuların görüşlerine göre “Öğrencilerin Çok Sayıda Zayıf Dersi Olmasına Rağmen Sınıf Geçmesi” nedenleri 3 alt-kategoriye ayrılmıştır. Bunlar “Öğretmen kaynaklı”, “Okul idaresi kaynaklı” ve “Bakanlık kaynaklı” şeklinde olmuştur. “Öğretmen kaynaklı” alt- kategorisinde yorumcu görüşlerine göre 3 tane kod, “Okul idaresi kaynaklı” alt-kategorisinde 2 tane kod ve “Bakanlık kaynaklı” alt kategorisinde 2 tane kod belirlenmiştir. Bu konuda yorumcu görüşlerinden bazıları aşağıda doğrudan verilmiştir.

“Seviye olarak ancak ilkokul mezunu olabilecek öğrenciyi, liseye kadar ŞÖK ile getirirseniz, okumak istemediği halde zorla liseye gönderiyoruz. 8 zayıf 50 ort. Geçiliyor, çok vahim maalesef” (Y25)

“Bakanlık, bu yanlış kararından dönmekte ısrar ederse, eğitim-öğretim dünyamız felç olmaya devam eder.” (Y35)

Tablo incelendiğinde yorumcuların görüşlerine göre “Öğrencilerin Çok Sayıda Zayıf Dersi Olmasına Rağmen Sınıf Geçmesi” temasının sonuçları arasında 4 tane alt-kategori belirlenmiştir. Bu konuda yorumcu görüşlerinden bazıları aşağıda doğrudan verilmiştir.

“Bu yanlış tutumlar sürerse, bizi ve eğitim dünyamızı mahveder.” (Y110)

“Okulları iyice laçkalaştırmanın en iyi yolunu bulduk ya, artık gam yemeyiz.” (Y96)

Tablo incelendiğinde yorumcuların görüşlerine göre “Öğrencilerin Çok Sayıda Zayıf Dersi Olmasına Rağmen Sınıf Geçmesi” temasına yönelik “Öneriler” kategorisi altında 4 alt-kategori belirlenmiştir. Bu konuda yorumcu görüşlerinden bazıları aşağıda doğrudan verilmiştir.

“Acil tedbirler lazım. Bunların en basta geleni okumayacak öğrenciyi okulda tutmamak olabilir. Okuyacak öğrenciye de yazık!” (Y2)

“O çocuklar çiraklık eğitimine yönlendirilmelidir.” (Y99)

“MEB’de uzman diye geçinenler binadan temizlenmedikçe, okullar düzelmez.” (Y118)

Çocuğunuzu özel okula gönderir misiniz? Neden?

Bu başlık altında “<https://forum.memurlar.net/konu/1428433/>” adresinde yer alan “**Çocuğunuzu özel okula gönderir misiniz? Neden?**” konusu altında yer alan yorumlar incelenmiş toplam 73 yorumdan elde edilen bulgular Tablo 5. de gösterilmiştir. Yorumcuların bu tema altındaki yorumları 3 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler “Olumlu Görüşler”, “Olumsuz Görüşler” ve “Öneriler” şeklinde olmuştur.

Tablo 5. Çocuğunuzu özel okula gönderir misiniz? Neden?

Tema	Kategoriler	Alt-kategoriler	f
Katılımcıların ilişkin görüşleri	Olumlu Görüşler	Kaliteli eğitim	30
		Devlet okullarındaki kalitenin düşmesi	14
		Yabancı dil eğitimi	8
		Dershanelerin kapatılması	6
		Sosyal imkânlar	5
		Bilgisayar eğitimi	2
Katılımcıların özel okula ilişkin görüşleri	Olumlu Görüşler	Kaliteli yönetim ve öğretmen kadrosu	2
		Öğrencilerin olumlu kişisel gelişimi	2
	Olumsuz Görüşler	Pahalı olması	8
		Sanal başarı	7

	Sosyal adaletsizlik	5
	İdeolojik eğitim	3
	Devlet okullarındaki eğitimin yeterli olması	3
	Öğrencilerin olumsuz kişisel gelişimi	2
Öneriler	Dershaneler tekrar açılmalıdır.	3
	Derece sınıfları oluşturulmalıdır.	2
	Devlet okulların imkânları ve fiziksel şartları iyileştirilmelidir.	2
	Öğretmen eğitimin en önemli parçasıdır.	2
	Rehberlik servisi etkin ve işlevsel olmalıdır.	1

Tablo 5. İncelendiğinde “Olumlu görüşler” kategorisinde yorumcuların görüşlerine göre 8 tane alt-kategori belirlenmiştir. Bu konuda yorumcu görüşlerinden bazıları aşağıda doğrudan verilmiştir.

“Okulları bitirdiler. Elbette ki kolej diyorum.” (Y55)

“Devlet okullarında eğitim kalitesi düştüğü için, dershaneler kapalı olduğu için, gençleri kolejlere göndermeyi bir zorunluluk addederim.” (Y68)

Tablo 5. İncelendiğinde “Olumsuz görüşler” kategorisinde yorumcuların görüşlerine göre 6 tane alt-kategori belirlenmiştir. Bu konuda yorumcu görüşlerinden bazıları aşağıda doğrudan verilmiştir.

“Kolejler pahalı eğitim veriyor. Ücretleri de değişik. Yıllık 95.000 TL olan bile var.”(Y2)

“Her şey paraya bağlıdır. Kolejlere yüksek ücretler ödeniyor. Herkes kaldıramaz.”(Y42)

Tablo 5 incelendiğinde “Öneriler” kategorisinde yorumcuların görüşlerine göre 5 tane alt-kategori belirlenmiştir. Bu konuda yorumcu görüşlerinden bazıları aşağıda doğrudan verilmiştir.

“Tercihiniz Devlet Okulu ise seçme sınıf uygulaması olan bir sınıfa kayıt yaptırmanız” (Y8)

“Devlet okullarındaki seçme sınıf uygulaması özel okul eğitiminden çok daha iyi oluyor” (Y17)

Eğitim Sistemimizin Kalitesinin Artmasına Yönelik Görüşler

Bu başlık altında “<https://forum.memurlar.net/konu/2192891/>” adresinde yer alan “**Eğitim kalitesinin artması için tavsiyeler nedir arkadaşlar**” konusu altında yer alan yorumlar incelenmiş toplam 51 yorumdan elde edilen bulgular Tablo 6. de gösterilmiştir. Yorumcuların bu tema altındaki yorumları 2 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler “Eleştiriler” ve “Öneriler” şeklinde olmuştur.

Tablo 6. Eğitim kalitesinin artması için tavsiyeler nedir arkadaşlar

Tema	Eleştiriler	f	Öneriler	f
Eğitimin kalitesinin artmasına	Yanlış eğitim politikaları	5	Disiplin ve rehberlik yönetmeliği değiştirilmelidir.	10
	Akademik başarısızlık	3	Sınav sistemi değiştirilmelidir.	4

yönelik görüşler.	Öğretmenlik yeterlilikleri	meslek	1	Ders saatleri, sayıları ve müfredatları değiştirilmelidir.	4
	Öğrencilerin durumları	ahlaki	1	Sınıf geçme yönetmeliği değiştirilmelidir.	4
				Mesleki eğitim düzenlenmelidir.	4
				Farklı öğretim yöntemleri kullanılmalıdır.	3
Eğitimin kalitesinin artmasına yönelik görüşler.				Zorunlu eğitim uygulaması düzenlenmelidir.	2
				Okulların fiziksel durumu ve olanakları iyileştirilmelidir.	2
				Öğretmen yetiştirme sistemi değiştirilmelidir.	2
				Veli ile işbirliğini arttıracak uygulamalar yapılmalıdır.	1
				Eğitim sistemi bağımsızlaştırılmalıdır.	1
				Öğretmenlerin mesleki saygınlıkları yükseltilmelidir.	1
				Liyakatli yöneticiler atanmalıdır.	1

Tablo 6. İncelendiğinde “Eleştiriler” kategorisinde yorumcuların görüşlerine göre 4 tane alt-kategori belirlenmiştir. Bunlar, “Yanlış eğitim politikaları”, “Akademik başarısızlık”, “Öğretmenlik meslek yeterlilikleri” ve “Öğrencilerin ahlaki durumları” şeklinde olmuştur. Bu konuda yorumcu görüşlerinden bazıları aşağıda doğrudan verilmiştir.

“Tam 14 senedir eğitim kalitesi düşüyor. Bu anlayışla daha da düşer.” (Y23)

“Kolej İlköğretim Okullarının TEOG' da ki başarı oranı; %77, Devlet İlköğretim Okullarının TEOG' da ki başarı oranı; %23.” (Y51)

Tablo 6. İncelendiğinde “Öneriler” kategorisinde yorumcuların görüşlerine göre 13 tane alt-kategori belirlenmiştir. Bu konuda yorumcu görüşlerinden bazıları aşağıda doğrudan verilmiştir.

“Okullarda disiplin kalmadı. Öncelikle disiplin sağlanmalı ve sınıfta kalma esası benimsenmelidir.” (Y3)

“Zorunlu eğitim 4. sınıfa düşürülürse gerisi gelir.” (Y12)

Tartışma Sonuç ve Öneriler (*)

Bu çalışmamızda yorumların elde edilen analizler sonucunda yorumcuların en çok eleştirdikleri noktalar eğitim politikalarının yanlışlığı ve liyakatsiz yöneticilere görev verilmesi konusunda olmuştur. Diğer vurgulanan başlıklarda genel çerçevede bu konularla ilgilidir. Yorumcu görüşlerinde disiplin sorunları, zorunlu eğitim, dershanelerin kapatılması ve öğretmenlerin okul ya da sınıf içinde öğrenci davranışlarından dolayı yaşadığı sorunlar eleştirilmiş ve bu gibi uygulamaların yanlış eğitim politikalarından kaynaklandığı vurgulanmıştır. Özellikle okul idarecilerinin ve üst düzey yöneticilerin atamasında liyakat esasından çok farklı faktörler olması, liderlik özellikleri taşımayan kişilerin okul idarelerinde olması eleştirilmiştir. Bu noktada özellikle eğitim kökenli bakanlık personellerinin atanması ve okul müdür ve müdür yardımcılığı seçiminde liyakat esaslı bir seçim sisteminin

kullanılması bu alanlarda yaşanan problemlere çözüm getirebilir. Yorumcular da öneriler kısmında bu noktaya çokça vurgu yapmışlardır.

Sonuç olarak Türk Eğitim Sisteminin paydaşları ve birimleri ile çok kalabalık bir sistem olması hem çok önemli olduğunu hem de problemlerinin de fazla olduğunu gösterir. Bu noktada atılacak adımlar iyice irdelenmeli, paydaşlarla tartışılmalı ve acele etmeden, pilotlama yapılarak gerçekleştirilmelidir. Bu sistemde yapılacak hataların sadece sisteme zarar vermemekle kalmadığı aynı zamanda ülkemizin geleceği olan öğrencilerimize de kalıcı zararlar verebileceği unutulmamalıdır.

Anahtar Kelimeler

Türk Eğitim Sistemi; Memurlar.net; Doküman Analizi

Kaynaklar

- Yaman, E. (2006). Eğitim sistemindeki sorunlardan bir boyut: büyük sınıflar ve sınıf yönetimi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (3), 261–274
- ERG (2010). *Eğitimde izleme raporu 2009*. İstanbul: ERG.
- Baştürk, S. &Doğan, S. (2010). Lise öğretmenlerinin özel dersaneler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (2). [Online]: <http://www.insanbilimleri.com>. adresinden 02.05.2018 tarihinde indirilmiştir.
- Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (2007). *Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim konusundaki temel sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: TOBB.

Okullarda Farklı Konularda Ortaya Çıkan Şikâyetlerin İncelenmesi: Bir Doküman Analizi

Soner DOĞAN^a, Turgay KUMRU^b

(a), Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sivas, Türkiye

(b) Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Fakültesi, Sivas, Türkiye

Giriş

Eğitim sisteminin başlıca öğeleri, öğrenciler, öğretmenler, eğitim programları, yöneticiler, eğitim uzmanları, eğitim teknolojisi, fiziki ve finansal kaynaklar oluşturmaktadır. Bunlar içinde öğretmen, en temel öğedir (Şişman, 2007). Eğitimin en önemli öğesi olan öğretmenlerin mesleklerini icra ederken yaşamış oldukları problemlerden birisi de öğretmenlerin öğrenci, veli, yönetici veya başka bir öğretmen tarafından şikâyet edilmesidir. Öğretmenler, yaşamış oldukları bu problemleri kendi aralarında farklı yollarla iletişim kurarak tartışmaktadırlar. Günümüzde iletişim araçlarının gelişmesiyle bu konuların sosyal medyada, bazı internet sitelerinin eğitim ile ilgili kısımlarında veya forumlarda gündeme getirildiği görülmektedir. Bu internet sitelerinden biriside, ülkemizde genellikle memurların ve memur adaylarını ziyaret ettiği “memurlar.net” isimli internet sitesidir. Memurlar.net isimli web sitesi genellikle kamu kurum ve kuruluşlarında çalışan personellerin ve kamuda görev almak isteyenlerin takip ettiği, kamu ile ilgili gelişmelerin takip edildiği, tartışıldığı aynı zamanda güncel olaylarında paylaşıldığı bir haber sitesidir.

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin söz konusu internet sitesinin forum kısmında öğretmenlerin şikâyet edildiği durumları inceleyerek, hangi durumlarda şikâyet edildiklerini, öğretmenlerin bu duruma nasıl tepki verdiklerini, olayları nasıl yorumladıklarını ve ne tür çözüm önerileri getirdiklerini açıklamaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aramıştır:

1. Öğretmenler kimler tarafından ve ne gerekçeyle şikâyet edilmiştir?
2. Öğretmenlerin kendilerini ve meslektaşlarının şikâyet edilmesini nasıl yorumlamaktadırlar?
3. Öğretmenlerin şikâyet edilmesi konusunda getirmiş oldukları çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma analitik araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi ile yürütülmüştür. Yıldırım ve Şişmek'e (2018) göre doküman incelemesi, “araştırması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar”. Dokümanlar içerik ve betimsel analiz yöntemleri ile analiz edilmiş, kategori ve temalara ulaşılmıştır. Öğretmenler tarafından sıkça ziyaret edilen “memurlar.net” isimli haber sitesinin “forum” kısmındaki “kamu personeli” sekmesinde, “milli eğitim bakanlığı” başlığı altında “ülkemizde eğitim ve öğretim” bölümünde açılan konu başlıkları arasından öğretmenlerin şikâyet ile ilgili açmış oldukları son iki yıla ait yorumlar incelenmiştir. Memurlar.net isimli internet sitesini tercih edilmesinin sebebi bu sitenin forum kısmındaki açılan konu başlıklarının altındaki yorumlarda yeteri kadar veri olmasıdır. Toplam 12 başlık ve 602 yorum tek tek incelenmiştir.

Bulgular

Memurlar.net isimli internet sitesinde “forum” kısmında eğitim üzerine açılmış başlıklardan “şikayet” konulu başlıklar, “velinin öğretmene asılsız suçlamada bulunduğu durumlar”, “velinin öğretmeni şikayet ettiği durumlar”, “öğrencinin öğretmeni şikayet ve tehdit ettiği durumlar”, “öğrencinin müdürü şikayet ettiği durumlar”, “müdürün öğretmeni şikayet etmekle tehdit ettiği durumlar”, “öğrenciden şiddet gören öğretmenlerin yaşamış oldukları olaylar” olmak üzere altı tema altında incelenmiştir.

Velinin Öğretmene Asılsız Suçlamada Bulunduğu Durumlar

Veliler tarafından öğretmene yapılmış olana asılsız suçlamalar, 219 yorum incelenerek öğretmenler tarafından “yapılan yorumlar” ve “çözüm önerileri” olmak üzere iki alt tema altında ele alınmıştır. (Tablo 1.)

Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin yapmış oldukları yorumlara göre okuldaki otorite boşluğu ve müdürün öğretmene destek vermemesi, velilerin öğretmenler hakkında asılsız suçlamalarda bulunmasını cesaretlendirmektedir. Bu konu hakkında Y153; “Eften büften şeyler hakkında sürekli şikayet ediliyoruz. En acısı da şu ki: amirlerimiz bizi savunmak yerine müfettiş görevlendiriyor.” şeklinde yorum yapmıştır. Öğretmenler böyle bir durum karşısında en çok hukuki mücadele etmekte kararlı olmayı önermişlerdir. Bu konuda Y2 yapılan asılsız suçlamalara karşı iftira davası açılması gerektiğini ifade ederek şöyle ifade etmiştir; “Bu şikayetlerin önünü alma, iftiracılar özür diletme ve saygınlık kazanma yolu iftira davası açmaktır.”

Tablo 1. Velinin öğretmene asılsız suçlamalarda bulunmasına ilişkin öğretmen yorumları ve çözüm önerileri

Tema	Alt tema	Kodlar	f	
Velinin öğretmene asılsız suçlamada bulunduğu durumlar	Yapılan Yorumlar	Otorite boşluğu	14	
		Benzer olayın anlatılması	7	
		Alınacak cezayı belirtme	5	
		Her şikayet edenin kendini haklı görmesi	3	
		Meslekten soğutan en büyük sorun	3	
		Etkisiz disiplin kurulu	3	
		Bakanlığın yanlış politikası	3	
		Öğretmenliğin saygınlığının kalmaması	2	
		Hukuki işlerin takibinin zorluğu	2	
		Öğretmenin haklarından haberdar olmaması	2	
		Şikayeti normal karşılama	1	
		Çözüm Önerileri	Hukuki mücadele	48
			Sendikadan destek alma	6
	Veliyle fazla diyaloga girilmemesi		5	
	Şikayet etmekle korkutma		3	
	Okul değişikliği isteme		3	
	Şikayete sebebiyet verecek şekilde davranılmaması		2	
	Konuya dikkat çekmek için eylem yapmalı		2	
	Bakanlık öğretmene hukuki destek vermeli	2		
	Şikayet edenin bir bahaneyle şikayet edilmesi	2		
Öğretmen-idareci arasındaki kopukluğun giderilmesi	1			
Tecrübeli öğretmene danışma	1			
Öğretimden ziyade eğitimle uğraşılmalı	1			
Siyasilerden yardım isteme	1			

Velinin Öğretmeni Şiddet Gerekçeyle Şikayet Ettiği Durumlar

Öğrenciye şiddet uygulayan öğretmeni şikayet etmesi, 116 yorum incelenerek öğretmenler tarafından “yapılan yorumlar” ve “çözüm önerileri” olmak üzere iki alt tema altında ele alınmıştır (Tablo 2)

Tablo 2. incelendiğinde öğretmenlerin en çok böyle bir durum karşısında yönetmeliğe göre alınacak cezalar ne olabileceği hakkında yorumlar yaptığı görülmektedir. Öğretmenler, eskiden öğretmenlerin günümüzdeki kadar şikayet edilmediğini vurgulayarak buna sebep olan faktörlerin başında milli eğitim bakanlığının yanlış politikaları olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuyu Y1 şu şekilde ifade etmiştir; “Bizim zamanımızda yani 90’lı yıllarda öğretmenimiz bize tekme tokat girerdi, hiçbir şey de olmazdı kendisine. Cetvel, şamar, tekme.. her türlü aleti de kullanırdı bizi dövmek için. Ama hiç kimse de şikayetçi olmazdı, biz bile ‘öğretmenimizdir, sever de döver de’ deyip saygı gösterirdik. Şimdi öğrenci yaramazlık yaptığı zaman bizim öğretmen olarak sinirlenmeye hiç hakkımız yok mu?” Öğretmenler, öğrenciye şiddet uygulamasının çözüm olmadığını, öğrencinin istenmeyen davranışları sergilemesine engel olmak için başka ve profesyonelce yöntemler kullanılması gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu konu hakkında Y26 şöyle söylemiştir; “Birçok yerde öğretmene saygı vs yok artık öğrencilerle baş edemiyorlar. Haklılar ancak çözümü dayak değil, profesyonel olmak da fayda var aksi takdirde cezayı yine öğretmen çekiyor.” Yapılan yorumlar incelendiğinde profesyonel olmaktan kasıt, öğrenci disiplin yönetmeliğini bilme, öğrenciyle fiziksel temasta bulunmama ve şikayete sebep olacak davranışlardan çekinme gibi davranışlar olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 2. Velinin, şiddet gerekçesiyle öğretmeni şikayet etmesi hakkında öğretmenlerin yapmış oldukları yorum ve çözüm önerileri

Tema	Alt tema	Kodlar	f
Velinin öğretmeni şikayet ettiği durumlar	Yapılan Yorumlar	Alınacak cezayı belirtme	18
		Bakanlığın yanlış politikası	5
		İdarecinin öğretmeni desteklemesi	4
		Benzer olayın anlatılması	3
		Etkisiz disiplin kurulu	2
		Soruşturmayı yürütenlerin yorumlaması önemli	1
		Okulda etkili rehberlik olmaması	1
		Dayak çözüm değil, profesyonel olunmalı	5
		Cezaya razı olunmalı	4
		Sendikadan destek	4
	Çözüm Önerileri	Veliyi şikayeti alması için ikna etmeli	4
		Kendini savunmalı	4
		Öğrenciye fiziksel temasta bulunmamalı	3
		Şikayet etmekle tehdit etmeli	2
		İnkâr etmeli	2
		Rehberlik yönetmeliği değişmeli	2
		Tecrübeli öğretmenlerden yardım istemeli	1
		İstenilenden fazlasını yapmamalı	1
		Disiplin kuralları caydırıcı olmalı	1

Öğrencinin Öğretmeni Şikayet ve Tehdit Ettiği Durumlar

Öğrencilerin, öğretmeni şikayet ettiği durumlar, 20 yorum incelenerek öğretmenler tarafından “yapılan yorumlar” ve “çözüm önerileri” olmak üzere iki alt tema altında ele alınmıştır. (Tablo 3.)

Tablo incelendiğinde bir öğretmenin böyle bir duruma düşmesinin en önemli sebebinin okullarda rehberlik servisinin etkili olmadığı şeklinde yorumlandığı görülmektedir. Bu konuda Y16 okuldaki rehberlik servisinin öğretmen açısından nasıl probleme dönüştüğünü şu şekilde ifade etmiştir; “Okul rehberlik servislerinin, okul idaresi, müfettişler ve öğrenciler tarafından, öğretmenler aleyhine bilgilerin toplandığı bir servise dönüştürülmesi rehberliğin amacından saptığını gösterir ki eğitimin en önemli halkası olan öğretmenlerin hırpalanması sonucunu doğurur. Öğretmenler, öğrencilerin dedikodularıyla yıpranır. Öğrencilerin oyuncağı olur.” Öğretmenler en çok böyle

bir durum ile karşılaşıldığında hukuki yollara başvurulması gerektiği, yasal çerçevede hareket edilmesi gerektiği, gerekirse savcılığa suç duyurunda bulunulabileceği vurgulamışlardır. Bu konu hakkında Y19 şöyle görüş bildirmiştir; “Böyle durumlarda bir şey olmaz demeyin, geçmişte öğretmen ile psikopat öğrenci arasında yaşanmış çok olay var. Fazla uğraşmayın baktınız tehdidin boyutu büyük başınıza iş açabilir. Savcılığa şikayette bulunun, ifadeye çağırıldığında gözü korkacaktır bir daha bulaşmaz.”

Tablo 3. Öğrencinin öğretmeni şikayet ve tehdit ettiği durumlar hakkında öğretmenlerin yapmış oldukları yorum ve çözüm önerileri

Tema	Alt tema	Kodlar	f
Öğrencinin öğretmeni şikayet ve tehdit ettiği durumlar	Yapılan Yorumlar	Etkisiz rehberlik	5
		Okulda disiplinsizlik	1
		Eğitimden anlamayan bakanlar	1
		Öğrencinin psikolojisinin bozuk olması	1
	Çözüm Önerileri	Hukuki mücadele	6
		Etkili rehberlik yönetmeliği	2
		Öğrenciyle zıtlasmama	2
		Öğrenciyle ve veliyle görüşme	2
		Rehber öğretmenden yardım	1
		Öğrenciyi tedaviye yönlendirme	1
		Disiplin kuruluna sevk etme	1

Öğrencinin Okul Müdürü Şikayet Ettiği Durumlar

Öğrencilerin seviye sınıfı yapan okul müdürünü şikayet etmesi, 83 yorum incelenerek öğretmenler tarafından “yapılan yorumlar” ve “çözüm önerileri” olmak üzere iki alt tema altında ele alınmıştır. (Tablo 4.)

Okulunda sınıfları öğrencilerin akademik başarısına göre seviye sınıfı şeklinde düzenleyen müdürün öğrenci tarafından şikayet edilmesine ilişkin yapılan yorumlar incelendiğinde öğretmenlerin en çok okullarda seviye sınıfı olması gerektiğine dair yorumların yapıldığı görülmektedir. Y14 bu konuda “Özel okullarda normal olan bu uygulama, devlet okullarında yasak olması, eşitsizlik değil mi?” şeklinde yorum yaparak seviye sınıfı uygulamasının okullarda uygulanmasını savunmuştur. Buna karşın, okullarda seviye sınıfı yapmanın öğrencilerin başarısızlığa mahkum edileceği, nüfuzlu kişilerin çocuklarına ayrıcalık yapılmasına kapı açtığı, eşitliğe ve çocuk haklarına aykırı olduğu gerekçesiyle uygun olmadığını belirtmişlerdir. Bu konu hakkında Y33, “Siz dershane müdürlüğü ile okul müdürlüğünü karıştırıyorsunuz sanırım okulda öğrenciler arasında ayrımcılık yapamazsınız. Okulun görevi eğitim ve öğretindir, test çözdürmek değil” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenler, okul müdürlerinin mevzuata hakim olmaları gerektiği, yapması gereken sorumlulukların haricinde çok fazla insiyatif almamaları gerektiği vurgulamışlardır. Bu konuda Y4 şu şekilde yorum yapmıştır; “14 yıllık öğretmenlik mesleğimi bende bu sene bankamatik öğretmenliğine çevirerek sadece planda ne varsa onu yapıyorum. İlk defa öğretmen olduğumun farkına vardım.”

Tablo 4. Öğrencinin seviye sınıfı yapan müdürü şikayet etmesi hakkında öğretmenlerin yapmış oldukları yorum ve çözüm önerileri

Tema	Alt tema	Kodlar	f
Öğrencinin durumu	Yapılan Yorumlar	Okullarda seviye sınıfı olmalıdır	26
		Okullarda seviye sınıfı olmamalıdır	17
		Seviye sınıfının yasal olmadığını hatırlatma	8
		Bilgisiz müfettişler	2
		Eğitimde kimseye yaranamama	2
Müdürü	Çözüm Önerileri	Çocukların her dediğinin doğru kabul edilmesi	1
		İstenenden fazlasını yapmamak	8
Öğrencinin durumu	Çözüm Önerileri	Müdür mevzuatı bilmeli	1
		Kurslarda seviye sınıfı yapılmalı	1
		Müdür öğretmen üzerinden öğrenci başarısını kontrol etmeli	1
		Homojen sınıfta seviyeye göre oturma planı yapılmalı	1

Okul Müdürünün Öğretmeni Şikayet Ettiği Durumlar

Müdürün öğretmeni şikayet ettiği veya şikayet etmekle tehdit ettiği durumlar, 33 yorum incelenerek öğretmenler tarafından “yapılan yorumlar” ve “çözüm önerileri” olmak üzere iki alt tema altında ele alınmıştır. (Tablo 5.)

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin, müdürlerin üst yöneticiler veya sendikalar tarafından korunduğunu vurguladıkları görülmektedir. Bu konu hakkında Y11, “Müdürler korunuyor milli eğitim tarafından. Şikayet etmekle haklıyken haksız duruma düşmeyin.” Getirilen çözüm önerilerine bakıldığında en çok şikayet eden veya şikayet etmekle tehdit eden müdürü, şikayet etmelerinin tavsiye edildiği görülmektedir. Y21; “Şikayetçi olmasan bu adam senin dışında başkalarına da bunu yapacak. Bir de sana o okulu zindan edecek.” şeklinde yorum yaparak haksız yere müdür tarafından şikayet edilen bir müdüre karşı sessiz kalınırsa bunun suç işleyenleri cesaretlendireceğini ifade etmiştir.

Tablo 5. Müdürün öğretmeni şikayet etmekle tehdit etmesine ilişkin öğretmenlerin yapmış oldukları yorum ve çözüm önerileri

Tema	Alt tema	Kodlar	f
öğretmeni şikayet etmekle tehdit eden durumlar	Yapılan Yorumlar	Müdürlerin milli eğitim tarafından korunması	4
		Müdürün üslubunun kötü olması	1
Müdürün şikayet ettiği durumlar	Çözüm Önerileri	Şikayetçi olmalı	14
		Şiddete karşı şiddetle karşılık verme	3
		Şikayetçi olmama	2

Öğrenciden Şiddet Gören Öğretmenlerin Yaşamış Oldukları Olaylar

Öğrenciden şiddet gören öğretmenlerin yaşamış oldukları olaylar, 150 yorum incelenerek öğretmenler tarafından “yapılan yorumlar” ve “çözüm önerileri” olmak üzere iki alt tema altında ele alınmıştır. (Tablo 6.)

Tablo incelendiğinde bu tarz olayların en önemli sebebinin ve sonucunun öğretmenin itibarının düşmesi olarak yorumlanmıştır. Bu konu hakkında Y18; “Rehberlik sistemi diptedir. Hatta öylesine dipteki, birtakım rehber öğretmenler (öğrenciyi tanımazken) yine onları hümanizm kaynağı ilan etmekte, bununla yetinmeyerek; muhtemel

“acaba” sorgu ve sualinin adres ve hedefini öğretmende görebilmekte” şeklinde görüş bildirerek rehberlik servisinin öğretmeni hedef gösterdiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin çoğu yasal çerçeve içerisinde hukuki mücadele etmek gerektiğini tavsiye etmişlerdir. Bu olayların olmasına sebep olarak gösterilen caydırıcı olmayan disiplin kuralları ve etkisiz rehberlik sisteminin düzenlenmesiyle öğretmenlerin elinin güçleneceği ve problemlili öğrencinin davranışları kontrol edilebilir hale geleceği vurgulanmıştır. Verilen diğer çözüm önerilerine baktığımızda, Y13; “147 rezilliği acilen öğretmen şikayetine kapatılmalı. Eski yazılı şikayet usulü (milli eğitime) yeniden uygulanmalıdır. ‘Öğretmene şiddet yasasını’ çıkarmalı bakanlık” şeklinde çözüm önerisi sunarak öğretmeni şikayet etme yollarının zorlaştırılması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Tablo 6. Öğrenciden şiddet gören öğretmenlerin yaşamış oldukları olaylar hakkında öğretmenlerin yapmış oldukları yorum ve çözüm önerileri

Tema	Alt tema	Kodlar	f
Öğrenciden şiddet gören öğretmenlerin yaşamış oldukları olaylar	Yapılan Yorumlar	Öğretmenin itibarının düşmesi	12
		Etkisiz rehberlik	9
		Etkisiz disiplin kurulu	8
		Bakanlığın yanlış politikası	4
		İnanamama	2
		Otorite boşluğu	2
		Öğretmenlerin rehber öğretmenlerini çekememesi	2
		Bayan öğretmenlerin daha çok zorlanması	1
		Erkek öğrencilerin daha çok problem çıkarması	1
		Okullarda güvenliğinin olmaması	1
	Çözüm Önerileri	Hukuki mücadele	12
		Disiplin yönetmeliğinin düzenlenmesi	4
		Okuldan tayin isteme	3
		Rehberliğin etkili hale getirilmesi	2
		Öğrenciyi şikayet etme	2
		Müdürü şikayet etme	2
		Alo 147'nin kapatılması	2
		Kabullenme	2
		Öğretmene şiddet yasasının çıkması	2
		Rehberlik servisine başvurma	1
Şiddete karşı şiddetle karşılık verme	1		
Protesto etme	1		
Okullarda güvenlik görevlisinin olması	1		

Tartışma Sonuç ve Öneriler

“Memurlar.net” isimli internet sitesinin forum kısmında öğretmenlerin “şikayet” konulu başlıkların altındaki yorumlardan yola çıkarak, öğretmenlerin şikayet edilmelerine yönelik görüş ve düşüncelerini araştırdığımız bu çalışmamızda, öğretmenlerin en çok veliler tarafından olmak üzere öğrenci ve yöneticiler tarafından şikayet edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin yaptığı yorumlara göre velilerin şikayet ettiği konular “asılsız suçlamalar” ve “öğrenciyi şiddet uygulama gerekçesiyle” olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır. Öğretmenlere göre velilerin öğretmenlere iftira atarak asılsız suçlamalarda bulunmasının sebepleri şunlardır: Veliyi müşteri gibi gören, velinin daima haklı olduğunu düşünen yöneticiler, bakanlığın şikayet etmeyi kolaylaştırıcı politikalar izlemesi, öğretmenlik mesleğinin saygınlığının kalmaması. Böyle bir duruma öğretmenlerin önerdikleri çözüm yolları ise hukuki mücadele ile iftira davası açmak ve şikayete sebep olacak davranışlarda bulunmaktan kaçınmak şeklinde ifade edilmiştir.

Külünkoğlu'nun (2017) yapmış olduğu araştırmaya göre, özellikle kamu şikayet hatlarına (BİMER, CİMER, ALO147 gibi) yapılan ve çoğu gerçeği yansıtmayan, abartılı şikayetlerin öğretmenleri güç durumda bıraktığı ve sınıf içerisindeki otoritesini azalttığı ifade edilmektedir.

Öğrenciye şiddet uygulayan öğretmenin veli tarafından şikayet edildiği durumlarda öğretmenler günümüzde eğitim sisteminin öğrenci odaklı olduğunu bu sebeple öğrencinin şımardığını ve sınıflarda disiplinin sağlanmadığını ve okullarda disiplin kurullarının etkisiz olduğunu, öğrenciye şiddet uygulamamanın çözüm olmadığını daha profesyonel olmak gerektiğini ifade etmişlerdir. Sınıf yönetimi ve disiplin sorunlarıyla ilgili yapılan bir çalışmada öğretmenlerin disiplin sorunları karşısında mevzuatta olan yaptırımları bilmediği aynı çalışmada öğretmenlere göre okullarda disiplin kurallarının uygulanmadığı bulgulanmıştır (Can ve Ermeýdan, 2018).

Öğretmenlerin öğrenci tarafından şikayet edildiği, şikayet etmekle tehdit edildiği ve öğrenciden şiddet gördüğü durumların sebebi olarak öğretmenler en çok okullarda etkili rehberliğin olmadığına, okullarda disiplinin olmamasına, öğretmenin itibarının düşmesine ve bakanlığın yanlış politikasına ve yöneticilerin öğretmenlerin arkasında durmamasına vurgu yapmışlardır. Çözüm önerisi olarak ise karşı şikayette bulunma, rehberlik yönetmeliğinin değişmesi, öğrenciyle etkili iletişim kurma, öğretmene şiddet yasasının çıkması, Alo 147'nin kapatılması, disiplin yönetmeliğinin düzenlenmesi ve okullarda güvenlik görevlisi bulundurma gibi çözümler sunmuşlardır. Okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin problem alanları hakkında yapılan bir çalışmada okullarda yönetici ve öğretmenlerin rehberlik sisteminin işleyişi hakkında bilgi yeteri kadar sahibi olmadığı, rehberlik sisteminin personel, malzeme ve işleyiş anlamında verimli seviyede olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca aynı çalışmada akademik yönden bilgi ve becerisi eksik olan rehber öğretmenlerin okulda etkili rehberliğe engel olduğu ifade edilmiştir (Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006).

Anahtar Kelimeler

Öğretmenler; Şikayet; Memurlar.net

Kaynaklar

- Can, N. & Ermeýdan, M. (2018), Disiplin sorunları ve sınıf yönetimine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçüimam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 38-57.
- Hatunoğlu, A. & Hatunoğlu, Y. (2006). Okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin problem alanları. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 14 (1), 333-338.
- <https://forum.memurlar.net/kategori/kamu-personeli/milli-egitim-bakanligi/ulkemizde-egitim-ve-ogretim/15/12/2018>
- Külünkoğlu, T. (2017), Ortaokul öğretmenlerinin öğretmene saygı değerine ilişkin görüşleri. *Asya Studies-Academic Social Studies/Akademik Sosyal Araştırmalar*, Cilt (1), 11-22.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara; Seçkin Yayıncılık.

Kapsayıcı Eğitim Araştırmaları Hakkında Sistemik Bir İnceleme

Tamer SARI^a, Ümit KAHRAMAN^b, Funda NAYİR^c

(a) Pamukkale Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Denizli, Türkiye (Sorumlu yazar)

(b) Pamukkale Üniversitesi, Rektörlük, Denizli, Türkiye

(c) Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Denizli, Türkiye

Giriş

Kapsayıcı eğitim kavramı bir ayrımcı eğitim varlığının eksiklerini ortadan kaldırmak ve/veya telafi etmek amacı ve gayretiyle ortaya çıkmıştır denilebilir. Toplumsal ve teknik gelişmelerle artan bilgi ve kültürün usta çıkarık ilişkisi ile yeni nesillere aktarılmasının artık mümkün olmadığı bir dönemde bu eğitimi gerçekleştirecek kurumun yani okulun ortaya çıkması (Ünal, 1996) üretime dayalı eğitimin bir göstergesi olarak görülebilir. Bireye istenilen davranışı, bilgiyi, beceriyi ve niteliği kazandıran süreç (Adem, 2008) olarak tanımlanan eğitim, sermayenin en değerlisi olarak görülen insana yapılan yatırım (Marshall, 1920) olarak tanımlanabilir. Üretime doğrudan katkı sağlamak temel amaç olarak görüldüğünden genel özellikleri taşıyan öğrencilerden farklı durumda olanlar göz ardı edilmiş denilebilir. Bu ihmal, eğitimin ilk ayrımcılığı olarak göze çarpar ve bu ayrımcılığın giderilmesi ancak son 30 yılda engelli öğrencilerin eğitiminin genel eğitim kapsamında ele alınmasıyla (Amor et al., 2018) başlamıştır. Ancak sadece fiziki engeller özel ihtiyaçların göstergesi olmayabilir. Kapsayıcı eğitim, “engeli olan çocukların eğitim hakkı ile yakından ilişkili olsa da, yalnızca bu gruptaki çocukların eğitim hakkı ile sınırlı değildir daha geniş anlamda farklı nedenlerle dezavantajlı durumda olan tüm çocukların eğitim hakkının sağlanması için gerekli olan bir yaklaşımdır” (Unicef, 2011). Bu durum eğitimin öğrencileri cinsiyete, dile, dine, engeli olma durumuna ve ırka dayalı ayrımcılığa karşı korumasını ve bu farklılıkları dikkate alarak uygulamalar yapmasını gerektirir.

Kapsayıcı eğitim, son yıllarda dünya çapında eğitim politikalarını ve uygulamalarını değiştiren en güçlü itici güçlerden biri olmuştur (Deng, Wang, Guan, ve Wang, 2017). Kapsayıcı eğitimde, geleneksel yalıtılmış özel eğitim sistemi devre dışı bırakılmalı ve okulların kaliteli eğitim haklarını sağlamak için farklı öğrenme ihtiyaçları olan öğrencilere daha erişilebilir ve daha duyarlı olmaları gerekir (Unesco, 2009). Buna göre “kapsayıcı eğitim tüm öğrenenlerin, kültürlerin ve toplulukların farklı gereksinimlerine, öğrenmeye katılımı artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak yanıt verme süreci” (Düşkün, 2017) olarak tanımlanabilir. Bu süreci sağlayabilmek için kapsayıcı eğitimin algılanan herhangi bir farklılık, sakatlık veya diğer sosyal, duygusal, kültürel veya dilsel farklılıktan bağımsız olarak yerel okulların tüm çocuklar için sağlaması gerekir (Florian, 2008).

Türkiye’de ulusal mevzuat incelendiğinde özellikle engelli olan çocukların eğitimine ilişkin olarak uluslararası mevzuat ile uyumlu olduğu söylenebilir (Düşkün, 2017). Ancak cinsiyet, dil, din ve etnik köken bakımından aynı ölçüde kapsamlı bir düzenleme ve uygulama olduğu söylemek zordur. Son yıllarda özellikle Suriye göçmenleri için yürütülen kapsayıcı eğitim projeleri (MEB Kapsayıcı Eğitim Projesi 2016-2018) yürütülüyor olsa da özellikle cinsiyete dayalı ayrımcılık Anayasa’da ve diğer pek çok belgede yasaklanmış olmasına rağmen eğitim ortamlarının kız çocukları ve farklı cinsel yönelimdeki çocuklar için kapsayıcı duruma getirilmesi için kapsamlı düzenlemeler yapılmamıştır (Düşkün, 2017). Mevzuatta düzenlemelerin olması sorunların çözüldüğü veya çözüleceği anlamını taşımamaktadır. Sorunların genel olarak çözülmesi için öncelikle okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgilendirilmesi ve uygulamaların izlenmesi gerekir. Bu noktada kapsayıcı eğitim hakkında yapılan

ve yapılacak olan araştırma sonuçlarının uygulayıcılara yön vereceği düşünülmektedir. Bu açıklamalar çerçevesinde bu çalışmanın amacı, kapsayıcı eğitim ile ilgili yapılan Türkçe çalışmaların sistematik olarak incelenmesidir. Araştırmanın soruları:

1. Türkçe alanyazında kapsayıcı eğitim ile ilgili en çok hangi makale kategorileri yer almaktadır?
2. Kategorilerde yer alan makalelerde hangi eğilimler ortaya çıkmıştır?

Yöntem

Çalışmanın amacı kapsayıcı eğitim alanında yapılan çalışmaları yayın türü olarak sistematik bir şekilde incelemek olduğu için çalışmada nitel yaklaşım kullanılmıştır.

Araştırma son on yılda (2009-2019) ulusal ve uluslararası dergilerde yayınlanan ve başlık kısmında, anahtar kelimelerinde veya içerisinde kapsayıcı eğitim kavramı geçen ve Türkçe yapılan makalelerle sınırlıdır.

Araştırmanın verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılmak istenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesini kapsayan bir tekniktir. Bu tür araştırmalarda araştırmacı ihtiyacı olan veriyi gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir. Bu analiz türünde araştırma problemine göre veri kaynağı olarak hangi dokümanların kullanılacağı belirlenir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre doküman analizi, bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılan bir tekniktir. Bu doğrultuda 2009- 2019 yılları arasında yapılan ve araştırmanın sınırlılıklarında belirtilen tanımlara uyan makaleler incelenmiştir.

Araştırma kapsamında yer alan makalelere ERIC, EBSCO, Google Akademik arama motorları kullanılarak ulaşılmıştır. Çalışmaların başlığında, anahtar kelimeler kısmında veya içerisinde kapsayıcı eğitim terimi geçmeyen fakat içerik olarak kapsayıcı eğitim olabilecek makaleler kapsam dışarısında bırakılmıştır. Arama kısımlarına anahtar kelime olarak “kapsayıcı eğitim” terimi yazılmış ve bulunan sonuçlar üç ayrı araştırmacı tarafından listelenmiştir.

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen makaleler için temalar oluşturulmuştur. İlgili temalar tutumsal, betimsel, kuramsal, deneysel ve literatür taraması olarak kodlanarak ele alınmıştır. Tutumsal çalışmalar katılımcıların kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve algılarını ortaya çıkarmaya yönelik çalışmalardır. betimsel çalışmalar kapsayıcı eğitime ilişkin var olan uygulamaları ve durumu ortaya çıkarmaya yönelik yapılan çalışmalardır. Kuramsal çalışmalar kapsayıcı eğitime yönelik kuram ve politika geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalardır. Literatür taraması kapsayıcı eğitime ilişkin yapılan çalışmalarının bulgularının literatüre dayandırılarak yorumlandığı çalışmalardır. Deneysel çalışmalar ise herhangi bir gruba kapsayıcı eğitime yönelik yapılan bir uygulamanın sonuçlarının değerlendirildiği çalışmalardır (Amor, Hagiwara, Shogren, Thompson, Verdugo, Burke ve Aguayo, 2018). İncelenen makaleler tek tek kodlanmış ve kodlamalar araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılmış ve uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Uyum yüzdesi hesaplamasında Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılmış ve % 90.25 bulunmuştur.

Bulgular/Beklenen Bulgular

Araştırmada 2009 -2019 yılları arasında Türkçe olarak yapılmış, başlığında, anahtar sözcüklerinde ya da içerisinde “kapsayıcı eğitim” kavramı geçen 29 çalışmaya ulaşılmıştır. Yapılan çalışmaların 20'sinde nitel araştırma yöntemleri, yedisinde nicel araştırma yöntemleri ve ikisinde karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaların

yayınlandığı yıllar incelendiğinde 2011 ve 2019 yıllarında bir makale, 2010 ve 2013 yıllarında ikişer makale, 2012 ve 2018 yıllarında üçer makale, 2014, 2015 ve 2017 yıllarında dörder makale ve 2016 yılında beş makale yayınlandığı görülmektedir. 2009 yılında yayınlanan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmaların dokuzu özel eğitim, altısı okul öncesi, dördü eğitim yönetimi kalan 10'u diğer diğer alanlarda (Sosyal Bilgiler, Türkçe Eğitimi, Temel Eğitim, PDR) yapılmıştır. Araştırmalarda kapsayıcı eğitim ile ilgili ele alınan konular incelendiğinde çalışmalarının 16'sının kaynaştırma öğrencileri ile ilgili olduğu ve bu konunun da genelde okul öncesi ve özel eğitim alanlarında ele alındığı, altısının göçmen öğrencilerle ilgili olduğu ve bu konunun da farklı disiplinlerde ele alındığı görülmektedir. Eğitim yönetimi alanında yapılan çalışmaların biri kapsayıcı eğitim, ikisi göçmen öğrenciler ve biri kaynaştırma öğrenciler ile ilgilidir. İncelenen makalelerin 12'si betimsel, yedisi tutumsal, dördü kuramsal, dördü literatür taraması ve ikisi deneysel çalışmalardır. Araştırmaya ilişkin çalışmalar halen devam etmektedir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler (*)

Bu çalışmada Türkiye'de Türkçe olarak yapılan kapsayıcı eğitim çalışmalarına yönelik bir inceleme yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre kapsayıcı eğitim ile ilgili çalışmalarda nitel araştırma yöntemleri daha fazla tercih edilmektedir. Kapsayıcı eğitim ile ilgili çalışmalarda genelde konu kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler ve göçmen öğrenciler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Kaynaştırma öğrencileri ile ilgili çalışmalar da genelde özel eğitim ve okul öncesi alanlarında ele alınmakta iken göçmen öğrenciler ise farklı disiplinlerin konusu olmaktadır. Başka bir deyişle kapsayıcı eğitim Türkiye'de daha çok dezavantajlı grupların eğitimine ilişkin bir kavram olarak yorumlanmaktadır. Oysa kapsayıcı eğitim tüm çocukların eğitim ihtiyaçlarını dikkate alan ve eğitim sistemi içerisindeki ayrımcılığı azaltarak (Düşkün, 2017) tüm çocukların eğitimden eşit yararlanması temeline dayanmaktadır. İncelenen çalışmalarda ortaya çıkan bir başka sonuç kapsayıcı eğitim ile ilgili çalışmaların ağırlıklı olarak tutumsal ve betimsel olduğu, kuramsal ve deneysel çalışmaların az olduğudur. Oysa kuramsal çalışmalar kuramsal bilgi üretmek var olan kuram ya da bilgiyi test etmek ve yenisini oluşturmak için yapılır (Ekiz, 2013). Bu noktada yapılan çalışmalarda bilgi üretmek yerine üretilmiş bilgiye ilişkin tutum ve durumları ortaya çıkarmaya yönelik çalışmaların tercih edildiği görülmektedir. Bununla birlikte her ne kadar son yıllar kapsayıcı eğitim ile ilgili çalışmalar artış gösterse de kavramın daha fazla ele alınıp özellikle eğitim yönetimi ve politikaları alanında daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler;

Kapsayıcı Eğitim; Bireysel Farklılıklar; Kültürel Farklılıklar; Her Öğrenci için Eğitim

Kaynaklar

- Adem, M. (2008). *Eğitim Planlaması* (4th ed.). Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. Á., Burke, K. M. ve Thompson, J. R. (2018). International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 0(0), 1–19. <http://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304>.
- Deng, M., Wang, S., Guan, W., ve Wang, Y. (2017). The development and initial validation of a questionnaire of inclusive teachers' competency for meeting special educational needs in regular classrooms in China. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 416–427.
- Düşkün, Y. (2016). *Türkiye'de ortaöğretimde kapsayıcı eğitim durum analizi*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Florian, L. (2008). Inclusion: special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.

- Marshall, A. (1920). *Principles of Economics* (8th ed.). London: Palgrave Macmillan.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Unesco. (2009). 2009 World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research For Societal Change and Development (pp. 5–8).
- Unicef. (2011). The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights-Based Approach to Inclusive Education. *United Nations Children's Fund*. Retrieved from www.unicef.org/ceecis.
- Ünal, L. I. (1996). *Eğitim ve yetiştirme ekonomisi* (1st ed.). Ankara: Epar Yayınları.
- Yıldırım A, Şimşek H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yönetici Görüşlerine Göre Tarafsızlık

Funda NAYIR^a, Pelin TAŞKIN^b, Saadet KURU ÇETİN^c

(a) Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye (Sorumlu yazar)

(b) Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye

(c) Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Giriş

Tarafsızlık Türk Dil kurumu sözlüğünde (TDK, 2019) “yansızlık” olarak tanımlanmaktadır. Yansızlık sözcüğü ise aynı sözlükte “yansız olma durumu, bitarafılık, tarafsızlık, nötralizm” olarak tanımlanmıştır. Genelde hukuk ve medya alanında ön plana çıkan tarafsızlık kavramı “varılan ve öne sürülen hükümlerin ön yargı içermeden ya da taraflardan birinin menfaatini tercih etmeden objektif kriterlere dayalı olarak sunulması anlamına gelmektedir (Kaptan, 1999). Yılmaz’a göre tarafsızlık söz konusu olay ya da süreç ile ilgili olarak kişisel çıkar ya da başkalarının görüşleri nedeniyle etki altında kalmadan davranabilmektir (Yılmaz, 2003; Akt. Kızıllıboğa, 2013). Bu açıdan bakıldığında tarafsızlık kişiye bağlı bir tutum olarak ortaya çıkan bir olgudur (Rittenberg, Schwieger ve Johnstone, 2008).

Tarafsızlık kamu yönetiminin önemli etik ilkelerinden biridir (Eryılmaz, 2008) Bu ilke, Kamu Görevlileri Etik Rehberi’nde (2012) “Dürüstlük ve tarafsızlık” başlığı altında ele alınmıştır. Buna göre “kamu görevlilerinin; tüm eylem ve işlemlerinde yasallık, adalet, eşitlik ve dürüstlük ilkeleri doğrultusunda hareket etmeleri zorunludur. Bu çerçevede, görevlerini yerine getirirken dil, din, felsefi inanç, siyasî düşünce, ırk, cinsiyet ve benzeri sebeplerle ayırım yapamazlar, insan hak ve özgürlüklerine aykırı veya kısıtlayıcı muamelede ve fırsat eşitliğini engelleyici davranış ve uygulamalarda bulunamazlar”. Buna göre tarafsızlık idarenin her türlü farklılığa karşı ayrımcılık yapmaması ve görevlerini yerine getirirken herhangi bir kişiye ya da zümreye karşı eşitliğe aykırı davranışlarda bulunmaması gerekir. Bu açıdan bakıldığında tarafsızlık “eşitlik” ilkesinin bir uzantısı olarak ele alınabilir (Chapus, 2001, Akt: Gözler 2003).

Tarafsızlık anayasa da ve yasalarla güvence altına alınmış, kamu yönetiminin önemli ilkelerinden biridir. Bu ilke kamu yönetiminin tüm alanlarında olması gereken idareye yükümlülük getiren bir ilkedir. Bu durum kamu yönetiminin bir alt dalı olan eğitim yönetimi ve eğitim yönetiminin uygulama alanı olan okul yönetimini de etkilemektedir. Okul yönetiminde de yöneticilerin tarafsız olması beklenmektedir. Alanyazın incelendiğinde içdenetim sisteminde denetçilerin tarafsızlığını (Kızıllıboğa, 2013) ve kamu yönetiminde tarafsızlık konusu ele alan (Kartal ve Demirhan, 2009) kuramsal çalışmaların ve hastane çalışanlarına yönelik örgütsel adalet üzerinde yansızlık-tarafsızlık ilkesinin etkisini belirlemeye yönelik (Uysal, 2018) bir çalışmanın yapıldığı ancak tarafsızlık kavramını temel alan ve bu kavramı irdeleyen bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu nedenle kavramın ne anlama geldiğinin araştırılması yöneticilerin tarafsız olmayı hangi davranışlarla ilişkilendirildiğinin ortaya çıkarılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı okul yöneticilerinin tarafsızlık kavramına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Okul yöneticileri tarafsızlık kavramını nasıl tanımlamaktadır?
2. Okul yöneticilerinin tarafsız olması gerekli midir? Neden?
3. Okul yöneticileri hangi davranışları tarafsızlık bağlamında değerlendirmektedir?

Yöntem

Araştırma nitel araştırma desenlerinden katılımcıların kendi tecrübelerini ve deneyimlerini esas alan (Ersoy, 2016) fenomenolojik bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018- 2019 eğitim öğretim yılında Denizli il merkezinde çalışan ve araştırmaya katılmaya gönüllü 10 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada herhangi bir konu hakkında bilgi almak için standart kişilerin araştırmaya dahil edildiği tipik durum örnekleme (Ekiz, 2009) kullanılmıştır. Katılımcıların yedisi erkek, üçü kadındır. Katılımcıların kıdemleri 8 yıl ile 25 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların dördü ilköğretim, beşi ortaokul ve biri lise düzeyinde okul yöneticisidir. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşme formunda okul yöneticilerinin tarafsızlık kavramına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaya yönelik üç soru bulunmaktadır. Verilerin analizinde temel analiz tekniklerinden betimsel yorumlayıcı analiz kullanılmıştır. Temel analiz toplanan verilerin hiçbir işlem yapılmadan okuyucuya sunulmasıdır. Temel analizin bir türü olan betimsel yorumlayıcı analiz ise toplanan verilerin okuyucuya olduğu gibi sunulurken aynı zamanda araştırmacı tarafından yorumlanmasıdır (Ekiz, 2009). Bu çalışmada da katılımcılardan toplanan veriler araştırma sorularına göre doğrudan alıntılarla verilmiş ve ortaya çıkan görüşler yorumlanmıştır.

Bulgular

Katılımcıların tarafsızlık kavramının tanıma ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Karşılaşmış olduğum bir durumda kendi duygularımı mefaatimi işim işine katmadan objektif bir tavır sergilemektir. (K1)

Herhangi bir konuda yansız olma veya iki veya daha fazla düşünce arasında seçim yapmama durumudur. (K2)

Yansız davranma, Herhangi bir konu ya da düşünce de direktmemek. (K3)

Bir gruba veya bireye hiçbir özelliği veya kimliğine bakımından yakın olmamak, aynı mesafede bulunmamaktır. Makam mevki veya güç bakımından alt unsurların üzerinde bulunan kişi veya oluşumlardan beklenen bir mefhumdur. (K4)

Yansız kalma, tercih belirtmeme, herhangi bir görüş belirtmeme. (K5)

Olaylar karşısında yansız olma, taraf tutmama. (K6)

Kişilere eşit bir şekilde davranmak. (K7)

Yiğidin hakkını yiğide vermektir. Objektif olmak egoları bir kenara atıp doğruya doğru notu vermektir. (K8)

Herkesine eşit mesafede olmak, herkesi eşit görmek. (K9)

Her kişiye eşit uzaklıkta olmak, sadece iş konusunda iyi olan işleri övmek. (K10)

Katılımcıların hepsi mesleklerini yaparken tarafsız olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Bunun nedeni olarak aşağıdaki görüşleri örnek olarak verilmiştir:

Çünkü mesleğimi yaparken herkese her öğrenciye idarecilikte her öğretmene karşı onun fiziksel özellikleri olsun, siyasi görüşleri olsun veya bana yakın arkadaş çocuğu veya öğretmenlerden arkadaşım olması konusunda taraf olursam ortamın huzuru konusunda problemler olacaktır. (K1)

Mesleğimiz yaparken kurum ve örgütün çıkarları doğrultusunda hareket etmemiz gerekir. Bu durumda kurumun çıkarları ve meslek etiği hangi tarafta tarafsız olmamızı gerektiriyorsa o tarafta olmalıyız. (K2)

Huzur ortamı sağlamak ve sürekliliği sağlamak adına tarafsız olmak gerekir. (K3)

Tüm çalışanların aidiyet duygularının ve özverilerinin zarar görmemesi için önemlidir. İş verimliliği ve etik açıdan önemlidir. (K4)

Olaylara tarafsız yaklaşıldığında adaletli de yaklaşıldığını düşünüyorum. (K5)

Okulda adaleti ve eşitliği sağlamak için gereklidir. Ancak okuldaki personelin çalışanı-çalışmayan ayırt etmek durumundayız. Yeri gelince tarafsız olmak çok zor. (K6)

Kişilere eşit mesafede davranmak gerekir. (K7)

Sonuçta öğrencilere şekil veren onların iç dünyalarına dokunan onlara doğruyu öğreten bir mesleği yapıyoruz. Vicdanlı bireyler yetiştirmeyi amaçlıyorsak tarafsız olarak ilk adımı atmalıyız diye düşünüyorum. (K8)

Çünkü işimiz insan yetiştirmek. (K10)

Son olarak katılımcılara bir yöneticinin tarafsız olması için nasıl davranması gerektiği sorulmuştur. Katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir.

Kurallara yönetmeliğe uygun hareket ettiğinde (K1)

Kişisel çıkarlarını göz ardı ederek mesleki etik kuralları çerçevesinde hareket ederse (K2)

Olayları her açıdan değerlendirerek (K3, K5, K9)

Tüm çalışanlara eşit davranarak (K4, K7, K10)

Benzer durumda herkese aynı tavrı sergileyerek (K4)

Herkese adaletli ve ayırım yapmadan davranarak (K6)

Kişileri değerlendirmeyip, yapılan işe odaklanırsa (K8)

İş ilişkilerini yönetim işlerine karıştırmazsa (K10)

Tartışma Sonuç ve Öneriler (*)

Bu araştırmada okul yöneticilerinin tarafsızlık kavramına, okul yöneticisinin neden tarafsız olması gerektiğine ve hangi davranışları tarafsızlık bağlamında değerlendirdiğine ilişkin görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Katılımcıların tarafsızlık kavramının tanımına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların kavramı genelde “yansız olma”, “kişilere eşit davranma” ve “tercih belirtmeme” noktasında ele aldığı görülmektedir. Bu noktada katılımcıların tarafsızlık kavramını genelde sözlük anlamıyla algıladığı söylenebilir. Söyle ki tarafsızlık TDK (2019) sözlüğünde yansız olmak olarak tanımlanmıştır. Bununla birlikte üç katılımcının tarafsızlık kavramının tanımında “eşit davranma”ya vurgu yapması eşitlik ve tarafsızlık kavramlarının bir arada düşünüldüğünün bir kanıtı olarak düşünülebilir. Alanyazında da tarafsız olmanın “eşitlik” ilkesinin bir uzantısı olduğu ve kamu görevlilerinin görevlerini yerine getirirken eşitliğe aykırı davranmaması gerektiği belirtilmektedir (Chapus, 2001, Akt: Gözler 2003).

Katılımcıların okul yöneticisinin neden tarafsız olması gerektiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde “öğrenciye model olma”, “ortamın huzurunu sağlama” ve “adaleti sağlama” için tarafsız olmak gerektiğini düşündüğü görülmektedir. Sadece iki katılımcı ise tarafsız olmanın etik açıdan gerekli olduğuna vurgu yapmıştır. Bu noktada okul yöneticiliğine esas olanın öğretmenlik olduğu düşünülebilir. Çünkü okul yöneticileri tarafsız olmak gerektiğinin nedeni olarak öncelikli olarak öğrenciye model olmak gerektiğini belirtmiştir. Bununla birlikte tarafsız olmanın gerekçesi olarak okul ortamının huzurunun bozulmamasının gösterilmesi düşündürücüdür. Okul

yöneticisinin tarafsız ve adil olmaması elbette okul iklimini olumsuz etkiler ancak bu davranışın bir sonucudur. Oysa, okul yöneticiliği bir kamu görevidir ve kamu görevlileri görevlerini yaparken sadece öğrencilere rol model olma ve huzuru sağlamakla görevli değildir.

Katılımcıların yöneticilerin tarafsız olmak için nasıl davranması gerektiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde “herkese eşit adaletli ve tutarlı davranarak”, “kurallara ve yönetmeliklere uygun davranarak” ve “kişilere değil yapılan işlere odaklanılarak” tarafsız olacağını belirttiği görülmektedir. Bu görüşler bir anlamda yöneticilerin sosyal adalet lideri özelliği taşıması gerektiğini belirtmektedir. Çünkü eğitimde sosyal adalet lideri olmak için demek tüm öğrencilere eşit eğitim imkanı sağlamaya çalışan politikalar oluşturmak demektir (DeMatthews ve Mawhinney, 2014). Başka bir deyişle okullarda öğretmenler ve yöneticiler tüm öğrencilere eşit bir ortamın sağlanması için hareket etmek zorundadır.

Sonuç olarak olarak okul yöneticilerinin tarafsızlık kavramına ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada kavramın tam olarak anlaşılmadığı, kavrama ilişkin algının sadece öğrencilerle ve eşitlik ilkesiyle sınırlı olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler

Tarafsızlık ; Yansızlık; Okul Yöneticisi,

Kaynaklar

- Chapus, R. (2001). *Droit administratif général*, Editions Montchrestien.
- DeMatthews, D., & Mawhinney, H. (2014). Social Justice Leadership and Inclusion: Exploring Challenges in an Urban District Struggling to Address Inequities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844–881. <https://doi.org/10.1177/0013161X13514440>
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ersoy, A. (2016). *Fenomenoloji. Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*. A. Saban ve A. Ersoy, (Edt). Ankara: Anı.
- Eryılmaz, B. (2008). Etik Kültürü Geliştirmek. *Türk İdare Dergisi*, 459, 1-12
- Gözler, K. (2016). *İdare hukuku II*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım
- Kaptan, A. (1999). *Radio-Televizyon Haberciliği ve Metin Yazma-Röportaj Teknikleri*, İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yayınları, 1. Baskı, 1999, s.2.
- Kamu Görevlileri Etik Kurulu; (2012), “*Kamu Görevlileri Etik Rehberi*”, İnternet Adresi: <https://birim.ailevecalisma.gov.tr/home/Contents/Etik/KamuGorevlileriEtikRehberi> , Erişim Tarihi: 08.03.2019.
- Kartal, N. ve Demirhan, Y. (2009). Kamu yönetiminde tarafsızlık,, *Türk İdare Dergisi*, 81,462, 169-176.
- Kızılboga, R. (2013). İç denetim sisteminde denetçilerin bağımsızlık ve tarafsızlığının önemi, *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1,1,107-119
- Rittenberg, L. E., Schwieger, B., J. ve Johnstone, K.M. (2008). *Auditing: A Business Risk Approach*. 8th Edition, Thomson South-Western.
- Uysal, B. (2018). *Örgütsel adalet üzerinde yansızlık ilkesinin etkisini belirlemeye yönelik özel hastanelerde yapılan bir araştırma*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Yılmaz, Y. (2003). “Merkezi Hükümetin İç Denetim Standartları”, *Mali Kılavuz*, Ocak-Mart, 5, 19, 116-121

Öğretmenler Odasını Anlamak: Bir Kültür Analizi

Celal Teyyar UĞURLU^a, Fatma KÖYBAŞI ŞEMİN^a, Mahmut TÜRKSOY^b

(a) Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Sivas, Türkiye (Sorumlu yazar)

(b) MEB, Eğitim Yönetimi, Sivas, Türkiye

Giriş

Örgütün kendine özgü değer, norm, varsayım, sembol, ritüel ve inançlarının bir bileşimi olarak örgüt kültürü (Özdemir, 2012) farklı öğeleri içerisinde barındırır. Kuşkusuz kültürü oluşturan öğelerin her biri ayrı ayrı öneme sahiptir. Ancak örgüt kültürünün öğeleri arasında en önemlisinin değerler olduğu konusunda, alanyazında bir uzlaşma bulunduğu gözlenmektedir (Şahin Fırat, 2010; Aliefendioğlu, 2000, Posner, 2010). Her örgütün var olma amacına göre benimsediği değerler oldukça birbirinden farklıdır. Bir eğitim örgütünün sağlık, hizmet, güvenlik gibi örgütlere göre farklı kültürleri olduğu açıktır. Her örgütün kendine özgü değerleri yaşatması da örgütlerin yapısına bağlı olarak değişebilir.

Okulun tarih ve gelenekleri, okul personelinin birikimleri ve karşılıklı etkileşimleri zamanla okula özgü bir kültürü oluşturmaktadır (Balcı, 2002:187). Okul kültürü, gelecekte yapılacak eylemler için geçmişte yapılanların temel alındığı, “bu okulda biz işleri nasıl yaparız?” sorusunun cevabıdır (Tableman, 2004). Poore (2005) okul kültürünün öğretmenlerin, öğrencilerin ve yöneticilerin yaşamda ve okul çevresinde olup biten her şeye bir anlam vermelerini sağladığını belirtir.

Okul kültürünün temel öğeleri Taymaz’a (2003) göre sayılırlar, değerler, normlar, törenler, hikâyeler ve masallardır. Pawlas (1997), güçlü ve etkili okul kültürünün temel öğelerini şu şekilde sıralamıştır: paylaşılan değerler, mizah, hikaye anlatımı, iletişim ağı, ritüeller ve seremoni meslektaşları ile ilişkilerdir. Güçlü ve olumlu okul kültürünün okula yansıttığı sonuçlar okul ve paydaşları açısından önemli çıktılar sağlar.

Olumlu okul kültürü meslektaşlığı, güveni, işbirlikli ilişkileri geliştirir ve bu kültür içinde çalışanlar kendini yenileyen bir sürece odaklanırlar (Hopkins, 2000). Güçlü bir okul kültürünün okulda değer verilen ve önemli görülen davranışları işaret etme, bireylerin okulun değerlerine bağlılık göstermelerini sağlama, çalışanları okul amaçlarını gerçekleştirme ve öğrenci öğrenmesine katkı sağlamaya dönük olarak motive etme gibi işlevleri vardır (Kılınç, 2014).

Öğretmenler odasında yaşananlar, paylaşımlar, değerler, ritüeller de okul kültürünün bir parçası olarak değerlendirilebilir. Okul kültürünü anlamada öğretmenler odası bir alt kültür olarak betimlendiğinde öğretmenler odasında öğretmenlerin neler yaptıkları, hangi konularla ilgili konuştukları, hangi davranışların olumlu hangilerinin olumsuz kabul edildiği ve değer olarak neyi betimledikleri ortaya çıkarılabilir.

Bu çalışma kapsamında öğretmenler odasının kültürünü derinlemesine betimlemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin, öğretmenler odasında yaptığı etkinlikler nelerdir?
2. Öğretmenlerin öğretmenler odasına yönelik tutumları nelerdir?
3. Öğretmenler odasındaki geçerli normlar nelerdir?
4. Öğretmenler odasında akılda kalan anı-hikâyelerin ortak özellikleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada öğretmenler odası kültürünü derinlemesine betimlemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacının bilgi ve deneyimleriyle gerçekliğin, bulunduğu bağlamda incelenmesini gerektiren araştırmalar nitel araştırmalardır (Büyüköztürk ve diğ. 2018, s.12). Kültür analizi ise hedef bir sosyal grubu oluşturan insanların günlük hayatlarını düzenleyen yol-yordamlarını grubun içindeki bireylerin kendi bakış açılarıyla betimleyen süreçlerdir (Saban ve Ersoy, 2017, s.231). Aynı zamanda Etnografi de denilen bu desen Merriam (2002) e göre bir okul, öğretmenler odası gibi insan topluluklarının kültürünü analiz etmek amacıyla katılımcı gözlem yoluyla ortamda bulunularak bu toplulukların davranışlarına ve değerlerine vurgu yapma süreci olarak tanımlanır. Bu araştırmada da öğretmenler odasının kültürünü derinlemesine betimlemek amacıyla etnografik durum deseni kullanılmıştır. Bir okuldaki öğretmenler odası olmasıyla durum deseni olan araştırmamız kültüre vurgu yapması yönüyle de etnografi desenini kapsamaktadır.

Öğretmenler odasının kültürünü anlamak amacıyla Sivas Yıldızeli yöresinden bir ortaöğretim kurumunun öğretmenlerinden amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yoluyla belirlenmiş on üç öğretmenle görüşülmüştür. “Uygun örnekleme yöntemi bir araştırmada araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım, Şimşek 2018 s123). Aynı zamanda uygun örnekleme yöntemi diğer örnekleme yöntemlerinin olanaksız olduğu durumlarda tercih edilir (Yıldırım, Şimşek 2018 s123). Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur. Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri cinsiyet, memleket, görev ve kıdem e göre verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

Öğretmen	Görevi	Cinsiyet	Memleket	Kıdem
Öğretmen 1	Müdür Yardımcısı	Erkek	İzmir	3
Öğretmen 2	Müdür Yardımcısı	Erkek	Sivas	7
Öğretmen 3	Öğretmen	Erkek	Antalya	7
Öğretmen 4	Öğretmen	Erkek	Sivas	3
Öğretmen 5	Öğretmen	Erkek	Tokat	7
Öğretmen 6	Öğretmen	Erkek	Yozgat	3
Öğretmen 7	Öğretmen	Kadın	Sivas	6
Öğretmen 8	Öğretmen	Kadın	Sivas	3
Öğretmen 9	Öğretmen	Kadın	Kırşehir	1
Öğretmen 10	Öğretmen	Kadın	Erzurum	1
Öğretmen 11	Öğretmen	Erkek	Sivas	5

Araştırma kapsamında veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Bu kapsamda araştırma soruları öncelikle bir uzman görüşünden faydalanılarak oluşturulmuş ve araştırmanın çalışma grubunun dışındaki öğretmen ve öğrencilere yöneltilmiş elde edilen sonuçlara göre soruların açık, anlaşılır ve araştırmanın konusuna uygun sorular oldukları görülmüştür.

Veriler Kasım- Aralık 2018 tarihleri arasında belirlenen katılımcılardan toplanmıştır. Görüşmeler hakkında katılımcılara önceden bilgi verilmiş ve randevu alınmış, belirlenen tarihte katılımcıların izniyle ses kaydı alınarak sessiz bir ortamda görüşülmüştür. 1 Katılımcı ses kaydı istemediği için görüşme esnasında söyledikleri not edilmiştir. 10 katılımcıdan ses kaydı alınmıştır.

Okulun öğretmenler odasında belirlenen ders arası saatlerinde katılımcı gözlem yöntemi ile veriler toplanmaya çalışılmıştır. Gözlem sırasında gözlenen durumlar çeşitli boyutlara ayrıştırılarak gözlem sırasında

öğretmenler odasında herhangi bir kayıt ya da not etme olmamış, gözlem sonrası hemen not edilmiş ve daha sonra bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu kapsamda 3 hafta süreyle haftanın ilk dört günü sürekli okulda bulunmuş ancak belirli zaman aralıklarında öğretmenler odasında gidilerek gözlemler yapılmıştır. Kasım ayının son haftası ve Aralık ayının ilk iki hatası toplamda 3 hafta 12 iş günü gözlemler yapılmıştır. Gözlem yapılırken her durum dikkate alınmış ve ders saatleri, tenefüs araları ve öğle arası gözlem yapılmıştır.

Fenomenolojik çalışmalarda gözlem, görüşme ve dokümanlardan oluşan bir veri seti olması halinde görüşmelerin merkeze alınması ve önce görüşmelerin analizinden başlanması diğer verilerinde sonradan görüşme verilerine eklenmesi gerekir (Saban ve Ersoy, 2017, s.132). Bundan dolayı önce görüşmeler analiz edilmiştir. Görüşmelerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilen kavramlara ulaşmaktır (Yıldırım, Şimşek, 2018, s.242). Nitel araştırmalarda veriler, kodlama, temaları bulma, kod ve temaları düzenleme ve bulguları tanımlama ve yorumlama aşamalarını takip eden sırada analiz edilir (Yıldırım, Şimşek, 2018:243). Bu kapsamda önce görüşme verileri analiz edilmiş daha sonra diğer verilerin analizi görüşmelerin analizine eklenmiştir.

İlk aşamada, çalışmanın amacı doğrultusunda yapılan her aşamanın açık ve net bir şekilde açıklanmasına önem verilmiştir. Araştırmanın nasıl yürütüldüğüne ilişkin yer alan aşamalar aktarılmıştır. Ayrıca görüşmelerde katılımcıların ifade ettiği görüşler teyit edilerek benzer ifadelerin kime ait olduğunun belirlenmesi için katılımcılara (İ1, İ2, Ö1, Ö2,Ö3, ... ,Ö11) rumuz verilmiştir. Katılımcıların ifadeleri doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Verilerin kodlanmasında ve işlenmesinde araştırmacılar arasında görüş birliğinin ([görüş birliği/ (görüş birliği+ görüş ayrılığı]x100) % 80 olduğu görülmüştür.

Bulgular/

Öğretmenler odasında yapılan etkinlikler ve öğretmenler odasına yönelik tutumlar, geçerli normlar ile öğretmenler odasının fiziksel özellikleri hakkındaki görüş ve beklentiler ve öğretmenler odasında akılda kalan anı-hikâyelerin ortak özelliklerine ilişkin elde edilen bulgular sırasıyla verilmiştir.

1. Öğretmenler odasında yapılan etkinliklere ilişkin öğretmen ve gözlemci görüşleri karşılaştırılmış ve Tablo2’de verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmenler odasında yapılan etkinliklere ilişkin görüşler

Katılımcıların Görüşleri			Gözlemcinin Görüşleri	
Tema	Kategori	f	Kategori	f
Mesleki işler	Bilgisayar, fotokopi işleri yapma	8	Bilgisayar, fotokopi işleri yapma	12
	Eğitim-öğretim ile ilgili işler yapma	7	Eğitim-öğretim ile ilgili işler yapma	12
	Derse hazırlanma	3	Derse hazırlanma	10
	Toplantı-duyuru-organizasyon	1	Toplantı-duyuru-organizasyon	5
	Öğrenci ile görüşme-Soru çözme	1	Öğrenci ile görüşme-Soru çözme	3
				Pano inceleme, güncelleme
Mesleki olmayan işler	Çay, kahve içme	11	Çay, kahve içme	12
	Muhabbet etme	10	Dinlenme	10
	Dinlenme	7	Yemek, kahvaltı	9
	Toplu yemekler	7	Muhabbet etme	7
	Telefon ile uğraşma	3	Telefon ile uğraşma	4
	Kitap okuma	2	Kitap okuma	4

Tablo 2’ de “Öğretmenler odasında yapılan etkinliklere yönelik katılımcı görüşleri” teması iki başlıkta incelenmiştir. Bunlar mesleki işler” ve “mesleki olmayan işler” şeklinde olmuştur. Katılımcı görüşlerine göre öğretmenler odasında yapılan etkinlikler” başlığı altında en çok vurgulanan kategoriler “Çay, kahve içme” (f=11) ve “Muhabbet etme” (f=10) kategorileri ile mesleki olmayan işler teması altında “Bilgisayar, fotokopi işleri yapma” (f=8) kategorisi ile de mesleki işler temasına ait olduğu görülmüştür. Gözlemlere göre öğretmenler odasında yapılan etkinlikler” başlığı altında en çok vurgulanan kategoriler ise “Çay-kahve içme” (f=12) kategori ile mesleki olmayan işler temasında ve “Eğitim-öğretim işleri yapma” (f=12) kategorisi ile de mesleki işler temasında ortaya çıkmıştır.

Öğretmenler odasına yönelik tutumlara ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenler Odasına Yönelik Tutumlar

Tema	Kategoriler	Nedenleri(Alt Kategoriler)	f
Olumlu		Öğretmen sayısının az olması	7
	Rahat hissetme	Herkesle konuşma	5
		Eğlenceli muhabbet, samimi ortam	3
		Fiziki ortam	2
Olumsuz		Gruplaşmalar	3
	Rahatsız olma	Gürültü	1
		Konuşulan Konular	1
		Kapalı mekân	1

Katılımcı görüşlerine göre olumlu tutum temasına ait “Rahat hissetme” başlığı hakkında görüş bildiren katılımcılar bu tutumlarının nedeni olarak en çok “Öğretmen sayısının az olması” (f=7) ve “Herkesle konuşma” (f=5) kategorilerini vurgulamıştır. Olumsuz tutum temasına ait “Rahatsız olma” başlığı altında en çok vurgulanan kategori ise “Gruplaşma” (f=3) kategorisi olmuştur.

Öğretmenler odasında konuşulan konulara ilişkin öğretmen ve gözlemci görüşleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenler Odasında Konuşulan Konulara Yönelik Görüşler

Katılımcıların Görüşleri			Gözlemcinin Görüşleri		
Tema	Kategori	f	Kategori	f	
Mesleki işler	Öğrenci ile ilgili konular	10	Öğrenci ile ilgili konular	10	
	Eğitim- öğretim ile ilgili konular	8	Eğitim- öğretim ile ilgili konular	8	
	Mevzuat	5	Mevzuat	5	
	Toplantı-duyuru-organizasyon	1			
Mesleki olmayan işler	Kişisel konular	7	Eğlenceli Konular	12	
	Eğlenceli Konular	3	Kişisel konular	7	
	Güncel meseleler	11	Güncel meseleler	14	
	Dedikodu	3	Dedikodu	6	
			Kişisel gelişim	5	

Tablo 4’te “öğretmenler odasında konuşulan konulara yönelik katılımcı görüşleri” teması iki başlık altında toplanmıştır. Bunlar mesleki ve mesleki olmayan işler temalarıdır. Katılımcı görüşlerine göre öğretmenler odasında konuşulan konular başlığı altında en çok vurgulanan kategoriler “öğrenci ile ilgili durumlar” (f=10) , “eğitim-öğretimle ilgili konular” (f=8) ve “güncel meseleler” (f=8) kategorileri olmuştur. Gözlemlere göre öğretmenler odasında konuşulan konular” başlığı altında ise en çok vurgulanan kategoriler ise ‘eğlenceli konular ‘ (f=12), “güncel meseleler”(f=11) ve “öğrenci ile ilgili konular” (f=10) kategorileri olmuştur.

Öğretmenler odasında geçerli normlar teması katılımcı görüşlerine göre 13 kategoriye ayrılmıştır. Aşağıdaki tabloda bu tema ve kategorilerle ilgili bilgiler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmenler Odasında Geçerli Normlar

Tema	Kategoriler	f
Mesleki beklentiler f=16	Öğretmenler kendini geliştirir.	8
	Toplu etkinliklerde bulunulur.	3
	Resmi davranılır.	3
	Kitap okunur.	2
Sosyal İlişkilerdeki beklentiler f= 36	Yüksek sesle konuşulmaz. (Gürültü yapılmaz.)	5
	Herkesle konuşulur.	4
	Gereksiz tartışmalar yapılmaz.	4
	Samimi, eğlenceli konuşmalar yapılır.	4
	Dedikodu yapılmaz.	3
	Hareketlere dikkat edilir.	7
	Toplu etkinliklerde bulunulur.	7
	Saygılı davranılır.	2
	Telefonla konuşulmaz.	2

Tablo 5 incelendiğinde “Öğretmenler odasında geçerli normlar mesleki ve sosyal ilişkilerdeki beklentiler temaları altında on üç kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler arasında en çok vurgulanan kategoriler katılımcı görüşlerine göre “öğretmenler kendini geliştirir” (f=8), “saygılı davranılır” (f=7) ve “hareketlere dikkat edilir” (f=7) kategorileridir. Yine katılımcı görüşlerine göre en az vurgulanan kategoriler ise “kitap okunur” (f=2) ve “telefonla konuşulmaz” (f=2) kategorileridir.

Öğretmenler odasında unutulmayan, akılda kalan hikâyelere ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenler Odasında Unutulmayan, Akılda Kalan Hikâyelere Yönelik Görüşler

Konu	Hikâyeyi Anlatan	Olumlu	Olumsuz	Toplam
Samimi Ortam, Arkadaşlık	Güzel (Ö7), (Ö4), (Ö6), (Ö3), (Ö8), (Ö5)	6		6
Eğlenceli ve Konular	Güldürücü (İ1), (Ö4), (Ö5), (Ö), (Ö8)	5		5
Toplu Organizasyonlar	(İ1), (Ö5), (Ö8), (İ2)	4		4
Kötü Koku	(Ö5)		1	1
Yerine Getirilmeyen Sözler	(Ö9)		1	1

Tablo incelendiğinde katılımcı görüşleri önce konularına göre ayrılmış daha sonra da olumlu, olumsuz olarak gruplandırılmıştır. Katılımcıların görüşlerine göre unutulmayan, akılda kalan olumlu anıların çoğunda “samimi ortam, güzel arkadaşlık” (f=6) ve “eğlenceli ve güldürücü konular” (f=5) vurgulandığı anlaşılmaktadır. Yine katılımcılardan bazılarının öğretmenler odasında olumsuz olarak nitelendirdiği anılar da vardır. Bu anılar “kötü koku” (f=1) ve “yerine getirilmeyen sözler” dir (f=1).

Tartışma sonuç ve öneriler

Bu araştırmada öğretmenler odasında öğretmenlerin konuşmaları ve yaptığı etkinliklerin niteliği mesleki olmayan işler ve konular kapsamındadır. Yeşil ve Korkmaz (2012) öğretmenler odasında öğretmenlerin gündemini oluşturan temel konular ile ilgili yaptıkları çalışmada ise okul ortamına, öğretmenlerin akademik gelişimlerine ve eğitim-öğretime ilişkin konuları “oldukça sık” konuşmakta oldukları orta çıkmıştır. Araştırma sonuçlarının farklılık göstermesi örneklem grubundan kaynaklanabileceği gibi araştırma yöntemlerinin farkı olmasından da kaynaklanabilir. Öğretmenlerin daha çok kişisel gelişim ve eğitim-öğretim ile ilgili konuşma ve tartışmalar yapması ve bu amaçla etkinlikler yapması olumlu bir öğretmenler odası kültürüne hizmet edebilir. Öğretmenler odasında öğretmenlerden beklentiler daha çok sosyal ilişkiler konusundaki beklentiler olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin paylaşımcı, işbirlikçi ve etik ilkelere göre davranışlarda bulunması özendirilebilir. Öğretmen eğitiminde bu kazanımlara ilişkin etkinlikler düzenlenebilir. Öğretmenler odasında akılda kalan hikâyelerin çoğunluğu görüşmelerden elde edilen bulgulara göre toplu etkinlikler ve bu etkinliklerde görülen samimi ve sıcak ortamlar olmuştur. Bu şekilde uygulamaların artırılması öğretmenler odası kültürü için olumlu bir etki gösterebilir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler (*)

Bu araştırmada öğretmenler odasında öğretmenlerin konuşmaları ve yaptığı etkinliklerin niteliği mesleki olmayan işler ve konular kapsamındadır. Yeşil ve Korkmaz (2012) öğretmenler odasında öğretmenlerin gündemini oluşturan temel konular ile ilgili yaptıkları çalışmada ise okul ortamına, öğretmenlerin akademik gelişimlerine ve eğitim-öğretime ilişkin konuları “oldukça sık” konuşmakta oldukları orta çıkmıştır. Araştırma sonuçlarının farklılık göstermesi örneklem grubundan kaynaklanabileceği gibi araştırma yöntemlerinin farkı olmasından da kaynaklanabilir. Öğretmenlerin daha çok kişisel gelişim ve eğitim-öğretim ile ilgili konuşma ve tartışmalar yapması ve bu amaçla etkinlikler yapması olumlu bir öğretmenler odası kültürüne hizmet edebilir. Öğretmenler odasında öğretmenlerden beklentiler daha çok sosyal ilişkiler konusundaki beklentiler olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin paylaşımcı, işbirlikçi ve etik ilkelere göre davranışlarda bulunması özendirilebilir. Öğretmen eğitiminde bu kazanımlara ilişkin etkinlikler düzenlenebilir. Öğretmenler odasında akılda kalan hikâyelerin

çoğunluğu görüşmelerden elde edilen bulgulara göre toplu etkinlikler ve bu etkinliklerde görülen samimi ve sıcak ortamlar olmuştur. Bu şekilde uygulamaların artırılması öğretmenler odası kültürü için olumlu bir etki gösterebilir.

Anahtar Kelimeler

Okul kültürü; Öğretmenler Odası; Etnografi

Kaynaklar

- Aliefendioğlu, Ş.(2000). Örgüt kültürü ve örgütsel iletişim arasındaki ilişki: bankacılık sektöründe gerçekleştirilen bir araştırma (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi,
- Balcı, A.(2002). *Etkili okul geliştirme, kuram uygulama ve araştırma*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk Ş., Çakmak E.K., Akgün Ö.E., Karadeniz Ş., Demirel F. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri. , Ankara: Pegem Akademi.
- Kılıncı, Ç. (2014). Öğretmen profesyonelizminin bir yordayıcısı olarak okul kültürü, *Eğitim ve Bilim*, 39 (174), 105-118, 2014.
- Korkmaz, Ö. ve Yeşil, R. (2012). Öğretmenler odasında gündem. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 107-122.
- Merriam, S. B. (2002). Introduction to qualitative research. In S. B. Merriam & Associates (Eds.), *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hopkins, R. (2000). *Transition Culture: An Evolving Exploration in to Head, Heart and Hands of Energy Descent*, USA: The Walnut Books
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 599-620.
- Pawlas, E.G.(1997). Vision and school culture. *NASSP Bulletin*, 81(587),118-128, 1997.
- Posner, Z.(2010). Another look at the impact of personal and organizational values congruency. *Journal of Business Ethics*,97, 535-541.
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2016). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Şahin Fırat, N. (2010). Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları, *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), 71-83.
- Tableman, B. (Ed.)(2004). *School Culture and School Climate*, (Best Practice Briefs. No. 31) Michigan State University, Office of University Outreach & Engagement.
- Yıldırım, A. Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık

Bilim ve Sanat Merkezi Öğretmenlerinin Örgütsel Değişim ve Örgütsel Muhalefet Algı Düzeylerinin İncelenmesi

Mahire ASLAN^a, Ümit DOĞAN^b

(a) İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya, Türkiye

(b) MEB, Sakarya Milli Eğitim Müdürlüğü, Sakarya, Türkiye

Giriş

Yaşamını devam ettirebilmek için insanoğlu var olduğu günden beri çevresiyle sürekli bir etkileşim içinde olmuş ve bu etkileşim sonucunda birçok bilgi ve birikim elde etmiştir. Bu bilgi ve birikim toplumlar tarafından, yetişmekte olan genç kuşaklara amaçlı olarak aktarılmaya çalışılmıştır. Amaçlı olarak yapılan bu aktarmalar kasıtlı kültürleme süreci olup bu süreç eğitim olarak tanımlanmıştır (Fidan ve Erden, 1994).

Yaratıcılık, zekâ, liderlik, sanat veya özel akademik alanlarda yaşatlarına göre daha iyi başarı gösterebilen bireyler de özel eğitime muhtaç bireyler olup bu bireyler özel yetenekli olarak tanımlanmaktadır. Dünya Sağlık Örgütüne (WHO) göre toplumun %2-3'ünü özel yetenekli bireyler oluşturmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bu özel yetenekli çocukların bilişsel, sosyal, fiziksel ve duygusal özelliklerinin geliştirilmesi, akademik gelişimlerinin desteklenmesi, yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve performanslarının artırılması için 1996 yılından itibaren Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) kurulmuştur. Türkiye'de ilk BİLSEM Ankara ilinde Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi adıyla kurulmuş olup 2018 yılı sonu itibarıyla BİLSEM'ler 81 ilde 137 merkezde hizmet vermektedir.

Kökeni Herakletios, Eflatun ve Farabi gibi düşünürlere kadar uzanan değişim; yenileşme, reform, ıslah ve yeniden yapılandırma gibi günlük yaşantımızda sıklıkla karşılaştığımız ve kullandığımız kavram haline gelmiştir (Özdemir ve Cemaloğlu, 2017). Yunan filozofu Herakleitos'un "güneş her gün yenidir" ve "değişmeyen tek şey, değişimdir" sözleri Türk Dil Kurumu (2018) değişimi, belli bir zaman dilimi içindeki değişikliklerin bütünü olarak tanımlarken, Helvacı (2005) ise değişimi bir durumdan farklı bir duruma geçen, yönü doğrultusu ve yargısı olmayan, kendiliğinden olabileceği gibi kişiler tarafından da harekete geçirilen (planlı ya da plansız), istedik planlı yönde gerçekleşmesi halinde olumlu, aksi takdirde olumsuz olarak nitelendirilen bir süreç olarak tanımlamıştır. Örgütsel değişim ise örgütsel faaliyetlerle ilgili tüm hususlarda mevcut durumdan yeni/farklı bir konuma gelmeyi tanımlamaktadır (Koçel, 2010).

Örgüt içerisinde ortaya çıkan görüş ayrılıkları durumu örgütsel muhalefet (organizational dissent) olarak tanımlanmaktadır (Kassing, 2008). Örgüt üyelerince ortaya konulan muhalif davranışların birçok nedeni vardır. Örgütsel muhalefetin ortaya çıkmasında başlatıcı olay (triggering event) denilen durumun ortaya çıkması gereklidir. Örgütsel muhalefete yol açan tetikleyici olayları Garner (2009) dokuz başlık altında toplamıştır: Örgütsel kaynaklar, performans değerlendirme, örgütsel değişim, etkisizlik, görev ve sorumluluklar, etik ve örgüt üyelerine yönelik davranışlar, zararın engellenmesidir.

Çalışmanın amacı Bilim ve Sanat Merkezlerinde çalışan öğretmenlerin örgütsel değişim ile örgütsel muhalefet algı düzeylerini belirlemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Bilim ve Sanat Merkezlerinde çalışan öğretmenlerin örgütsel değişim ve örgütsel muhalefet algıları hangi düzeydedir?
2. Bilim ve Sanat Merkezlerinde çalışan öğretmenlerin örgütsel değişim ve örgütsel muhalefet algıları öğrenim düzeyi ve çalışma şekli değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Bilim ve Sanat Merkezlerinde çalışan öğretmenlerin örgütsel değişim ve örgütsel muhalefet algıları arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırma, çoğunlukla ilişkisel araştırma olarak adlandırılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Bilim ve Sanat Merkezlerinde çalışan 1755 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmacının evrenin tamamına kolaylıkla ulaşabilmesi nedeniyle çalışmada evrenden örneklem alma yoluna gidilmemiştir.

Araştırmada veri toplamak amacıyla ‘‘Kişisel Bilgi Formu’’ ile birlikte ‘‘Öğretmenlerin Örgütsel Değişime İlişkin Tutum Ölçeği (ÖÖDİTÖ)’’ ve ‘‘Örgütsel Muhalefet Ölçeği (ÖMÖ)’’ olmak üzere iki tane ölçek kullanılmıştır. Toplanan veriler SPSS 18.0 istatistik paket programına kaydedilmiş ve verilerle ilgili betimsel istatistikler çıkarılmıştır.

Bulgular

BİLSEM Öğretmenlerinin Örgütsel Değişmeye İlişkin Tutum Düzeyleri

Tablo 1: Örgütsel Değişime İlişkin Tutum Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyutlarına İle İlgili Analiz Sonuçları

Değişkenler	N	\bar{X}	Ss	Madde Sayısı
Değişme İhtiyacının Belirlenmesi	229	3,41	,85	8
Değişmenin Planlanması	229	3,46	,90	19
Değişmenin Uygulanması	229	3,48	,87	9
Değişmenin Değerlendirilmesi	229	3,42	,81	8
Değişimin Felsefesi	229	3,43	,83	15
Örgütsel Değişime İlişkin Tutum Ölçeği	229	3,44	,81	59

Tablo 1 incelendiğinde BİLSEM öğretmenlerinin örgütsel değişime ilişkin tutum düzeylerinin aritmetik ortalamalarının $\bar{X}= 3,44$ ve standart sapmasının $Ss= ,81$ olduğu görülmektedir. Örneklem grubunun değişme ihtiyacının belirlenmesi alt boyutu tutum düzeyinin aritmetik ortalamasının $\bar{X}= 3,41$ olduğu, değişmenin planlanması alt boyutu tutum düzeyinin aritmetik ortalamasının $\bar{X}= 3,46$ olduğu, değişmenin uygulanması alt boyutu tutum düzeyinin aritmetik ortalamasının $\bar{X}= 3,48$ olduğu, değişmenin değerlendirilmesi alt boyutu tutum düzeyinin aritmetik ortalamasının $\bar{X}= 3,42$ olduğu, değişimin felsefesi alt boyutu tutum düzeyinin aritmetik ortalamasının $\bar{X}= 3,43$ olduğu gözlenmektedir.

BİLSEM Öğretmenlerinin Mezuniyet Durumlarına Göre Örgütsel Değişmeye İlişkin Tutum Düzeyleri

Tablo 2: BİLSEM Öğretmenlerinin Örgütsel Değişime İlişkin Tutum Düzeylerinin Mezuniyet Durum Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Değişkenler		Mezuniyet Durumu	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Değişme Belirlenmesi	İhtiyacının	Lisans	142	3,36	,85	-1,03	227	0,30
		Yüksek Lisans	87	3,48	,86			
Değişmenin Planlanması		Lisans	142	3,43	,81	-,51	227	0,61
		Yüksek Lisans	87	3,49	1,06			
Değişmenin Uygulanması		Lisans	142	3,45	,91	-,67	227	0,50
		Yüksek Lisans	87	3,53	,80			
Değişmenin Değerlendirilmesi		Lisans	142	3,40	,83	-,51	227	0,60
		Yüksek Lisans	87	3,46	,77			
Değişimin Felsefesi		Lisans	142	3,41	,84	-,36	227	0,71
		Yüksek Lisans	87	3,45	,82			
Örgütsel Değişime İlişkin Tutum Ölçeği		Lisans	142	3,42	,80	-,58	227	0,56
		Yüksek Lisans	87	3,48	,82			

Tablo 2 incelendiğinde BİLSEM öğretmenlerinin örgütsel değişime ilişkin tutum düzeylerinin mezuniyet düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla bağımsız t-testi yapılmış olup BİLSEM öğretmenlerinin tüm ölçekteki değişime ilişkin tutum düzeylerinin öğretmenlerin mezuniyet düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılık göstermediği görülmektedir [$t(227) = -,58; p > 0,05$].

BİLSEM Öğretmenlerinin Çalışma Durumlarına Göre Örgütsel Değişmeye İlişkin Tutum Düzeyleri

Tablo 3: BİLSEM Öğretmenlerinin Örgütsel Değişime İlişkin Tutum Düzeylerinin Çalışma Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Değişkenler		Çalışma Durumu	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Değişme Belirlenmesi	İhtiyacının	Görevlendirme	124	3,32	,88	-1,80	227	,07
		Kadrolu	105	3,52	,80			
Değişmenin Planlanması		Görevlendirme	124	3,39	1,07	-1,24	227	,21
		Kadrolu	105	3,54	,65			
Değişmenin Uygulanması		Görevlendirme	124	3,33	,93	-2,93	227	,00*
		Kadrolu	105	3,66	,77			
Değişmenin Değerlendirilmesi		Görevlendirme	124	3,24	,85	-3,84	227	,00*
		Kadrolu	105	3,64	,70			
Değişimin Felsefesi		Görevlendirme	124	3,32	,87	-2,12	227	,03*

	Kadrolu	105	3,55	,77			
Örgütsel Değişime İlişkin Tutum Ölçeği	Görevlendirme	124	3,33	,88	-2,29	227	,02*
	Kadrolu	105	3,58	,69			

*p< ,05

Tablo 3 incelendiğinde BİLSEM öğretmenlerinin örgütsel değişime ilişkin tutum düzeylerinin çalışma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız t-testi yapılmış olup BİLSEM öğretmenlerinin tüm ölçekteki değişime ilişkin tutum düzeyleri öğretmenlerin çalışma durumlarına göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir [t(227)= -2,29; p< ,05].

BİLSEM Öğretmenlerinin Örgütsel Muhalefet Davranış Düzeyleri

Tablo 4: Örgütsel Muhalefet Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyutlarına İle İlgili Analiz Sonuçları

Değişkenler	N	\bar{X}	Ss	Madde Sayısı
Dikey Muhalefet	229	3,64	,57	8
Yatay Muhalefet	229	3,41	,53	7
Örgütsel Muhalefet Ölçeği	229	3,52	,49	15

Tablo 4 incelendiğinde BİLSEM öğretmenlerinin örgütsel muhalefet davranış düzeylerinin aritmetik ortalamalarının \bar{X} = 3,52 ve standart sapmasının Ss= ,46 olduğu görülmektedir. Örneklem grubunun dikey muhalefet alt boyutunun aritmetik ortalamasının \bar{X} = 3,64 olduğu, yatay muhalefet alt boyutunun aritmetik ortalamasının \bar{X} = 3,41 olduğu gözlenmektedir.

BİLSEM Öğretmenlerinin Mezuniyet Durumlarına Göre Örgütsel Muhalefet Davranış Düzeyleri

Tablo 5: BİLSEM Öğretmenlerinin Örgütsel Muhalefet Davranış Düzeylerinin Mezuniyet Durum Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Mezuniyet Durumu	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Dikey Muhalefet	Lisans	142	3,69	,56	1,69	227	,09
	Yüksek Lisans	87	3,56	,59			
Yatay Muhalefet	Lisans	142	3,37	,56	-1,47	227	,14
	Yüksek Lisans	87	3,48	,49			
Örgütsel Muhalefet Ölçeği	Lisans	142	3,525	,50	,06	227	,95
	Yüksek Lisans	87	3,52	,48			

Tablo 5 incelendiğinde BİLSEM öğretmenlerinin örgütsel muhalefet davranış düzeylerinin mezuniyet düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla bağımsız t-testi yapılmış olup BİLSEM öğretmenlerinin tüm ölçekteki örgütsel muhalefet düzeylerinin öğretmenlerin mezuniyet düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılık göstermediği görülmektedir [t(227)= ,06; p> 0,05].

BİLSEM Öğretmenlerinin Çalışma Durumlarına Göre Örgütsel Muhalefet Davranış Düzeyleri

Tablo 6: BİLSEM Öğretmenlerinin Örgütsel Muhalefet Davranış Düzeylerinin Çalışma Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Çalışma Durumu	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Dikey Muhalefet	Görevlendirme	124	3,51	,58	-3,96	227	,00*
	Kadrolu	105	3,80	,53			
Yatay Muhalefet	Görevlendirme	124	3,37	,58	-1,16	227	,24
	Kadrolu	105	3,45	,47			
Örgütsel Muhalefet Ölçeği	Görevlendirme	124	3,44	,51	-2,79	227	,00*
	Kadrolu	105	3,62	,45			

*p< ,05

Tablo 6 incelendiğinde BİLSEM öğretmenlerinin örgütsel muhalefet davranış düzeylerinin çalışma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız t testi yapılmış olup BİLSEM öğretmenlerinin tüm ölçekteki örgütsel muhalefet düzeyleri öğretmenlerin çalışma durumlarına göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir [t(227)= -2,79; p< ,05].

Tartışma Sonuç ve Öneriler (*)

Araştırma sonuçlarına göre BİLSEM öğretmenlerinin örgütsel değişime yönelik algılarının ‘‘katılıyorum’’ düzeyinde olduğu belirlenmiştir. BİLSEM’lerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel değişime ilişkin algılarının ‘‘katılıyorum’’ düzeyinde olmasının birden fazla nedeni olabilir. Bunlar öğretmenlerin değişim doğrultusunda çok daha fazla teşvik edilmemeleri, kurum hakkında kısıtlı bilgiye sahip olmaları ve mevcut ödüllendirme sistemlerinin değişim ile ilişkilendirilmemiş olması olabilir. Alanyazın incelendiğinde Kurşunoğlu ve Tanrıoğen (2006) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin örgütsel değişim algıları orta düzeydedir. Akpınar ve Aydın (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise öğretmenlerin örgütsel değişime ilişkin algılarının ‘‘tamamen katılıyorum’’ düzeyinde olduğu belirlenmiştir. BİLSEM öğretmenlerinin örgütsel muhalefet algılarının ‘‘katılıyorum’’ düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni BİLSEM müdürlerinin karar alma süreçlerinde katılımcı bir yapı ortaya koymamaları olabilir. Dağlı ve Ağalday (2014) ile Goodboy ve diğerleri (2008) araştırmalarında öğretmenlerin muhalif davranış algılarının düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarına göre BİLSEM’de çalışan öğretmenlerin örgütsel değişim ve örgütsel muhalefet algıları arasında orta düzeyde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. BİLSEM öğretmenlerinin örgütsel değişime yönelik algı düzeylerinin orta düzeyde olduğu bulunmuş olup değişim ihtiyacının belirlenmesi, değişimin planlanması, değişimin uygulanması, değişimin felsefesi ve değişimin değerlendirilmesi aşamaları sadece Merkez yöneticileriyle değil, bir ekip çalışmasıyla yürütülmelidir. BİLSEM’lerde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kadrolu öğretmen istihdamı gerçekleştirilmelidir. BİLSEM’lerde çalışacak görevlendirme öğretmenlere eğitim öğretim yılı başında uyum ve destek eğitimleri verilmelidir. BİLSEM’lerde kadrolu veya görevlendirme yoluyla çalışacak öğretmenlerin meslekte deneyim sahibi öğretmenler arasından seçilmesi sağlanmalıdır. BİLSEM’lerde muhalefetin rekabet amaçlı değil yönetimle işbirliğine yönelik bir çalışma olduğu algısı oluşturulması adına güvene dayalı ilişkiler oluşturulmalıdır.

BİLSEM’lerde gerçekleştirilecek her türlü değişimde bilgi akışının sağlıklı işlediği bir sistem yönetimlerce oluşturulmalıdır.

Anahtar Kelimeler

Bilim, Sanat, Muhalefet.

Kaynaklar

- Akpınar, B., ve Aydın, K. (2007). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları, *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 71-80.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, 1. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Dağlı, A., ve Ağalday, B. (2014). Öğretmenlerin örgütsel muhalif davranış biçimlerine ilişkin görüşleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 112-128.
- Fidan, N., ve Erden, M. (1994). *Eğitime giriş*. Ankara: Meteksan Anonim Şirketi.
- Garner, J. T. (2009). Strategic dissent: Expressions of organizational dissent motivated by influence goals, *International Journal of Strategic Communication*, 3(1), 34-51.
- Goodboy, A. K., Chory, R. M., ve Dunleavy, K. N. (2008). Organizational dissent as a function of organizational justice, *Communication Research Reports*, 25, 255-265.
- Helvacı, M. A. (2005). *Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi: İlke, yöntem ve süreçler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kassing, J.W. (2008). Consider this: a comparison of factors contributing to employees’ expressions of dissent, *Communication Quarterly*, 56(3), 342-355.
- Koçel, T. (2010). *İşletme yöneticiliği*, İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Kurşunoğlu, A., ve Tanrıoğen, A. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel değişmeye ilişkin tutumları, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 13-22.
- Özdemir, S., ve Cemaloğlu, N. (2017). *Örgütsel davranış ve yönetimi*, Pegem Atıf İndeksi, 1- 698
- Türk Dil Kurumu (2018). <http://www.tdk.gov.tr>, (Çevrimiçi), 18.11.2018.

Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sibel Özkurt^a, İbrahim Gül^b

(a) Milli Eğitim Bakanlığı, Samsun, Türkiye

(b) Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Samsun, Türkiye

Giriş

Toplumsal gelişimin önünü açmada kendini geliştirmenin önemli olduğu mesleklerden biri de öğretmenliktir. Öğretmendeki bilgi beceri eksikliği, kalite düşüklüğü tüm eğitim sistemini olumsuz etkiler (Özen, 2006). Öğretmenin hizmet öncesi aldığı eğitim de gelişen durumlara uyum sağlamada yeterli olmayabilir. Bu eğitimin eksikliklerini tamamlamak için öğretmenin hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katılması eğitim ve öğretimin de kalitesinin artmasına neden olacaktır. Öğretmenlere uygulanan hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin etkililiğinin araştırılması ve bu konudaki eksikliklerinin giderilmesi önemli görülmektedir.

Günümüzde bilim, teknoloji, sosyal ve ekonomik alanlarda değişimler yaşanmakta, bu değişimler bireylerin kişisel ve mesleki olarak gelişmesini zorunlu kılmaktadır. Yani mesleki olarak hizmet öncesi kurumlarda öğrenilen bilgi ve becerileri yetersiz kılmaktadır. Bireylere içinde yaşadıkları toplumun kültürel değerlerini aktaran ve nitelikli insan gücünü yetiştiren öğretmenleri bu gelişmelerden ayrı tutulamaz. Onlar eğitim sisteminin en önemli parçalar arasında yer alırlar (Gümüslüoğlu, 2016).

Hizmet öncesinde öğretmenler, okul deneyimi, öğretmenlik uygulamalarıyla deneyim kazanırlar (Kıncal, 2009, s.28). Bu eğitim, öğretmenliğe yeni adım atanlar için önemiyken mesleğe başlayanlar için yeterli değildir. Mesleğe uyum sürecinde yeni bilgi ve beceriler kazanmada hizmetiçi eğitimler önem kazanmaktadır. Hatta onların duygusal yanı da geliştirilmelidir. Öğretmenlik bir sevgi mesleğidir. Çocuklara bu duyguyu hissettirecek olan öğretmenlerdir. Çocukları sevmeyen, öğrencilerine sevgi göstermeyen kişi iyi bir öğretmen olamaz (Eskicumalı, 2002, s. 11).

Öğretmenin geliştirilmesi gereken yönlerinden birisi de iletişim becerileridir. Sınıf yönetiminde, öğretmenin öğrencilerle kurduğu iletişimin etkililiği önemlidir. Öğretmen ancak iyi bir iletişim ile bilgisini, tecrübesini, samimiyetini öğrencilerine geçirip başarılı olabilir (Oğuzkan, 1982, s. 45). Ayrıca öğrenciler sözsüz iletilere de oldukça duyarlıdır. Sözlü iletiler sözsüz iletilerle çelişiyorsa, sözlü iletileri yapmacık kabul ederler (Gordon, 2003, s. 32).

Öğretmenlik özel bir ihtisas mesleği olarak görülmektedir (MEB, 1973). Ancak bazı dönemlerde baş gösteren öğretmen ihtiyacı, farklı kaynaklardan öğretmen alınmasına sebep olmuştur (Güleç, 2000; akt. Özen, 2006). Böyle kişilerin sisteme girmesi eğitimin temel amaçlarına ulaşılmasını güçleştirmiştir. Özellikle böyle bir durumda olan öğretmenlere en iyi çözüm, Hizmetiçi eğitim faaliyetleridir (Özen, 2006). Bununla birlikte sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme, öğretimin niteliğini artırıcı materyaller kullanılması gibi öğretmenlik formasyonu alanındaki hızlı gelişmeler, öğretmenlerin mesleki konularda kendilerini yetiştirmelerini gerektirmektedir (Baştürk, 2012).

Bu araştırma, öğretmenlerin hizmetiçi eğitim faaliyetlerine yönelik görüşleri belirlenmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla şu sorulara cevap aranmıştır?

- 1.Hizmetiçi eğitimin gerekliliği, etkililiği, yöntemi, katılım ve zamanlama konusunda görüşleriniz nelerdir?
- 2.Hizmetiçi eğitimin daha etkili yürütülmesi konusunda görüşleriniz nelerdir?

Hizmetiçi eğitim, çalışana işi ile ilgili yasal ilişkisinin kurulduğu andan, işten ayrıldığı ana kadar işte gösterilmesi gereken performansa sahip olması için gerekli bilgi, beceri ve tutumun planlanmış etkinliklerle kazandırılması sürecidir (Kulaz, 2013). Çalışanlara işiyle ilgili yeni teknolojilere, bilimsel, sanatsal, kuramsal ve teknik bilgilere uyarlanmasına, böylece işinde etkili olmasına yardım etmeyi amaçlar (Başaran, 1984). Hizmetiçi eğitim sayesinde hem zamanla unutulmuş bilgiler yenilenmekte, hem de mesleki gelişmeler karşısında ortaya çıkan yeni bilgiler, yeni uygulamalar öğrenilmektedir (Türker, 1996).

Taymaz'a (1992, s. 5-6) göre Hizmetiçi eğitimin amaçları: Üretimde, verimliliği artırarak hatalı üretimi azaltmak; malzeme, enerji israfını ve vakit kaybını önlemektir. Kalkandelen (1973, s. 39) hizmetiçi eğitimin amaçlarını, adaylıkta ve hizmet sırasındaki amaçlar olarak ikiye ayırır. Kadro ve çevreye uyum (oryantasyon) hazırlama, alıştırma ilgi ilgili olanlar adaylık; kadro ve çevreye uyarılma, değişikliklere uyarılma, bilgi tazeleme ve üst derece görevlere hazırlama çalışmaları ise hizmet sırasındaki amaçlar arasında yer almaktadır. Eğitimde istenilen sonuçlara ulaşılabilmesi için hizmetiçi eğitim faaliyetleri bilimsel bir şekilde yürütülmelidir (Erişen, 1998, s. 41). Ayrıca hizmetiçi eğitimler, çalışanlar için yeni bilgi, beceri ve tutumların kazanılması konusunda motive edici etkinlikler olarak görülmektedir (Önen, Mertoğlu, Saka ve Gürdal, 2009). Hizmetiçi eğitim, üretilen hizmetin niteliğini ve hizmette verimliliği artırır, yeni yöntem ve tekniklerin kullanımını kolaylaştırır (Çubukçu ve Gültekin, 2008). Başka bir araştırmada hizmetiçi eğitim çağın bir gereği olarak düşünülürken, seçimlerin objektif olmadığı, erkeklerin daha istekli olduğu, tecrübeli öğretmenlerin bu tür çalışmalara pek katılmak istemedikleri belirtilmektedir (Pepeler, Keskin ve Ayhan, 2016).

Hizmetiçi eğitim belli ilkelere göre yürütülmelidir. Bunlar: süreklilik, ihtiyaca uygunluk, sorumluluk, ihtiyacı olanlara öncelik verme, eşit fırsat, ortamın uygunluğu, sürekli değerlendirme ve izleme olarak sıralanabilir (MEB, 1995). Yapılan bir araştırmada, öğretmenler hizmetiçi eğitimleri yeniliklerden haberdar olma, güncel gelişmeleri takip etme, mesleki gelişimi sağlama, müfredat değişikliklerini takip etme, bilgilerin tazelenmesini sağlama açısından gerekli görmektedirler (Ülker, 2009; Nartgün, 2006; Özen, 2006).

Hizmetiçi eğitimin her öğretmen için hiç değilse alanında kullanabileceği ve öğretmenin kendi alanında gelişmesini sağlayan yeni bilgi ve becerileri zamanında aktaracak yeni eğitim teknolojilerinden yararlanma ve öğrendiklerini derslerinde kullanabilme kolaylıklarını sağlayacak şekilde planlanması gerekmektedir. Ancak yapılan araştırmalarda bazı sorunlar dile getirilmektedir. Zamanlamanın ve yerin uygun olmaması, öğreticilerin yetersiz olması ve uygulamaya yönelik olmaması, verimsiz geçmesi, bilinen konuların tekrarı olması, plansız ve amacına uygun uygulanmamasıdır (Ülker, 2009). Yeme-içme ve barınmanın iyi planlanmaması, eğitimcilerin hazırlıksız olması, kurs süresinin yetersizliği, fiziki ve teknolojik yetersizlikler, ulaşım sorunlarıdır (Nartgün, 2006). Mesai saatleri dışında yapılan hizmetiçi çalışmaların da ücret ödenmemesini öğretmenler sorun olarak görmektedirler (Özen, 2006). Başka bir araştırmada, öğretmenlerin hizmetiçi eğitime karşı tutumlarının olumsuz olduğu bildirilmiştir (Karasolak, Tanrıseven ve Konokman, 2012). Bütün bunların hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin planlama, uygulama ve değerlendirme süreciyle ilişkili olduğu tahmin edilmektedir.

Hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının iyi belirlenmesi gereksiz kaynak ve zaman harcanması gibi olumsuzlukları ortadan kaldıracaktır. (Şencan ve Erdoğan, 2001, s. 25). Eğitim ihtiyacına göre hizmetiçi eğitim planlaması yapıldıktan sonra uygulanma aşamasına geçilir. Eğitim programı, hizmetiçi eğitimi gerçekleştirecek tüm etkinlikleri kapsayacak şekilde hazırlanmalıdır (Çevikbaş, 2002, s. 47; akt. Ülker, 2009). Eğitsel faaliyetler sonrası değerlendirme hem benzer faaliyetlerin daha başarılı olarak düzenlenmesi hem de faaliyetin uygunluk derecesinin belirlenmesi bakımından önemlidir (Kalkandelen, 1979, s. 98).

Hizmetiçi eğitimlerin hayal ürünü olmasını önlemek için amaç, program, öğretim elemanı yeterliği, katılımı isteklilik gibi hususların göz önünde bulundurulması gerekir (Kulaz, 2013, s. 27–28). Başka önemli hususlardan birisi de eğitimlerin uygulamaya yönelik olmasıdır. Yani eğitimler uygulama ve başkalarıyla paylaşmaya yönelik düzenlenmelidir (Atay, 2003, s. 109). Bazı kuramsal hizmetiçi eğitim çalışmaları uzaktan eğitim yoluyla verilebilir. Böyle bir eğitim, öğretmenlerin görevlerini aksatmadan katılabilecekleri bir alternatif olarak görülebilir (Taşlıbeyaz, Karaman ve Gökteş, 2014). Uzaktan eğitim yoluyla edinilen bilgilerin görsel ve işitsel duylara hitap etmesi akılda kalıcılığını artırmaktadır. Katılımcı için dikkat çekicidir. Eğitim programlarının daha kolay idare edilmesini sağlar (Limon, 2014).

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi izlenmiştir. Nitel araştırma; gözlem, görüşme gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak, olgu ve olayların doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği çalışmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017 – 2018 eğitim - öğretim yılında Samsun İli Asarcık İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet okullarında görev yapan 16 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada kolay ulaşılabılır örneklem tekniği kullanılmıştır. Öğretmenler anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerden seçilmiştir. Öğretmenlerin 11'i kadın 5'i erkek; 14'ü evli, 2'si bekâr; 1–5 kıdemli 2; 6–10 kıdemli 4; 11–15 kıdemli 6; 16–20 kıdemli 4 öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin 13'ü lisans; 3'ü lisansüstü eğitilmiş; 4'ü okulöncesi; 4'ü sınıf ve 8'i branş öğretmeniştir.

Veri toplama aracı, görüşmeciler tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Literatür taranarak bilgi toplanmış ve bunlar ışığında sorular belirlenmiştir. Alanın uzmanlarından görüş alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış, araştırmaya katılmayan öğretmenlere uygulanarak kontrol edilmiştir. Sonuçta altı soru bırakılarak forma son şekli verilmiştir. Görüşmeye katılanların duygu ve düşüncelerini özgür bir şekilde ifade etmeleri için gerekli süre verilmiştir.

Verilerin analizinde, betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır (Merriam, 1998; Nartgün, 2006). Betimsel analiz; araştırma sorularının, gözlem ya da görüşme sürecinde kullanılan soru veya boyutların dikkate alınarak elde edilen verilerin, önceden belirlenen temalara göre özetlendiği ve yorumlandığı analiz çeşididir. Amaç, bulguları düzenleyip ve yorumlayıp okuyucuya sunmaktır. Böyle bir çalışmada doğrudan alıntılara sık sık yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

Bulgular

Hizmetiçi eğitimin gerekliliği: Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı hizmetiçi eğitimlerin gerekli olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin buna ilişkin görüşleri önem sırasına göre; mesleki anlamda gelişme ve yenilenme, dünyadaki değişim ve yeniliklerden haberdar olma, öğretmenlerin kişisel gelişimi, diğer

meslektaşlarından yararlanma fırsatı, zamanla unutulmuş bilgilerin tekrarı, öğretmenin sosyal becerilerini geliştirme, yeni öğretim yöntemleri öğrenme ve yeni fikirler edinme olarak sıralanmaktadır.

G2: “ Hizmetiçi eğitimin gerekli olduğunu düşünüyorum. Yeni projeler hakkında bilgi edinmek için mutlaka kurs, seminer, benzeri uygulamaların içinde yer almamız gerekir”

Hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin etkililiği: Öğretmenlerin çoğunluğu (7) hizmetiçi eğitimin bazen etkili bazen etkisiz olduğu görüşündedirler. Etkili olduğunu düşünen öğretmenlerin (5) yanı sıra bazıları (4) etkili olmadığını belirtmişlerdir. Etkili bulanlar nedenlerini; kişisel ve mesleki gelişime katkı sağlama, güncel gelişmelerden haberdar olma, farklı sınıf içi uygulamalardan haberdar olma, iletişim ve sosyal becerileri geliştirme olarak sıralamışlardır. Etkili olmadığını belirtenler ise yeterli zaman ayrılmaması, uygulamalı yapılmaması, teorik olması, plansız ve programsız olması gibi nedenleri sıralamışlardır. Öğretmenler etkililik konusunda, eğitim veren kişi, yer, süre, ihtiyaç alanlarının iyi belirlenmesi ve eğitimin veriliş biçimine dikkat çekmişlerdir.

G13:”Uygulanan hizmetiçi eğitimlerin etkili olduğunu düşünmüyorum. Eğitimler genellikle slayttan bilgileri okuyup geçme şeklinde teorik olarak işlendiği için öğretmenlere gereken faydayı sağlamıyor”

Hizmetiçi eğitimin zamanlaması: Öğretmenlerin çoğunluğu zamanlamanın kısmen uygun olduğunu, bir kısmı ise uygun olmadığını dile getirirken görüş belirtmeyen bazı öğretmenler olmuştur. Zamanlamaya yönelik olarak öğretmenler, sene sonu veya başında seminer döneminde olmalı, öğretmenler izinli sayılmalı, ders saati dışında olmalı, tatillerde olmalı, öğretmenin istediği bir zamanda olmalı önerilerini sunmuşlardır.

G7:” Her zaman değil. Boş zamanlarımızı değerlendirmek adına hazırlanmalı. Kolaylaştırıcı zaman dilimlerinde olmalı”

Hizmetiçi eğitim yöntemi: Hizmetiçi eğitimin yüz yüze yapılmasının etkili olduğunu belirten öğretmen görüşleri ağırlıktayken (11); uzaktan eğitimleri tercih eden daha az sayıda öğretmen (5) görüşü bulunmaktadır. Yüz yüze eğitimleri tercih edenler: Yüz yüze yapılan eğitim daha etkili, iletişim kuvvetli, uygulama yapma şansı var, bilgiler daha kalıcı oluyor şeklinde görüş bildirirken; uzaktan eğitimi tercih edenler: Uzaktan eğitim daha etkili zaman ve yer sıkıntısı olmuyor, şeklinde görüş bildirmektedir.

G8:” Bence yüz yüze eğitim daha etkili oluyor”

G12:” Uzaktan eğitim benim için daha ulaşılır”

Hizmetiçi eğitime katılmada isteklilik: Öğretmenlerin çoğunluğu (8) eğitime bazen istekli bazen isteksiz katıldıklarını belirtirken, istekleyim (5) diyenler olduğu gibi, hiçbir eğitime istekle katılmıyorum (3) görüşlerine de rastlanmaktadır. İstekli olanlar bunun nedenlerini, yeni bilgiler öğrenmek, meslektaşlarıyla tanışma, yeniliklere, gelişen çağa ayak uydurmak olarak sıralamışlardır. İsteksiz olanlar kısa süreli, üstü körü, zorunlu olması, istedikleri kurslara başvurularının onaylanmaması, eğitim kalitesinin düşük olması nedenlerini sıralamışlardır. Bazı istekli ve bazen isteksiz olduklarını belirtenler, gelişime katkı sağlama (7), resen zorunlu olma (1), ilgi alanına giren konulara katılmak istedikleri (1) gibi nedenler ileri sürmüşlerdir.

G9:” Hayır. Kısa süreli ve üstün körü olduğuna inanıyorum”

G2:”İstekliyim. Yeni bilgiler öğrenmeyi her zaman kazanç olarak görüyorum”

Hizmetiçi eğitim etkinliklerin etkili olması için öneriler: Öğretmenlerin bu konudaki önerileri gruplandığında çoktan aza doğru şöyle sıralanmaktadır: uygulamalı olmalı, isteyenlere verilmeli, eğitim veren kişinin hazır bulunuşluk düzeyi yüksek olmalı, güncel olmalı, ihtiyaca göre verilmeli, unutulacak ve uygulamada yeri olmayan bilgi verilmemeli, hedefe yönelik olmalı, uzun süreli olmalı şeklindedir.

G9:”Uzun süreli olmalı. Zamana yayılıp hedefe yönelik gerçek eğitim verilmeli. Unutulacak bilgi verilmemeli”

G11:”Öğretmenlerin ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalı”

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin tamamı hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin gerekli olduğunu; mesleki gelişmeye katkı sağladığını, yeniliklere açık olduğunu, başkalarının mesleki tecrübelerinden yararlandığını, öğretmenin sosyal becerilerini geliştirdiğini, yeni yöntemler öğrenmeye katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bulgular Ülker (2009), Nartgün (2006), Özen (2006), Pepeler, Keskin ve Ayhan’ın (2016) bulgularıyla tutarlık göstermektedir. Öğretmenler Hizmetiçi eğitimin etkililiğine ilişkin görüşleri etkili ve etkisiz olarak farklılaşmaktadır. Pepeler, Keskin ve Ayhan (2016) ile Karasolak, Tanrıseven ve Yavuz Konokman’ın (2013) araştırmalarında, öğretmenlerin hizmetiçi eğitim faaliyetlerine ilişkin olumsuz tutuma içinde oldukları; Ülker (2009), Nartgün (2006), Özen (2006), Pepeler, Keskin ve Ayhan’ın (2016) araştırmasında ise etkili olduğu bulguları bu araştırma ile tutarlıdır. Öğretmenler hizmetiçi eğitimin yöntemine ilişkin olarak yüz yüze eğitimin daha yararlı olacağını belirtmişlerdir. Limon’un (2014) araştırmasında, öğretmenler, uzaktan hizmetiçi eğitimi yüz yüze eğitime tercih etme konusunda kararsız kalmışlardır. Öğretmenler hizmetiçi eğitime katılma konusunda farklı görüşlere sahiptirler. Ülker (2009) ve Nartgün (2006) araştırmalarında öğretmenlerin kurslara katılmada farklı görüşlere sahip olduklarını bulmuşlardır. Öğretmenler hizmetiçi eğitimin zamanlamasına ilişkin olarak kısmen uygun olduğunu belirtmişlerdir. Ülker’in (2009) araştırmasında öğretmenlerin çoğunluğu eğitimin zamanını uygun bulmuşlardır. Öğretmenler hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılımın yüksek olması için bazı önerilerde bulunmuşlardır. Bunlardan bir kaç uygulaması olmalı, güncel olmalı, isteyenlere verilmeli, ihtiyaç analizi yapılmalı, ezbere bilgi verilmemeli olarak sıralanmıştır.

Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerini çoğunlukla gerekli bulduğu, etkililiğinin ise tartışmalı olduğu, teorik bilgilerin uzaktan eğitimle ancak uygulamalı durumlarda eğitimin yüz yüze olması gerektiği, katılım konusunda farklı görüşlerin bulunduğu, zamanlama konusunda öğretmenlerin çoğunlukla olumlu bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Hizmetiçi eğitim etkinliklerinin iyi planlanması, ihtiyaç analizi yapılması, eğitim programlarının güncel konulardan seçilmesi, eğitici personelin iyi seçilmesi, zamanlama ve yapılacak yerin seçimine özen gösterilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Eğitim; öğretmen; hizmetiçi eğitimi

Kaynaklar

Atay, D.Y. (2003). *Öğretmen eğitiminin değişen yüzü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Başaran, İ. E. (1984). *Eğitime giriş*. Ankara: Sevinç Matbaası.

Baştürk, R. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime yönelik algı ve beklentilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 96-107.

- Çubukçu Z. & Gültekin, M. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 185- 201.
- Erişen, Y. (1998). Öğretmenlere yönelik Hizmetiçi eğitim programları geliştirmede eğitim ihtiyacı belirleme süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 140, 39-43.
- Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. Y. Özden (Ed.). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (1-31). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gordon, T. (2003). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. (Çev. E. Aksay). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gümüşlüoğlu, D. (2016). *İngilizce öğretmenlerinin Hizmetiçi eğitim süreçleri ve Hizmetiçi eğitim etkinliklerinin sınıf içi performanslarına etkisine ilişkin alguları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kalkandelen, H.(1979). *İşletmeler, KİT'ler ve kamu kuruluşları için Hizmetiçi eğitim el kitabı*. Ankara: Ajans Türk Gazetecilik ve Matbaacılık.
- Karadolak, K., Tanrıseven, I. & Yavuz Konokman, G. (2013). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 997-1010.
- Kıncal, R. Y. (2009). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kulaz, E. (2013). *İlkokul öğretmenlerinin kendilerine yönelik hizmetiçi eğitim uygulamalarının koşulları ve verimliliği hakkındaki görüşleri (İstanbul ili Tuzla ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Limon, İ. (2014). *Yüz yüze ve uzaktan Hizmetiçi eğitim faaliyetlerine yönelik öğretmen alguları (Sakarya ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). Resmi Gazete. Yayımlanma Tarihi: 24.06.1973. Sayısı: 14574. Numarası: 1739. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html, Erişim Tarihi: 12.05.2018.
- Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği (1995). Resmi Gazete. Yayımlanma Tarihi: 04.01.1995. Sayısı: 22161. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/51.html>, Erişim Tarihi: 12.05.2018.
- Nartgün, Ş. S. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim programlarının etkileri üzerine düşünceleri (Bolu ili örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 157-178.
- Oğuzkan, A. (1982). *Öğretmenliğin üç yönü* . Ankara: Gül Yayınevi.
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M. & Gürdal, A. (2009). Hizmetiçi eğitimin öğretmenlerin yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerine etkisi: Öpyep örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 9-23.
- Özen, R. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim programlarının etkilerine ilişkin görüşleri (Düzce ili örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 141-160.
- Pepeler, E., Keskin, A. & Ayhan F. (2016). Sınıf öğretmenlerinin MEB Hizmetiçi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri (Adıyaman ili örneği). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 208-217.
- Şencan, H. ve Erdoğan, N. (2001). *İşletmelerde eğitim ihtiyacı analizi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Taşlıbeyaz, E., Karaman,S. & Göktaş,Y. (2014). Öğretmenlerin uzaktan Hizmetiçi eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 1, 139-160.
- Taymaz, H. (1992). *Hizmet içi eğitim – kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Türker, A.U. (1996). Türk eğitim sisteminde kız meslek lisesi müdürleri ve endüstri meslek lisesi müdürlerinin Hizmetiçi eğitim ile yetiştirilmeleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ülker, A. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin Hizmetiçi eğitime ilişkin görüşleri (Konya/ Karapınar ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Okullarda Yürütülen Denetim Çalışmalarına İlişkin İlçe Yöneticilerinin Görüşleri

Talip DURDU^a, Yüksel GÜNDÜZ^b

(a) Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü Maarif Müfettişi, Samsun, Türkiye

(b) Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Samsun, Türkiye

Giriş

Eğitimin yönetilmesi ve denetlenmesini kimlerin yapması gerektiği sorusuna, o halkın felsefesine ve tarihine göre değişik cevaplar verilebilir (Cramer ve Browne,1974:24). Her toplum, eğitim anlayışlarına uygun denetim biçimlerini de belirlemiştir. Tarihi süreç içinde, okulların teftiş sorumluluğu toplumların liderlerine aitti. Toplum liderleri, öğretmenleri işe aldıklarından, onların performansı konusunda da söz hakkına sahiptiler. Daha sonraları, denetmenin bir uzman olması ve öğretmenlere yardım etmesi gerektiği düşüncesi gelişmeye başlamıştır (Harris, 1963:aktaran: Soylu, 2003: 18–19). Yani eğitim işi, uzman olmayan insanlar tarafından idare edilemeyecek kadar karmaşık hale geldiğinden, öğretimin geliştirilmesi ve öğretmenlerin yetiştirilmesi için, profesyonel eğitimcilerle ihtiyaç duyuldu (Tracy, 1995: 320). Böylece, yalnız öğretmenlerin eğitim öğretimin gelişmesinden sorumlu tutulması anlayışı yerini, denetmenin de içinde yer aldığı çok sayıda değişkenin sorumlu tutulması anlayışı yerleşmiştir. İlk başta farklı amaçlarla farklı biçimlerde uygulanan denetim, çağdaş gelişmeler ışığında amacı eğitimle ilgili her şeyin düzeltilmesi ve geliştirilmesi olan etkinlikler bütünü olarak algılanmaktadır (Başar, 2006:158). Buradan hareketle, denetimi tanımlamanın gerekliliği ortaya çıkmıştır. Denetim, örgütte yapılan işlerin, belirlenen amaç, kural ve ilkelere uygun olup olmadığının belirlenmesi sürecidir (Aydın, 1993:1). Buradan yola çıkarak, denetimi, süreci geliştirme ve kontrol etmek olarak da tanımlamak mümkündür. Denetim, ilkeleri, yöntemleri ve en önemlisi de kuramsal bir temeli olan bilimsel bir alandır.

Tüm örgütler için gerekli olan denetim, eğitim örgütleri için de örgütsel etkililik bağlamında olması gereken temel süreçlerin başında yer alır. Başka bir deyişle, denetim eğitim sistemindeki etkililiği ve eğitimin önceden belirlenen amaçlarına ne derece ulaşıldığını ortaya koyar. Eğitim sisteminin bir alt sistemi olarak denetim amaçlara ulaşılma derecesini belirlemenin yanı sıra eksikleri fark etme ve tamamlama, yanlışları giderme işlevlerini de yerine getirerek doğru yönde ilerlemeyi sağlar. Etkili kurgulanmış bir denetim yapısı, okulun asıl işlevi olan öğrenme ve öğretme sürecini iyileştirme amacını taşır (Erdem ve Eroğul, 2012:98). Denetim, öğretmen ve denetmenlerin bilgi ve becerilerini eğitim kurumunda etkili bir şekilde kullanmalarına yardımcı olan bir süreçtir. Karşılıklı iletişim, bilgi paylaşımı öğretmen ve denetmenin motivasyonunu artırıcı bir etki yapar. Bu nedenle, denetmenin rehberliği öğretmenin performansının yükselmesine, dolayısıyla eğitim kurumundaki verimin yükselmesine neden olur (Can, 2004). Etkin bir denetim sayesinde öğretim uygulamalarını geliştirmek mümkündür. Verilerin doğru analizi öğretmenlerin aldığı anlamlı geribildirimle öğrenme sürecinin başarısını etkiler. Okulların en temel işlevlerinden biri öğrenmenin gerçekleşmesidir. Bu nedenle etkili denetimin yapılması bir gerekliliktir. Eğitim denetimi bir gelişim süreci olarak adlandırılabilir. Bu nedenle başarısı dikkatlice planlanmasıyla doğru orantılıdır. Denetim, eksik arayan, cezalandıran, moral bozan, korkutucu bir yapıdan, bilimsel anlayış içinde, destekleyen, motive eden ve arzulanan bir modele dönüşürse, eğitim sürecine olumlu katkı sağlar. (Chairoula, 2011:20)

2012-2013 öğretim yılında öğretmen teftişi fiilen kaldırılarak müfettişler tarafından okullarda sadece idari denetim yapılmaya başladı. Fiili olarak kalkan öğretmen denetiminin yasal altyapısı 24 Mayıs 2014 tarih ve 29009 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğiyle sağlanmıştır. Bu süreçte, yaşanan değişime bağlı olarak öğretmen denetimi görevi okul müdürlerine verilmiştir. Bu durum okul müdürlerinin denetim etkinliklerine katılımını zorunlu kılmıştır.

Denetim görevinin okul müdürlerine verilmesi ve aynı zamanda dış denetim yetkisi tanınan Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığında bulunan müfettiş sayısının azlığı nedeniyle yaklaşık 6 yıldır okullara denetim amacıyla gidilmemesi üzerine okullarda denetim yapılmamasının sistem üzerindeki etkileri, okullara en yakın idari pozisyonda görev yapan ilçe yöneticilerinin görüşlerine sunulmuştur. Bu bağlamda yapılan çalışmanın amacı, okullarda yürütülen denetim çalışmalarına ilişkin ilçe yöneticilerinin görüşlerini ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Durum çalışması, bir ya da bir kaç durumun derinlemesine araştırmasıdır. Nitel çalışmalarda veri toplamada, görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi tekniklerin kullanıldığı, olayların doğal ortamda gerçekçi ve bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma türüdür. Nitel çalışma, araştırmacıya esneklik sağlar ve belirli bir alanda çeşitli aşamaların birbiriyle tutarlı olmasına katkıda bulunur (Yıldırım ve Şimşek, 2004).

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Samsun iline bağlı 18 ilçedeki ilçe milli eğitim müdürü ve şube müdürü olarak görev yapan yöneticiler arasından amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenen 34 yönetici oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan ilçe yöneticilerinin demografik özellikleri incelendiğinde % 97,05’i erkek, % 2,94’ü kadındır.

Veriler araştırmacılarca geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Araştırmacılarca hazırlanan form alanında uzman 3 öğretim üyesine incelenmiş, incelemenin sonucuna göre, belirtilen hususlarda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca hazırlanan görüşme formu 5 ilçe yöneticisine okutulmuş, anlamadıkları ya da kavram kargaşasına yol açan sorular bulunup bulunmadığı tespit edilmiştir. Gerekli düzeltmelerden sonra form uygulama aşamasına gelmiştir. Nitel araştırmada geçerlik, araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir (Kirk ve Milller, 1986, Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu açıdan bakıldığında formun geçerliliği sağlanmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler, nitel veri analizi yöntemlerinden olan içerik analizi yardımıyla çözümlenmiştir. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Verilerin analizinde öncelikle kayıtlar ele alınmış ve yazıya dökülmüştür. Yazıya dökülen verilerin aslına tamamen sadık kalınmıştır.

Bulgular

Tablo 1. Müfettişlerin okullarda denetim yapmamasını nasıl değerlendiriyorsunuz?

GÖRÜŞLER	n
Müfettişlerin denetim yapmamasını olumlu buluyorum	4
Müfettişlerin denetim yapmamasını olumsuz buluyorum	30

Tablo 1'e göre, ilçe yöneticilerinin büyük bir çoğunluğu (30) müfettişlerin okullarda denetim yapmamasını olumsuz bulduklarını, az bir kısmı (4) ise müfettişlerin okullarda denetim yapmamasını olumlu bulduklarını ifade etmişlerdir. Buna ilişkin yöneticilerin görüşleri:

“Müfettişlerimizin denetim yapmalarını; yaptırımcı, korkutucu olarak değil, rehberlik, takip ve değerlendirme yapmaları yönüyle değerli buluyorum (Y1)”, “Müfettişlerin okullarda denetim yapmaması farklı değerlendirmelere tabi tutulabilir. Okul denetimlerinin okuldaki gerek idareci gerekse öğretmenin motivasyonuna olumlu katkı yaptığını düşünüyorum. Fakat müfettişlerimizce ufuk açıcı, bilgece bir rehberlik faaliyetinin de yapılması gerektiğini düşünüyorum (Y5)”, “Müfettişlerin denetim yapmamasının iş disiplini zaafa uğrattığını, mevzuatın harfiyen uygulanmasında aksaklıklara, hatta kasıtlı olmasa dahi devletin zararına sebep olan uygulamalara yol açtığını, eğitim öğretime olumsuz etkisi olduğunu düşünüyorum (Y6)”, “Denetim anlamında bir eksiklik görülüyor. Görevi sadece denetim olan müfettişlerin okulları denetlemesi gerekir (Y9)”, “Örgüt yapısı ve kurumlar için günümüz yönetim modellerinde rehberlik ve denetim kaçınılmaz gerekliliktir. Rehberlik ve denetimde uzmanlaşmış yapıların denetimin en önemli unsurlarıdır. Müfettişlerin okulda denetim yapmaları şekil ve muhtevası sağlam zemine oturduğu ölçüde gerekliliktir (Y11)”. yönündedir.

“Müfettişler okul/kurum denetimlerini yönetim bazında yapmakta olup ders denetimleri ayağını yapmamaktadırlar olayı denetim olarak değil de rehberlik yapma olarak adlandırıp okulları denetlemek gerekir (Y7)”, “Olması gereken buydu. Gayet olumlu (Y13)” yönündedir.

Tablo 2. Okul müdürlerinin okullarda denetim yapmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?

GÖRÜŞLER	n
Olumlu	9
Olumsuz	16
Olumlu Ancak Yetersiz	9

Tablo 2'ye göre, ilçe yöneticilerinin yarıya yakın bir kısmı okul müdürlerinin okullarda denetim yapmasına olumsuz bir bakış açısıyla yaklaşırken, 9 yönetici olumlu olduğunu dile getirmektedir. İlçe yöneticilerinin 9'u ise okul müdürlerinin denetim yapmasını olumlu bulmakla birlikte, yetki ve sorumluluk yönünden yetersiz olduğu yönünde görüş beyan etmişlerdir. Buna ilişkin yöneticilerin görüşleri:

“Bir okul, müdürü kadar okuldur.’ sözünün doğruluğu su götürmez. Okul müdürü rehberlik ağırlıklı denetimin içinde mutlaka yer almalıdır (Y5)”, “Olumlu olarak değerlendiriyorum. Okul, müdürü kadar okuldur sözü üzerine kurgulanan bir örgüt yapısında okul müdürü rehberlik ve denetim yapmalıdır (Y7)” yönündedir.

“Okul müdürleri okullarında denetim yapmakla birlikte, kurumsal gelişimi dikkate aldıkları söylenemez (Y10)”, “Okul müdürlerinin denetimlerinin yeterli olmadığını düşünüyorum (Y24)”, “Kendi birimini denetleyen kurumlarda iç denetimde duygusal alan denetimi etkiler (Y26)” yönündedir.

“Okul müdürlerinin okullarda denetim yapması gerekli, ancak yetkilendirmede eksiklikler olduğunu, denetimlerinin de yeterlilik ve objektiflik açısından zayıf olduğunu düşünüyorum (Y6)” ve “Olumlu ama yeterli değil. Çünkü okul müdürü öğretmeni ile sürekli beraber olduğundan objektif olamıyor ya da öğretmenler arasında yakınlık ilişkilerinden dolayı dedikodulara sebebiyet veriyor. Tarafgirlik söz konusu olabiliyor (Y23)” yönündedir.

Tablo 3. Denetimin müfettişlerce mi yoksa okul müdürlerince mi yapılması gerektiği konusunda düşünceleriniz nelerdir?

GÖRÜŞLER	n
Okul Müdürü	1
Müfettiş	14
İkisi Birlikte	17

Tabloya göre ilçe yöneticilerinin yarısından biraz fazlası okul denetimlerinin hem okul müdürleri hem de müfettişler tarafından birlikte yapılması yönünde görüş belirtmişlerdir. Yarıya yakını ise okulların denetiminin alanın uzmanı olarak müfettişler tarafından yapılmasını uygun gördüklerini ifade etmiş, bir yönetici okul müdürlerinin denetim konusunda tek yetkili olması gerektiğini vurgulamıştır. Buna ilişkin yöneticilerin görüşleri:

“Okul denetimlerinin, okul müdürleri tarafından yapılmasını düşünüyorum (Y2)” demektedir.

“Denetimin maarif müfettişlerince yapılmasına olumlu bakıyorum. Denetimden ziyade rehberlik yapılması ve eksik yapılan konuların üzerinde durulması daha yararlı olacağı kanaatindeyim (Y3)” ve “Denetimin kesinlikle bu konuda eğitim almış müfettişler tarafından yapılması gerektiğini düşünüyorum (Y21)” yönündedir.

“Denetimin hem okul müdürlerince hem de müfettişlerce yapılmasından yanayım. İkisinin yeri farklıdır. Müfettişler daha geniş ve daha profesyonel denetim yapmaktadır (Y9)”, “Okul müdürlerinin denetimle ilgili yeterlilikleri artırılır ise denetim hem okul müdürleri hem de müfettişlerce yapılabilir. Denetimde uzmanlaşmış kişiler olarak bilinen müfettişler mutlaka denetim sırasında okul yöneticilerine rehberlik yapmalı, okul müdürlerinin yönetim becerilerini artırıcı çalışmalar yürütmelidir (Y12)” yönündedir.

Tablo 4. Okullarda müfettişlerce ve müdürlerce yapılan denetimi karşılaştırdığınızda durum nedir?

GÖRÜŞLER	n
Müfettişler rehberlik ağırlıklı denetim yapmalıdır	2
Okul Müdürünün Denetim Yapması Uygundur	1
Okul Müdürlerinin Denetimi Yetersizdir	4
Okul Müdürlerinin Bir Kısmı Adaletli Karar Vermemektedir	1
Olumsuz Müfettiş Tutumları Vardır	1
Klasik Yaklaşım Gösteren Müdür ve Müfettişler	1
Kısa Sürede Yapılan Denetim Olumsuzdur	1
Denetimler Müfettişler Tarafından Yapılmalıdır	16
Denetimler Hem Okul Müdürü Hem De Müfettişler Tarafından Yapılmalıdır	3
Birbiriyle Karşılaştırılmasını Doğru Bulmuyorum	1

Tabloya göre, 16 ilçe yöneticisi okullarda müfettişler tarafından denetim yapılmasını istemektedirler. Diğer ilçe yöneticileri soruyla ilgili olarak farklı görüşler ileri sürmekle birlikte 4 yönetici de okul müdürlerinin yaptığı denetimi yetersiz olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Soruya verilen cevaplardan bir kısmı şöyledir:

“Okul müdürlerince yapılan denetimin sağlıklı olduğu görüşünde değilim. Aynı ortamda devamlı iletişim olan veya bayağılaşan bir ilişkilerde müdürlerimiz denetimi sağlıklı olarak yapacağı görüşünde değilim (Y4)”, “Müfettişlerin yılda bir kez gelip okulu denetleyip gitmeleri çok olumlu sonuçlar doğurmadığı gibi, denetimin sadece müdür tarafından yapılması da uygun değildir (Y8)”, “Müfettişler denetim alanında yetiştirildikleri için bu konunun uzmanlarıdır. Genel ve idari denetim yapılması onların asli görevleridir. Eğitim çalışanları daha az gördükleri için denetimin genelliği açısından bir avantaj olarak kabul edilebilir. Ancak, okul müdürleri de derslerin

devamı ve takibi açısından eğitimin içinde olmaları azlıkla yapılan ders denetimleri için bir artı ilave getirebilir. Bu hususta mutlaka yetiştirilmelidirler (Y16)” demektedirler.

Tablo 5. Gelecekte denetimi kimler yapmalı ve denetim nasıl olmalıdır?

GÖRÜŞLER	n
Üst Birim Tarafından İç, Müfettişler Tarafından Dış Denetim Yapılmalı	3
Okullar İl/İlçe Müdürlükleri Tarafından, Öğretmenler Okul Müdürü Tarafından Denetlenmeli	1
Rehberlik Ağırlıklı Olarak Müfettişler Tarafından	9
Müfettişler Tarafından	11
Bütün Paydaşlar Tarafından	6
Liyakat Esasına Göre Atanan Yönetici ve Müfettişler Tarafından	1
Bağımsız Kuruluşlar Tarafından	2

Tabloya göre, ilçe yöneticilerinin gelecekte denetimi kimin yapması gerektiği üzerinde birleştiği husus, denetimlerin müfettişler tarafından yapılması gerektiğidir. Soruyu cevaplandıran ilçe yöneticilerinin üçte biri (11 kişi) sadece müfettiş denetimini savunurken bu oran, rehberlik ağırlıklı olarak müfettişler tarafından ve liyakat esasına göre atanan yönetici ve müfettişler tarafından seçenekleri de ilave edildiğinde yüzde 63’e çıkmaktadır. Bu sonuca göre, ilçe yöneticilerinin büyük çoğunluğu okullarda gelecekte denetimin müfettişler tarafından yapılmasını istedikleri şeklinde söylemek mümkündür. Soruya verilen cevaplardan bir kısmı;

“Öğretmenlerin ders denetiminin okul müdürü tarafından yapılmasının uygun olduğunu, gerekli görülmesi halinde müfettişlerin ders denetimi ya da rehberlik çalışması yapmaları gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca okulda yapılan çalışmaların her yıl müfettişlerce rehberlik amaçlı denetlenmesi uygun olur. Öğretmenlerin ders denetimlerinin okul müdürlerince, okul müdürlüğünün denetiminin ise müfettişlerce yapılması uygundur. Müfettişlerin yapacağı rehberlik ve teftiş çalışmaları birbirinden ayrı olmalıdır (Y8)”, “Okul müdürlerinin bu alanda yeterliliği artırılmalı, müfettişler de idari ve öğretmenlere rehberlik yapmalı. Ayrıca somut kriterlerle özdenetim de yapılmalı (Y14)” “Gelecekte denetimler müfettişlerce yapılmalıdır. Denetimler alana dönük ve sürece yayılarak yapılmalı, daha çok rehberlik biçiminde olmalıdır. Açık arama, yargılama, hesap sorma şeklinde bir tarz ve üslup kullanılmamalıdır. Bölge ve okulların şartları göz önünde bulundurularak öğretmen ve idareler değerlendirilmelidir. Değerlendirilen bir insan olduğu için standart bir değerlendirme formu yerine kişiye özel ölçütlere göre formların oluşturulmasının ve değerlendirmelerin buna göre yapılmasının yararlı olacağı kanaatindeyim. Ayrıca her müfettişin insan ilişkileri, etkili iletişim vb. konularda eğitim olması gerektiğini düşünüyorum (Y23)” demektedirler.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Müfettişlerin okullarda denetim yapmamasını nasıl değerlendiriyorsunuz? sorusuna ilçe yöneticilerinden 30’u müfettişlerin okullarda denetim yapmamasını olumsuz bulduklarını, 4 yönetici ise müfettişlerin okullarda denetim yapmamasını olumlu bulduklarını ifade etmişlerdir. Okullarda denetim çalışmalarının olmaması ilçe yöneticileri tarafından olumsuz olarak değerlendirilmektedir. Eğitim öğretimin geliştirilmesi ve öğretmenlerin yetiştirilmesi için profesyonel kişilere ihtiyaç duyulduğundan (Tracy, 1995, 320), okul müdürlerinin bu profesyonelliği gösteremediği ve denetim çalışmalarının okullarda aksadığı düşünülmektedir.

Okul müdürlerinin okullarda denetim yapmasını nasıl değerlendiriyorsunuz? sorusuna ilçe yöneticilerinin yarıya yakın bir kısmı (16) okul müdürlerinin okullarda denetim yapmasına olumsuz bir bakış açısıyla yaklaşırken, 9 yönetici olumlu olduğunu dile getirmektedir. İlçe yöneticilerinin 9’u okul müdürlerinin denetim yapmasını olumlu

bulmakla birlikte yetki ve sorumluluk yönünden yetersiz olduğu yönünde görüş beyan etmişlerdir. Okul müdürü, okuldaki bütün çalışanların amiri olarak çalışanların görev ve sorumluluklarını yerine getirip getirmediğini kontrol etmek ve gerekirse aksayan durumlarda personeli cezalandırmak gibi bir sorumluluğu bulunmaktadır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, rutin kontrol görevinden ziyade öğretme ve öğrenme faaliyetlerinin geliştirilmesi çalışmalarında okul yöneticilerinin rollerine ilişkin olup, ilçe yöneticilerinin neredeyse yarısı bu yönde olumsuz görüş bildirmektedirler.

Denetimin müfettişlerce mi yoksa okul müdürlerince mi yapılması gerektiği konusunda düşünceleriniz nelerdir? sorusuna, ilçe yöneticilerinin yarısından biraz fazlası (17) okul denetimlerinin hem okul müdürleri hem de müfettişler tarafından birlikte yapılması yönünde görüş belirtmişlerdir. Yarıya yakını ise (14) okulların denetiminin alanın uzmanı olarak müfettişler tarafından yapılmasını uygun gördüklerini ifade etmiş, bir yönetici okul müdürlerinin denetim konusunda tek yetkili olması gerektiğini vurgulamıştır. Her örgüt, var oluş nedeni olan amaçlarını gerçekleştirme durumunu sürekli takip etmek ve bilgi edinmek mecburiyetindedir (Taymaz, 1997). İlçe yöneticileri yönetim faaliyetinin değerlendirme başlığı altında sürdürülmesi gereken bu görev içinde müfettişlerin bulunması gerektiğini düşünmekte ve araştırmadan elde edilen sonuca göre, ilçe yöneticilerinin neredeyse tamamı okul denetimlerinde müfettişlerin olması gerekliliğine vurgu yapmaktadırlar.

Okullarda müfettişlerce ve müdürlerce yapılan denetimi karşılaştırdığınızda durum nedir? sorusuna, ilçe yöneticilerinin 16'sı okullarda müfettişler tarafından denetim yapılmasını istemektedirler. Diğer ilçe yöneticileri soruyla ilgili olarak farklı görüşler ileri sürmekle birlikte 4 yönetici okul müdürlerinin yaptığı denetimi yetersiz olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Çağdaş anlamda denetim çalışmaları örgütün gelişimini hedefleyerek, zaman içinde entropiye düşmesine engel olmayı sağlamak için yapılan faaliyetlerdir. Bu çalışmaların bir sistem bütünlüğü içinde ve uzman kişiler tarafından yapılması örgütün sağlıklı bir şekilde varlığını devam ettirmesi ile mümkün olacaktır.

Gelecekte denetimi kimler yapmalı ve denetim nasıl olmalıdır? sorusuna, ilçe yöneticilerinin gelecekte denetimi kimin yapması gerektiği üzerinde birleştiği husus, denetimlerin müfettişler tarafından yapılması gerektiğidir. Bu sonuca göre, ilçe yöneticilerinin büyük çoğunluğu okullarda gelecekte denetimin müfettişler tarafından yapılmasını istedikleri şeklinde söylemek mümkündür.

Bu sonuçlara göre aşağıdaki öneriler yapılabilir: Denetimin alanının uzmanı müfettişlerce yapılması, okul yöneticilerinin, denetim işini yapacaklarsa, yetkinliklerini artırılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler:

Denetim, ilçe yöneticisi, müfettiş, müdür

Kaynaklar

- Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi* (3.baskı), Ankara: Pegem Yayınları.
Başar, H. (1993). *Eğitim denetçisi*, Ankara: Pegem Yayınları.
Can, N. (2004). İlköğretim öğretmenlerinin denetimi ve sorunları, *Milli Eğitim Dergisi*, 161, 112-122.
Chairoula, P. (2011). *Eğitim denetimi Türkiye-Yunanistan-Bulgaristan örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
Cramer, J. F. & Browne, G. S. (1974). *Çağdaş eğitim*, F. Oğuzkan. (Çev.), İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
Erdem, A. R. & Eroğul, M. G.(2012). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ders denetiminde eğitim müfettişlerinin öğretmene ilişkin tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31,13-26.

- Soylu, E. (2003). *İlköğretim müfettişlerinin öğretmen denetimlerinde denetim ilkelerini uygulama düzeyine ilişkin müfettiş ve öğretmen görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taymaz, H. (1997). *Eğitim sisteminde teftiş: kavramlar, ilkeler ve yöntemler*. Ankara: Tapu ve Kadastro Vakfı Matbaası.
- Tracy, S. (1995). How historical concepts of supervision relate to supervisory practices today, the clearing house, *ProQuest Education Journals*, 68(5), 320-325.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ortaokulların Sorunları ve Çözüm Önerilerine İlişkin Bir Durum Çalışması

Mahire ASLAN^a, Zerrin ÖNEN^b

(a) İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Malatya, Türkiye

(b) Milli Eğitim Bakanlığı, Kahramanmaraş, Türkiye (Sorumlu yazar)

Giriş

Türk Eğitim sistemi örgün ve yaygın olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Örgün eğitim kapsamında okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademeleri bulunmaktadır. Her kademede bulunan okullar kendi özelliklerine göre bir yapı ve işleyiş içerisinde çalışmaktadır. Dolayısıyla sistemin içerisinde yer alan bütün okullarda bu yapı ve işleyişten kaynaklanan sorunların olması doğaldır. Bunlara ilaveten yaşanan toplumsal, politik ve teknolojik gelişmeler de eğitim sistemini etkilemekte ve sistem içerisinde yer alan okullar da bundan nasibini almaktadır. Örneğin, 2012 yılında yıllardır 5+3 şeklinde uygulana gelen eğitim sisteminin değişmesi, okulların mevcut sorunlarına yenilerinin eklenmesine sebep olmuştur. Bu durum, kuşkusuz bütün eğitim kademelerine olduğu gibi ortaokullara da yansımıştır.

Ülkemizde bulunan ortaokulları irdeleyen araştırmalar incelendiğinde, bir yandan yeni sistemden, öte yandan bu okulların kendi işleyişlerinden kaynaklı sorunlara vurgu yapıldığı görülmektedir (Aybek ve Aslan, 2015; Bay, vd., 2013; Bozbayındır ve Kara, 2017; Bıyık, 2014; Çakır ve Özelmacı, 2017; Demirtaş, 1998; Demirtaş, Üstüner ve Özer, 2007; Doğan, Uğurlu ve Demir, 2014; Epçaçan, 2014; Gedikoğlu, 2005; Hoşgörür ve Polat, 2015; Karataş ve Çakan, 2018; Kaştan ve Kaştan, 2016; Pamuk ve Kiraz, 2016; Şenaras ve Çetin, 2018; Odabaşı, 2014; Özenç vd., 2016). Örneğin, Pamuk ve Kiraz (2016) yürüttükleri araştırmada ortaokullarda okutulan seçmeli dersler ile ilgili olarak seçmeli dersi okutacak öğretmen eksikliği, seçmeli ders çeşidinin fazla olmasından kaynaklı ders programı hazırlama zorluğunun yaşandığı bulgusuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra alan yazında mevcut uygulamalardan kaynaklanan problemlerin de yaşandığı belirtilmektedir. (Bozbayındır ve Kara, 2017; Çakır ve Özelmacı, 2017; Demirtaş, Üstüner ve Özer, 2007; Gedikoğlu, 2005; Karataş ve Çakan, 2018; Özyılmaz, 2017; Şenaras ve Çetin, 2018). Örneğin Demirtaş'ın (1988) kaleme aldığı araştırmasında eğitim sistemimizin öteden beri birtakım sorunlarla baş etmek durumunda kaldığı gözler önüne serilmektedir. Söz konusu araştırmada öğretmen yeterliliği konusunda eksikliklerin olduğu bununla birlikte ortaokulların sayı ve nitelik açısından yetersiz oldukları vurgulanmıştır.

Öğretim kademesi olarak ortaokullar bu çalışmanın temel konusunu oluşturmaktadır. Bu araştırmada ortaokullarda yaşanan sorunları ve bunlara ilişkin çözüm önerilerini; bu öğretim kademesinde yer alan paydaşların görüşlerine göre sistematik olarak ele almak ve konuya ilişkin uygulama düzeyinde bir açılım gerçekleştirmek amaçlanmıştır. Alan yazında yapılan araştırmalardan farklı olarak ortaokullarda karşılaşılan sorunlara yalnızca öğretmen ya da yalnızca yönetici paydaşı açısından değil yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli paydaşlarının hepsinin dahil edilmesiyle ortak sorunların saptanıp çözüm önerisi sunması bakımından önemlidir ve bu yönüyle diğer araştırmalardan ayrılmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması bağlamında yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş'ın Pazarcık ilçesinde bulunan bir ortaokulda görev yapan 1 okul müdürü, 6 öğretmen, 3 öğrenci ve 2 öğrenci velisi oluşturmuştur. Katılımcıların özellikleri tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı özellikleri

Katılımcı	Kıdem	Görev				Branş/Sınıf
		Müdür	Öğretmen	Öğrenci	Veli	
K1	X		X			Türkçe
K2	X		X			Matematik
K3	X		X			Görsel sanatlar
K4	X		X			Fen bilimleri
K5	X		X			Türkçe
K6	X		X			Din Kültürü
Y1	X	X				Fen bilimleri
Ö1				X		8. sınıf
Ö2				X		7. sınıf
Ö3				X		5. sınıf
V1					X	6. sınıf velisi
V2					X	8. sınıf velisi

Veriler; yönetici, öğrenciler ve veliler ile yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğretmenler ile odak grup görüşmesi yapılarak toplanmıştır. Görüşme araştırmacı başkanlığında yürütülmüş olup araştırmanın analizine temel olan ifadeler görüşmeye katılmayan bir öğretmen ve araştırmacı tarafından alınan notlardan çıkartılmıştır. Alınan notların doğruluğu katılımcı teyidi yoluyla sağlanmıştır. Katılımcı teyidi yoluyla son şekli verilen görüşme metinleri içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analize alınan görüşme metinleri ifadelerin içeriğine göre kodlara ayrılmıştır. Kodlar ve temalar düzenlendikten sonra bulgular tanımlanmış ve katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntı yapılarak elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur. Elde edilen bulgular öğretmen, öğrenci, yönetici, eğitim-öğretim süreci ve üst yönetim olmak üzere toplam 5 tema altında toplanmıştır.

Öğretmen

Ortaokullarda öğretmenler ile ilgili olarak karşılaşılan problemler nelerdir sorusuna katılımcıların verdikleri cevaplar hem öğretmenlerin kendilerine hem de üst yönetimden kaynaklanan uygulamalara gönderme yapmaktadır. Bu sorunlar öğretmen eksikliği/ücretli öğretmenlik (f=7), teori-pratik uyumsuzluğu (f=6), mesleğin itibarsızlaştırılması (f=6), öğretmenlerin özlük hakları (f=2), 5. sınıflarda uyum (F=1) ve deneyimsiz öğretmenler (f=1) üst yönetimden kaynaklanan uygulamalar ile ilgiliyken öğretmen yeterliliği (f=4) ve kılık-kıyafet (f=1)

öğretmenlerin kendilerinden kaynaklanan problemler olarak sıralanmıştır. En sık tekrar edilen problemlerden bir tanesi bütün öğretmen katılımcılar tarafından vurgulanan teori-pratik uyumsuzluğu olmuştur. Öğretmenlerin üniversitelerde uygulama derslerinden ziyade teori eğitimi aldıkları bunun da öğretmenlik uygulamalarında özellikle de mesleğin ilk yıllarında sorunlara yol açtığı belirtilmiştir. Bu konu ile ilgili olarak bir katılımcı düşüncesini sözleri ile dile getirmiştir.

“Üniversitedeki eğitim ile okullardaki uygulamalar birbirinden farklı. Üniversitelerde öğretmenlik uygulaması sınırlı düzeyde verilmektedir. Okulu bitirip mesleğe başlayan öğretmenler mesleğin ilk yıllarında umutsuzluğa sürüklenmekte ve bu durumun aşılması öğretmenin mesleki doyumu konusunda sıkıntılar yaratmaktadır.” (K1)

Öğretmenler ile ilgili olarak katılımcıların belirttikleri sorunlara ilişkin olası çözüm önerileri incelendiğinde öğretmen eksikliği/ücretli öğretmenlik sorunu ile teori/pratik uyumsuzluğu çözülmesi gereken sorunların başında geldiği görülmektedir. Katılımcıların öğretmen eksikliği/ücretli öğretmenlik uygulaması sorununa ilişkin üzerinde hemfikir oldukları çözüm önerisi *ihtiyaç kadar öğretmen alımı yapılmalı ve ücretli öğretmenlik uygulaması sonlandırılmalı* (K2, K3, K4, K5, K6, V1) görüşü olmuştur. Benzer şekilde bütün katılımcı öğretmenler tarafından belirtilen teori/pratik uyumsuzluğu sorununa aynı katılımcılar ortak görüş bildirmiş ve *üniversitelerin eğitim fakültelerinde uygulama derslerine ağırlık verilmeli* (K1, K2, K3, K4, K5, K6) ifadelerine yer vermişlerdir. Bunun yanı sıra *eğitim fakültelerine öğrenci alım sınav giriş puanı yükseltilmeli* (K1, K2, K3, K4, K6), *üniversitelerde verilen formasyon eğitimi gözden geçirilmeli* (K2, K3, K6), *5.sınıflar ilkökula dahil edilmeli* (K1, K6, Y1), *öğretmenlerin özlük haklarında iyileştirme yapılmalı* (K1, K3) ve *belirli bir giyim standardı getirilmeli* (V1) ifadelerini kaydetmişlerdir.

Öğrenci

Katılımcıların en çok görüş bildirdikleri kategori öğrenciler ile ilgili olarak karşılaşılan sorunlar nelerdir sorusuna ilişkin verdikleri cevapları içeren öğrenci teması olmuştur. Öğrenci ile ilgili karşılaşılan sorunlara ilişkin katılımcı ifadeleri öğrenci kişilik özelliği (f=7), öğrencinin teknoloji/oyun bağımlılığı (f=5), aile (f=5), akran zorbalığı (f=4), hazırbulunuşluk seviyesinin düşüklüğü (f=4), derse karşı ön yargı (f=4), okul eşyalarına zarar verme (f=4), öğrenciler arası akademik başarı seviyesinin farklılığı (f=1), ergenlik dönemi (f=1) ve öğrenciye bakış açısı (f=1) şeklinde sıralanmıştır. Bu konu ile ilgili olarak hem öğretmenler hem veliler hem de öğrenciler görüş bildirmiştir. Örneğin, bu konuda görüş bildiren 8. sınıf öğrencisi düşüncelerini

“... Öğrencilerin belli başlı konularda değil baştan aşağı bilinçlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çoğu öğrenci davranışının sonuçlarını düşünmeden, davranışının sonucunun bilincinde olmadan hareket ediyor. Bu tarz öğrenciler okulumuzda çok fazla sayıda var. Birileri bir şey yapmazsa geleceğe cehalet köklü nesiller bırakacağız. (Ö1)

sözleri ile dile getirirken; katılımcıların öğrenci temasına ilişkin belirttikleri sorunlar ile ilgili çözüm önerileri ise yanlış davranışı desteklememeli, desteklenmemesi konusunda bilgilendirmeli (f=5), okul rehberlik servisi daha aktif çalışmalı (f=5), akademik seviyesi düşük olan öğrencilerin saptanıp okul saatleri çıkışında birebir eğitim ile desteklenmeli (f=4), öğretmen aile iletişimi artırılmalı+ ortak tavır sergilenmeli (f=4), sağlık eğitimi dersi olmalı (f=3), ders esnasında seviyeye yönelik farklı etkinlik ve çalışmalar yapılmalı (f=3), eşyaların vergilerle alındığı

öğrencilere benimsetilmeli (f=3), birlikte sosyal aktivitelere katılım sağlanmalı (f=3), farklı yöntem ve tekniklerle disiplinler arası yaklaşım benimsenmeli (f=2), okul sonrası etkinlikler/kurslar yapılmalı (f=2) temel ders- ana ders ayrımı sonlandırılmalı (f=1) şeklinde sıralanmıştır.

Yönetici

Yöneticiler ile ilgili olarak karşılaşılan sorunlara ilişkin katılımcılar personel ile iletişim zayıflığı (f=5), idarenin sık değişmesi (f=5), yöneticilik egosu:” her şeyi ben bilirim!” (f=4), yöneticiliği bilmemesi (f=3), yöneticilik seçiminin liyâkatsız olması (f=2) sorunlarını dile getirmişlerdir. Bununla ilgili olarak bir katılımcı

“Hak etmeden koltuk sahibi olmuş, kendi isteklerini, düşüncelerini okulda dayatmaya çalışan yöneticilerin varlığı eğitimi geriye götürmektedir. Her yönetici kendi doğrularını okulun doğruları olarak kabul ettirmeye çalışıyor.” (K1)

ifadesini kaydetmiştir.

Yöneticiler ile ilgili olarak yukarıda belirtilen sorunlara ilişkin katılımcılar tarafında sunulan çözüm önerileri yöneticilik seçimine belirli kriterler getirilmeli (f=6), yönetici olan kişinin yöneticilik eğitimi alması sağlanmalı (f=4), iletişim konusunda seminerlere katılmalı(f=3), egosu yüksek olan kişiler, yönetici olarak seçilmemeli (f=3), merkezi bütçeden öğrenci sayısına göre her okula bir bütçe ayrılmalı (f=2), başarılı idarecilerin ve deneyimli kadroların okulda kalmaları sağlanmalı (f=1) şeklinde sıralanmıştır.

Eğitim-öğretim süreci

Katılımcılar tarafından eğitim-öğretim süreci ile ilgili belirtilen görüşler doğrultusunda elde edilen ifadeler şu şekildedir: fiziki alanların yetersizliği (f=6), araç-gereç / teknoloji alt yapı eksikliği (f=6), ders kitaplarının yetersizliği (f=4), sanatsal & kültürel eğitim yetersizliği (f=4), dersler arasında ayırım yapılması (f=3), programların uygulanabilir olmaması (f=2), sonuç odaklı olma (f=2), kurslarda kaynak kitap eksikliği (f=2), müfredatın sık değişmesi (f=1). Eğitim öğretim süreci ile ilgili en sık tekrar edilen ve üzerinde neredeyse görüş birliğine varılan sorunlar fiziki alanların yetersizliği ve teknolojik alt yapı/araç gereç eksikliği olmuştur. Bu temaya ilişkin olarak bir matematik öğretmeni ders kitaplarının yetersizliğini *ders kitaplarında konuyla ilgili verilen etkinliklerin, soru sayılarının az olması, konunun işlenirken pekiştirilmesini engellemektedir* (K2) şeklinde ifade etmiştir.

Eğitim öğretim süreci ile ilgili olarak karşılaşılan sorunlara yönelik getirilen çözüm önerileri ise sistem sınav odaklı olmamalı (f=6), okulların fiziki alanları düzenlenmeli (f=5), her sınıfta akıllı tahta ve internet ağı olmalı/sınıflarda bilgisayar+projeksiyon olmalı (f=4), kurslara yönelik daha fazla kazanım kavrama testleri yayınlanmalı ya da kaynak kitap takviyesi yapılmalı (f=4) şeklinde sıralanmıştır.

Üst yönetim

Üst yönetim temasına ilişkin olarak belirtilen sorunlar taşınmalı öğrencilere yönelik verilen yemekler için okullarda uygun yerlerin bulunmaması (f=3), temizlik (f=1), merkeziyetçi bir sistemin varlığı (f=1) şeklinde sıralanmıştır.

Bu sorunlara ilişkin taşınmalı planlaması yapılırken yemekhane planlaması da yapılmalı (f=4) ve daha fazla temizlik personel istihdam edilmeli (f=1) şeklinde çözüm önerileri sunmuşlardır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaokullarda yaşanan problemlerin saptanması ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmek amacıyla yürütülen bu çalışmada okulun paydaşları olan yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliler ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda elde edilen veriler analiz edildiğinde ortaokulların öğretmenlerle, öğrencilerle, yöneticilerle, eğitim-öğretim süreci ve üst yönetimlerce yürütülen uygulamalardan kaynaklanan sorunlar yaşadıkları tespit edilmiş ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri sunulmuştur. Araştırmamızda elde edilen sonuçlar alan yazında yapılan birçok çalışmayı destekler niteliktedir. Örneğin fiziki koşulların yetersizliği, ders araç gereç eksikliği (Aybek, 2015; Demirtaş, 1988), velilerin ilgisiz olmaları (Aybek ve Aslan, 2015) öğrenci kişilik özellikleri ve bu bağlamda öğrencilerin bilinçsiz, hedefsiz, sorumsuz vb. oldukları (Çakır ve Özelmacı, 2017), yöneticilerin iletişim becerileri eksikliği (Sincar, Önen ve Arar, 2018), öğretmen eksikliğinden (Epçayan, 2014; Özyılmaz, 2017) kaynaklı gerçekleştirilen ücretli öğretmenlik uygulaması (Aslan, Özer ve Bakır, 2009), dershanelerin kapatılmasıyla uygulamaya konan destekleme ve yetiştirme kursları ile ilgili olarak kurslarda kaynak kitap eksikliği (Bozbayındır ve Kara, 2017), ders kitaplarının içerik ve etkinlik açısından yetersiz olduğu (Aybek ve Aslan, 2015; Özenç vd., 2016) mevcut çalışmada öne çıkan bulgular olmuştur.

Diğer taraftan bütün bunlar dışında alan yazından farklı olarak teori pratik uyumsuzluğu sorununa “üniversitelerin eğitim fakültelerinde uygulama derslerine ağırlık verilmeli”, mesleğin itibarsızlaştırılması ve öğretmen yeterliliği sorununa “eğitim fakültelerine öğrenci alım sınav giriş puanı yükseltilmeli ve öğretmenlik uygulaması dersi üniversitelerde daha uzun bir döneme yayılmalı”, öğrenciler arası seviye farklılıkları sorununa “akademik seviyesi düşük olan öğrencilerin saptanıp ek kurslarla okul saatleri çıkışında bire bir eğitim ile desteklenmeli”, sanatsal ve kültürel eğitim eksikliği sorununa “okullarda daha fazla sergi koro gibi sanatsal faaliyetlere yer verilmeli”, müfredatın çok sık değişmesi sorununa “müfredat çok sık değişmemeli”, ve sınav odaklı bir sistem sorununa yönelik ise “sistem sınav odaklı olmaktan çıkartılıp, süreç + sonuç odaklı olmalı” önerilerini sunmuşlardır.

Bu doğrultuda ortaokullarda yaşanan sorunlara ilişkin olarak şu öneriler sunulabilir:

- Üniversitelerin eğitim fakültelerinde uygulama derslerine daha fazla ağırlık verilmeli
- İhtiyaç kadar öğretmen alımı yapılarak ücretli öğretmenlik uygulaması sonlandırılmalı
- Akademik seviyesi düşük olan öğrenciler okul saatleri çıkışında bire bir eğitim ile desteklenmeli
- Yöneticilik seçimine belirli kriterler getirilmeli
- Okulların fiziki alanları düzenlenmeli ve teknolojik alt yapı-araç/gereç eksikliği giderilmeli
- Sistem sınav odaklı olmaktan çıkarılmalı

Anahtar kelimeler:

Ortaokul eğitimi, Paydaş görüşleri, Sorunlar

Kaynaklar

Ada, S., & Baysal, Z. N. (2009). *Eğitim yapıları ve yönetimleri açısından çeşitli ülkelere bir bakış*. Ankara: Pegem.

- Ada, Ş. (2000). İlköğretim kurumlarında okul yöneticilerinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 132-137.
- Akbaşı, S., & Üredi, L. (2014). Eğitim sistemindeki 4+ 4+ 4 yapılanmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 109-142.
- Arı, G. S., & Bal, E. Ç. (2008). Tükenmişlik kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *Yönetim ve Ekonomi*, 15(1), 131-148.
- Aslan, M., Özer, N., & Bakır, A. A. (2009). Okul kültürüne ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri: Nitel bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8(1).
- Aybek, B., & Aslan, S. (2015). Ortaokul öğretmenlerinin 4+ 4+ 4 kesintili zorunlu eğitim sistemine yönelik yaşadıkları sorunlar (Elazığ İli Örneği). *İlköğretim Online*, 14(2).
- Bay, E., Türkan, A., Tosun, Ş., Deliçay, F., Ateş, G. N., Pamuk, T., ... & Demir, S. (2013). 4+ 4+ 4 Modelinin Paydaşlar Bağlamında Değerlendirilmesi: Aktif Katılım mı? Pasif Direniş mi?. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(5).
- Bıyık, E. (2014). İlkokul/ortaokul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları yönetsel sorunların belirlenmesi: Araklı örneği (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Bozbayındır, F., & Kara, M. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarında (DYK) karşılaşılan sorunlar ve öğretmen görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 336-349. DOI: 10.19126/suje.335982.
- Çakır, U., & Özelmacı, Ş. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okullarda karşılaşılan sosyal sorunlar. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(2), 260-287. Doi:10.18039/ajesi.333732.
- Demirtaş, A. (1988). Temel eğitimimizin temel sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 51-63.
- Demirtaş, H., Üstüner, M., & Özer, N. (2007). Okul yönetiminde karşılaşılan sorunların öğrenci ve okul ile ilgili değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13(3), 421-455.
- Doğan, S., Uğurlu, C. T., & Demir, A. (2014). 4+ 4+ 4 eğitim sisteminin okul paydaşlarına olumlu ve olumsuz etkilerinin yönetici görüşlerine göre incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(1), 115-138.
- Epeçan, C. (2014). İlkokul ve ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin 4+ 4+ 4 eğitim sistemine ilişkin görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi* 18(58), 505-522.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Güneş, F. (2016). Eğitimde sorgulamanın gücü. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 188-204. Doi:10.14686/buefad.v5i2.5000184583.
- Hoşgörür, V., & Polat, M. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Okula Devamsızlık Nedenleri (Söke İlçesi Örneği). *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 25-42.
- Karataş, K., & Çakan, S. (2018). Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Eğitim-Öğretim Sorunları: Bismil İlçesi Örneği. *İlköğretim Online*, 17(2).
- Kaştan, Y., & Kaştan, Y. (2016). Türkiye’de sekiz yıllık kesintisiz ilköğretim kurumundan ilkokul ve ortaokul şeklinde 4+ 4+ 4 uygulamasına geçiş sürecinde yaşanan sorunlar ve çözümlerine ilişkin yönetici görüşleri: bir durum çalışması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(5), 130-155.
- Odabaşı, B. (2014). Türk eğitim sisteminde yeni kanun (4+ 4+ 4) değişikliği üzerine düşünceler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 103-124.

- Özcan, B., Günal, A., & Yılmaz, S. (2015). *Türkiye ve Finlandiya’da Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması*. Erişim adresi: http://myweb.sabanciuniv.edu/bac/files/2013/10/%C3%96zg%C3%BCr_Proje_%C3%96%C4%9Fretmen_Yeti%C5%9Firme_Sistemleri_2014-15.pdf. Erişim tarihi: 02.04.2019.
- Özenç, E. G., Özcan, Z. E., Güçlü, F., & Güney, E. K. (2016). 4+ 4+ 4 eğitim sisteminin beşinci sınıf öğrencilerine yansması: Öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(2), 560-580.
- Özyılmaz, Ö. (2017). *Türk milli eğitim sisteminin sorunları ve çözüm arayışları*. Ankara: Pegem.
- Pamuk, E., Kiraz, Z. (2016). Ortaokullarda okutulan seçmeli ders uygulamalarında okul yöneticilerinin karşılaştıkları problemler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 977-1003.
- Şahsuvaroğlu, T., & Ekşi, H. (2008). Odak grup görüşmeleri ve sosyal temsiller kuramı. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 28(28), 127-139.
- Şenaras, B., & Çetin, Ş. (2018). Okul müdürleri ile öğretmenlerin algılarına göre ilk ve ortaokullarda veli baskısı: nitel bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(220), 157-176.
- Sincar, M., Önen, Z., & Arar, K. H. (2018). An investigation of Turkish female school administrators’ views on the concept of self-development. *International Journal of Leadership in Education*, 1-24.
- Yılmaz, K. & Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.

Üniversite Öğrencilerinin Üniversite, Rektör ve Gelecek Kavramlarına İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi

Mehmet Ali YARIM^a, Sabri ÇELİK^b

(a) MEB Vali Hafızpaşa İlkokulu, Erzurum, Türkiye

(b) Sabri Çelik, Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye

Giriş

Metaforlar günlük yaşamdaki kullanımının yanında eskiden beri eğitim ve öğretim amaçlı da kullanılmaktadır (Şeyihoğlu ve Gençler, 2011). Son dönemlerde metaforlar eğitim araştırmalarında sık sık kullanılmaya başlanmıştır. Bunun sebebi sosyal bilimlerde metafor kullanımının önemli etkilerinin olmasıdır (Bredeson, 1988) Öğrencilerin zihinsel süreçlerini ve iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlayan eğitim sürecinde ve öğrenim görülen okullarda metafor kullanımlarına sıklıkla rastlanmaktadır. Metafor kullanımının öğretmenlerin sınıfta üstlendikleri rollere, öğrencilere, eğitime ilişkin inanç ve varsayımlarının gerekçelerini belirleme, öğretmenlere, öğrencilere, ailelere ve müfettişlere okulun güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeye ilişkin görüş ve deneyimlerini ifade etmeyi mümkün kılar gibi faydaları da vardır (Ben-Peretz, Mendelson ve Kron, 2003 ; Balcı, 2011).

Literatüre bakıldığında öğrencilerin üniversite kavramına ilişkin metaforlarının ortaya çıkarılmasına ilişkin çalışmanın var olmakla birlikte az olduğu, rektör ve gelecek kavramlarına ilişkin metafor çalışmalarının ise çok yetersiz olduğu görülmüştür. Bu düşünceden hareketle yapılan bu çalışmada üniversite öğrencilerinin üniversite, rektör ve gelecek kavramlarına ilişkin metaforlarını (zihinsel imgeleri) ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin üniversite, rektör ve gelecek kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomoloji) yaklaşımı kullanılmıştır. Olgu bilim, bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturur” (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda araştırma sürecinde belirlenen “üniversite”, “rektör” ve “gelecek” kavramları üzerine odaklanan metaforik bir uygulama gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu Erzurum Atatürk Üniversitesinde 2018-2019 eğitim-öğretim yılının güz yarı döneminde öğrenim gören 203 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma gurubuna kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle ulaşılmıştır.

Araştırmada birinci bölümde, öğrencilerin kişisel bilgilerine yönelik soruların yer aldığı, ikinci bölümde ise öğrencilerden üniversite, rektör ve gelecek kavramlarını bir metaforla tanımlamaları ve kullandıkları metaforun

nedenini belirtmelerinin istendiği iki soruluk bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracının ikinci bölümde öğrencilerden, “üniversiteyi/rektörü/geleceğibenzetiyorum. Çünkü” cümlesini tamamlamaları istenmiştir.

Çalışmada elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, herhangi bir metnin ya da belgenin içeriğinin incelenmesi ve sayısal olarak ifade edilmesinden oluşan, toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde organize edilmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Ekiz, 2015).

Bulgular

Üniversite öğrencilerinin üniversite, rektör ve gelecek kavramına yönelik metaforik algılarını belirlemeyi amaçlayan araştırma sonuçlarına göre öğrenciler üniversite kavramına ilişkin 77, rektör kavramına ilişkin 70, gelecek kavramına ilişkin ise 89 metafor üretmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin % 69’ a yakını üniversiteyi olumlu bir kavram olarak algılamaktadırlar. Fakat üniversiteyi olumsuzluk unsuru olarak değerlendiren bireylerin sayısı oldukça fazladır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler rektörü bir güç unsuru olarak görüp, üniversiteye tek hakim olan unsur olarak görmektedirler. Ayrıca öğrenciler rektörü gizem ve belirsizlik unsuru olarak görmektedir. Öğrenciler üniversitedeki öğretim hayatlarında rektörle çok az karşılaşmış ya da hiç karşılaşmamıştır. Çalışmada ulaşılan diğer sonuç ise üniversite öğrencileri gelecekleri konusunda çok karamsar ve umutsuzdurlar.

Anahtar kelimeler:

Üniversite, Metafor, Gelecek

Kaynaklar

- Balcı, F. A. (2011). Okul Metaforları: İlköğretim Müfettişlerinin Okul Algıları, *Eurasian Journal of Educational Research*, 3 (44), 27-38
- Ben-Peretz, M., Mendelson, N. & Kron, F. W. (2003). How Teachers İn Different Educational Context View Their Roles. *Teaching And Teacher Education*, 19, 277-290
- Bredeson, P. (1988). Perspectives on schools: Metaphors and management in education. *The Journal of Educational Administration*, 26(3), 293-309.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şeyihoğlu, A. & Gençer, G. (2011). “Hayat Bilgisi Öğretiminde Metafor Tekniğinin Kullanımı”. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8 (3), 83-100.
- Yıldırım A, & Şimşek H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Endüstri 4.0 Çağında Öğretmenin Gerekliliği ve Rolü: Öğrenci Gözüyle Nitel Bir Çalışma

Mehmet Ali YARIM^a, Sabri ÇELİK^b

^aMEB Vali Hafızpaşa İlkokulu, Erzurum, Türkiye

^bEğitim Fak. Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye

Giriş

4. Endüstri devriminin yaşandığı günümüzde toplumlarda hızlı bir dijital dönüşüm yaşanmaktadır. Akıllı tablet ve telefonlarla başlayıp sanal zeka ve günlük hayatta kullanılan robotik sistemlerin kullanılmasıyla birlikte dijital hâkimiyet endüstriyel yaşamda her an kendisini daha fazla hissettirirken öte yandan toplumsal yaşamda da önemli değişme ve gelişmelere yol açmaktadır. “Endüstri 4.0” terim olarak dördüncü sanayi devrimi anlamına gelmektedir. İlk sanayi devrimi su ve buhar gücü ile üretim mekanizmasının üzerine kuruldu. Elektriğin icadı ikinci sanayi devriminin yaşanmasına olanak sağladı. Üçüncü sanayi devrimi elektronik, otomasyon ve bilgisayarların aktif olarak kullanılmaya başladığı döneme denk gelir. Dördüncü sanayi devrimi ise; yapay zeka, dijital devrim, sanal örgütler, robotik, sibernetik, genetik, nesnelerin interneti, nano teknoloji, global vatandaşlık ve uzay çağı gibi kavramlardan oluşmaktadır. Endüstri 4.0 ile inovasyon eğitime derinden nüfuz edip temel bileşenlerinden biri olacaktır. (Aslangilay, 2016). Eğitimin en önemli amaçlarından biri, öğrencilerin günlük hayatlarını kolaylaştırmayı sağlamak ve onları iş dünyasına hazırlamaktır. Bu durum, aynı zamanda yüzyılın en büyük sorunlarından biri ve üzerinde çalışılması gereken bir konudur (Trilling ve Fadel, 2009).

21. yüzyılı yaşadığımız günümüzde üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirme ve hayat boyu öğrenme temel eğitim vizyonları olacaktır. 21. yy becerilerini kazanmak için yapılandırmacı bir programla bireylerin üst düzey becerileri kazanması hedeflenmektedir Gomaratat (2015). Eleştirel düşünebilen, olaylara karşı yenilikçi ve yaratıcı fikirler üreten, bilimsel ve analitik düşünme yetisine sahip bireylerin yetiştirilmesi büyük önem taşımaktadır. 21. yüzyılın eğitim sistemi, teknolojinin her sektörde entegrasyonu ile kökten değişti. Yirmi birinci yüzyılda eğitim, düşünme becerileri, kişilerarası beceriler, bilgi medyası, teknolojik beceriler ve yaşam becerilerine bağlıdır. bu gelişmeler doğrultusunda eğitim müfredatlarının ve öğretmenlerinin öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini kazanma noktasında eleştirel düşünme, problem çözme, sosyal, bilşsel duyuşsal ihtiyaçlarının giderilmesi, bilgiyi anlamlandırma ve kullanma, dünyadaki gelişmeleri anlama ve dijital unsurların öğrenme ortamlarına entegrasyonu gibi konularda ihtiyacı ne derece karşıladıkları ve bu konuda eksiklik ve önerilerin neler olduğunun araştırılması çağı yakalayabilme hedefi doğrultusunda durum tespiti açısından son derece önemlidir. Bu bağlamda bu çalışmada öğretmenlerin ve eğitim unsurlarının gelişen ve değişen dünyada ne durumda oldukları ve nasıl bir planlamayla değişimleri gerektiğinin tespiti için büyük önem taşıyan öğrenci görüşleri incelenmiştir

Yöntem

Bu araştırma, algıların, olayların kendi doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği nitel araştırma desenlerinden biri olan “durum çalışması” yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2018-2019 eğitim öğretim yılında Erzurum Aziziye, Yakutiye ve

Palandöken ilçelerinde görev yapmakta olan 19 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulmasında nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden (kolay ulaşılabilir durum örnekleme) yönteminden faydalanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminde araştırmacı ulaşılması kolay öğeler içerisinde yeterli sayıda öğeyi örnekleme için seçer (Güler v.d. , 2013). Analiz sürecinde katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3,...Ö17, Ö18, Ö19 şeklinde kodlanmıştır

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Günlük hayatta kullandığınız bilgilere hangi yollarla ulaşıyorsunuz? sorusuyla ilgili bulgulara bakıldığında öğrencilerin günlük hayatta kullandıkları bilgilere en çok internet (web siteleri, bloglar, arama motorları, eğitim siteleri v.b.) ve sanal alemden (twitter, instagram, facebook v.b.) ulaştıkları görülmektedir. Eskinin en önemli bilgi edinme kaynakları olan öğretmen ve okul araştırma bulgularına göre bilgiye ulaşma noktasında eski önemini kaybetmiştir. öğrenciler günümüz öğretmenlerini, öğrenme süreçlerinde genellikle düz anlatım ve ezbere dayalı metodlar kullanıp sadece öğrencilerde bilgi birimi sağladıkları, dersleri sadece ders saatleri ile sınırlı olmak kaydıyla müfredata bağlı kalarak tek düze işledikleri ve değerlendirmeleri yönlendirme yerine sınıflandırma amacıyla yapmaları gibi gerekçelerle yeterli nitelikte görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. öğrencilerin öğretmenlerden beklediği yeni roller kolaylaştırıcı, destekleyici, yaşam koçu, rol model, özgürleştirici, terapist ve arkadaş olma rolleridir.

Anahtar Kelimeler

Endüstri 4.0, Öğretmen Roller, Öğretmen Nitelikleri

Kaynaklar

- Aslangilay A. S., (2016), *Küreselleşme Sürecinde İnovasyonun Önemi ve Yükseköğretim Kurumlarına Düşen Görevler*, Bolum 10, *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler Ve Nitelik Arayışı*, Eds. Demirel Ö, Dincer S., Pegem Akademi, E-ISSN 9786053183563.
- Gomaratat.S. (2015). *Subject: Learning productivity, stated*. In Sinlarat, P.(2015).10 Ways of Progressive Learning Encouraging/Facilitating The Ability of The Learner of 21st Century. Bangkok: Education Science, Dhurakit Bandit University
- Güler, A., Halıcıoğlu M.B. & Taşğın S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Lunenburg, F. & Orstein, A. (2013). *Eğitim Yönetimi* (6. Baskı). Ankara Nobel Yayınları.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning For Life in Our Times*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Moral Sermaye Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışmaları

Özgür Sami AKGÜL^a, Habib ÖZKAN^b

(a) Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Yönetimi, Gaziantep, Türkiye (Sorumlu yazar)

(b) Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Gaziantep, Türkiye

Giriş

“Gelir yaratma yeteneğine sahip ulusal veya uluslararası düzeyde her türlü mali veya fiziksel varlık” (TDK, 2017) olarak daha çok ekonomik ve maddi bir çerçevede tanımlanan sermaye kavramı, günümüzde bu anlamından çok daha geniş ve derin bir anlamı karşılar hale gelmiştir. Bourdieu, sermaye biçimlerini ekonomik, sosyal ve kültürel olmak üzere üç biçimde incelemiştir (Bourdieu, 1986). Valverde, ekonomik olmayan sermaye türlerine moral sermayeyi de eklemiştir (Valverde, 1990). Kısaca ahlaki kuralları kullanarak insanların iyi ile kötüyü ayırt edebilmelerini sağlayacak bir sosyal yapı geliştirme kapasitesi olarak tanımlanabilecek moral sermaye, örgütlerde uzun süreli bir birikim sonucu oluşmakta ve örgütün insan kaynağına kazandırdığı değerlerle bireyin davranışlarında olumlu değişiklikler meydana getirmeyi amaçlamaktadır. Swartz’a (2009) göre moral sermaye yatırım yapılabilir, kazanılabilir, kaybedilebilir ve sahip olunabilir bir sermaye türüdür.

Ahlak, bir toplumun manevi dünyasını büyük ölçüde şekillendiren, insanların değer dünyalarını belirleyen, onlara nasıl davranmaları ve yaşamaları gerektiğini bildiren kurallar, normlar ve değerler sistemidir (Cevizci, 2015:14). Türkçede ahlak kavramı, Latince moral sözcüğünün karşılığıdır (Cevizci, 2008). Moral sözcüğü Türkçede “Bir insanın ruhsal gücü, manevi güç, maneviyat” anlamlarıyla kullanılmaktadır (TDK, 2017). Okulların iyi öğrenci yetiştirme sorumluluğunun her geçen gün daha fazla önem kazandığı günümüzde iyi öğrenci, sadece belli bilgi ve becerileri kazanmış öğrenci olarak görülmemelidir. İyi öğrenci ahlaki değerlere uygun davranış gösteren öğrenci olarak tanımlanmaktadır (Çelik, 2014).

Moral Sermaye ile okulların hoşgörü, merhamet, sadakat, affetme, barış, kardeşlik, adalet ve dürüstlük gibi moral değerlerin hâkim kılındığı, zamanla birbirlerini seven ve her konuda birbirine destek olan eğitim yuvalarına dönüşmesi sağlanabilir. Bu okulların soğuk mekanik yapılardan, aile gibi sıcak ve samimi eğitim örgütlerine dönüşmesi sağlanabilir. Empati duygusu gelişmiş, saygılı, kurallara uyan ve ruhsal gelişim gösteren öğrenciler yetiştirebilmek için moral sermayeden yararlanılmalıdır (Özkan ve Akgül, 2018).

Eğitim örgütlerinde yapılan iş, düşünce kalıplarıyla uyum sağladığı sürece anlam kazanır. Bu anlamda eğitim örgütlerinin rol modeli olan öğretmenler, öğrencilerin öğrenmesinde ve kişiliklerinin oluşmasında kritik öneme sahip kişilerdir. Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin moral sermaye yeterliliklerinin belirlenmesi amacıyla bir ölçek geliştirmektir. Bunun için yurt içinde ve dışında konuyla ilgili literatür taranmış, moral sermaye, moral liderlik, öğretmenliğin etik ve ahlaki boyutlarıyla ilgili çalışmalar incelenmiştir.

Yöntem

İlk olarak Moral sermaye ölçeğiyle ilgili madde havuzu oluşturulmuştur. Maddelerin içerik ve geçerliliğinin belirlenebilmesi için alanda uzman kişilerin görüş ve önerileri doğrultusunda düzenlemeler yapılmış olup ön uygulama için 105 maddelik bir ölçme aracı hazırlanmıştır. Ölçme aracı uygulanmadan önce maddelerin anlaşılabilir olup olmadığının değerlendirilmesi amacıyla ölçek maddeleri kamuda çalışan öğretmenlere tekrar incelenmiş ve gelen görüşler doğrultusunda “Moral Sermaye Ölçeği” uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler

Moral Sermaye, Öğretmen, Eğitim

Kaynaklar

- Bordieu, P. (1986). *The form of capital in handbook of theory and resarch for the sociology education*, ed: J.G.Richardson, New York: Greenwood Press.
- Cevizci, A. (2008). *Etiğe Giriş*. (2. Baskı). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cevizci, A. (2015). *Etik ahlak felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Çelik, V. (2014). Okullarda moral sermayenin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (174), 67-74.
- Swartz, S. (2009). *The moral ecology of south Africa's township youth*. New York: Palgrave Macmillan.
- Özkan, H., Akgül, Ö.S. (2018). Moral Sermaye Kavram Analizi. *EKEV Akademi Dergisi*, Sayı: 73, s. 451-468 (K1Ş).
- Türkçe Sözlük, 2 cilt, TDK yay., Ankara 2017, 2.C. s. 1137.
- Valverde, M. (1990). Moral Capital. *Canadian Journal of Law and Society*, 213-232.

İletişim becerilerinin problem çözme yaklaşımlarına etkisi

Ercan YILMAZ^a, Gulnar JAFAROVA^a

(a) Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye

Giriş

Geçmişten bugüne kadar, yaşamın her alanında insanlar karşılıklı bilgi etkileşimi, birbirlerini anlama, yardımlaşma, işbirliği yapma süreçlerini gerçekleştirmek için iletişime gereksinim duymuşlar. İletişim olmadan insanların birlikte herhangi bir eylemi, etkinliği gerçekleştirmesi mümkün değildir. Rubinştayn iletişimi insanların bir birini anlama, Vygotsky ise fikir ve düşüncelerini başkalarına aktarma süreci olarak görmüşler (akt. Seyidov, 2007, s.98). İletişim aracılığıyla insanlar çevre hakkında bilgi edinmekle birçok beceri ve alışkanlıklar kazanırlar ki, bu da onların yaşamını kolaylaştırır. Bu açıdan da bireylerin iletişim becerilerine sahip olmasının onların hayatında önemli etkiye sahip olduğu söylenebilir. İletişim becerileri, konuşma başlatma, sosyal etkileşimleri sürdürme, düşünce ve duygularını başkalarına ifade etme ve başkalarının duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlama becerilerini içerir (Bedell ve Lennox, 1997, s.42).

Modern çağda gerçekleşen sürekli değişim ve gelişim süreçlerinden kaynaklanarak bireyler sürekli çeşitli sorunlarla, problemlerle karşılaşmaktadırlar. Korkut (2002) problem çözmeyi bir sorunu çözmek için önceki yaşantılarla öğrenilen kuralların basit şekilde uygulanmasının ötesine geçerek yeni çözüm yolları üretebilme süreci olarak ifade etmiştir. Çoğu kez problemlerin çözümlenmesinde bireyler diğer insanlarla işbirliğine, onların yardımına gereksinim duyarlar ki, bu da onların iletişim becerisine sahip olmasını önemli kılar. Bu önemi göz önünde bulundurarak üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerinin problem çözme becerilerine etkisinin ve bu becerilere sahip olma düzeylerinin belirlenmesinin onların bu becerileri kazanmalarında gereken tedbirlerin alınması açısından faydalı olabileceği söylenebilir.

Bu çalışmanın amacı iletişim becerilerinin problem çözme becerilerine etkisini araştırmaktır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerinin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri onların problem çözme becerilerini anlamlı bir şekilde etkilemekte midir?

Yöntem

Araştırma mevcut durumun ortaya konulmasını sağlayan tarama modellerinden, ilişkisel tarama modeli uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni iletişim becerileri, bağımlı değişkeni ise problem çözme yaklaşımlarıdır.

Araştırmanın çalışma grubunu Konya ilinde üniversitelerde 2018-2019 öğretim yılında eğitim görmekte olan 290 eğitim fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır.

İletişim Becerileri Ölçeği

Araştırmada veri toplamak amacıyla üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerini ölçmek için Owen ve Bugay (2014) tarafından geliştirilen İletişim Becerileri Ölçeği (İBÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .88 olarak belirlenmiştir.

Problem Çözme Envanteri

Öğrencilerin problem çözme becerilerini ölçmek için Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlanması Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılmış olan Problem Çözme Envanteri (PÇE) kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada toplanan veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik testler kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi test etmek için korelasyon, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri yorda düzeylerini test etmek için ise regrasyon analizi yapılmıştır.

Bulgular, Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre, üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerinin İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler (İİTB), Kendini İfade Etme (KİE), Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim (EDSOİ), İletişim Kurmaya İsteklilik (İKİ) alt boyut puanlarıyla Problem Çözme Envanterinin ‘Acelecı yaklaşım’, ‘Düşünen yaklaşım’, ‘Kaçınan yaklaşım’, ‘Değerlendirici yaklaşım’, ‘Kendine güvenli yaklaşım’ ve ‘Planlı yaklaşım’ alt boyut puanları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Üniversite öğrencilerinin İletişim becerileri problem çözme becerisinin ‘acelecı yaklaşım’ alt boyutundaki değişkenliği anlamlı bir şekilde açıklamamaktadır. Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerinin ‘düşünen yaklaşım’ alt boyutundaki değişkenliğinin %27.1’ni onların iletişim becerileri yordamaktadır. Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerinin ‘Kaçınan yaklaşım’ alt boyutundaki değişkenliğinin %7.2’ni iletişim becerileri açıklamaktadır. Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerinin ‘Değerlendirici yaklaşım’ alt boyutundaki değişkenliğinin %22.2’ni iletişim becerileri etkilemektedir. Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerinin ‘Kendine güvenli yaklaşım’ alt boyutundaki değişkenliğinin %19.5’ni iletişim becerileri açıklamaktadır. Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerinin ‘Planlı yaklaşım’ alt boyutundaki değişkenliğinin %22.3’nü iletişim becerileri açıklamaktadır.

Anahtar kelimeler:

İletişim becerisi, problem çözme becerisi, üniversite öğrencileri.

Kaynaklar

Bedell, J.R ve Lennox, S.S (1997). *Handbook for Communication and Problem-Solving Skills Training: A cognitive-behavioral approach*. England: John Wiley & Sons.

Owen, F.K ve Bugay, A (2014). İletişim Becerileri Ölçeği’nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 51-64.

Korkut, F (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 177-84.

Seyidov, S.İ. ve Hamzayev, M.E. (2007). *Psikoloji*. Bakü: Nurlan Yayınevi.

Şahin, N., Şahin, N. H., and Heppner, P. P. (1993) The psychometric properties of the Problem Solving Inventory. *Cognitive Therapy and Research*, 17 (4), 379-396.

Vibrant School and the Elements of Vibrant School Climate in Turkey

Ayşe Nur GÜRDAL^a, Yaşar KONDAKÇI^a

(a) Middle East Technical University, Educational Sciences Department, Ankara, Turkey

Introduction

In Turkey, the entire education system is structured around high stake, nation-wide examinations regulating the transition from elementary education to secondary education and, then from secondary education to higher education. It is interesting that the test performance of the students is highly important for schools and parents. Regardless the position of the students in the social stratification, the pressure to perform high in tests and guarantee a seat in quality schools or programs put huge pressure on parents first and then on students. Parents typically react with mobilizing their financial resources for additional training and preparation for tests and schools typically react with placing more and more books on tables of students as part of the curriculum rather than focusing on the real skills, interest and competencies of the students. As a result, the students suffer socially and psychologically. While giving high importance to academic success, the nature of the students is simply ignored. The distortive effect of the schooling practice on the students is a concern which is evident in different country context. Apple and Beane (2007) stated that there is a growing dissatisfaction among parents and educators about the fact that the schools and school programs are totally irrelevant to nature of the students. As long as the selection and elimination processes are carried out in the secondary or higher education transition, the stress will be associated with the “instrument.” Therefore, changing the instrument will not remove the stress. There is an urgent need to reconsider the entire schooling practice to make it more humane practice for the children in the first place. According to Apple and Beane (2007) the current narrow-minded education systems and test score performance oriented system has several different alternatives and these alternatives may eliminate alienation of students and teachers, and contribute to rich and meaningful learning opportunities to the students.

In the way of trials to lessen this pressure and stress in Turkey, some changes have been carried out such as changing the system to 4+4+4 or modifying the questions in the tests, however, based on the evaluations made by Turkish Education Association since 2005, each solution created with a narrow view focused on the content, shape, duration of the exam and how the scores are calculated creates its own problem. The changes made in 2017- 2018 for both transition to high school and university was a prominent example of this situation. The style of the questions was decided to be changed but most of the children could not accommodate themselves to the new version of the exam, which was mostly related to the changes being pop up at the beginning of the semester with no alert. Besides, it is important to note that the frequent and large-scale change in the system is another major source of stress and tension for all parties in the system. However, the students are in the center of pressure and tension. From this view, we can also say our children do not have the resilience which is a skill making them strong enough to get better after a shock or surprise. In addition, the approaches of families towards the exams increase the level of stress because families think that their children will perform high in transition to the university if they are one of the students from the upper percentile regardless of their interest, ability, cognitive capacity and preferences, which is resulted from

various social, psychological and economic factors. (TEDMEM, 2017). The failure of finding a functional and long-lasting solution could come both from the focus being still on the exams and academic success and failing to provide students with some basic skills which were of high importance in such a world with constantly changing demands. Therefore, currently exam oriented and achievement focused schooling practice need to be altered fundamentally. There is a clear need to decrease the effects of standardized tests and to make schools such places fostering collaboration, communication, critical thinking, creativity, problem solving, resilience and so on. The advocates of student-oriented understanding argue that creating an environment reducing pressure on the student will help him/her to reveal his/her capacity, which will inevitably lead to achievement. In other words, achievement is a byproduct of creating a student-friendly environment. Such a school environment is highly important in both students' academic lives and their long-life time because of constantly changing demands of any society.

The purpose of the research is to elaborate on an alternative perspective to school climate which prioritize the students' nature rather than focus on exam outcomes. The concept of vibrant school was proposed by Tschannen-Moran, Clement, Hockaday, Feldstein (2017). However, before adapting the concept into different cultural setting, a detailed investigation and discussions need to be hold on the concept. As a result, revealing the main pillars of student friendly school climate and proposing premises of such school climate for Turkish school system. Besides, the discussion my contribute to see whether the concept is complete by itself.

School Climate

Tableman and Herron described school climate as the feel influencing the attitudes, environment, appearance, and students and faculty relationship in the school building (2004). In addition, Hoy defined school climate as relatively sustainable quality of school which effects the participants of it in terms of their behavior and how they think, feel and act (1990). There are two dimensions of school climate which are open vs. closed climate and healthy vs. sick climates. Open and closed climates were proposed by Andrew Halphin and Don Croft in 1963. They developed a descriptive questionnaire, the Organizational Climate Description Questionnaire which focused only teacher-teacher relationship and teacher-principal relationship. In this questionnaire, the student perspective was not included. In addition to open and closed climates, we have healthy and sick climates described by Organizational Health Inventory (OHI) which Wayne Hoy and John Tarter (1997) developed. OHI describes the health of the schools among students, teachers, principals and community members.

Positive relationship between students, teachers and administrators define the schools with healthy and open climates. In this positive school climate we can observe higher student success because there is a productive focus both on academic goals, orderly and serious environment, quality of relationships, and collegial leadership of administrators. Awareness and improvement of school climate presents important ways of seeking academic improvements and students success.

There are several different school climate scales in Turkey. One of them was developed by Çalık and Kurt in 2010. Based on this scale, Turhan and Akgül (2017) made a study on the relationship between the perceived school climate and the adolescents' adherence to humanitarian values. As a result, they found perception of school climate is in positive correlation with the adherence level to humanitarian values (2017). Another point in this study, there

are there components of school climate which are predictor of adherence to humanitarian values which are teacher support, success orientation and safe learning environment-positive peer interaction. As we can understand from this study in Turkey, effective schools does not only support students in their academic performance but also in their suitable behaviors to humanitarian values

Vibrant School Climate

Although there are several school climate perspectives, they are criticized for being highly student outcomes oriented and ignoring the nature of the children. Tschannen-Moran et al. (2017) stated that for children, school climate should make the learning adventurous with the curiosity, creativity playfulness and freedom. Based on this understanding, the authors argue that school climate should capture some of the aspirations in the hope that it might lead to strength-based and inspiring conversations about how schools can move toward both cognitive and emotional engagement (Tschannen-Moran et al., 2017). Vibrant school climate is a new re-conceptualized school climate as an aspirational measure of the presence of ideal school characteristics. These qualities of ideal school were decided based on the perspectives of students, teachers, parents and school leaders with enlivened minds, emboldened voices and playful learning dimension. With these qualities, it is aimed to make schools which children would like to be a part of it with a personal enthusiasm.

Tschannen-Moran et al. (2017) labeled the first dimension of vibrant school as enlivened minds, which refers to the learning spaces in which the students are supported to pursue their individual interests in school; there are opportunities at this school for students to pursue topics they are curious about; curiosity is nurtured in our school; students are taught to critique the status quo; students are taught to question why things are the way they are; creativity abounds; students openly explore controversial issues. For example, in a school practicing democratic education in Ankara, for math and science class, while the students are learning about the difference between mass and weight and the effect of gravity on weight, they go to school garden and make a saw and an equal arm scale with the help of their teacher. Throughout this process, they create their own learning materials and they have the opportunity to explore the difference between mass and weight and the effect of gravity on weight. Instead of giving the formal information, with such activities, we can assure that our students will not lose their curiosity about science and math will not become burden for the students. At another school located in Istanbul, there is an activity called sight with fingers in which students try to learn the numbers with their fingers while their eyes are blindfolded. The second dimension of vibrant school climate is emboldened voices. According to Tschannen-Moran et al. a school climate need to give enough space to the students to participate in the decisions that are affecting their lives. As a result, this dimension is related to the participative and democratic school practices; as a result, it resonate the democratic school culture of Apple and Beane (2007). In terms of emboldened voices, we could definitely look at the two axis of Another School is Possible Association in Turkey which are alternative education and democratic administration. With alternative education, as well as the activities, it is meant freedom of students in education. While students discover their interest and abilities, they have the freedom to choose the way they progress on their daily studies. Tschannen-Moran et al. labelled the third dimension of vibrant school climate as playful learning, which aims to respond to the nature of children. The learning places with playful spirit are the places in which the students find pleasant ways to engage in learning. Besides, the child are able to exercise and spend their physical energy on activities that are meaningful for them. In bachelor degree, teacher candidates are advised to start with a

physical activity especially with younger students no matter what the subject is because it gives students the idea they are going to have fun throughout the class and because of their age, they would like to move and be active physically. At a school in İstanbul, students begin their days with walks in forest however the climate is. In addition, when we ask students what they expect from a school, almost all of them most probably say they need more activities which are fun for them and include more physical and social activities, and play. That is why playful learning is a basic component that each school needs to meet in order to respond students' wishes and to make students want to come to school. In vibrant schools the students are able to socialize, have fun and learn. Finally, vibrant schools encourage the students to exercise and experiment in their instruction. The tolerance for failure and mistake is sincere. As a result, the students are expected to take the responsibility of their own learning.

The framework of Tschannen-Moran et al. aims at creating vibrant climates in the schools but the most prominent questions are how and in which ways we have enlivened minds, emboldened voices and playful learning environment, or in which level we can provide this opportunity to our students in Turkey. There are some initiatives to support child friendly school environment. For example, UNICEF has developed a groundwork for rights-based and child friendly schools in which families and communities take participate as well as students, teachers and administrators; students feel safe, included and protective. The schools framed by UNICEF can have a high the level of vibrancy by assuring that each and every child in the school are in physically, emotionally and psychologically safe environment, which supports the idea of emboldened voices in terms of vibrancy. In addition, within child-friendly schools, children are supported and encouraged to recognize their growing capacities and pursue what they actually need. Because they are natural learners, their capacity cannot be ignored, which indicates the enlivened minds in vibrant school climate when we think of the schools providing students diversity. When students are exposed to diversity in terms of gender, ethnicity, social class, learning ability levels, they become curious about the differences around them and approaches the situations critically because they already have the opportunity to see controversial ideas. The other perspective of child-friendly schools is that students are taking their education in an active environment as well as co-operative, democratic and gender-sensitive environment which support the idea of Tschannen-Moran in terms of playful learning. While being active and cooperative, they find the learning fun and while being in a democratic and gender-sensitive learning environment, they take the responsibility of their actions.

Secondly, there are come initiatives of Ministry of National Education towards high schools. They proposed a design of secondary education. In the design, there are three components which are called imagination, activity and life. Within imagination part, we are supporting the students with arts and artistic activities. Having ability for art and being exposed to art, it does not matter whether it is music, drawing or dance, the students will have the chance to see who they really are and they will have the chance to know themselves so students can be decision makers on their own learning. For the part of activity, the design includes physical activities which are of high prominence for the nature of students because especially in the times of high school, they go through their adolescence period, puberty. Without being aware, they need to transfer their energy to something they like by acting. In this way, they like to be in the school, the courses are not seen as burden. As they find enough time to do all the activities, including physical, art, social and course-based activities, they learn to schedule their time and their lives. Especially, in high school, having the ability to organize their own life will give them courage to take the responsibility of their own learning, personal life in life-long period. The last component of the design is life. With life, it is meant activities or

projects for social benefits. Studying for and on social benefits, students see the problems outside the school and they bring those issues to find a solution together, which increases the number of emboldened voices, enlivened minds and playful learning environment. Why do I say that? Having the knowledge or the chance to observe environmental issues make them curious; while they are providing solutions, they have to be critical and creative. After they come up with some concrete projects, they begin to discuss their ideas with their teachers and school administrators within the school so they learn to listen and respond to each other in a respectful way, which serves the perspective of emboldened voices. Dealing with activities for social benefits is good for students in terms of finding a meaning in their learning. They will value their process with these kinds of activities and projects.

Finally, it is possible to talk about some schools which develop and enact values supporting vibrant school system. For example Another School is Possible (ASIP) initiative adopt totally different values; totally relies on democratic principles in academic and administrative practices; implements learning practices serving the curiosity of the students; and truly care for the total development of the students rather than bothering with test preparation (Beycioglu & Kondakci, 2017).

Under the lights of the framework suggested by Tschannen-Moran et al., the initiatives and innovations in education can be observed and can be studied in order to come up with concrete ideas in which ways we can increase the level of vibrancy or how we can create vibrant school climate in Turkish contexts.

Concluding Remarks

Vibrant school climate seems much more effected by humanistic perspective. Concerning Turkish public school system, it is evident that the principles of vibrant schools lack the necessary policy bases. More importantly, Turkish public school context lack the system-wide mindset for adopting the vibrant school. It is evident that creating a student friendly school will not be possible without reconsidering different elements of the system located at different levels. Lessing the suppressive nature of school programs and opening more space to respond to the children needs, interest and skills require a system level policy change, school level strategies and individual level mindset change (especially mindset of the parents). However, creating a vibrant school climate can be a first step towards accomplishing this aim. Vibrant schools are believed to give an opportunity for students to love their schools and willing to be a part of it, which will increase their academic success as well. It is believed that the trust of parents to the teachers and to the school leaders will rise as the demand to go to school of students increases because parents know their children are happy with the environment. With this trust, teachers and school leaders can set higher academic standards because they know their desire will not be undermined. Finally, we suspect whether the current version of the vibrant school framework is complete in itself.

Keywords:

School Climate, Vibrant School Climate, Playfulness

References

Apple, M. W & Beane, J. A. (2007). *Democratic schools: Lessons in powerful education*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Beycioglu, K. & Kondakci, Y. (2017). Understanding Leadership Practices in a Sustainable School Model: A Case from Turkey. *Building for a Sustainable School Model: Brick by Brick*. R. Papa & A. Saiti (pp. 151-170). Cham, Switzerland: Springer.
- Çalık, T., & Kurt, T. (2010). *Okul iklimi ölçeği'nin (OIÖ) geliştirilmesi (Development of the School Climate Scale (SCS)*, 35(157). SE
- Halpin, A.W & Croft, D. (1963) *The Organizational Climate of Schools*. Boston:McGraw-Hill.
- Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation.*, 1(2), 149–168.
- Hoy, W.K, Tarter, C.J., (1997). *The Road to Open and Healthy Schools: A Handbook for Change, Elementary and Middle School Edition*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Tableman, B. Herron, A. (2004). School climate and learning. *Best Practice Briefs, No. 31*, p. 1-10.
- TEDMEM. (2017). “Ortaöğretime geçiş” yerine ortaöğretimi yeniden düşünmek. Retrieved from <https://tedmem.org/mem-notlari/gorus/ortaogretime-gecis-yerine-ortaogretimi-yeniden-dusunmek>
- Tschannen-Moran, M., Clement, D., Hockaday, M., Feldstein, L., & College, T. (2017). Vibrant schools: measuring our highest aspirations, (november).
- Turhan, M., & Akgül, T. (2017). The Relationship between perceived school climate and the adolescents' adherence to humanitarian values. *Universal Journal of Educational Research*, 5(3), 357–365. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050308>

Öğretmenlerin Okul Seçme Nedenleri: Fenomenolojik Bir Araştırma

Fatma Serpil ÜNAL^a, Aydın BALYER^a

(a) Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye

Giriş

Öğretmenler eğitim hizmetinin sunumunda önemli bir role sahiptirler. Etkili bir eğitim sürecinin yürütülmesinde öğretmenlere büyük bir sorumluluk düşmektedir. Öğretmenler öğrencilerin sadece akademik süreçlerini değil aynı zamanda onların kişisel davranışlarını da etkileyerek bireylerin hayatlarında önemli izler bırakır. Özellikle öğrencinin başarısında, öğretmenin yeri önemlidir.

19. yüzyıldan itibaren zorunlu eğitimin yaygınlaşmasına paralel olarak öğretmen ihtiyacının artmasıyla öğretmenlik, bir meslek olarak nitelenmeye başlanmıştır. Popkewitz (1991), 19. yüzyılda gönüllü meslek kuruluşları ve öğretmen enstitüleri gibi kuruluşlar ile öğretmen yetiştirmeye başladığını, öğretmenler olarak görev yapacaklar için seminer ve eğitim olanakları sunulduğunu, aynı yüzyılın sonlarına doğru bilimin ve özellikle psikolojideki gelişmeler ile birlikte öğretmenliğin, yeni standartlar ve değerler kazanarak birçok ülkede bir meslek olarak tanımlandığını belirtmiştir. Türkiye’de ve dünyada öğretmen yetiştirmede eş zamanlı, ardışık ve eş zamanlı ve ardışık modelleri uygulanmaktadır (OECD). Öğretmenlerin istihdam edilme biçimleri hakkında da dünyada farklı uygulamalar bulunmaktadır. Özellikle ABD ve Avrupa’da öğretmenleri istihdam ederken açık-uçlu sözleşmeler şeklinde olan ve öğretmenleri özel sektör çalışanı kabul edip, istihdamlarının yerel yönetimler ya da okullar tarafından yapıldığı model tercih edilmektedir. Bir diğer öğretmen istihdam modeli ise, Türkiye’de resmi okullarda çalışan öğretmenler örneğinde olduğu gibi, öğretmenlerin devlet memuru olarak istihdam edildiği; öğretmenlerin merkezi, bölgesel ya da yerel yönetimler tarafından atandığı, bakanlık tarafından sınırları çizilmiş ve süreleri belirlenmiş yönetmeliklerde belirtilmiş modeldir (MEB). Öğretmenlerin iş güvencesinin oldukça güçlü olduğu bu model Finlandiya, Çek Cumhuriyeti gibi bazı Avrupa ülkeleri tarafından uygulanmaktadır (Çelik, 2019).

Türkiye’de MEB (2018) verilerine göre farklı kademe ve okul türlerinde, resmi ve özelde toplam 1.030.130 öğretmen görev yapmaktadır. Meslek yaşamları boyunca öğretmenler değişik illerde ya da aynı illerde farklı okullarda çalışmak durumunda kalmaktadırlar. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerini okuldaki diğer faktörlerden daha fazla etkilediği için okul ortamında öğretmenlerin tutulması ya da okullara nitelikli öğretmenlerin çekilmesi önemlidir. Öğretmenler gerek mesleğe başlarken gerekse mesleği sürdürürken okul seçiminde bulunabilmektedirler. Öğretmenlerin çalışmak istedikleri okulları seçmelerinde bir dizi faktör etkili olabilmektedir. Öğretmenlerin okullarda kalmalarında veya ayrılmalarında okulda mutlu bir çalışma ortamının olması, finansal teşvikler, meslektaşlar ile güçlü bir iş birliği, okul yönetiminin takdir ve desteği, karar verme süreçlerine katılım, okulun yeri, başarı seviyesi, öğretmen ve öğrencilerin demografik özellikleri, okulda güvenli bir ortam, öğrenciler ile güçlü ilişkiler gibi faktörlerin etkisi olduğu değerlendirilmektedir. Yine öğretmenlerin okul seçim kararlarında çalışma koşullarına ek olarak iyi bir eğitim liderine, nitelikli meslektaşlara, az sayıda öğrencinin bulunduğu sınıflara, profesyonel gelişim imkânlarına ve öğrencilerin yüksek akademik standartlara ulaşmalarına yardımcı olmak için gereken eğitim materyallerine erişimin olması etkili olabilmektedir.

Türkiye’de öğretmenler kadrolarının bulunduğu eğitim kurumunda üç yıllık çalışma süresini tamamladığında il içinde, bulunduğu ilde üç yıllık çalışma süresini tamamladığında ise iller arasında yer değiştirme isteğinde bulunabilir. Bu kapsamda öğretmenlerin yer değiştirme istekleri zaman zaman aile durumu, coğrafi ve ekonomik faktörler, norm kadro fazlası olmaları, okul iklim ve yönetiminden beklentileri ve benzeri birçok nedenlerle olabilmektedir. Ancak söz konusu okullara yıl şartı, norm kadro açığının bulunmaması ve benzeri sebeplerle her zaman atama olanağı bulunmayabilir. Çalışmak istedikleri okulları seçerken her öğretmenin kendi şartlarını ve isteklerini sorgulayarak sıralamalar yaptıkları değerlendirilmektedir. Ancak bu okulları seçmede daha çok hangi etkenleri göz önünde bulundurdıkları araştırılmaya değer bir konu olarak görülmektedir. Bu nedenle mevcut araştırmanın amacı, resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin okul değişikliği yaparken, görev yapmak istedikleri okulları seçme kararlarını etkileyen faktörleri ortaya çıkartmaktır. Bu amaçla bu araştırma ile *“Resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin farklı okullara atanma talebinde bulunurken söz konusu okulları seçme nedenleri nelerdir?”* Sorusunun yanıtı bulunmaya çalışılmaktadır.

Yöntem

Resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin okul seçme nedenlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim araştırmaları birçok bireyin belli bir kavram ya da olgu (fenomen) ile ilgili deneyimlerin ne anlama geldiğini tanımlamaya çalışır (Creswell,2007; Finlay, 2009). İnsanların deneyim ve tecrübeleri kendileri için anlamlıdır ve kişinin kendisine özel yapısal bir özelliktir. (Dukes,1984). Dolayısı ile bu tecrübeler doğrudan gidip kişinin kendisinden dinlenerek elde edilmelidir.

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ilinin farklı ekonomik ve sosyal düzeydeki 12 ilçesinden, 2018-2019 eğitim öğretim yılında resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise ve halk eğitim merkezi öğretmenlerinden oluşan farklı branşlarda en az 10 yıldır görev yapmakta olan 30 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır.

Bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Görüşme, nitel araştırmada en sık kullanılan veri toplama aracıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 119). Araştırmanın amacına uygun olarak ilgili literatür taranmış, ve görüşme formunu oluşturmak için bir soru havuzu oluşturulmuştur. Bu kapsamda oluşturulan görüşme formuna değişik alan uzmanı görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Araştırmada ses kaydı olarak toplanan veriler önce bilgisayar ortamında yazılı hale getirilip nitel araştırma tekniklerden betimsel sistematik analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Betimleme araştırmaya katılan kişilerin görüşlerinin özüne dokunmadan bazen de anlamı güçlendirmek ve dikkat çekmek için alıntılarının yapılması ile verilerin sunulmasına denir (Sözbilir, M. 2016). Wolcott’e göre (1994) veri analizi ilk olarak toplanan verinin özgün (orijinal) formuna mümkün olduğu kadar sadık kalarak ve gerektiğinde araştırmaya katılan bireylerin söylediklerinden doğrudan alıntı yaparak betimsel bir yaklaşımla verileri okuyucuya sunmaktır. Daha sonra bazı neden-sonuç ve açıklayıcı sonuçlara ulaşmak amacıyla “sistematik analiz” yapılmalıdır. Öğretmenlerin her bir soruya verdiği cevaplar benzerlikleri bakımından temalara ve alt temalara ayrılıp gruplandırılarak yorumlanmış, ayrıca bazı sorulara bazı cevaplar da aynen sunulma yoluna gidilmiştir.

Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlanması için çeşitli önlemler alınmıştır. Nitel araştırmada geçerlik, bilimsel bulguların doğruluğu; güvenilirlik ise, bilimsel bulguların tekrarlanabilirliği ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Araştırmanın için alan yazın taraması yapılmış, öncelikle kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur.

Akabinde görüşme soruları hazırlanmış, alan uzmanları ile değerlendirilmiş ve sayıları azaltılarak son hali verilmiştir. Daha sonra görüşme sonuçları ses kaydı altına alınmış, kayıtlar yazıya dönüştürülmüş ve kayıtların doğruluğu görüşme yapılan kişilere okutularak sağlanmıştır. Çalışma grubu genelleme yapılmaya müsaade edecek kadar üst sayıda ve çeşitlilikte tutulmuştur. Araştırmanın güvenilirliği ayrıca katılımcıların kimlik bilgilerinin ve yanıtlarının gizli tutulacağı güvencesi ile de sağlanmıştır. Araştırma görüşme yapılan katılımcıların kendilerini baskı altında hissetmeden cevap verebilecekleri, kendi istedikleri ve belirledikleri ortamda gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma İstanbul İlinin 12 ilçesinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır. Ayrıca araştırma en az 10 yıldır görev yapan 30 öğretmen ile ve öğretmenlerin okul tercihleriyle ilgili belirlenen alanlar ile sınırlıdır.

Bulgular

Araştırma bulguları katılımcı öğretmenlerin tümünün (n=30) öğretmenlik mesleğini severek yaptıklarını ortaya koymaktadır. Katılımcılar öğretmenlik mesleğini bir yaşam biçimi olarak görmekte ve toplumda insan yetiştirmede çok önemli bir görevde olduklarının bilincinde olduklarını ifade etmişlerdir. Yine öğretmenlerin bir kısmı çalıştıkları kurumdan memnunken bir kısmı memnun olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu memnuniyetsizlik başta idarenin taraflı veya adil olmayan tutumundan kaynaklanmakta iken, akabinde memnuniyetsizliğin en büyük ikinci sebebi öğrenci başarısı olarak ifade edilmektedir. Okul tercihlerinde bulunurken dikkat ettikleri en önemli iki kriter sorgulandığında, araştırma sonuçları ile de paralel olarak, okulun akademik başarısı ve okulun eve olan yakınlığı ön plana çıkmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulu tercih etmelerine ilişkin görüşleri genel olarak belirlendiğinde aslında tercihte bulunurken tüm kararın kendilerinde olmadığını belirtmişlerdir. Çalıştıkları okulları seçerken gerek puan durumu, gerekse çalışmak istedikleri bölgelerdeki okullarda norm kadro açığının bulunmaması öğretmenleri sınırlamaktadır ve seçeneklerini azaltmaktadır.

Öğretmenlerin zamanlarının büyük bir kısmını okulda geçirdikleri düşünüldüğünde, okul içerisindeki uyum ve öğrencilerine severek ders anlatabilecekleri, anlattıklarının anlaşıldığı başarılı bir sınıf ortamı onlar için öncelikli koşullardır. Öğretmenlerin tamamı (n=30) akademik seviyesi yüksek, derse katılan, anlatılan dersi anlayan öğrencilerin olduğu ortamlarda ders yapmak istemektedirler. Katılımcıların büyük bir kısmı (n=25) çalıştıkları kurumda uyumlu çalışmanın okul tercihlerinde önemli bir rol oynadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler odasındaki uyum, gruplaşmanın olmaması, birlikte verilen görev ve projeleri yürütebilmek öğretmenlerin okula istekli gelebilmeleri için önemlidir. Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı okul yönetiminin adil olması gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin okul tercihlerinde etkili olabilecek dedikleri ve üzerinde durdukları en önemli husus yönetimin herkese eşit mesafede duran, davranan, ayrımcılık yapmayan, onları ve sorunları dinleyen bir yönetim istekleri olmuştur. Ancak yine öğretmenlerin tamamı bu konudaki inançlarını yitirdiklerini dile getirmektedir. Öğretmenler binaları yeni ve bakımlı istese de diğer şartların sağlanabilir, eksikse giderilebilir olduğunu, önemli olanın başarı olduğunu belirtmektedirler. Ancak özellikle derslerini laboratuvar ortamında işleyen veya spor salonunu kullanan öğretmenler için fiziksel kapasite önemli bir unsurdur. Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlere okulun coğrafi konumu ve çevresindeki yaşam koşullarına ilişkin görüşleri sorulduğunda tamamına yakını (n=29) okulun evlerine yakın veya kısa ve kolay ulaşılabilir olmasını öncelikli olarak tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların büyük bir kısmı (n=25) okulun sosyal çevresinin, bulunduğu mahallenin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Okulun yer aldığı mahallenin sosyo ekonomik durumu okulun akademik ve sosyal başarısı ile direk

etkili olduğunu düşünülmektedir. Araştırmaya katılan katılımcıların tamamına yakını (n=29) ek ders ve kurs ücretinin ilk yıllardaki kadar önemli olmadığını belirtmişlerdir. Yaptıkları iş karşılığında bakıldığında öğretmenlerin maaş ve ek derslerinin düşük olduğu bilirse de bu bilinç ile bu görevi sürdürdüklerini belirtmişler. Katılımcıların büyük bir kısmı (n=27) okul tercihinde bulunurken okulun mali durumunun önemli olmadığını belirtmişlerdir. Maddi sorunların bir şekilde çözüleceğini düşünmektedirler.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Mevcut araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin büyük bölümü işlerini severek yapmaktadır. Sağlık'a göre (2008) öğretmenlik mesleğinin sevilmesi mesleğe karşı tutumda olumlu etki eder. Çoğu okulda öğretmenler kendi sorunlarını kendileri çözmek zorunda kaldıkları ve adil yönetimden uzak olduklarını düşündükleri için süreç içinde yıpranmakta ve mesleklerinin itibarsızlaştığı düşünülmektedir. Akademik başarı, sınıf mevcutları ile de orantılı olarak öğretmenler için önemlidir ve okul tercih etme nedenleri arasında üst sıralardadır. Benzer çalışmalara bakıldığında da, öğretmenlere fırsat verildiğinde, öğretmenler düşük başarı gösteren okulları terk ederek daha başarılı öğrencilerin olduğu veya daha yüksek sosyo-ekonomik statüsü olan okullara yönelmekte ve bu okullarda öğretmenlik yapmayı seçmektedir (Bohrnstedt ve Stecher, 1999; Betts, Rueben ve Danenberg, 2000). Özellikle güçlü akademik geçmişe sahip ve tecrübeli öğretmenler, daha iyi öğrenci başarısı olan ve yüksek gelirli okullara geçmeye eğilimlidirler (Deangelis, Presley, 2007; Goldhaber, Choi ve Cramer, 2007). Okul iklimi bakımından değerlendirildiğinde öğretmenlerin aklına ilk gelen meslektaşları ile huzurlu çalışmak olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler huzur içerisinde, birbirleriyle uyumlu çalıştıklarında daha başarılı olduklarını ve öğrenci başarısına da katkı sunabileceklerini düşünmektedirler. Zira Balyer ve Özcan (2017) da bir çalışmalarında olumlu bir atmosferin iş doyumu için önemli olduğunu ve bunun da öğretmenleri daha çok memnun ettiğini ortaya koymuşlardır. Yine araştırma sonuçları değerlendirildiğinde adil, herkese eşit mesafede duran, öğretmenler arasında iş ve işleyiş bakımından ayrımcılık yapmayan, yapılmak istenen faaliyetlerde öğretmenin yanında olan, işbirlikçi yönetimler ile çalışmak tüm öğretmenlerin ortak isteği olarak ortaya çıkmıştır. Benzer bir şekilde Ingersoll'de (2001) okul idaresinin yetersiz desteğinin öğretmenlerin işten ayrılmalarına neden olduğunu bulmuştur. Simon ve Johnson (2013), öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerindeki uygulamalarında düzenli olarak değerlendirmeler yapan ve bu süreçte kendilerini ve okulu geliştirmek için yararlı öneriler sunan yöneticiler ile çalışmak istemediklerini bulmuştur.

Öğretmenlerin okul tercih nedenleri arasında bina ve fiziki donanım, laboratuvar atölye sayıları, sarf malzemesi, kaynak malzemeler önemli olsa da ilk sıralarda yer almadığı belirtilmiştir. Okul binasının yeni olması can güvenliği ve derslerin sağlıklı işlenebilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Isınmayan, soğuk, sürekli cam kapı masrafı ile uğraşan bir okul yönetimi ders başarısına odaklanmakta sorun yaşayabilir. Kirkeby (2002, aktaran Aydoğan, 2012) de okulun fiziksel çevresi tasarlanırken hızla artan gelişim ve değişimlere bakılması gerektiğini ortaya koymuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğu evlerine yakın okullarda çalışmanın okuldaki verimliliklerine olacak etkisi ve sosyal hayatlarının sürekliliği, iş dışındaki yaşamda da rahat etmek istedikleri yönünde belirtmişlerdir. Johnson'da yaptığı araştırmasında (2006) ev iş yeri arasındaki mesafenin iş verimliliğine etkisinin önemli olduğunu bulmuştur. Yine okulların mali durumları ile başarılı olmaları arasında verimli ders işleme, temiz ortam, motive olmuş öğretmen ve öğrenci açısından değerlendirildiğinde bağ yüksek oranda kurulmaktadır ancak tercihte bulunurken öğretmenlerin buna çok öncelik verdikleri görülmüştür. Yıldız'ın (2018)

yılında yaptığı araştırmada ise resmi okulların, özellikle ilkokul ve ortaokulların, ciddi kaynak sorunu bulunduğu ve eğitim hizmetinin gerçekleştirilmesi için müdür ve öğretmenlerin kaynak araştırmasına gittiği görülmüştür.

Yapılan bu çalışma ile öğretmenlerin öğrencilerin başarı düzeylerinin yüksek olduğu veya sınavla öğrenci alan okulları tercih etmek istedikleri görülmektedir. Meslektaşlar arası uyumun üst düzeyde olduğu, okul ortamında daha verimli çalışabilecekleri, yönetimin adil olduğu ve liyakate dayalı seçildiği okullarda çalışmak istemektedirler. Ayrıca katılımcılar evlerine yakın veya kolay ulaşım sağlanabilecek bölgelerde çalışmak istemektedirler. Okulun sosyal çevresi ve bulunduğu konum da öğrenci kalitesi açısından önemli görülmüş, okul binasının fiziksel şartları düşünülme ile beraber tercihte öncelik arz etmemiştir. Öğretmenlere sağlanan maddi imkânlar yetersiz olsa da ilk yıllarında ek ders ücretini ve ek gelirleri önemseyen öğretmenler, ilerleyen yıllarda başarı ve huzurun olduğu adil çalışma ortamına daha fazla önem vermektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Öğretmenlerin tercih dönemlerinden önce tercih etmek isteyecekleri okulları araştırırken bilgi edinebilmeleri için, okulların web sitelerinde okulun akademik durumu, fiziksel durumu, sosyal başarıları gibi unsurlara yer verilebilir.
- Okul tanıtım günleri düzenlenerek öğretmenlerin de bilgi sahibi olmaları sağlanabilir.
- Benzer bir araştırma Türkiye’de diğer illerde ve dünyada başka ülkelerde de yapıp sonuçları karşılaştırılabilir.

Anahtar Kelimeler

Okul Seçme; öğretmen; tayin; tercih; yer değiştirme

Kaynaklar

- Aydoğan, İ. (2012). Okul Binalarının Özellikleri ve Öğrenciler Üzerine Etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*. c. 193 S.29,31. 2012. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/442331> [10.05.2019].
- Balyer, Aydın. (2012). Çağdaş Okul Müdürlerinin Değişen Rollerini. *Journal Of Kirsehir Education Faculty*. c. 13. s. 2.
- Balyer, A., & Özcan, K. (2017). Organizational Climate At Primary Schools And Its Influences On Teachers Job Satisfaction. *Kastamonu Education Journal*. c. 25. s. 5.
- Betts, J. R., Kim S. Reuben, Danenberg, A. (2000). Equal Resources, Equal Outcomes? The Distribution of School Resources and Student Achievement in California. *Public Policy Institute Of California*. 500 Washington Street, Suite 800, San Francisco, CA 94111.
- Creswell, J.W., & Poth, C.N. (2017). *Qualitative Inquiry And Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage Publications.
- Deangelis, Karen J., & Presley, J.B. (2007). *Leaving Schools Or Leaving The Profession: Setting Illinois' Record Straight On New Teacher Attrition*. Edwardsville, IL: Illinois Education Research Council.
- Dukes, S. (1984). Phenomenological Methodology in the Human Sciences. *Journal of Religion and Health* 23(3):197-203
- Ingersoll, Richard. (2001). Teacher Turnover, Teacher Shortages, And The Organization Of Schools. *CPRE Research Reports*.
https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1069&context=cpre_researchreports [17.04.2019].
- Johnson, Susan Moore. (2006). The Workplace Matters: Teacher Quality, Retention, and Effectiveness. Working Paper. *National Education Association Research Department*.

- MEB. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama Ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 29329 , 17 Nisan 2015.
- MEB. (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. *Öğretmen Yetiştirme Ve Geliştirme Genel Müdürlüğü* Ankara. <http://www.meb.gov.tr> [17.04.2019].
- MEB. (2018). Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim-2017/'18, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. <https://sgb.meb.gov.tr/> [17.04.2019].
- OECD. (2018). *Education at a glance 2018: OECD indicators*. Paris, France: OECD Publishing, 2018. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en [10.05.2019].
- Popkewitz, Thomas S. (1991). *A Political Sociology Of Educational Reform: Power/Knowledge In Teaching, Teacher Education And Research*. New York: Teachers College Press.
- Sözbilir, M., & Atila, M.E. (2016). Nitel araştırma desenleri. S. Karaman (Ed.), *Araştırma yöntem ve teknikleri II içinde (Ünite 3)*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Wolcott, H.F. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis, and Interpretation*. Sage Publications.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldız, Süleyman. (2018). *Neo-Liberal Ekonomi Uygulamalarıyla Eğitim Finansmanı ve Okul Paydaşları İlişkisinin Değişimi*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karar Verme Sürecinde Matematiksel Modellemeden Yararlanma

Hakan Süleyman KÖSE^a, İbrahim GÜL^b

(a) Milli Eğitim Bakanlığı, Şırnak, Türkiye

(b) Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Samsun, Türkiye

Giriş

Bu çalışmada amaç okul yöneticilerinin matematiksel model oluşturma süreçlerini incelemek ve varsa karşılaşılan sorunları ortaya çıkarmak ve matematiksel modellemeden karar sürecinde nasıl yararlanılacağını araştırmaktır. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin model oluşturma süreçleri olan problemi anlama, basitleştirme ve yapılandırma, matematikleştirme, matematiksel işlemlerle çalışma, yorumlama ve doğrulama süreçlerini kullanma becerilerini ne derece etkili kullandıklarını ortaya çıkarmak hedeflenmiştir.

Ülkemizde eğitimci yetiştirmek amacıyla hizmet veren eğitim fakültelerini başarıyla tamamlayan bir aday eğitimcinin birikimiyle, karşılaştıkları sorunlara çözüm üretmeleri, hipotezler geliştirmeleri, model oluşturmaları, verileri analiz etmeleri ve yorumlamaları yani kısaca üst düzey zihinsel süreçleri (analiz, sentez, değerlendirme) etkili olarak kullanmaları beklenmektedir **Invalid source specified.** Özellikle ülkemizde bireylerin üst düzey becerilerini yeterince kullanmadıkları ulusal ve uluslararası raporlardan anlaşılmaktadır. Yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin sordukları sorularda daha çok alt düzey düşünme becerilerine rehberlik ettiği görülmektedir (Doğanay ve Yüce, 2010: 201).

Karşılaştığı problemleri çözerken başarılı bir şekilde düşünsel faaliyetlerini gerçekleştirebilen insan, hayatına dair amaç belirlemede ve belirlediği amaca ulaşmak için ülkülerini oluşturmada, akılcı kararlar almada ve tüm bu birikimlerini sürekli kullanarak karşılaştığı problemleri çözmeye üst düzey düşünsel faaliyetleri kullanabilir. Başka bir anlatımla, böyle bir düşünme biçimi insana, akla ve mantığa uygun hareket etme fırsatı sağlar **Invalid source specified.**

Karar verme, yönetim süreçlerinin merkezinde yer alır. Her örgütte yöneticinin en önemli görevlerinden birisi karar vermektir. Bir örgüt doğru kararlar verdiği sürece yaşamını devam ettirebilir (Gül, 2018: 79). Bu açıklamaya dayalı olarak, okul yöneticilerinin de okul idare ederken doğru kararlar vermesi beklenir. Bir araştırmada, yöneticilerin %65'i en önemli karar verme dayanağının tecrübe olduğunu belirtmişlerdir. Bunu sırasıyla sezgi ve çevre dayanakları izlemektedir (Sağır, 2006: 187). Yani yöneticilerin karar verirken rasyonel karar sürecini izlemedikleri ve daha çok örnek izlemeye dayalı kararlar aldıkları görülmektedir.

Galileo, “Evrenin kitabı matematik diliyle yazılmıştır” der. Matematik, insan beyninin bir buluşu olup soyut düşünebilme yeteneğinin bir ürünüdür. Sandalcı (2013)'ya göre, insanın hayatında karşılaştığı problemlere doğru çözümler getirmesi sağlam cebir bilgisi ve etkin matematiksel modelleme yeteneğine bağlıdır. Öyleyse okulun işlevlerini etkili sürdürebilmesi için karar sürecinde matematiksel modeller kullanılabilir mi?

Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin karar alma sürecinde matematiksel model oluşturma süreçlerini ne kadar etkili kullandıklarını ve karşılaştıkları güçlükleri ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

(1) Okul yöneticileri, karar alırken matematiksel model oluşturma sürecini ne kadar etkili kullanmaktadırlar?

(2) Karar verme sürecinde, okul yöneticilerinin matematiksel model oluşturma sürecinde karşılaştıkları güçlükler nelerdir?

Yönetim kademesinde bulunan insanlar, iş ortamlarında önceden konan hedeflere ulaşma yolunda birçok problemle yüz yüze kalmaktadırlar. Koçel (2005)'e göre bu problemler, yönetici olarak çalışanları çözüm üretmeye ve karar vermeye sevk etmektedir. Bu bağlamda bir örgütün bütün kademelerinde görevli yöneticilerin en önemli görevlerinin karar vermek olduğu söylenebilir. Bir örgütün varlığını devam ettirmesi bu sayede mümkün olmaktadır.

Karar, en yalın şekliyle bireyin hedeflerine ulaşma uğruna, var olan alternatiflerden tercihte bulunmasıdır. Kararın farklı tanımları bulunmaktadır. Sinclair ve Ashkanasy'a (2005) göre, karar verici kişinin geçmişten gelen tecrübelerine dayanarak oluşturduğu zihinsel süreçten etkilenen ve bu sürecin sonucu olarak ortaya çıkan üründür. Kısaca belirtmek gerekirse, belirlenen hedefe ulaşma uğruna var olan alternatifler arasından bilinçli ve istemli tercih yapmaktır. Yani karar verme bir bakıma farklı alternatifler arasından bir seçim yapma işidir. Karar verme, bilinçle yapılan zihinsel bir faaliyet olup, belli bir amaca hizmet etmektedir. İnsanlar, bireysel ve örgütsel olmak üzere farklı durumlara ilişkin karar verirler.

Bireysel karar, kişinin kendisini ilgilendiren bir konuda karar vermesidir. Yöneticiler de kişilerle ilgili veya örgütten bağımsız olarak bireysel kararlar verebilirler. Bu tür kararların verilmesinde daha çok kişilik özellikleri öne çıkmaktadır. Yousef'e (1998) göre, alternatif seçeneklerin üretilmesi kişilik özellikleriyle paralellik gösterir. Her yönetici kendi karakterine uygun olarak rasyonel veya sezgisel kararlar verir.

Bireylerin bilişsel, ahlaki ve psikolojik özellikleri de karar verme sürecinde etkili olmaktadır. Buna benzer özellikler, zeka, yaş, eğitim, bilgi düzeyi ve bireysel deneyimler olarak sıralanabilir (Baron , Granato, ve Spranca,1993). Zeka, eğitim ve bilgi düzeyi yüksek kişilerin daha çok rasyonel kararlar alması beklenir. Diğer taraftan yaşlı kişiler ve deneyimleri olan kişilerin ise daha çok sezgisel kararlar alması muhtemeldir.

Cosgrove (1996) yönetimi, karar verme faaliyetlerinin tümü olarak tanımlar. Yani karar vermeyi yönetimin önemli eylemlerinden sayar. Bu açıklamaya göre, yönetim süreçleri karar sürecine dönüktür. Yani planlama, örgütlenme, iletişim, eşgüdüm ve etkileme gibi süreçlerin etkililiği, yöneticinin doğru ve rasyonel kararlar almasına yardım eder. Bu yönüyle bakıldığında, karar vermenin diğer yönetsel eylemlerin tümünü oluşturduğu söylenebilir.

Yöneticinin önemli görevlerinden birisi örgütü amacına ulaştırmaktır. Mintzberg ve Westley'e (2001) göre, iyi bir yönetici örgüt içinde aldığı kararlarla örgüt çalışanlarını amaca kenetleyebilir veya amaçtan uzaklaştırabilir. Yani örgüt çalışanlarının bir amaca kenetlenmesi, örgüt yönetimin doğru kararlar almasıyla mümkün olmaktadır.

Matematiksel modelleme, etkinlik içerikli karmaşık bir süreçtir. **Invalid source specified..** Bu süreç uygun değişkenleri seçme, değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarma, değişkenler ve ilişkileri dikkate alarak matematiksel bir model ortaya koyma, model ve modelin uygulamalarını test etme basamaklarının bütünüdür. **Invalid source specified..** Matematiksel modellemeden günlük hayatta birçok alanda yararlanılmaktadır.

Sosyal bir sistem olan okulun etkililiğini devam ettirmesi, karar sürecinin rasyonel işletilmesine bağlıdır. Her yönetsel eylem hem karar vermeyi hem de verilen kararları uygulamayı içerir. Karar verme sürecinde, okul yöneticileri, sezgisel, rasyonel ve çok kriterli karar verme yaklaşımlarını takip ederler (Doğan, 2014: 103). Rasyonel karar verme yaklaşımında, okul yöneticisi olabilecek tüm seçenekleri sonuçlarıyla birlikte dikkate alarak karar verir.

Yani optimal kararlar alma varsayımına dayanır (Tural, 1988). Bu ise karar sürecinde matematiksel modellerin kullanılmasını gerektirir. Başka bir anlatımla, sosyal olayların matematiksel ifadelerle dönüşümünü gerektirir. Gerçek yaşam problemlerine cevap üretebilecek iyi bir nesil yetişmesi, temelleri sağlamca atılmış cebir bilgisine ve problem durumlarının çözümü için etkin modeller oluşturabilecek kişilere bağlıdır. **Invalid source specified.** Bu bakımdan okul yöneticilerinin karar sürecini etkili kullanmalarında matematiksel modelleme önemli yer tutar. Ne var ki çoğu sosyal olayları matematiksel bir şekilde ifade etmek mümkün olmayabilir. Bu konuda araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. En azından bilgisayar programları bu modellemelere uygun olarak düzenlenebilir.

Yöntem

Bu araştırma, okul yöneticilerinin karar alırken kullandıkları matematiksel model süreçlerini etkili kullanma becerilerini ele alan nitel bir araştırmadır. Merriam (2013)' e göre nitel araştırma çalışmaları temelde bir duruma dair süreci açıklamak, ortaya çıkarmayı amaçlar. Bu nitel çalışma ile okul yöneticilerinin matematiksel modelleme sürecini ne kadar etkili kullandıkları ve bu süreçte karşılaştıkları güçlüklerin neler olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

2018-2019 eğitim öğretim yılı Şırnak ili İdil ilçesinde, MEB'e bağlı okul müdürü olarak görev yapmakta olan 3 okul yöneticisi araştırma grubunu oluşturmaktadır. Amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum örnekleme yöntemiyle kişiler belirlenmiştir. Bu kişilere ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan okul yöneticilerine ilişkin kişisel bilgiler

Katılımcılar	Mezun olunan program	Öğretmenlik Deneyimi	Yöneticilik Deneyimi	Yaş
A	Okul öncesi Öğretmenliği	4 yıl	3 yıl	26
B	Matematik Öğretmenliği	11 yıl	3 yıl	38
C	Fen Bilimleri Öğretmenliği	5 yıl	1 yıl	28

Tablo 1'de okul yöneticilerinin okul öncesi, matematik ve fen bilgisi alanlarından olduğu ve öğretmenlik deneyimlerinin 4–11, yöneticilik deneyimlerinin ise 1–3 yıl arasında değiştiği görülmektedir. Okul yöneticilerinin en küçüğü 26 en büyüğü ise 38 yaşında bulunmaktadır.

Veri toplama aracı olarak, okul yöneticilerinin daha önce hiç karşılaşmadıkları modelleme problemi kullanılmıştır. Okul Müdürlerine araştırmacı tarafından matematiksel modelleme hakkında gerekli bilgilendirme yapıldıktan sonra modelleme problemlerini içeren yönergeli döküman verilmiştir. Çalışmalar sırasında kullanılmak üzere müsvedde kâğıt, kalem, silgi ve hesap makinesi gibi materyaller hazırda tutulmuştur. Modelleme etkinlikleri önceden belirlenen bir günde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya katılan okul müdürlerinden söz konusu modelleme problemini çözmeleri istenmiştir. Bu esnada, Lesh ve Doerr'in (2003) önerdiği gibi, süre sınırlaması yapılmamıştır. Çözüm sırasında bir gözlemci gözlem notu almış; cevap kâğıtları, bu notlarla birlikte veri analizine tabi tutulmuştur. Araştırmanın verilerini gözlem tutanakları ve problem cevapları oluşturmuştur. Araştırmada betimsel analiz yöntemi uygulanarak durum olduğu gibi ortaya konmaya çalışılmıştır. Okul yöneticilerine uygulanan model oluşturma etkinliklerinin çözümlemesi ve analiz edilmesinde şu sıra takip edilmiştir: Yöneticilerin cevaplarında, problemi anlama, model için fikirler sunma, sorunu matematiksel olarak ifade etme, matematiksel işlemler yapma, yorumlama ve doğrulama aşamaları incelenmiştir.

Bulgular

Okul yöneticilerinin matematiksel model oluştururken düşünce ve yazılı işlem yoluyla ortaya koydukları bilişsel süreçleri, Ferri (2006) şu başlıklar altında ele almıştır: (1) Problemi anlamak, (2) Problemi basitleştirmek/ yapılandırmak (3) Matematikselleştirmek, (4) Matematiksel işlemlerle çalışmak (kişisel matematik bilgi ve deneyimlerin kullanımı), (5) Yorumlamak ve (6) Geçerliğini doğrulamak. Bulgular bu başlıklar altında ele alınmıştır. Araştırmaya katılan üç okul yöneticisi de problemi doğru çözmüş olup en uygun seçeneği bulmuşlardır. Bunlardan bir yöneticinin izlediği yol aşağıya çıkarılmıştır.

1-Problemi anlamak

Değişkenin doğru belirlenmesi, problemin değişkene bağlı anlamlandırıldığını göstermektedir.

- a) Maç sayımı x olsun. 1. Seçenek: $60+3x$; 2. Seçenek $6x$

2-Problemi basitleştirmek/ yapılandırmak

X değişkeninin doğru anlamlandırılması, sorunun basitleştirilerek yapılandırıldığını göstermektedir.

Maç sayımı x olsun

3-Matematikselleştirmek

X değişkenine bağlı cebirsel bir ifadeye ulaşılması, problemin matematikselleştirdiğini göstermektedir.

2. seçenek $<$ 1. Seçenek; $6x < 60+3x$; $6x-3x < 60$; $3x < 60$; $x < 60/3$; $x < 20$ bulunur

4-Matematiksel işlemlerle çalışmak

X değişkenine bağlı denklem çözümünden matematiksel işlemlerle çalışıldığı anlaşılmaktadır.

1. Seçenek = 2. Seçenek
 $60+3x=6x$; $60= 6x-3x$
 $60=3x$; $x=20$ maç

5-Yorumlamak

Denklem sonucuna bağlı olarak geliştirilen bakış açısı yorumlama yapıldığını göstermektedir.

Sayın müdürüm 60 maç oynayacağımız için biz kişi başı $60+1$ olana seçeneği kabul edersek maç başına 1 TL ve 3TL olmak üzere toplam 4TL ödemiş oluruz. 2.seçenekte ise 6 TL öderiz. Eğer birinci seçeneği tercih edersek kişi başı her maç 2TL daha az ödemiş oluruz.

6-Geçerliğini Doğrulamak

Cebirsel ifadeyle genellemeye ulaşılması ve problemin kendine uyarlanarak yorumlamasından probleme geçerliğin doğrulatıldığı anlaşılmaktadır.

- a) Maç sayımız x olsun 1. Seçenek $60+3x$; 2. Seçenek $6x$

- b) Sayın müdürüm 60 maç oynayacağımız için biz kişi başı 60+1 olan seçeneği kabul edersek maç başına 1 TL ve 3 TL olmak üzere toplam 4 TL ödemiş oluruz. 2. Seçenekte ise 6 TL öderiz. Eğer birinci seçeneği tercih edersek kişi başı her maç 2 TL daha az ödemiş oluruz.
- c) 2. Seçenek<1. Seçenek; $6x < 60+x$; $60x-3x < 60$; $3x < 60$; $x < 60/3$; $x < 20$ böylece 20 maçtan daha az yani 19 maç yaparsak 2. Seçenek daha avantajlı olur.
- d) 1. Seçenek=2. Seçenek $60+3x=6x$; $60=6x-3x$; $60*=3x/3$; $x=20$ maç
2.seçenek $6-3=3$ TL fark; $60/3=20$ maçta eşitlenir.
- e) Eğer bir yılda yapılan maç sayısı 20'den az ise 2. Seçenek, 20'den fazla ise 1. Seçenek daha avantajlıdır.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Okul yöneticilerinin karar alma sürecinde, matematiksel model oluşturma süreçlerini ne kadar etkili kullandıklarını ve karşılaştıkları güçlükleri ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmada, üç okul yöneticisinin hepsi daha önce hiç karşılaşmadıkları bir sorunu anladıktan sonra matematik olarak ifade etmiş ve bu sorunu matematik işlemleri kullanarak çözmüşlerdir. Okul yöneticileri çözülen sorunu yorumladıktan sonra geçerliğini doğrulamışlardır. Bulgu matematiksel modellemenin karar sürecinde kullanılabileceğini göstermektedir. Bir araştırmada matematiksel modellemenin lise ve üniversite düzeyinden önce eğitimin her kademesinde kullanılması önerilmiştir (Lehrer ve Schauble, 2003). Türkiye'de yapılan bir çalışmada, araştırmaya katılan on bir öğretmenden yalnız birinin matematiksel modelleme süreci konusunda kısmen bilgiye sahip olduğu anlaşılmıştır (Akgün vd, 2013).

Bu çalışmaların bulgularına bakıldığında, okul yönetiminde, karar sürecinin kullanılmasıyla ilgili bazı zorlukların olabileceği de anlaşılmış bulunmaktadır. Bunlardan ilki, her kararın matematiksel olarak ifade edilmesindeki güçlüktür. Sosyal olayların çoğunluğunu bu şekilde ifade etmek mümkün olmayabilir. Bir araştırmada, kanunların matematiksel olarak ifade edilmesinin dezavantaj oluşturacağı, hatta her kavramın matematiksel karşılığının bulunmayacağı belirtilmiştir (Emiroğlu ve Görgülü, 2013). Diğer taraftan çok karmaşık kararlar matematiksel olarak ifade edilseler bile bunların çözümü uzun zaman alacağından, okul yöneticileri bu tür karar vermeyi tercih etmeyeceklerdir. Ancak matematiksel modeller bilgisayar programlarına aktarıldığında okul yöneticilerine pratik çözümler sunabilir.

Bulgulara dayalı olarak, okul yönetiminde, bir bilinmeyenli basit kararlara matematiksel modellerin uygulanabilir olduğu anlaşılmıştır. Çok bilinmeyenli ve seçenekli kararlar için matematiksel modeller oluşturulsa bile bunların çözümü uzun zaman alacağından okul yöneticilerin çok tercih etmeyeceği anlaşılmaktadır. Bu durumda okul yöneticileri farklı karar alma yöntemlerini kullanacaklardır. Bu konuda okul yöneticilerine yardımcı olacak kişiler bilgisayar programcıları olacaktır. Eğer bilgisayar programlarına dayalı bir karar verme modeli oluşturulabilirse, bu tür programlardan okul yönetiminde karar verme sürecinde yararlanılabilir.

Anahtar Kelimeler

Karar verme süreci; Matematiksel modelleme

Kaynaklar

- Akgün, L., Çiltaş, A., Deniz, D., Çiftçi, Z. ve Işık, A. (2013). İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme ile ilgili farkındalıkları, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 1-34.
- Büyükkurt, G. (1990). Eleştirel Düşünme. *Çağdaş Eğitim*, 15 (158), 31-33.
- Baron , J., Granato, L., & Spranca, M. (1993). Decision– Making Biases in Children and Early Adolescent: Exploratory Studies. *Merrill –Palmer Quarterly*, 39 (1), 22-46.
- Chaffee, J. (1994). *Thinking Critically*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Cosgrove, J. (1996). Decision Making in Emergencies. *Disaster Prevention and Management*, 5 (4), 28 – 35.
- Doğan, H. (2014), Çağdaş kariyer karar verme yaklaşım ve modellerinin incelenmesi, *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 4 (6), 100-130.
- Emiroğlu, H. ve Görgülü, N. (2013). Hukukun matematiksel olarak ifade edilmesi. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 62 (1), 73-92.
- Justi , S. R., & Gilbert, K. J. (2002). Modelling teachers' views on the nature of modelling and implacations for the education of modellers. *International Journal of Science Education*, 24 (4), 369-387.
- Kapur , J. N. (1982). The art of teaching the art of mathematical modeling. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 13, 185–192.
- Koçel, T. (2005). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Lesh, R. ve Doerr, H., M. (2003). Beyond constructivism models and modeling perspectives on mathematics problem solving, learning, and teaching, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Lehrer, R., ve Schauble, L. (2003). *Origins and evaluation of model-based reasoning in mathematics and science*. In R. Lesh, & H. M. Doerr (Eds.), *Beyond constructivism: Models and modeling perspectives on mathematics problem solving, learning, and teaching* (pp. 59-70). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mintzberg , H., & Westley, F. (2001). Decision Making: It’s Not What You Think. *MIT Sloan Management Review*, 42 (3), 89 – 93.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sağır, C. (2006). *Karar verme sürecini etkileyen faktörler ve karar verme sürecinde etiğin önemi: uygulamalı bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Sandalcı, Y. (2013). *Matematiksel modelleme ile cebir öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve matematiği günlük yaşamla ilişkilendirmelerine etkisi*. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sinclair, M., & Ashkanasy, N. (2005). Intuitive Decision – Making Among Leaders: More Than Just Shooting From the Hip. *Mt Eliza Business Review*, 5 (2), 32-40.
- Tural, N. (1988), Rasyonel karar kuramı ve eğitim yönetiminde karar kuramı, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1), 497–508.
- Yousef, D. A. (1998). Predictors of Decision – Making Styles in A Non –Western Country. *Leadership & Organization Development Journal*, 19(7), 366–373.

Halk Eğitimi Merkezinde Görev Yapmakta Olan Personelin Halk Eğitimi Merkezi Yönetimine İlişkin Metaforik Algıları

İsa POLAT^a, Yaşar YAVUZ^b

(a) Buca Halk Eğitimi Merkezi, Müdür Yardımcısı, İzmir, Türkiye (Sorumlu yazar)

(b) Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir, Türkiye

Giriş

21. yüzyılda bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmeler dünyayı küçük bir köy haline getirmiştir. Bununla birlikte bilgi değişerek ve birikerek artmış, bilgi toplumu olmak, ülkeler için önemli bir amaç haline gelmiştir (Polat, 2017). Bireylerin bilgi toplumunun gereklerini yerine getirebilmelerinde yaşam boyu öğrenme faaliyetleri önemli bir yere sahiptir. Yaşam boyu öğrenme, “yaşam boyu, gönüllü ve öz güdü” temelinde kişisel veya mesleki nedenlerle yeterliliğin değişmesi ve gelişmesidir (Ireland Ministry of Education and Science, 2000, akt. Toprak ve Erdoğan, 2012).

Ülkeler ilgili kanunlarında yaşam boyu öğrenme faaliyetlerini yürütecek kurumları belirlemiş, bu kurumların görev ve yetkilerinin sınırlarını çizmiştir. Ülkemizde 2018 yılında yayımlanan Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi’nde Halk Eğitimi Merkezleri yaşam boyu öğrenme faaliyetlerini yürütmekle görevli olan Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde bulunan kurumlardır. Halk eğitimi merkezlerinde yürütülen faaliyetlerin başarılı olmasında nitelikli etkin bir yönetim ve personel anlayışı önemli bir rol oynamaktadır. Halk eğitimi merkezlerinde görev yapan personelin yönetim hakkındaki algıları ise kurumun yönetim anlayışı hakkında önemli bilgiler barındırmaktadır. Bireylerin çevrelerinde meydana gelen olay ve olguları nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmada ise metaforlar önemli bir işleve sahiptir. Alanyazında halk eğitimi merkezi yönetimine ilişkin metaforik algıları ortaya çıkarmayı amaçlayan herhangi bir çalışmanın olmaması bu araştırmanın alanyazına bu yönde katkı sunması açısından önemlidir.

Metaforlar, bireylerin çevresindeki olayları nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmalarına yardımcı olmaktadır. Metaforlar, insanın doğayı ve çevresini anlamasının, anlamsız gibi görünen nesnel gerçeklikten belirli yorumlar yoluyla anlamlar çıkarmasının, yaşantı ve deneyime anlam kazandırmanın araçları olarak bilemeye de olanak sağlar. Metaforlar bu anlamda “bilinmez”, bilinir deneyimler yoluyla açıklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 206).

Yapılan bu çalışmada aşağıda belirtilen sorulara cevap aranacaktır.

1. Halk Eğitimi Merkezinde görev yapmakta olan personelin yönetime ilişkin metaforik algıları tematik olarak nelerdir?
2. Halk Eğitimi Merkezinde görev yapmakta olan personelin yönetime ilişkin metaforik algıları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Halk Eğitimi Merkezinde görev yapmakta olan personelin yönetime ilişkin metaforik algıları meslek türlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Halk Eğitimi Merkezinde görev yapmakta olan personelin yönetime ilişkin metaforik algıları yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup, araştırma deseni olarak da olgu bilime (fenomenoloji) yer verilmiştir. Veriler betimsel analiz yöntemiyle (sayılar, yüzdeler) ile analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında oluşturulan form, bir alan uzmanı ve bir öğretmen tarafından incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekil verildikten sonra veriler toplanmıştır.

Araştırma, 2018 - 2019 eğitim öğretim yılı, İzmir ili Buca ilçesinde bulunan Buca Halk Eğitimi Merkezinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Buca Halk Eğitimi Merkezinde görev yapmakta olan 33 personel oluşturmaktadır.

Gerekli izinler alındıktan sonra, verilerin toplanması için araştırmanın katılımcıları öğretmenler odasında toplanmıştır. Formu doldurmaları için ise 40 dakikalık bir süre verilmiştir. Veriler ortalama 20 dakikada toplanmıştır. Çalışma grubuna, "Halk Eğitimi Merkezi Yönetimi.....a/e benzer; Çünkü....." biçiminde eksik bırakılmış bir cümlenin yer aldığı metaforik algıları ortaya çıkarmayı amaçlayan yarı yapılandırılmış formlar verilmiştir.

Bulgular

Katılımcıların yönetim hakkında geliştirdikleri metaforlara ilişkin bulgular, tablolar halinde verilmiştir. Bulgular alt başlıklar halinde analiz edilerek yorumlanmıştır.

Araştırmanın 1. Alt Problemine İlişkin Bulgular

Halk Eğitimi Merkezinde görev yapmakta olan personelin yönetime ilişkin metaforik algıları tematik olarak nelerdir?

Tablo 1. Katılımcıların Yönetime İlişkin Geliştirdiği Metafor Listesi

Metaforlar	Sayı	Yüzde Oranı
Ağaç	6	18.18
Aile	3	9.09
Anahtar	1	3.03
Arıkovanı	1	3.03
Baba	1	3.03
Bahçe	1	3.03
Çözüm merkezi	1	3.03
Deniz	1	3.03
Ev	3	9.09
Girişimci	1	3.03
Gökkuşluğu	1	3.03
Halı tezgâhı	1	3.03
İnternet	1	3.03
Kelebek	1	3.03
Kraliçe arı	1	3.03
Mutfak	1	3.03
Orkestra şefi	1	3.03
Patlamış mısır	1	3.03
Pınar	1	3.03
Saat	1	3.03
Spor araba	1	3.03

Su	1	3.03
Toprak	1	3.03
Yıldız	1	3.03
TOPLAM METAFOR	33	100

Tablo 1'e göre, katılımcılar yönetime ilişkin 24 farklı metafor üretmiştir. Metaforların 8 (%33.33) tanesi canlı varlıkla eşleştirilirken, 16 (%66.67) tanesi cansız varlık ile eşleştirilmiştir. Oluşturulan temalar Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Birleştirici Teması Altında Üretilen Metaforlar

Birleştirici Teması	Sayı	Yüzde Oranı
Gökkuşáğı	1	3.03
Orkestra şefi	1	3.03
Halı tezgâhı	1	3.03
Deniz	1	3.03
Ağaca	4	18.18
Patlamış mısır	1	3.03
TOPLAM	9	33.33

Tablo 2'ye göre, farklı renkleri bir arada tutma ile gökkuşáğı metaforunu, farklı alanlarda uzman kişilerin bir araya getirmesi ile orkestra şefi metaforunu, atkı ve çözümlü ipliklerini bir araya getirmesi ile halı tezgâhı metaforunu, birçok farklılığı içinde barındırması ile deniz metaforunu, tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca ağacın kökünün devlete, gövdesinin, müdüre ve dallarının ise müdür yardımcılara benzemesi ile ağaç metaforunu tercih ettikleri belirlenmiştir.

Tablo 3. Aile Teması Altında Üretilen Metaforlar

Aile Teması	Sayı	Yüzde Oranı
Meyve veren ağaç	1	3.03
Baba	1	3.03
Ev	3	9.09
Aile	3	9.09
TOPLAM	7	24.24

Tablo 3'e göre katılımcıların tüm sevilenlerin bir meyve gibi bir arada toplandığı bir aile metaforunu, insanlara karşı sıcakkanlı ve koruyucu olması yönüyle baba metaforunu, evdeki sıcaklık ve samimiyetin olması ile ev metaforunu tercih ettikleri belirlenmiştir.

Tablo 4. Besleyici Teması Altında Üretilen Metaforlar

Besleyici Teması	Sayı	Yüzde Oranı
Pınar	1	3.03
Su	1	3.03
Toprak	1	3.03
Büyük bir bahçe	1	3.03
İnternet	1	3.03
TOPLAM	5	15.15

Tablo 4'e göre katılımcıların, toprağın tohumu besleyerek büyütmesi gibi her yaşta her insanı yetiştirmesi bakımından "toprak" metaforunu, halk eğitim merkezine gelen insanları toprağın içindeki mineralleri beslemesi gibi

besleyen “pınar” metaforunu, bilgiye kolay ulaşımını sağlayarak insanı bilgi ile besleyip donatması bakımından “internet” metaforunu tercih ettikleri belirlenmiştir.

Tablo 5. Lider Teması Altında Üretilen Metaforlar

Lider Teması	Sayı	Yüzde Oranı
Kraliçe (ana) arı	1	3.03
Arıkovanı	1	3.03
Girişimci	1	3.03
Saat	1	3.03
TOPLAM	4	12.12

Tablo 5’e göre katılımcıların, kolonideki arıların devamını sağlayan bir lider gibi kurumun işleyişinin devamını sağlaması bakımından “kraliçe (ana) arı” metaforunu, araştırma, planlama, organizasyon, koordinasyon işlerini yöneten bir lider bakımından ise “girişimci” metaforunu, akrep ve yelkovanın birbiriyle uyumlu çalışmasını sağlayan bir lider gibi “saat” metaforunu tercih ettikleri belirlenmiştir.

Tablo 6. Sorun Çözücü Teması Altında Üretilen Metaforlar

Sorun çözücü Teması	Sayı	Yüzde Oranı
Anahtar	1	3.03
Çözüm merkezi	1	3.03
Sıcak mutfak	1	3.03
TOPLAM	3	9.09

Tablo 6’ya göre katılımcıların, kurumsal sorunların çözümünde hangi sorunun çözümünde hangi anahtarın kullanılması konusunda uzmanlık göstermesi bakımından “anahtar” metaforunu, tüm planlamaların, organizasyonların ve fikirlerin üretilerek servis edilmesi bakımında “sıcak mutfak” metaforunu tercih ettikleri belirlenmiştir.

Tablo 7. Fedakârlık Teması Altında Üretilen Metaforlar

Fedakârlık Teması	Personel Sayısı	Yüzde Oranı
Çam ağacı	1	3.03
Yıldız	1	3.03
TOPLAM	2	6.06

Tablo 7’ye göre katılımcıların, her konuda bir yıldız gibi aydınlık, güler bir yüzle yardımcı olmaları bakımından “yıldız” metaforunu, yaz kış hiç ara vermeden yapraklarını dökmeyen bir ağaç gibi her daim çalışması bakımından “çam ağacı” metaforunu tercih ettikleri belirlenmiştir.

Tablo 8. Çalışkanlık Teması Altında Üretilen Metaforlar

Çalışkanlık Teması	Sayı	Yüzde Oranı
Spor araba	1	3.03
Brimstone kelebeği	1	3.03

Çam ağacı	1	3.03
TOPLAM	3	9.09

Tablo 8'e göre katılımcıların, zor koşullarda dayanıklılık gösteren şeffaf bir şekilde çalışan farklı renkteki kanatlara sahip brimstone kelebekleri gibi dayanıklı, çalışkan, uyu sağlayıcı olmaları bakımından "brimstone kelebeği" metaforunu, günlük çalışma temposuyla, inanılmaz bir hızla performans gösteren bir araba olan "spor araba" metaforunu tercih ettikleri belirlenmiştir.

Araştırmanın 2. Alt problemine ilişkin Bulgular

Halk Eğitimi Merkezinde görev yapmakta olan personelin yönetime ilişkin metaforik algıları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 9. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Metaforik Algıları

Cinsiyet	Katılımcı Sayısı	Yüzde Oranı	Metaforlar	f	%
Kadın	26	78.79	Ağaç (5), Aile(3), Toprak(1), Deniz(1), Kraliçe Arı(1), Pınar(1), Patlamış Mısır(1), Brimstone Kelebeği(1), Arı Kovanı(1), İnternet(1), Gökkuşluğu(1), Ev(1), Anahtar(1), Mutfak(1), Halı Tezgâhı(1), Su(1), Yıldız(1), Saat(1), Bahçe(1), Baba(1)	20	76,92
Erkek	7	21.21	Ağaç (2), Ev (1), Orkestra Şefi(1), Girişimci(1), Çözüm Merkezi(1), Spor Araba(1)	6	23,08
Toplam	33	100		26	100.00

Tablo 9'daki kadın ve erkek katılımcıların üretmiş oldukları metaforlar incelendiğinde bu metaforların tamamının olumlu metaforlar olduğu belirlenmiştir. Kadın katılımcılar yönetimi bir aile gibi görmüş, farklı özelliklerdeki birçok rengi bir gökkuşluğu gibi uyum içinde bir araya getiren bir yer olarak ifade etmektedir. Erkek katılımcılar ise yönetime ilişkin olarak ağaç(2) metaforunu tercih etmiştir. Ayrıca hem kadın hem de erkek katılımcıların yönetimi ağaç metaforu ile ilişkilendirdikleri de belirlenmiştir. Buna göre tüm katılımcıların yönetime ilişkin metaforik algılarının cinsiyet açısından farklılaştığı sonucu çıkarılabilir.

Araştırmanın 3. Alt problemine ilişkin Bulgular

Halk Eğitimi Merkezinde görev yapmakta olan personelin yönetime ilişkin metaforik algıları meslek türlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 10. Katılımcıların Meslek Türü Değişkenine Göre Metaforik Algıları

Meslek Türü	Katılımcı Sayısı	Yüzde Oranı	Metaforlar	f	%
Usta öğretici	13	39.39	Aile(3), Deniz(1), Ağaç (2), Pınar(1), Ev(1), Yıldız(1), Bahçe(1), Baba(1), Orkestra Şefi(1), Mutfak(1)	10	37.04
Kadrolu öğretmen	12	36.37	Ağaç(3), Toprak(1), Kraliçe Arı(1), Patlamış Mısır(1), Gökkuşluğu(1), Ev (1), Anahtar(1), Halı Tezgâhı(1), Girişimci(1), Saat(1)	10	37.04
Yardımcı hizmetler	8	24.24	Ağaç (2), Çözüm Merkezi(1), Spor Araba(1), Su(1), İnternet(1), Arı Kovanı(1), Brimstone Kelebeği(1)	7	25.92
Toplam	33	100		27	100.00

Tablo 10'a göre usta öğretmenler yönetimi samimi bir ortamın olduğu bir aile ve o ailenin üyeleri olarak görmektedirler. Kadrolu öğretmenler ve yardımcı hizmetlerde çalışan katılımcılar yönetimi bir ağaca benzetmişlerdir. Sahip olduğu yapılarla her türlü bilgi ve beceriyi bünyesinde barındıran ve etrafındakilere bir ağaç gibi fayda sağlayan bir yapı olarak görmektedirler. Buna göre katılımcıların yönetime ilişkin metaforik algılarının meslek türü açısından farklılaştığı sonucu çıkarılabilir.

Araştırmanın 4. Alt problemine ilişkin Bulgular

Halk Eğitimi Merkezinde görev yapmakta olan personelin yönetime ilişkin metaforik algıları yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 11. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Metaforik Algıları

Yaş	Katılımcı Sayısı	Yüzde Oranı	Metaforlar	f	%
20-25	3	9.10	Yıldız(1), Aile(1), Baba(1)	3	10.34
26-30	6	18.18	Aile(2), Toprak(1), Arı Kovanı(1), Ağaç(1), Su(1)	5	17.24
31-35	4	12.12	Ev(2), Brimstone Kelebeği(1), İnternet(1)	3	10.34
36-40	7	21.21	Deniz(1), Pınar(1), Ağaç(1), Orkestra Şefi(1), Mutfak(1), Girişimci(1), Spor Araba(1)	7	24.14
41-45	4	12.12	Kraliçe Arı(1), Patlamış Mısır(1), Ağaç(1), Gökkuşluğu(1)	4	13.80
46-50	5	15.15	Ağaç(3), Saat(1), Bahçe(1)	3	10.34
51-üstü	4	12.12	Ağaç(1), Anahtar(1), Halı Tezgahı(1), Çözüm Merkezi(1)	4	13.80
Toplam	33	100		29	100.00

Tablo 11'e göre en fazla metaforu 7 metaforla 36-40 yaş aralığındaki personelin ürettiği belirlenmiştir. 36-40 yaş aralığındaki katılımcılar, yönetimi kurum içinde yaşanan sorunlar karşısında çözüm önerilerinin hazırlandığı bir mutfak olarak görmektedirler. Sorunları çözmek için bir orkestra şefi gibi birçok kişiyi bir araya getiren girişimci liderler olarak görmektedirler. Buna göre katılımcıların yönetime ilişkin metaforik algılarının yaşları açısından farklılaştığı sonucu çıkarılabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada katılımcılar yönetime ilişkin 24 farklı metafor üretmişlerdir. Üretilen metaforlar, "lider, aile, besleyici, birleştirici, sorun çözücü, fedakârlık ve çalışkanlık" olmak üzere toplam 6 adet temada birleştirilmiştir. En fazla metafor, 9 adet metaforla "birleştirici" teması altında toplanmıştır. Katılımcılar yönetimi, farklılıkları bir araya getiren, tüm çalışanları ahenkli bir uyum içinde bir araya getiren birleştirici bir unsur olarak görmektedirler. Bununla birlikte aileden biri gibi, fedakâr, birleştirici, besleyici bir kurum olarak görmektedirler. Ayrıca toplumsal sorunları çözme bakımından birçok unsuru bir araya getirerek sorunları çözen, çalışkan bir lider olarak gördükleri tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde bu sonucu destekleyen (Yalçın ve Erginer, 2012) ve desteklemeyen (Akan, Yalçın ve Yıldırım, 2014; Örcü, 2014) çalışmaların olduğu ortaya çıkmıştır.

Yalçın ve Erginer (2012) ise ilköğretim okullarında bulunan öğrenci, öğretmen, veli ve yöneticilerin okul müdürüne ilişkin üretmiş oldukları metaforları belirlemek amacıyla yapmış oldukları çalışmada "okul müdürü" kavramına ilişkin 361 metafor ürettikleri belirlenmiş ve okul personeli olan öğretmenlerin okul yönetimini kurum idarecilerine örnek olan, onları motive ederek yönlendiren ve yol gösteren bir lider gibi gördükleri belirlenmiştir. Akan, Yalçın ve Yıldırım (2014), öğretmenlerin okul müdürü kavramına ilişkin metaforlarını ortaya çıkarmayı

amaçladığı çalışmasında 24 metafor ürettiklerini ve üretilen metaforların genellikle olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Örucü (2014), öğretmen adaylarına yönelik bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada okula, okul yöneticisine ve Türk Eğitim Sistemi'ne ilişkin algıları ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmen adayları okul yönetimine ilişkin ürettiği metaforların genelde olumsuz olduğu sonucu çıkmıştır.

Katılımcıların yönetime ilişkin ürettiği metaforlar cinsiyet, meslek türleri ve yaşlar açısından farklılaştığı sonucu ortaya çıkmıştır. Hem erkekler hem kadın katılımcıların olumlu metaforlar ürettikleri belirlenmiştir. Usta öğreticilerin ve kadrolu öğretmenlerin yardımcı hizmetlerde çalışan personellerden daha fazla farklı metafor ürettikleri belirlenmiştir. Usta öğreticiler yönetimi bir aile sıcaklığında samimi bir ortamın olduğu bir aile ve o ailenin üyeleri olarak görmektedirler. Kadrolu öğretmenler ve yardımcı hizmetlerde çalışan personeller ise yönetimi sahip olduğu yapılarla her türlü bilgi ve beceriyi bünyesinde barındıran ve etrafındakilere bir ağaç gibi fayda sağlayan bir yapı olarak görmektedirler. 36-40 yaş aralığındaki katılımcının en fazla metafor ürettiği belirlenmiştir. 36-40 yaş aralığındaki katılımcılar, yönetimi kurum içinde yaşanan sorunlar karşısında çözüm önerilerinin hazırlandığı bir mutfak olarak görmektedirler. Sorunları çözmek için bir orkestra şefi gibi birçok kişiyi bir araya getiren girişimci liderler olarak görmektedirler.

Yönetimin çalışanlardan gelen tüm düşünce ve fikirlere açık olmaları, sorunlar karşısında çalışanları işbirliği içine sokarak bir araya getiren, onların uyum, ahenk içinde çalışmalarını sağlayacak bir ortam sağlamaları önerilebilir. Ayrıca yönetimin çalışanlara ön yargılardan uzak, güvenilir, sıcakkanlı ve güler yüzlü bir aile ortamı olacak şekilde bir çalışma ortamı sağlamaları önerilebilir.

Anahtar Kelimeler

Halk Eğitimi Merkezi, Eğitim Yönetimi, Metafor

Kaynaklar

Akan, D., Yalçın, S., & Yıldırım, İ. (2014). “Okul müdürü” kavramına ilişkin öğretmenlerin metaforik algıları. *İlköğretim Online*, 13(1), 169-179.

Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (2018, 10 Temmuz). Resmi Gazete (Sayı: 1). Erişim adresi: <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/19.5.1.pdf>

Kaya, H. (2005). Türkiye'de Halk Eğitim Merkezleri. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3, 268-277.

Koç, E. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-72.

Örucü, D. (2014). Öğretmen adaylarının okul, okul yönetimi ve Türk eğitim sistemine yönelik metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(3), 327-358.

Polat, M. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. 2017: Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

Toprak, M., & Erdogan, A. (2012). Yaşamboyu Öğrenme: Kavram, Politika, Araçlar ve Uygulama (Lifelong Learning: Concept, Policy, Instruments and Implementation). *Journal of Higher Education and Science*, 2(2).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yalçın, M., & Erginer, A. (2012). İlköğretim okullarında okul müdürüne ilişkin metaforik algılar. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(2), 229-256.

Üniversitelerin Akademik Kadro İlanlarının Karşılaştırmalı Bir Analizi

Gülten Türkan GÜRER^a, Servet ÖZDEMİR^b

(a) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye

(b) Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye

Giriş

Üniversiteler, ülkenin ihtiyacı olan nitelikli insan gücünü yetiştirmesi amacıyla eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve topluma hizmet işlevlerini yerine getiren kurumlardır (T.C. Anayasası, 1982). Son yıllarda üniversiteler sadece bilimsel çalışma yapan kurumlar olmanın ötesine geçerek, birer işletme gibi verimli çalışmaların gerçekleştiği kurumlar olarak görülmeye başlamıştır. Özellikle kaynakların etkili kullanımın giderek daha fazla önem kazanmasıyla birlikte farklı alanlarda yaşanan değişimlerin de dikkat çektiği görülmektedir. Toplumların üniversiteleri sadece bilimsel katkıda bulunan kurumlar olarak görmemeleri sebebiyle, üniversitelerden beklenen görevler ve gerçekleştirilen uygulamalar günümüzde sorgulanmaya başlamıştır (Meray, 1971, s.15). Üniversiteler, geleneksel anlamda yükseköğretim ve temel araştırma merkezi olarak görülmenin ötesinde sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan topluma, ekonomiye, toplumun refah seviyesinden yaşam kalitesine kadar oldukça geniş bir kapsamda katkıda bulunmaktadır (Rosan, 2006, s.1; Charles, 2003, s. 9'dan aktaran Çetin, 2007, s. 219). Tüm bu nedenlerle; yenilik, yaratıcılık, rekabet, kalite, verimlilik gibi işlevlerini gerçekleştirebilmek için üniversitelerin özgün, özgür ve seçici olması gerekmektedir (Odabaşı, 2006, s. 100). Bu durumda üniversitelerin kendilerinden beklenen işlevleri nasıl yerine getirebileceği sorgulanmaktadır.

Dünya genelinde üniversiteleri sıralayan kuruluşların sıralama ölçütleri dikkate alındığında akademik personelin niteliğine önem verildiği görülmektedir (Konan & Yılmaz, 2017). Buradan yola çıkıldığında; üniversiteyi üniversite yapan özelliklerin başında insan kaynaklarının geldiğini ve üniversitelerin insan kaynağını seçmede kullandığı ölçütlerin önemli olduğu söylenebilir. Üniversitelerin akademik personel alımlarına ilişkin yapılan son düzenlemelerden biri olan 01 Temmuz 2017 tarihli Resmi Gazete'de yayımlanan 7033 sayılı Kanununun 18 inci maddesi ile 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'na eklenen ek 38 inci maddesinde, araştırma görevlilerin istihdamı konusunda doktora ya da sanatta yeterliğini tamamlayanların en fazla %20'sini kurumların senatolarınca belirlenen ve Yükseköğretim Kurulunca onaylanan performans dayalı kriterler çerçevesinde doktor öğretim üyesi kadrolarına atanabileceğinden; bu kapsamda atanamayanların ise kurumların öğretim üyesi kadrolarına atanabilmeleri için en az bir eğitim-öğretim yılı yurt içinde veya yurt dışında farklı bir yükseköğretim kurumunda çalışması gerektiğinden bahsedilmiştir. Mevzuatta gerçekleştirilen böyle bir düzenleme ile akademik kadrolarda içeriden türeme (inbreeding) durumunun önüne geçilebileceği düşüncesi, yaygın bir kanı olarak dile getirilmektedir. Alanyazın incelendiğinde; dünyanın farklı yerlerindeki üniversite kadrolarında; üniversitelerin, kendi öğrencilerini akademik personeli olarak seçme uygulamasına yer vermesi konusunda araştırmaların yapıldığı (Gorelova & Lovakov, 2016; Horta, Sato & Yonezawa, 2011); bu uygulamanın üniversitelerdeki bilimsel çalışmaları olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir (Horta, 2013).

Türkiye’de akademik birimlere 2547 Sayılı Kanun ile *Öğretim Üyeliğine Yükseltme ve Atanma Yönetmeliği*’nin ilgili hükümlerinde belirtildiği şekilde akademik personel alımlarının gerçekleştirildiği görülmüştür. Bunun yanı sıra ayrıca öğretim üyesi kadrolarına başvuruda bulunan adayların 657 sayılı Kanununun 48. maddesindeki genel şartları da taşımalarının gerekli olduğu belirtilmiştir. 02 Kasım 2018 tarih ve 30583 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan *Devlet Yükseköğretim Kurumlarında Öğretim Elemanı Norm Kadrolarının Belirlenmesine ve Kullanılmasına İlişkin Yönetmelik* ile birlikte yükseköğretim kurumu bünyesindeki birimlere yürütülen hizmetler, programlar, öğrenci sayıları dikkate alınarak öğretim elemanı norm kadroları ve bu kadroların kullanımına ilişkin esaslar belirlenmektedir. Türkiye’deki üniversitelerin akademik kadro ilanlarının özel şartlar bölümünde belirtilen kriterlerinin de incelendiği bu çalışma ile akademik kadrolarda istenen şartların açık, şeffaf ve rekabet edilebilir bir ortam oluşturup oluşturmadığı göz önüne alındığında, ilanlarda istenen şartların betimsel bir sentezi sunulup, uygulamalardaki yapılabilecek değişikliklere, düzenlemelere ve yeniliklere katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışma ile Resmi Gazete veri tabanında arşivlenen hem vakıf hem de devlet üniversitelerin 2019 yılı ocak ve şubat aylarına ait akademik kadro ilanlarında istenen şartlar araştırılmaktadır. Kadro ilanları detaylı olarak incelenmesi ve bütüncül bir şekilde analiz edilip hem vakıf hem de devlet üniversitelerinde açılan ilanların benzerlik ve farklılıklarının ortaya konularak üniversitelerdeki içeriden türeme durumlarına ilişkin kapsamlı ve bütüncül bir analiz gerçekleştirmek çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu ana amaç doğrultusunda hem vakıf hem de devlet üniversitelerinin akademik kadro ilanları konusunda açılan ilanların; (i) üniversite türlerine, (ii) üniversitede açıldığı bölüm/birime, (iii) unvanlara, (iv) adaylarda aranan şartlara göre dağılımları nasıldır?” alt amaçlarına yanıt aranmaktadır.

Yöntem

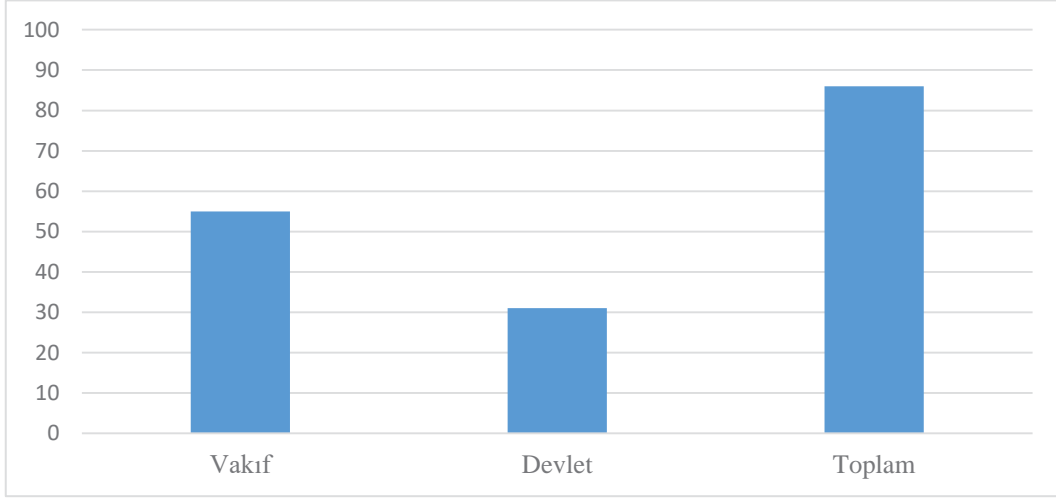
Bu çalışmada, içerik analizi türlerinden betimsel içerik analizi yöntemi ve kategorik çözümleme tekniği kullanılmaktadır. Tavşancıl ve Aslan (2001) kategorik çözümlemeyi, bir mesajın birimlere ayrılarak önceden belirlenmiş ya da inceleme sürecinde de dâhil edilen ölçütlere göre kategorik olarak sınıflandırılması şeklinde tanımlamaktadır.

Çalışmada güncel ilanlarla çalışabilmek için amaçlı örneklem alma yoluna gidilmiştir. Çalışmaya dâhil edilen ilanlar için son tarih 1 Mart 2019 olarak belirlenmiş ve ilanlarda ocak ve şubat ayı içinde yapılan iptal ve düzeltme ilanları dikkate alınmış ve analiz gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışma kapsamında *Üniversitelerin Akademik Kadro İlanlarının İncelenmesine* ilişkin form hazırlanmıştır. Bu formda çalışmaya ilişkin belirlenen ölçütlerin bulunduğu kutucuklara yer verilmiştir. Örnekleme alınan ilanların sayısı arttıkça ihtiyaçlara göre her bir alt başlığın altında yeni kutucuklara yer verilerek forma son şekli verilmiştir. Bu çalışmada içerik analizi türlerinden kategorik çözümleme tekniği kullanılmaktadır. Kategorik çözümlemelerde ilanlarda belirtmiş olunan beyanlar esas alınmıştır. Çalışma sonucunda toplanan veriler Excel programına aktarılmış, grafikler ve özet tablolar kullanılarak analizler tamamlanmış ve elde edilen kategorilerin frekansı verilmiştir. Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği için; (i) veri toplanması ve analiz süreçlerinin ayrıntılı olarak anlatılmış, (ii) *Üniversitelerin Akademik Kadro İlanlarının İncelenmesine* formuna ilişkin kodlama anahtarı çıkarılmış ve (iii) bağımsız bir kodlayıcıdan yardım alınıp kodlamalar arası tutarlık hesaplaması yapılmıştır. Kodlayıcılar arası tutarlık, Miles ve Huberman’ın (1994) formülü (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır. Uyuşum yüzdesi %87 olarak bulunmuştur. Bu değer kabul edilebilir seviyede çıktığı söylenebilir.

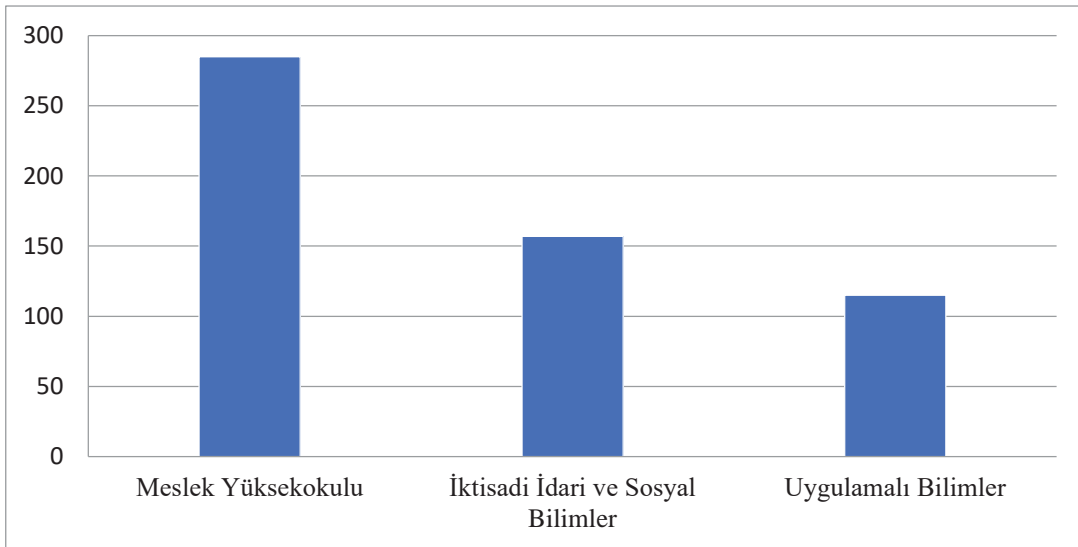
Bulgular

Çalışmanın alt amaçlarına ilişkin elde edilen bulgular aşağıda grafik ve tablolar hâlinde sunulmuştur.



Grafik 1. Akademik ilanlarda kadro açılan üniversitelerin sayısı

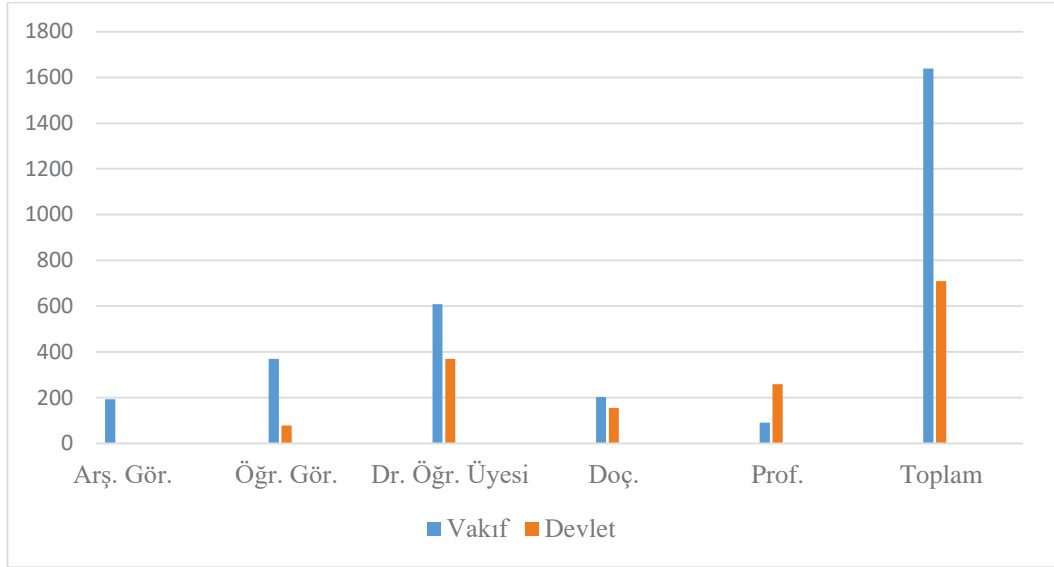
Grafik 1'e göre ocak ve şubat ayları içinde toplam 86 farklı üniversitede akademik kadro ilanının açıldığı görülmektedir. Bu kadroların 55'i vakıf üniversitelerinde açılmışken; 31'i devlet üniversitelerinde açılmıştır. Grafik 1'de belirtilen bu kadroların yanı sıra ocak ayı içinde iki farklı devlet üniversitesinin açılmış olan kadrosu *2019 Yılı Merkezi Yönetim Bütçe Kanununda* öğretim üyesi kadro sayıları belli olmadığından dolayı iptal edilmiştir.



Grafik 2. Akademik ilanlarda kadro açılan üniversite birimleri

Grafik 2 incelendiğinde üniversitelerin en çok meslek yüksekokulu biriminde akademik kadro açıldığını ($n = 285$) ve bu sıralamayı mühendislik fakültesinin ($n = 247$), tıp fakültesi ($n = 204$), sağlık bilimleri fakültesi ($n = 183$), iktisadi idari ve sosyal bilimler fakültesi ($n = 157$) ile uygulamalı bilimler fakültesinin ($n = 115$) akademik kadro sayısının takip ettiği görülmektedir.

Üniversitelerde Açılan Akademik Kadro İlanlarının Unvanlara Göre Dağılımı



Grafik 3. Akademik ilanlarda kadro açılan unvanlar

Grafik 3’de hem vakıf hem de devlet üniversitelerinde açılan kadroların ($n = 2342$) unvanlara göre dağılımı verilmiştir. Buna göre açılan toplam kadro sayısının yaklaşık yarısının vakıf üniversitelerine ($n = 1639$) ait olduğu görülmektedir. Akademik kadrolarda en çok “Dr. Öğr. Üyesi” unvanında ($n = 994$) kadro açıldığını ve bunu “Öğr. Gör.” unvanında ($n = 447$), “Doç.” unvanında ($n = 358$), “Prof.” unvanında ($n = 350$) ve “Arş. Gör.” unvanında ($n = 193$) açılan kadroların takip ettiği belirlenmiştir. Grafik 3 incelendiğinde; devlet üniversitelerinin akademik kadro ilanlarında araştırma görevlilerine yönelik herhangi bir alımın gerçekleştirilmemesi dikkat çeken bir bulgudur. Buna karşılık özel üniversitelerde araştırma görevlilerine ilişkin kadro açıldığı görülmektedir ($n = 193$). Devlet üniversitelerinde araştırma görevlisi unvanında kadronun açılmaması bulgusundan yola çıkılarak üniversitelerde içerden yükselmenin yaşandığı söylenebilir.

Tablo 1’de devlet üniversitelerinde unvanlara göre açılan akademik kadro ilanlarının özel şartlarına ilişkin analizlere yer verilmiştir:

Tablo 1. Devlet Üniversitelerinde Açılan Akademik Kadro İlanlarındaki Özel Şartların Analizi*

Unvan	Aranan Özellikler	<i>n</i>
Öğr. Gör.	İlgili alanda lisans ve tezli yüksek mezunu olmak	21
	İlgili alanda lisans ve tezli yüksek mezunu olmak, ALES puanı (70)	18
Dr. Öğr. Üyesi	İlgili alanda özel çalışmalarının olması	104
	İlgili alanda doktora yapmış olmak ve alana ilişkin özel çalışmalarının olması	88
	İlgili alanda doktora yapmış olmak	72
Doçent	İlgili alanda özel çalışmalarının olması	65
	İlgili alanda doçentliğini almış olmak ve alana ilişkin özel çalışmalarının olması	57
	Özel şart belirtilmemiştir.	15
Profesör	İlgili alanda özel çalışmalarının olması	37
	Özel şart belirtilmemiştir.	25
	İlgili alanda doçentliğini almış olmak ve alana ilişkin özel çalışmalarının olması	24

* İlanlarda sıklığı en fazla tekrar eden özellikler listelenmiştir.

Tablo 1'e göre öğretim görevlisi kadro ilanlarında ilgili alanda lisans ve tezli yüksek lisans mezunu olmak şartı ($n = 21$) ile ilgili alanda lisans ve tezli yüksek lisans mezunu olup ALES puanının en az 70 olması şartının ($n = 18$) ön plana çıktığı görülmektedir. Aynı tabloda doktor öğretim üyesi kadrosu için açılan ilanlarda ilgili alanda çalışmalarının olması ($n = 104$); ilgili alanda doktora yapmış olmak ve alana ilişkin özel çalışmalarının olması ($n = 88$); ilgili alanda doktora yapmış olmak şartının ($n = 72$) en çok aranan şartlar arasında olduğu görülmüştür. Tablo 1'de devlet üniversitelerinin doçentlik kadrosuna ilişkin açılan ilanlarda doktor öğretim üyesi unvanında olduğu gibi en çok aranan şartın ilgili alanda çalışmalarının olması şartının ($n = 65$) olduğu görülmüştür. Profesörlük kadrosuna ilişkin ilanlarda da benzer durumun yaşandığı ve en çok aranan şartın ilgili alanda çalışmalarının olmasına ($n = 37$) ilişkin şartın olduğu belirlenmiştir. Devlet üniversitelerinin doçentlik ve profesörlük kararlarına ilişkin ilanlarda aranan özelliklerde özel bir şartın belirtilmemiş olmasının ön planda olması da dikkat çekicidir. Bu bilgilerden yola çıkıldığında devlet üniversitelerinde unvanların yükselmesiyle birlikte kadroya ilişkin özel bir şartın belirtilmemesinin daha fazla ön plana çıktığı söylenebilir. Tablo 1'e göre hem doçent hem de profesörlük ilanlarında şartın aranma sıklığı değişse bile benzer niteliklerin her iki unvan kadrosu için aranması ise dikkat çeken başka bir bulgudur. Tablo 2'de ise devlet üniversitelerinde unvanlara göre açılan akademik kadro ilanlarının özel şartlarına ilişkin analizlere yer verilmiştir:

Tablo 2. Özel Üniversitelerinde Açılan Akademik Kadro İlanlarındaki Özel Şartların Analizi*

Unvan	Aranan Özellikler	<i>n</i>
Araştırma Görevlisi	İlgili alanın lisans programını tamamlamış olmak ve ilgili alanda tezli yüksek lisans eğitimine devam ediyor olmak	19
	İlgili alanın lisans programından mezun olmak ve ilgili alanda yüksek lisans yapıyor olmak	8
	İlgili alanın lisans programından mezun olmak, ilgili alanda ya tezli yüksek lisans ya da doktora yapıyor olmak	8
Öğretim Görevlisi	İlgili alanda lisans ve tezli yüksek lisans mezunu olmak, ALES puanı (70)	58
	İlgili alanın lisans ve tezli yüksek lisans programlarından mezun olmak	39
	İlgili alanda tezli yüksek lisans yapmış olmak ve ALES puanı (70)	13
Doçent	İlgili alanda uzmanlığının olması	81
	İlgili alanda doktora yapmış olmak ve alana ilişkin özel çalışmalarının olması	81
	İlgili alanda doktora yapmış olmak	75
Profesör	İlgili alanda doktora eğitimini tamamlamış olmak ve alana ilişkin özel çalışmalarının olması	33
	İlgili alanda doktora eğitimini tamamlamış olmak	31
	İlgili alanda uzmanlığının olması	21
Doçent	İlgili alanda uzmanlığının olması	34
	Özel şart belirtilmemiş	28
	İlgili alanda doktora eğitimini tamamlamış olmak	27
Profesör	İlgili alanda doktora yapmış olmak ve alana ilişkin özel çalışmalarının olması	20

*İlanlarda sıklığı en fazla tekrar eden özellikler listelenmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde; araştırma görevlilerine yönelik açılan kadro ilanlarında ilgili alanın lisans programını tamamlamış olmak ve ilgili alanda tezli yüksek lisans eğitimine devam ediyor olmak şartının ($n = 19$) en çok aranan özel kriter olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra ilgili alanın lisans programından mezun olmanın ve ilgili alanda yüksek lisans yapıyor olmak şartı ($n = 8$) ile ilgili alanın lisans programından mezun olmak, ilgili alanda ya tezli yüksek lisans ya da doktora yapıyor olmak şartının ($n = 8$) da özel üniversitelerin akademik kadro ilanlarında sık rastlanan özel şartlar arasında olduğu görülmüştür. Aynı tabloda özel üniversitelerin öğretim görevlisi kadrolarında en çok aranan özel şartın ilgili alana dair lisans ve tezli yüksek mezunu olup ALES puanının en az 70 olması şartı ($n = 58$) olduğu görülmüştür. Özel üniversitelerde öğretim görevlilerin alımı için en çok aranan diğer şartlar arasında sırasıyla ilgili alanda lisans ve tezli yüksek lisans programlarından mezun olmak şartının ($n = 39$) olduğu görülmüştür. Tablo 2'ye göre; özel üniversitelerde açılan doktor öğretim üyesi kadrolarında ilgili alanda uzmanlığının olması şartı ($n = 81$) ile ilgili alanda doktorasını yapmış olmak ve alanda özel çalışmalarının olması şartlarının ($n = 81$) en çok aranan şartlar arasında olduğu belirlenmiştir. Aynı tabloda özel üniversitelerde açılan doçentlik kadrolarında ise ilgili alanda doktora eğitimini tamamlamış olmak ve alana ilişkin özel çalışmalarının olması ($n = 33$) şartının, ilgili alanda doktora eğitimini tamamlamış olmak şartının ($n = 31$) ve ilgili alanda uzmanlığının olması ($n = 21$) şartının en çok aranan özellikler olduğu görülmüştür. Özel üniversitelerde açılan profesörlük kadrolarına ilişkin ilanlarda ilgili alanda uzmanlığının olması ($n = 34$), ilgili alanda doktora eğitimini tamamlamış olmak ($n = 27$) ve ilgili alanda doktorasını yapmış olmak ve alana ilişkin özel çalışmalarının olması ($n = 20$) şartlarının profesörlük ilanlarında aranan özel nitelikler kapsamında ön plana çıkan şartlar olduğu görülmüştür. Burada elde edilen bir diğer önemli bulgu ise profesörlük kadro ilanlarına ilişkin özel bir şartın olmadığı ($n = 28$) kriterine ilanlarda sıkça yer verilmesidir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları incelendiğinde; vakıf üniversitelerinde açılan kadroların sayıca devlet üniversitelerinden fazla olduğu görülmüştür. Şenses'in (2007) çalışmasında ulaştığı, yükseköğretimde ani ve hızlı bir genişlemenin yaşandığı sonucu araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir. Araştırmanın bu bulgusundan yola çıkılarak vakıf üniversitelerinde bölüm açılabilmesi için yeterli akademik personel sayısına ulaşılabilmesi amacıyla hareket edildiği; devlet üniversitelerinde ise planlı bir şekilde akademik personel alımı gerçekleştirildiği için bu durumun yaşandığı düşünülmektedir.

Üniversitelerin birimlerine göre açılan akademik kadronun dağılımına ilişkin elde edilen bulgularda ise en çok akademik kadronun açıldığı birimin meslek yüksekokulları olduğu görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusundan yola çıkıldığında; mesleki ve teknik eğitimde ihtiyaç nedeniyle ya da kolay yoldan memuriyet kazanabilmek amacıyla bu kadar çok sayıda akademik kadronun açıldığı düşünülmektedir.

Araştırma bulguları incelendiğinde; devlet üniversitelerinde araştırma görevlisi unvanında kadronun açılmamış olması devlet üniversitelerinde akademik eleman alımında içerden türeme durumunun yaşandığını düşündürmektedir. Araştırmada, devlet üniversitelerinde açılan akademik kadro ilanlarında doktor öğretim üyesi, doçentlik ve profesörlük ilanlarında ilgili alanda özel çalışmaların olması bulgusunun en sık rastlanan şart olması ise dikkat çekicidir. Benzer bulguya vakıf üniversitelerinin kadro ilanlarında da erişilmiştir. Vakıf üniversitelerinin kadro ilanlarında ilgili alana dair özel çalışmalarının olması şartı sıkça rastlanan şartlardandır. Bu bulgulardan yola çıkılarak açılan kadrolarda subjektif kriterlerin olduğu ve bu durumun akademik alımlara yansdığı düşünülmektedir. Dost ve Cenkseven'in (2007) araştırmasında akademik personelin “kadro atamalarındaki haksız uygulamalar” ve

“kadroya atama ölçütlerinin yüksekliği” konusunda mesleki sorunlar yaşadıklarına ilişkin elde edilen sonuçlar, araştırmada ulaşılan bu sonucu destekler niteliktedir. Başka bir çalışmada ise akademik yükseltme ve atama sürecinin gözden geçirilmesini gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Demir, Demir & Özdemir, 2017).

Sonuç olarak hem vakıf hem de devlet üniversitelerin akademik kadro ilanlarında unvanlara göre birbirine benzer nitelikte şartların arandığını ve dolayısıyla üniversitelerin özgünlüğünün oluşturulması noktasında bu durumun etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın sonucuna yönelik olarak üniversitelerin özgün ve özgür akademik çalışma ortamlarının oluşturulmasına yönelik düzenlemeler yapılmalıdır. Yarışmacı ve rekabete dayalı bir sistem geliştirilmelidir. Her üniversitenin kendi kimliğini oluşturabileceği akademik kadrolar oluşturulmalı ve bu doğrultuda üniversite yönetimleri ve akademik kadrolar düzenlenmelidir. Ayrıca üniversitelerin kaynak temini konusunda sorunlar yaşanmayacak şekilde bir yapılandırma gerçekleştirilmelidir. Tüm bunların yanı sıra öğretim üyesi yetiştirme programı gibi –herhangi bir grubun istismar edemeyeceği- açık ve şeffaf yöntemler geliştirilmelidir. Yeni kurulan araştırma üniversitelerinin öğretim elemanı seçme ve yetiştirme politikaları da incelenmelidir. Yapılacak çalışmalarda konuya ilişkin nicel ve karma araştırma yöntemleri kullanılarak farklı örneklemeler üzerinde çalışmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler

Üniversite; Akademik Kadro İlanı; Akademik Personel

Kaynaklar

- Baskan, G. A. (2001). Türkiye’de yükseköğretimin gelişimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 21-32.
- Çetin, M. (2007). Bölgesel kalkınma ve girişimci üniversiteler. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 7(1), 217-238.
- Demir, E., Demir, C. G., & Özdemir, M. Ç. (2017). Akademik yükseltme ve atama sürecine yönelik öğretim üyesi görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(1), 12-23.
- Devlet Memurları Kanunu. (1965). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.657.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Devlet Yükseköğretim Kurumlarında Öğretim Elemanı Norm Kadrolarının Belirlenmesine ve Kullanılmasına İlişkin Yönetmelik. (2018). *T.C. Resmi Gazete*, 30583, 02 Kasım 2018.
- Dost, T. M., & Cenkseven, F. (2007). Devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışan öğretim elemanlarının mesleki sorunları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 203-218.
- Eells, W. C., & Cleveland, A. C. (1935). Faculty inbreeding. *The Journal of Higher Education*, 6(5), 261-269.
- Gorelova, O., & Lovakov, A. (2016). Academic inbreeding and research productivity of Russian faculty members. *Higher School of Economics Research Paper No. WP BRP*, 32.
- Horta, H. (2013). Deepening our understanding of academic inbreeding effects on research information exchange and scientific output: new insights for academic based research. *Higher Education*, 65(4), 487-510.
- Horta, H., Sato, M., & Yonezawa, A. (2011). Academic inbreeding: Exploring its characteristics and rationale in Japanese universities using a qualitative perspective. *Asia Pacific Education Review*, 12(1), 35-44.
- Konan, N., & Yılmaz, S. (2017). Üniversitelerin Sıralanma Ölçütleri ve Türkiye Üniversiteleri için Öneriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 200-210.

- Lavania, D., Sharma, H., & Gupta, N. (2011). Recruitment and retention: A key for managing talent in higher. *International Journal of Enterprise Computing and Business Systems*, 1(2), 1-14.
- Meray, S. L. (1971). Üniversite kavramları ve modelleri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 26(01), 13-66.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd ed.). USA: SAGE.
- Odabaşı, Y. (2006). Değişimin ve dönüşümün aracı olarak üniversite. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 1(1), 87-104.
- Öğretim Üyeliğine Yükseltme ve Atanma Yönetmeliği. (2018). *T.C. Resmi Gazete*, 30449, 12 Haziran 2018.
- Sanayinin Geliştirilmesi ve Üretimin Desteklenmesi Amacıyla Bazı Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2017). *T.C. Resmi Gazete*, 30111, 01 Temmuz 2017.
- Şenses, F. (2007). Uluslararası Gelişmeler Işığında Türkiye Yükseköğretim Sistemi: Temel Eğilimler, Sorunlar, Çelişkiler ve Öneriler. *Economic Research Center Working Papers in Economics*, 7(5), 1-32.
- Tavşancıl, E., & Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- T.C. Anayasası (1982). <https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa82.htm> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Yükseköğretim Kanunu. (1981). <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Doğrulama Yanlılığı Üzerine Kavramsal Bir Çözümleme: Eğitim Yönetimi Bağlamında Bir Değerlendirme

Fatih Şahin^a, Emre Sönmez^a, Ferudun Sezgin^a

(a) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye

Giriş

Genel olarak inançlarımızı, beklentilerimizi veya hipotezlerimizi destekleyecek kanıtlara yönelme arayışı olarak tanımlanabilecek doğrulama yanlılığı (Nickerson, 1998) deneysel birçok araştırma ile etkisi ortaya konulan bir olgudur (Jonas, Schulz-Hardt, Frey ve Thelen, 2001; Mynatt, Doherty ve Tweney, 1997). Özellikle psikoloji alanında bu tür araştırmalar sıklıkla yapılmıştır (Nickerson, 1998). Doğrulama yanlılığı bazı eğitim yönetimi araştırmalarında kısaca ve daha genel bir bağlamda yer almasına rağmen (Evers, 2000; Evers ve Lakomski, 2001, 2012; Lakomski ve Evers, 2010; Leung, 2005; Shields, 2010), bu konuyu eğitim ve okul yönetimi kapsamında doğrudan ve derinlemesine ele alan herhangi bir araştırma ile karşılaşılmamıştır. Bilgi üretme tarzı veya yaklaşımı bakımından diğer sosyal disiplinlerle benzerlik gösteren eğitim yönetimi alanındaki araştırmacıların da kendi inançlarını, beklentilerini veya hipotezlerini doğrulayacak verilere daha fazla öncelik vermelerinin olası olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle doğrulama yanlılığı olgusunun eğitim yönetimi alanında ele alınmasının ve araştırmacılar için bir farkındalık oluşturması açısından kapsamlı olarak incelenmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada doğrulama yanlılığına ilişkin kavramsal bir çözümleme yapmak, araştırmacılar için farkındalık oluşturmak ve doğrulama yanlılığını eğitim yönetimi bağlamında değerlendirmek amaçlanmaktadır.

Kuramsal Çerçeve

İnsanlar doğru olduğunu düşündükleri iddialara, yanlış olduğunu düşündükleri iddialardan daha fazla inanma eğilimindedirler (Nickerson, 1998). Klayman (1995) doğrulama yanlılığı olgusunun genel olarak beklentiye uygunluk veya beklentiye uygun olmama yönüyle ele alındığını ifade etmiştir. Doğrulama yanlılığında bireyin beklentisine karşıt olanı değil, beklentisine uygun olanı araması söz konusudur. Klayman, bu tanımlama için “pozitif hipotez testi” ifadesini kullanmıştır.

Doğrulama yanlılığı içerisinde olan bir kişi genellikle öne sürdüğü görüşleri destekleyecek bilgileri toplamak ister. Görüşüne karşıt olan bilgileri ise ihmal etme veya görmeme eğilimindedir. Doğrulama yanlılığının bilerek ve isteyerek yapılabileceği gibi bu yönde herhangi bir motivasyon olmadan da yapılabileceğini iddia etmiştir (Nickerson, 1998). Bu bağlamda Klayman (1995) cinsiyet yanlılığı, etnik yanlılık gibi kimi zaman zararlı sonuçlar üretebilen bilinçli yanlı eğilimler sergilenebileceği gibi, basit bir düşünceyle alternatif seçenekler içerisinde uygun olanı seçme yönünde bir yanlılığın da sergilenebileceğini ifade etmiştir. Klayman yanlılığın kimi zaman da sınırlı rasyonellikten kaynaklandığını iddia etmiştir.

Doğrulama yanlılığı, bireyin rasyonaliteden ayrılma durumunu ifade eden bir bilişsel yanlılık türü olup karar almayı kolaylaştırıcı bir işlevi de bulunmaktadır (Tomak, 2011). İlgili literatür incelendiğinde doğrulama yanlılığı kapsamında değerlendirilebilecek birçok kavrama atıf yapıldığı görülmektedir (Klayman, 1995; Nickerson,

1998). “Polyanna İlkesi”, “Yanılıcı Korelasyon”, “Eşleştirme Yanıllığı”, “Öncelik Etkisi”, “İnanç Sürekliliği”, “Aşırı Güven”, “Teoriye Bağlılık”, “Bayes Yaklaşımı”, “Motivasyonel ve Motivasyonel Olmayan Yanıllık”, “Olumluluk Yanıllığı veya Pozitif Hipotez Testi”, “Hatadan Kaçınma”, “Eğitimin Etkisi” ve “Sinyal Tespit Teorisi” bu kavramlar arasında sayılabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Deneysel araştırmalarda varlığı tespit edilen doğrulama yanıllığı olgusu, araştırmacıların inanç, beklentiveya hipotezlerini destekleyecek kanıtlara yönelmelerine yol açabilmektedir. Bu olgunun, disiplinler arası eklektik bir alan olan eğitim yönetimi bağlamında incelenmesi ve konuya ilişkin farkındalığın oluşturulması önemlidir. Eğitim yönetimi araştırmacılarının belirli ön yargılardan sıyrılarak farklı bakış açılarını dikkate alması, tez ve antitezi birlikte değerlendirebilecek bütüncül bir bakış açısına sahip olması gereklidir. Tekli bakış açılarından çoklu gerçekliklere doğru bir eğilimin olduğu günümüzde, doğrulama yanıllığı olgusuna ilişkin bilinçli bir farkındalığın araştırmacıları yanlı bir tutum içinde olmaktan koruyabileceği ileri sürülebilir.

Anahtar Kelimeler:

Doğrulama yanıllığı, eğitim yönetimi, kavramsal çözümleme

Kaynaklar

- Evers, C. W. (2000). Leading and learning in organizational contexts: A contribution from the new cognitive science. *International Journal of Leadership in Education*, 3(3), 239-254.
- Evers, C. W., & Lakomski, G. (2001). Theory in educational administration: Naturalistic directions. *Journal of Educational Administration*, 39(6), 499-520.
- Evers, C. W., & Lakomski, G. (2012). Science, systems, and theoretical alternatives in educational administration: The road less travelled. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 57-75.
- Jonas, E., Schulz-Hardt, S., Frey, D., & Thelen, N. (2001). Confirmation bias in sequential information search after preliminary decisions: an expansion of dissonance theoretical research on selective exposure to information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(4), 557.
- Klayman, J. (1995). Varieties of confirmation bias. *Psychology of Learning and Motivation*, 32, 385-418.
- Lakomski, G., & Evers, C. W. (2010). Passionate rationalism: the role of emotion in decision making. *Journal of Educational Administration*, 48(4), 438-450.
- Leung, C. K. (2005). Accountability versus school development: Self-evaluation in an international school in Hong Kong. *International Studies in Educational Administration*, 33(1), 2-14.
- Mynatt, C. R., Doherty, M. E., & Tweney, R. D. (1977). Confirmation bias in a simulated research environment: An experimental study of scientific inference. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 29(1), 85-95.
- Nickerson, R. S. (1998). Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. *Review of General Psychology*, 2(2), 175-220.
- Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558-589.
- Tomak, S. (2011). Girişimcilik ve bilişsel yanıllık. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 6(1), 59-76.

Öğretmenlerin Mesleki Çalışmalarının Etkililik Düzeyinin İncelenmesi

Canan ALBEZ^a, İsa YILDIRIM^a, Ahmet AYIK^a

(a) Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum Türkiye

Giriş

Okulun nihai amacı olan iyi, başarılı, her bakımdan sağlıklı bireylerin yetişmesi, ancak üzerinde özenle düşünülmüş ve iyi tasarlanmış etkili bir eğitim-öğretim süreci ile gerçekleşebileceği söylenebilir. Sürecin her aşamasında yapılacak işlerin, alınacak tedbirlerin, görüşülecek konuların belirlenmesi ve değerlendirilmesi, öğretmenin yeterliliklerini geliştirme çabası ciddi bir mesleki çalışma tutumunu gerektirmektedir. Bu amaçla eğitimcilerin kendi anlayışlarını derinleştirmek, öğrenci çalışmalarını analiz etmek ve eğitime yeni yaklaşımlar geliştirmek için ihtiyaç duydukları zamanın dikkatlice yapılandırılmış, kasıtlı olarak yönlendirilmiş, içerik veya pedagojiye veya her ikisine odaklanmış olması gerekmektedir (Guskey ve Yoon, 2009). Buna göre okul toplumunun öğrenme fırsatlarını iyi değerlendirmesi ve sunulan öğrenme fırsatlarından azami ölçüde yarar sağlaması önem arz etmektedir.

Bu öğrenme fırsatları arasında özellikle öğretmenlerin ve yöneticilerin ders kesim tarihinden temmuz ayının ilk iş gününe, eylül ayının ilk iş gününden derslerin başlangıç tarihine kadar geçen sürelerde gerçekleştirdikleri mesleki çalışma haftası örnek gösterilebilir. Mesleki çalışma haftasının amaçlarının gerçekleştirilmesinde ve bir sonraki çalışma haftasının planlanmasında bu öğrenme fırsatının nasıl değerlendirildiğini ortaya çıkaracak araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu noktadan hareketle mesleki çalışmaların etkililik düzeyini incelemek bu araştırmanın amacı olarak ele alınmıştır.

Bu amaç doğrultusunda “Öğretmenlerin görüşleri, okul değerlendirme raporları ve araştırmacı gözlemlerine göre mesleki çalışmaların etkililik düzeyi nedir?” araştırma sorusuna yanıt aranmıştır.

Nitelikli eğitim-öğretim sürecinin en önemli dinamiği şüphesiz öğretmendir. Öğretmenin gerçekleştirdiği farklı tür ve düzeydeki mesleki çalışmaların, eğitim-öğretim sürecine, okul yaşamına ve kendi mesleki gelişimlerine çok yönlü katkısı söz konusudur (Sıcak ve Parmaksız, 2016; Uştu, Taş ve Sever, 2016). Bu katkının yanı sıra mesleki yönden gelişim kaydeden öğretmenlerin gerçekleştirdikleri mesleki çalışmaların da doğal olarak daha etkili olması beklenir. Öğretmen mesleki gelişiminin öğrenci başarısındaki kazançlara dönüştüğünü göstermenin sezgisel ve mantıksal bir bağlantıya rağmen büyük zorlukları olduğunu ifade eden Yoon, Duncan, Lee, Scarloss ve Shapley (2007), konuya ilişkin yapılan dokuz çalışmanın bulgularını incelemişler ve mesleki gelişim çalışmalarının öğrenci başarısını yüzde yirmi bir oranda artırdığına vurgu yapmışlardır. İnsan ve madde kaynaklarının eğitim-öğretim sürecine her yönden hazır hale getirilmesi amacıyla yürütülen mesleki çalışmalar arasındaki ahenk ve bütünlük, eğitim-öğretim sürecinin akışını da etkilemektedir.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma türlerinden durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, ‘bir araştırmanın nihai ürünü olarak, tek bir varlığın, olgunun ya da sosyal birimin kapsamlı ve bütünsel betimlemesini ve analizini içerir’ (Merriam, 2015, 46).

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yönteminden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırma kapsamında Erzurum ili merkezinde yer alan ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere farklı kademelerde çalışan 16 öğretmenle yüz yüze görüşülmüştür.

Veriler durum çalışması desenine uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, gözlem ve doküman incelemesi tekniği ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasında 4 uzman görüşü alınmış, 3 öğretmenle pilot uygulama gerçekleştirildikten sonra görüşme formuna son şekli verilmiştir. Araştırma kapsamında katılımcılara 5 soru yöneltilmiştir. Ayrıca görüşme yapılan on okulda yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmış, doküman incelemesine 6 okul katkı sunmuştur.

Araştırmada görüşme ve gözlem verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği, doküman incelemesinde içerik analizi kullanılmıştır.

Bulgular ve Sonuç

Öğretmen mesleki çalışma programının içeriği, uygulanma süreci, eğitim öğretim süreci ile mesleki gelişime katkısı öğretmen görüşlerine göre etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, mesleki çalışma haftasında yaptıkları mesleki hazırlıkları ve toplantıları yararlı bulmakta; bu sürecin etkililiğini artırmada okul odaklı ve gereksinimlerine uygun mesleki çalışma programlarının uygulanmasını önermektedirler. Okullarda yapılan mesleki çalışmalara yönelik araştırmacıların yaptıkları gözlemlerde bazı okullarda bakım ve tadilatın olduğu, toplantıların gerçekleştirildiği, eğitim-öğretim hazırlık çalışmalarının yapıldığı, öğretmenlerin gruplar halinde sohbet ettikleri bulguları elde edilmiş; rahat, esnek, alışlagelmiş, rutin bir işleyişin söz konusu olduğu sonucuna varılmıştır. Okul değerlendirme raporlarının ve MEB Mesleki Çalışma Programlarının (MEB, 2015-2018) içeriği incelendiğinde raporların program içeriğiyle uyumlu olduğu, yaşanan aksamaların gerekçelendirildiği ancak değerlendirme ve öneriler kısmının yeterli olmadığı, 2015-2018 yıllarında uygulanan program içeriklerinin benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler:

Mesleki çalışma programı, Öğretmenlik, Mesleki gelişim

Kaynaklar

- Guskey, T.R. & Yoon, K.S. (2009). What Works in Professional Development?. *Phi delta kappan*, 90 (7), 495-500.
- Merriam, S.B. (2015). Nitel araştırma (Çev.Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sıcak, A., & Parmaksız, R. Ş. (2016). İlköğretim kurumlarındaki mesleki çalışmaların etkililiğinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 17-33.

Uştu, H., Taş, A.M., Sever, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma . *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*, 1, 15-23.

Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement* (Issues & Answers Report, REL 2007–No. 033). Washington.

MEB (2015-2018). 2015-2018 Mesleki Çalışma Programları.

<http://oygm.meb.gov.tr/www/2015-2018-mesleki-calisma-programlari/icerik/693> Son erişim tarihi:10.02.2019.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar

Yüksel Gündüz^a, Ali Hatipoğlu^b

(a) Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Samsun-Türkiye

(b) Ordu Milli Eğitim Müdürlüğü, Ordu-Türkiye

Giriş

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik davranış meydana getirilme sürecidir (Ertürk, 2013). Eğitim sürecinden geçen bir insanın, kişiliği olumlu yönde değişir. Bu değişim, eğitim sürecinde elde edilen bilgi, beceri, tutum ve değerler sayesinde olur. Günümüzde okullar, eğitim sürecinin en önemli yerleridir (Fidan & Erden, 1998). Dolayısıyla okul, bireylerin eğitim ve öğretimini üstlenen kurumların ortak adıdır (Kapucuoğlu, 2008). Eğitim sisteminin alt sistemlerinden biri ve en etkili olanı olarak kabul edilen okulların yönetimi ise, eğitim yönetiminden farklı bir takım yeterlilikler gerektirmektedir (Açıkalın, 2016). Burada yönetici ve öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Okullarda eğitimin üretim merkezleri ise sınıflardır. Sınıfların doğru ve amaca uygun yönetilmesi, amaca ulaşmada en önemli yollardan biridir.

Sınıf, eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği bir yaşam alanıdır. Bu alanda öğrenci ve öğretmen belli bir amaç ve program kapsamında sınıftaki etkinliklere katılırlar. Ne var ki, sınıftaki yaşamın, önceden saptanmış olan hedeflere uygun bir şekilde oluşmasından, öncelikle öğretmen sorumludur. Bundan dolayı, öğretmenin, sınıf yönetiminin ilke ve yöntemlerini bilmesi gerekir (Aydın, 2012). Yani öğretmen doğru ve amaca uygun bir sınıf yönetimini bilmelidir. O halde sınıf yönetimi nedir? Sınıf yönetimi, sınıf kurallarının sağlanması, sınıf tertip ve düzenin oluşturulması, zamanın etkili şekilde yönetilmesi ve öğrenci davranışlarının gözlenerek olumlu bir öğrenme ortamının geliştirilme sürecidir (Çelik, 2013). Başka bir ifadeyle sınıf yönetimi, öğrenmenin içerisinde gerçekleştiği bir ortamın oluşturulabilmesi için gerekli imkanların ve öğrenme düzeninin oluşturulması, sürdürülmesidir (Başar, 2003). Daha geniş kapsamda, sınıf yönetimi, düzenli ve güvenli bir öğrenme ortamını oluşturan öğretmen davranışları ve sınıf düzeni-organizasyonu ile ilgili tüm etkenlerin örgütlenmesi biçiminde de düşünülebilir (Karip, 2003). Bu kapsamsa, başarılı bir sınıf yönetimini, eğitim yönetiminden bağımsız düşünülmesi de doğru olmaz. Başar (2003) sınıf yönetim etkinliklerini, fiziksel düzen, plan program etkinlikleri, zamanı etkili kullanma, öğretmen öğrenci ilişkisi, davranış düzenlemeleri şeklinde beş boyutta ele almıştır.

Doğru ve amaca uygun yönetilen sınıflarda öğrenci, öğretmence bir yönlendirmeye ihtiyaç duymaksızın görevlerini yerine getirir. Böylece istenmeyen davranışlar azalmıştır ve çatışma yok denecek kadar azdır. Ayrıca, doğru idare edilmeyen sınıflar düzensizlik içerisindedir. Sınıftan dersle ilgisi olmayan gürültü ve uğultular yükselir. Öğrenciler tatminsizdir ve istenmeyen davranışlar içerisindedirler (Günbayı & Yalçınkaya, 2006). Yani sınıf yönetimi, etkili bir eğitim ve iletişim örüntüsü gerçekleştirilmeye yönelik etkinlikleri tanımlar (Aydın, 2012).

Sınıf yönetimini etkileyen bazı değişkenlerin varlığı da bilinmektedir. Çevre, aile, okul önemli belirleyicilerdir. Çevrede var olan değerlerin, beklenti ve değişmelerin sınıfı ve öğrenci davranışlarını etkilememesi mümkün değildir. Öğretmenin görevi çevrenin etiklerini iyi analiz edip çevre faktörünün olumlu etkilerinden faydalanıp olumsuz etkilerini önleyebilmek olmalıdır. Öğretmen, çevrenin etkisini olumlu yönde kullanmak için öncelikle çevreyi iyi tanımalı, kültürel geçmişini, dününü ve bugünü, kaynaklarını, güçlü ve zayıf yönlerini, değişim ve değişime olan reaksiyonlarını iyi bilmelidir (Taş, 2012). Ailenin bağlı olduğu kültürün nitelikleri, ailenin sosyo-ekonomik durumu, anne-babanın eğitim durumu, çocuk ile ilgilenme düzeyleri, aile üyelerinin çocuğa verdiği değer, ailedeki çocuk sayısı, eğitime verdiği önem gibi birçok etken çocuğun okuldaki davranışını etkiler (Erden, 2005).

Okulun araç gereç ve diğer alanlara ilişkin maddi ve maddi olmayan olanakları arttıkça okuldaki yaşantılarda da değişim olumlu yönde olmaktadır. Okulda çalışan memurlar, hizmetliler ve diğer işçiler okulun sosyal sisteminin bir parçası durumundadırlar ve bunların da dolaylı eğitim görevleri vardır. Esasen bu kişilerin tutum ve davranışları öğrenciler tarafından izlenir (Toprakçı, 2008).

Değişik nedenlere bağlı olarak sınıf ortamında istenmeyen davranışlar gözlemek mümkündür. Ancak hangi davranışların istenmeyen davranış olduğu konusu çok ince bir detay gerektirir. Bu konuda bir görüş birliği sağlanmış değildir. Bir davranış bir öğretmene göre kabul edilebilir, diğerine göre asla kabul edilemezdir. Bundan dolayı dikkatli davranılması gerekmektedir. İstenmeyen davranışı, sınıf ortamını oluşturan öğrenci ve öğretmenlerin haklarını istismar eden, eğitim ile ilgili plan, program ve etkinlikleri olumsuz olarak etkileyen davranışlar (Küçükahmet ve diğ., 2012) olarak ifade etmek mümkündür. Kısaca ortamı sabote eden durumlar istenmeyen davranışlar olarak nitelenmektedir. Bu aynı zamanda bir disiplin sorunudur. Disiplin her şeyi katı kontrol altına almak değildir. Disiplin, ortamın düzen ve güvenliğini ya da öğrenmeyi olumsuz etkileyen, engelleyen öğrenci davranışlarına öğretmenin gösterdiği tepki ve eylemleri içerir (Karip, 2003).

İstenmeyen davranışların istenilir hale dönüştürülmesi öğretmenlerin bu konudaki yeterlik ve becerileri ile doğru orantılıdır. Sınıf ortamının kabul edilebilir davranışı sergileyebilir hale getirilmesi, sınıf havasının / ortamının iyileştirilmesi, sorunların oluşmasından önce kestirilip tedbir alınması, kurallara uyumun sağlanması, kabul edilmeyen davranışların değiştirilmesi (Demirtaş, 2015) öğretmenin yeterliğine bağlıdır.

Öğretmenin sınıfta elverişli bir öğrenme ortamı yaratabilmesi, fiziksel unsurları öğrenmeyi kolaylaştıracak biçimde düzenleyebilmesi, öğretim sürecini kontrol edebilmesi ve zamanı etkili kullanma konusundaki yeterlikleri, sınıf ortamı ilişkileri düzenleyebilmesi, sınıf içi ilişkileri saptanan kurallarla idare edebilmesi, iletişimi düzenleyebilmesi ve öğrencinin motivasyonunu sağlayabilmesi, sınıf yönetimi konusunda öğretmenin becerilerini oluşturmaktadır (Akin ve Koçak, 2007).

Bu bağlamda yapılan çalışmanın amacı, öğretmenlerin sınıf yönetim süreçlerinde karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda fiziki duruma, plan ve programa, zaman yönetimine, sınıf içi iletişime ve disipline ilişkin sorunların neler olduğu araştırılmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışmada olgubilim deseninde nitel bir çalışmadır. Fark ettiğimiz ama derinlemesine ve detaylı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılması olgubilim (fenomonoloji) deseni olarak adlandırılmaktadır (Yıldırım & Şimşek , 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ordu İli Ünye ilçesinde bulunan 2017/2018 eğitim öğretim yılında görev yapan ve amaçlı örneklem yöntemi ile seçilen 25 temel eğitim öğretmeninden oluşturmaktadır. Katılımcıların tamamı lisans mezunu, 12'si erkek 13'ü kadın, 10'u 10-15 yıl, 8'i 5-10 yıl, 3'ü 15-20 yıl, 3'ü 20-25 yıl ve 1'i de 25-30 yıl kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan sorular iki alan uzmanına incelenmiş sonra da üç öğretmene okutulmuştur. Gerekli düzeltmelerden sonra forma son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler içerik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz sürecinde gizliliği sağlamak için her bir görüşmeciyi öğretmene birer kod numarası verilerek (Ö1,Ö2...) açıklamalar yapılmıştır. Araştırmanın iç geçerliliğini sağlamak adına kavramlar öncelikle kodlanmış ve katılımcılardan alıntılar ile desteklenmiştir.

Bulgular

Tablo 1. Fiziki Duruma İlişkin Sorunlar

	f
Teknolojik donatı eksikliği bulunmaktadır	7
Kalabalık sınıf mevcutları	10
Okulların inşasında tek tip proje yerine bölgesel farklılıkların göz önünde bulundurulması	1
Bahçe düzenlemeleri öğrencileri sosyal ve sportif açıdan destekleyecek şekilde olmalı	2
Sınıfların yaralanmaları önleyecek şekilde donatılması	2
Materyal eksikliği	3
Atölye Laboratuvar spor salonu kütüphane tiyatro salonu gibi alanların olmayışı	4
Okul binalarının yapımında kullanılan malzemelerin kalitesiz olması	2
Koridorlarda kör noktaların olması kazalara neden olmaktadır	2
Sınıfın aşırı ışık alması ve camdan dışarının izlenmesi dikkat dağıtıyor	2
Sıraların öğrenci boylarına uygun olmaması	1
Isınma sorunu	1

Katılımcılara yöneltilen “fiziksel duruma ilişkin sorunlar nelerdir?” sorusuna ilişkin 10 öğretmen “kalabalık sınıf mevcutlarını”, 7 öğretmen teknolojik donatı eksikliğini”, 4 öğretmenin “atölye laboratuvar spor salonu kütüphane tiyatro salonu gibi alanların olmayışını” 3 öğretmen “materyal eksikliğini” önemli sorun olarak görmüşlerdir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri: Ö17: “Bahçe düzenlemeleri öğrencileri sosyal ve sportif açıdan destekleyecek şekilde olmalı, sınıfların yaralanmaları önleyecek şekilde donatılması gerekiyor”. Ö19: “Sınıfın aşırı ışık alması ve camdan dışarının izlenmesi dikkat dağıtıyor”. Ö3: “Okulların inşa sürecinde tek tip proje yerine alternatiflerin üretilmeli, sınıfların kalabalık olması, bölgelere göre öğrenci dağılımlarının yapıp okullara orantılı olarak dağıtılarak sınıf mevcutlarının düşürülmesi gereklidir”. Ö10: “Okullarımızın atölye, laboratuvar, spor salonları, faaliyet odaları, kütüphaneleri vb. alanlar eksik”. Ö13: “Okulda kör noktalar olması, merdiven ve koridor planlarındaki sıkıntılar yüzünden kazaların çok olmasına neden oluyor” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 2. Plan ve Programa İlişkin Sorunlar

	f
Sınıf seviyesine göre kazanımlar sadeleştirilmeli	9
Planlar milli manevi değerleri benimsetmeyi öncellemeli	1
Plan ve Programlar bölgesel farkları gözetmeli	2
Öğretmenlerin planlarını kendileri yapmamaları	3
Planlar yaratıcılığı geliştirmiyor	3
Planda yer alan etkinlikler gerçekleştirilebilir değil	2
Kazanımlar yetersiz sayıda	1
Kazanımlar kazanılmadan üst sınıfa geçiliyor	3

Öğretmenlere yöneltilen “plan ve programa ilişkin sorunlar nelerdir?” sorusuna ilişkin, 9 öğretmen “sınıf seviyesine göre kazanımlar sadeleştirilmemesi” 3 öğretmen “planların yaratıcılığı geliştirmedini”, “kazanımlar kazanılmadan üst sınıfa geçildiğini”, “öğretmenlerin planlarını kendileri yapmamalarını” sorun olarak görmüşlerdir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri: “Ö21: “Zamanın yetştirilmesi bakımından derse öncede hazırlıklı olarak yani plan yapılarak gelinmelidir”. Ö1: “Programların sınıf seviyelerine göre hafifletildiği söylenmesine rağmen kazanımlar birleştirildiği için fark eden bir şey yok”. Ö18: “Program öğrencilerin seviyelerinin oldukça üzerinde mevcut kazanımlar özellikle kırsal bölge çocuklarının seviyelerine uygun değil, konu bütünlüğü yok” biçiminde ifade edilmiştir.

Tablo 3. Zamana İlişkin Sorunlar

	f
Metinlerin çok uzun olması	1
Teneffüslerin ve öğle arasının kısa olması	1
Zaman yeterli	6
Günlük 6 ve 7 saat ders saatinin fazla olması	5
40 dakikanın uzun olması	3
Etkinlik dersleri için zaman yetersiz	4
Kalabalık sınıflarda her öğrenciye yeterli zaman ayrılamıyor	2
Sürekli yaz saati uygulaması nedeniyle öğrencilerin uyanamaması	2
Öğrencilerin derse hazırlıksız gelmesi	1

Katılımcılara yöneltilen “zamana ilişkin sorunlar nelerdir?” sorusuna ilişkin, 5 öğretmen “günlük 6 ve 7 saat dersin fazla olmasını”, 4 öğretmenin “etkinlik dersleri için zaman yetersizliğini”, 3 öğretmenin “40 dakikalık dersin fazla olmasını” sorun olarak görmüşlerdir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri. Ö24: “Öğrencilerin okulda geçirdikleri süre yedi der saati artı iki saatte kurs ile beraber dokuz saati buluyor, bu da amaca ulaşma konusunda öğrencilere ağır geliyor”. Ö1: “Türkçe dersinde uzun metinler öğrencinin anlamasını güçleştirmekte ve zaman almakta, sıkılmalarına neden olmaktadır. Kısa ve öz metinlerle öğrencilerin sıkılmadan okuduğunu anlaması sağlanmalıdır”. Ö2: “Tekli öğretim yapan okullarda öğle arası tatilin çok uzun olmaması, teneffüsleri araları da çocukların dinlenmeleri için kısa gelmektedir”. Ö12: “İkili öğretim yapılan okullarda dersler sabah çok erken saatte başlıyor buna birde sürekli yaz saati eklenince sabah ilk dersler kış mevsiminde gün ışımadan yapılmakta öğrenciler bu ilk ders saatinde sabah mahmurluğu çekmektedirler” biçiminde ifade edilmiştir.

Tablo 4. Sınıf İçi İletişime İlişkin Sorunlar

	f
Bazı öğrencilerin arkadaşlarının dikkatini dağıtması	4
Yaptırımların olmaması	7
Öğrencinin seviyesine inememe	6
Ergenlik problemleri	5
İzinsiz kurulan gereksiz iletişimler	3
İlişkilerin güvene dayalı olmaması	2

Öğretmenlere yöneltilen “sınıf içi iletişime ilişkin sorunlar nelerdir?” sorusuna ilişkin, 7 öğretmen bir yaptırımlarının olmamasını”, 6 öğretmen “öğrencinin seviyesine inememe”, 4 öğretmen “bazı öğrencilerin arkadaşlarının dikkatini dağıtmasını”, 5 öğretmen “ergenlik problemleri konusunda” sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri: Ö15: “Çocuklarımız ergenlik döneminde oldukları için kurallara uymakta bazen zorlanıyorlar. Arkadaşlarıyla birbirlerine vurarak oyun oynamayı seviyorlar”. Ö25: “Derse ilgisi az olan öğrenciler zaman zaman ders dışı konuşma istekleri diğer öğrencilerin de odaklanmasını engelliyor”. Ö13: “Disiplin yaptırımları çocuk üzerinde etkili olmadığı için sınıf yönetiminde sıkıntılar yaşıyoruz, çocukları kontrol etmek gittikçe zorlaşıyor” biçiminde belirtilmiştir.

Tablo 5. Disipline İlişkin Sorunlar

	f
Aile ve Öğretmenin tutumlarının birbirinden farklı ve çelişkili olması	1
Rehberlik servisi hizmetlerinin yetersizliği ya da hiç olmaması	1
Yaptırım gücünün olmayışı	9
BİMER ve CİMER in öğretmene tehdit olarak kullanılması	1
Velilerin eğitimsiz olması	4
Muaşeretle ilgili eğitimin olmaması	4
Dersin öğretmen merkezli işlenmesi	4
Teneffüslerin kısa olması nedeniyle çocukların enerjilerini atamaması	2
Sınıfın kalabalık oluşu	1

Katılımcılara yöneltilen “disipline ilişkin sorunlar nelerdir?” sorusuna ilişkin, 9 öğretmen “yaptırım gücünün olmayışını”, 4 öğretmen “velilerin yetersizliğini”, “muaşeretle ilgili eğitimin olmamasını”, “dersin öğretmen merkezli işlenmesini”, 2 öğretmenin “tenefüslerin kısa olması nedeniyle çocukların enerjilerini atamamasını” sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri: Ö14: “Kuralların ihlal edilmesi durumunda gerçekleştirilebilir yaptırımlar yok. Ortadaki olumsuz davranışların düzeltilmesi öğretmen-idare-veli bütünlüğünde gösterilebilecek istikrarlı davranış ve yaptırımlarla olacaktır”. Ö3: “İdare ve öğretmenin yaptırım gücünün elinden alınması okullarda disiplin sorunu doğurmaktadır. BİMER ve CİMER kanallarıyla velilerin öğretmenleri tehdit etmesi motivasyon eksikliği doğurmaktadır”. Ö6: “Davranış problemleri her geçen gün artıyor ancak okullardaki rehber öğretmen normları düşürülüyor. Rehber öğretmenlerin her okula yeterli sayıda verilmesi ve işlerliğinin artırılması sorunları azaltacaktır.”. Ö7: “Bir öğretmen en fazla 20 öğrenciye sağlıklı eğitim verebileceğini düşünürsek ki ülkemizde çoğu sınıflar 40 civarındadır. Bu da sınıf içi uyum problemleri oluşturmaktadır”. Ö18: “Son zamanlarda eğitim ile ilgili yaşanan hızlı değişiklikler ve tüm aksaklıkların öğretmen kaynaklı gibi gösterilmesi öğretmene duyulan saygıyı azaltmaktadır. Disiplin problemlerinin daha çok dersin sevilmemesi ve sıkıcı halde işlenmesinden kaynaklandığını düşünüyorum. Yeterli zaman verildiğinde, ders içi etkinlikler zenginleştğinde disiplin sorunlarının azalacağını düşünüyorum” biçimde dile getirilmiştir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Öğretmenler fiziksel duruma ilişkin olarak, kalabalık sınıf mevcutlarını, teknolojik donatı eksikliğini, atölye laboratuvar spor salonu kütüphane tiyatro salonu gibi alanların olmayışını, materyal eksikliğini önemli sorun olarak görmüşlerdir. Etkili sınıf yönetiminde birinci unsur sınıfın fiziksel düzenlemesidir (Erden, 2005). Öğrencinin zamanlarının büyük kısmını geçirdiği sınıf ortamı öğrenci motivasyonunu etkileyen bir öğedir (Ercan, 2003). Dolayısıyla fiziksel ortam davranış üzerinde oldukça etkilidir

Plan ve programa ilişkin olarak öğretmenler, sınıf seviyesine göre kazanımlar sadeleştirilmemesini, planların yaratıcılığı geliştirmediğini, kazanımlar kazanılmadan üst sınıfa geçildiğini, öğretmenlerin planlarını kendileri yapmamalarının sorun olarak görmüşlerdir.

Katılımcılar, zamana ilişkin olarak, günlük 6 ve 7 saat dersin fazla olmasını, etkinlik dersleri için zaman yetersizliğini, 40 dakikalık dersin fazla olmasını sorun olarak görmüşlerdir. Önemli olanın zamanı akademik olarak kullanmaktır. Akademik öğrenme zamanı, öğrencinin öğrenme etkinlikleriyle meşgul edildiği ve başarılı olduğu zamandır (Ekici, 2003). Bu anlamda zamanı yönetmek, olayları, olguları önceliklerine göre sıraya koyabilmektir (Açıkalın, 2016).

Öğretmenler, sınıf içi iletişime ilişkin olarak, bir yaptırımlarının olmamasını, öğrencinin seviyesine inememeyi, bazı öğrencilerin arkadaşlarının dikkatini dağıtmasını, ergenlik problemleri konusunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretim sürecini gönüllü, dolayısıyla verimli kılacak olan öğretmen ve öğrenci arasındaki kurulacak özel bağdır ki bu da öğretimin amacına ulaşmasında öğretim felsefesi ve yöntemleri kadar önemlidir (Yiğit, 2004). Pozitif bir sınıf yönetiminde öğretmen ve öğrenciler karşılıklı saygıya dayalı bir iletişim içerisinde olmalıdırlar.

Disipline ilişkin olarak öğretmenler, yaptırım gücünün olmayışını, velilerin yetersizliğini, muaşeretle ilgili eğitimin olmamasını, dersin öğretmen merkezli işlenmesini, tenefüslerin kısa olmasını sorun olarak görmüşlerdir. Amacı açık olmayan, öğrencileri ders içi etkinliklere aktif olarak katmayan, sadece zamanı doldurmak için yapılan ders planlaması sonucunda öğrencilerde istenmeyen davranışların oluşması kaçınılmazdır (Yiğit, 2004).

Bu bağlamda, sınıf mevcutlarının azaltılması, araç gereç eksikliğinin giderilmesi, kazanımların yeniden gözden geçirilmesi, ders saatinin azaltılması, tenefüslerin uzatılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul, sınıf yönetimi, sınıf, sorunlar

Kaynaklar

- Açıklım, A. (2016). *Toplumsal kuramsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem akademi.
- Akın, U. ve Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (51), 353-370.
- Aydın, A. (2012). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başar, H. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, V. (2013). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Demirtaş, H. (2012). Sınıf yönetiminin temelleri, H. Kıran ve Çelik, K. (Ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi*.(1-32), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ercan, L. (2003). Motivasyon, Küçükahmet, L. (Ed.) *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* (103-119), Ankara: Pegem Akademi.
- Erden, M. (2005). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Edge Akademi Yayınları.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Günbayı, İ. ve Yalçınkaya, M. (2006). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Sistem Matbaacılık.
- Kapucuoğlu, A. T. (2008). Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemler. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Karip, E. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Toprakçı, E. (2008). *Sınıfa dayalı yönetim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yiğit, B. (2004). Sınıfta disiplin ve öğrenci davranışının yönetimi. M. Şişman, & S. Turan (Ed.) içinde, *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin yayıncılık.

Eğitim Araştırmalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Şahinde YILMAZ^a, Kadir BEYCIOĞLU^b

(a) MEB, Okul Öncesi Öğretmeni, İzmir, Türkiye

(b) Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, İzmir, Türkiye

Giriş

Bilim ve teknolojiadaki değişime gelerek cevap verecek olan ülkeler eğitim sistemlerinde yenilik, yaratıcılık ve araştırmaya ağırlık vermektedir. Eğitim, toplumu oluşturan bireylerin gelişimini sağlayarak ulusun varlığını siyasi, ekonomik, teknolojik, kültürel anlamlarda korur ve çağdaş, gelişmiş bir toplumsal yapı sağlar. Sürekli güncellenen bilgi karşısında öğrencilerin çağın gereklerine uygun olarak yetiştirilmesi, öğretmenlerin araştırmaları takip etmesi ve gerektiğinde öğretim sürecini bu araştırmaların ortaya koyduğu sonuçlar doğrultusunda yeniden düzenleyebilmesini gerektirmektedir (Ateş ve Yıldırım, 2015). Bu anlamda, eğitimsel süreç hakkında güvenilir ve yararlı bilgi sahibi olmak (Ary, Jacobs ve Sorensen'dan aktaran Savlet, 2017), öğretimi etkili hale getirmek, dünyadaki gelişmeleri takip etmek (Ateş ve Yıldırım, 2015), eğitim uygulamalarının anlaşılması ve geliştirilmesini sağlamak (Everton, Galton ve Pell, 2000; Mortimore, 2000), eğitimin kalitesini arttırmak ve uygulamada karşılaşılan problemlere çözüm üretmek (Kahraman ve Köleli, 2017; Yıldırım, Şekerci, İlhan ve Sözbilir, 2010), var olan durumu açıklamak, tahmin etmek, kontrol etmek (HEC, 2012: 39-43), yeni yöntem ve stratejiler belirlemek amacıyla yapılan eğitim araştırmaları bilimsel temellere dayandırılmaktadır. Günümüz toplumunda değişimin ve çağın yeniliklerine uyum sağlayabilmenin anahtar unsuru olan öğretmenler, eğitim öğretim etkinliklerinin merkezinde yer almaktadır (Beycioğlu, 2009). Bireyin ve toplumun yapı taşlarından biri olan öğretmenlerin, eğitimi bilimsel araştırmaların sonuçlarına göre, alandaki kuramsal bilgi temelinde uygulayabilmeleri ancak onların araştırma bilgisi ve becerilerine sahip olmalarıyla mümkün görülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen 'Öğretmen Mesleki Genel Yeterlilikleri'nde "Öğretmen öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki becerilerine katkı sağlayacak faaliyetlerde bulunur" denilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Öğretmen, bireylerin öğrenmelerinin belli bir amaç doğrultusunda başlatılması, yönlendirilmesi, kolaylaştırılması ve gerçekleştirilmesi sürecine ilişkin etkinlikleri yapan kişidir (Üstüner, 2006). Öğretmenlerin, bu önemli görevi yerine getirebilmek ve her zaman öğrencilerine en etkili öğrenme yaşantılarını sunabilmek için mesleki gelişimlerini sağlamaları beklenmektedir (Şahin ve Arcagök, 2013). Eğitim araştırmaları, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sunmaktadır. Öğretmenlerin bu araştırmalara karşı tutumları araştırma sonuçlarını uygulamaya yansıtma durumlarını olumlu ve olumsuz yönde etkilemektedir.

Tutumlar, bireylerin belirli objelere ya da kişilere karşı, geçirdiği deneyimler sonucu tavır alışları, davranış biçimleri ve ne hissettiklerini ifade eder. Tutumlar duyuşsal (bireyin tutum nesnesine ilişkin duygu ve değerlendirmeleri), bilişsel (bireyin tutum nesnesine ilişkin düşünce, bilgi ve inançları) ve davranışsal (bireyin tutum nesnesi ile ilgili davranışlarda bulunma eğilimi) olmak üzere üç bileşenden oluşur (Özkalp ve Kirel, 2016: 105-106).

Öğretmenlerin eğitim araştırmalarının eğitim uygulamalarına katkısına inanmaları, uygulamaya değer bulmaları, araştırmaları anlamaları, benimsemeleri ve araştırma bulgularını uygulamada kullanmaları onların eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarını belirlemektedir. Bu araştırma, Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığına bağlı

kamudaki okullarda görev yapan öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmaktadır. Araştırma problemi: “Öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik görüşleri nelerdir; bu görüşler onların cinsiyet, eğitim durumu, kıdem, okul türü, branşlarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmektedir.

Yöntem

Araştırmada öğretmenlerin eğitim araştırmalarına karşı tutumlarını belirlemek için nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada veriler tarama modelinde yaygın olarak kullanılan tekniklerden biri olan anket (survey) tekniği ile toplanmıştır.

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında İzmir ili Buca ilçe merkezinde kamudaki okullarda görevli ilkokul ve ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu okul türü bağımsız değişkenine göre tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışma grubunu ilkokullarda görevli 439 öğretmen ile ortaokullarda görevli 535 öğretmen oluşturmaktadır.

Veri toplama aracının birinci bölümünde araştırmanın bağımsız değişkenleri olan öğretmenlerin mesleki kıdemleri, eğitim düzeyleri, cinsiyetleri, branşları, okul türü gibi değişkenler için kişisel bilgiler anketi kullanılmıştır. Ölçeğin ikinci bölümünde, araştırmanın bağımlı değişkeni olan öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik görüşlerini belirlemek için Yıldırım, Sözbilir, İlhan ve Şekerci (2010) tarafından geliştirilen “Eğitim Araştırmalarına Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği (EAÖTÖ)” ölçme aracı olarak kullanılmıştır.

Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,89, Barlett testi (Bartlett test of Sphericity) sonucu 6896,71 (595, $p < 0,001$) ve Cronbach's Alpha katsayısı 0,88 olarak hesaplanmıştır (İlhan, Şekerci, Sözbilir ve Yıldırım, 2013). EAÖTÖ, 5’li likert tipindedir. Üç faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler şu şekilde adlandırılmıştır:

1. Eğitim Araştırmalarının Gerekliliği (7 madde),

Alt boyutta, eğitim araştırma sonuçlarının, öğretim yöntem, tekniklerine ve problem çözmeye etkisi, seminerler ve araştırma sonuçlarının eğitim sürecinde faydalı olması ile ilgili ifadeler yer almaktadır.

2. Eğitim Araştırmalarına Değer Verme (6 madde),

Alt boyutta eğitim ile ilgili yapılan bilimsel araştırmaların önemi, öğretmenlerin araştırma sonuçlarından yararlanması, haberdar olması ve mesleki gelişimine katkısına yönelik görüşlerini belirleyen ifadeler yer almaktadır.

3. Eğitim Araştırmalarının Uygulanabilirliği (7 madde).

Alt boyutta, eğitim araştırma sonuçlarının okul ortamına ve eğitim sürecine uygunluğu, öğrenci başarısı üzerinde etkisi konularında öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan kontrol ifadeleri yer almaktadır.

Araştırmada 501 geçerli veri elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde, aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, t-testi, ve Tek Yönlü Varyans Analizi gibi teknikler kullanılmıştır. Analiz aşamasında bireylerden toplanan veriler SPSS, Excel programları yardımı ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleriyle ilgili bilgiler Tablo 1. de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin demografik özellikleri

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	353	70,32
	Erkek	148	29,48
	Toplam	501	99,80
Eğitim Durumu	Ön Lisans	23	4,58
	Lisans	438	87,25
	Lisans Üstü	38	7,57
	Toplam	499	99,40
Kıdem	1-4 yıl arası	28	5,58
	5-9 yıl arası	60	11,95
	10-19 yıl arası	208	41,43
	20 yıl ve üstü	205	40,84
	Toplam	501	99,80
Okul Türü	İlkokul	237	47,21
	Ortaokul	259	51,59
	Toplam	498	99,20
Branş	Sınıf branşları	215	42,83
	Sözel branşlar	148	29,48
	Sayısal branşlar	85	16,93
	Yetenek branşları	41	8,17
	Toplam	489	97,41

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmaya kadın öğretmenlerin %70 oranla daha çok katılım gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri lisans üstünde %7,5, lisansta %87, ön lisansta %4,5'luk orana sahiptir. En yüksek oran lisans düzeyindedir. Katılımcıların %82'sinin 10 yıl ve üstünde deneyim yılına sahip olduğu, öğretmenlerin branşlarının sınıf branşları(sınıf öğretmeni, okul öncesi öğretmeni, özel eğitim öğretmeni), sözel branşlar (Türkçe öğretmeni, sosyal bilgiler öğretmeni, İngilizce öğretmeni, rehber öğretmen, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni), sayısal branşlar (matematik öğretmeni, fen ve teknoloji öğretmeni, bilişim ve teknolojileri öğretmeni), yetenek branşları (müzik öğretmeni, görsel sanatlar öğretmeni, beden eğitimi öğretmeni) olarak çeşitlendiği, en yüksek oranına %42 ile sınıf branşlarında olduğu görülmektedir.

Katılımcıların çalıştıkları okul türünün ilkokullarda 237, ortaokullarda 259 öğretmen ile neredeyse eşit dağılım göstermesi çalışmada kullanılan tabakalı örnekleme yöntemiyle paralellik göstermektedir.

Tablo 2. EAÖTÖ'den alınan ortalama puanların alt faktörlere göre dağılımı

	N	\bar{x}	S.s
Eğitim Araştırmalarının Gerekliliği	501	3,95	0,73
Eğitim Araştırmalarına Değer Verme	501	4,34	0,65
Eğitim Araştırmalarının Uygulanabilirliği	501	3,43	0,77
Genel ölçek	501	3,88	0,60

Tablo 2. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler Eğitim Araştırmalarına Değer Verme alt boyutunda ($\bar{x}=4,34$) ortalama ile en yoğun katılımı göstermişlerdir. En az katılım ise ($\bar{x}=3,43$) ortalama ile Eğitim Araştırmalarının Uygulanabilirliği alt boyutundadır.

EAÖTÖ'deki maddelerden alınan ortalama 1-2.59 puan aralığı olumsuz tutumu, 2,60-3.40 puan aralığı orta derecede tutumu ve 3.40-5 puan aralığı ise olumlu tutum derecesini ifade etmektedir (Yıldırım, Sözbilir, İlhan, Şekerci, 2010). Ölçeğin genel ortalaması ($\bar{x}=3.88$)'dir. Öğretmenler eğitim araştırmalarına karşı olumlu bir tutuma sahiptir denilebilir.

Öğretmenlerin eğitim araştırmalarına karşı tutumları ($p<0,05$) anlamlı farklılık değerinde cinsiyetleri açısından 0,099; kıdemlerine göre 0,279; branşları açısından 0,507; çalıştıkları okul türü açısından 0,327 ile anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak eğitim düzeylerine göre ($p<0,05$) değerine göre 0,011 anlamlı bir farklılık göstermiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmıştır.

Tablo 3. Öğretmenlerin eğitim düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği gruplar

			I-J	S. hata	p
Eğitim Araştırmalarına Değer Verme	Ön Lisans	Lisans	0,265	0,14	0,13
		Lisans Üstü	-0,005	0,17	1,00
	Lisans	Ön Lisans	-0,265	0,14	0,13
		Lisans Üstü	-0,270	0,11	0,04*
	Lisans Üstü	Ön Lisans	0,005	0,17	1,00
		Lisans	0,270	0,11	0,04*
Eğitim Araştırmalarının Uygulanabilirliği	Ön Lisans	Lisans	-0,275	0,16	0,22
		Lisans Üstü	-0,670	0,20	0,00*
	Lisans	Ön Lisans	0,275	0,16	0,22
		Lisans Üstü	-0,396	0,13	0,01*
	Lisans Üstü	Ön Lisans	0,670	0,20	0,00*
		Lisans	0,396	0,13	0,01*

* $p<0,05$

Tablo 3. İncelendiğinde eğitim seviyelerinin tutum ölçeğine verilen cevaplara olan etkisinin ikili incelenmesinde farklı ortalamalara sahip gruplar şu şekilde ifade edilebilir; Öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik görüşleri eğitim düzeylerine göre Eğitim Araştırmalarına Değer Verme faktörü için lisans ile lisans üstü arasında anlamlı bir farklılık vardır. Lisans üstü düzeyin puanı lisans düzeyine göre daha yüksektir. Eğitim Araştırmalarının Uygulanabilirliği faktörü için ön lisans, lisans ile lisans üstü arasında anlamlı bir farklılık vardır. Lisans üstü düzeyinin puanı ön lisans ve lisans düzeyine göre daha yüksektir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Katılımcıların eğitim araştırmalarına yönelik tutum puanları incelendiğinde olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının olumlu olması eğitimin etkililiği ve verimliliği açısından önemlidir. Öğretmenler eğitim ile ilgili bilimsel araştırmaların yapılması gerektiğini ve eğitim araştırmalarından haberdar olmanın önemli olduğunu düşünmektedirler. Alanda yapılan diğer çalışmalarda öğretmenlerin olumlu tutum göstermesi sonucunu destekler niteliktedir (Gül ve Köse, 2017; Konokman, Tanrıseven, Karasolak, 2013; Korkmaz, Şahin ve Yeşil, 2011; Beycioğlu, Özer ve Uğurlu, 2010; Sarı 2006).

Çalışma sonuçlarına göre, Öğretmenlerin eğitim araştırmalarına değer verdikleri, eğitim araştırmalarını gerekli buldukları ve takip etmek istedikleri ancak uygulamada araştırma sonuçlarından beklenen düzeyde yararlanamadıkları düşünülebilir. Alanda bu konuda yapılan çalışmalarda da teori ve uygulama arasında boşluk olduğu sonucu elde edilmiştir (Gül ve Köse, 2017; Ateş ve Yıldırım, 2015; Yıldırım, İlhan, Şekerci ve Sözbilir, 2014; Sarı, 2006; Ekiz, 2006; Çepni ve Küçük, 2002; Everton ve diğerleri, 2000).

Lisans ve altı düzeylerinde eğitim araştırmalarına değer verme ve eğitim araştırmalarının uygulanabilirliği daha az ortalamaya sahipken, lisans üstü düzeyinde daha fazla ortalamaya sahiptir. Eğitim düzeyi yükseldikçe araştırmalardan yararlanma düzeyinin artması beklenen bir durumdur. Bu aynı zamanda Türkiye’de yapılan eğitim araştırmalarının dilinin henüz pratiğe yakın olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin eğitim araştırmalarını okuduklarında anlamlandıramaması uygulamadaki boşluğun nedenlerinden olabilir. Alanda yapılan benzer araştırmaların sonuçlarında da, lisans mezunları ön lisans mezunlarına kıyasla eğitim araştırmalarına daha olumlu baktıkları (Yavuz, 2009; Şahin ve Arcagök, 2013), lisansüstü eğitim yapmış olmak öğretmenlerin araştırmaları takip etmeleri açısından önemli bir katkı sağlamaktadır (Yıldırım ve diğerleri, 2014).

Bu doğrultuda şu öneriler getirilebilir;

1. Öğretmenler; eğitim araştırmalarını bilmeleri, ulaşabilmeleri, anlamaları ve nasıl uygulayacakları konularında hizmet içi eğitimlerle bilgilendirilebilir. Böylelikle farkındalık düzeyleri artırılabilir.
2. Eğitim araştırmacılarıyla öğretmenlerin yakınlaşacağı alanlar yaratılarak öğretmenler araştırma sürecinin içine çekilebilir.
3. Öğretmenlere, lisans üstü eğitim almaları yönünde fırsatlar sağlanabilir. Bu durum eğitimi bilimselleştireceği için eğitim kalitesini ve sınıf içi uygulamaların etkililiğini arttırabilir.
4. Öğretmenlerin alanları ile ilgili araştırmalardan daha fazla yararlanabilmeleri için, uygulayıcı öğretmen modelinden çıkıp aynı zamanda araştırmacı öğretmen olmaları desteklenebilir.
5. Bu araştırma İzmir İli Buca ilçesindeki ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler ile sınırlı tutulmuştur. Araştırmalar, diğer şehirleri ve liseleri de kapsayacak şekilde geliştirilebilir.
6. Bu çalışmada bulgular likert tipi ölçekle toplandığından sonuçlar nicel verilere dayanmaktadır. Yapılacak araştırmalarda nitel bulgulara da yer verilebilir, katılımcılarla mülakatlar yapılarak konunun farklı boyutlarına ışık tutulabilir.

Anahtar Kelimeler

Eğitim araştırması; öğretmen; tutum.

Kaynaklar

- Ateş, S., ve Yıldırım, K. (2015). Türk öğretmenlerin gözüyle eğitim araştırmalarının uygulamaya yansımaları durumu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 110-132.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme (Hatay ili örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

- Beycioğlu, K., Özer, N., ve Uğurlu, C. T. (2010). Teachers' views on educational research. *Teaching and teacher education*, 26(4), 1088-1093.
- Çepni, S., ve Küçük, M. (2002). Eğitim araştırmalarının fen bilgisi öğretmenlerinin uygulamaları üzerindeki etkilerinin belirlenmesi: Bir örnek olay çalışması. *Eğitim Araştırmaları*, 4(2), 75-84.
- Ekiz, D. (2006). Sınıf öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına karşı tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6, 373-402.
- Everton, T., Galton, M., & Pell, T. (2000). Teachers' perspectives on educational research: Knowledge and context. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 167-182.
- Gül, Ş., ve Köse, E. Ö. (2017). Fen ve Matematik Branş Öğretmenlerinin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 700-725.
- HEC. (2012). Research methods in education, Windows On Partice Guide. İslamabad: Higher Education Commission (HEC). <http://hec.gov.pk/04.10.2018> tarihinde erişim sağlanmıştır.
- İlhan, N., Şekerci, A. R., Sözbilir, M., & Yıldırım, A. (2013). Eğitim araştırmalarına yönelik öğretmen tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 31-57.
- Kahraman, S., Köleli, E. (2017). Öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 35-55.
- Konokman, G. Y., Tanrıseven, I., ve Karasolak, K. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 141-158.
- Korkmaz, Ö., Şahin, A., & Yeşil, R. (2011). Öğretmenlerin bilimsel araştırmalara ve araştırmacılara ilişkin düşünceleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 109-127.
- MEB (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Mortimore, P. (2000). Does educational research matter? *British Educational Research Journal*, 26(1), 5-24.
- Özkalp, E. ve Kırel, Ç. (2016). *Örgütsel Davranış*. Bursa: Ekin.
- Sarı, M. (2006). Araştırmacı öğretmen: Öğretmenlerin bilimsel araştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(3), 847-887.
- Savlet, R. Y. (2017). *Tarih öğretmenlerinin eğitim araştırmalarını takip etme ve sonuçlarını uygulamaya yansıtma düzeylerinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Şahin, Ç., Arcagök, S. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına yönelik yaklaşımları. *Journal of Computer and Education Research* (ISSN: 2148-2896), 1(2), 1-20.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamadan Eğitim Yönetimi*, 12(1), 109-127.
- Yavuz, M. (2009). Eğitim araştırmaları ile ilgili öğretmen ve yönetici görüşlerinin analizi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 143-158.
- Yıldırım, A., Sözbilir, M., İlhan, N., ve Şekerci, A. R. (2010). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin fen eğitimi araştırmalarını takip etme, anlama ve sonuçlarını uygulamaya yansıtma durumlarının incelenmesi (TÜBATİK Project No: 108K325). Ankara: TÜBİTAK.
- Yıldırım, A., İlhan, N., Şekerci, A. R., ve Sözbilir, M. (2014). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eğitim araştırmalarını takip etme, anlama ve uygulamalarda kullanma düzeyleri: Erzurum ve Erzincan örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 81-100.

Akademisyenlerin Mobbinge Maruz Kalma Durumunu Yordayan Değişkenler

Emine ÖNDER^a, Eda GÜVEN SARI^b

(a) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Burdur, Türkiye (Sorumlu yazar)

(b) Munzur Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü, Tunceli, Türkiye

Giriş

Mobbing, eylem olarak çok eski olmasına rağmen çalışma hayatına yeni girmiş bir olgudur. Bu olgu bazen psikolojik taciz, psikolojik terör, duygusal taciz, bazen de yıldırma, zorbalık (Çobanoğlu, 2005) gibi kavramlarla ifade edilebilmektedir. Fiziksel saldırıdan çok duygusal saldırıyı tanımlayan mobbing olgusu çalışanların huzurunu kaçıran, iş ortamının düzenini bozan ve uygulanan kişinin psikolojisinde derin yaralar açabilen davranışları kapsar. Mobbing, tek bir kişiye karşı bir veya daha fazla kişinin sistematik olarak yaptığı sistemli, planlı, uzun süreli ve kasıtlı olarak yapılan ahlak dışı, baskıcı, saldırgan, kişiyi savunmasız bırakan çaresizliğe iten davranışlardır (Leyman, 1996). Çalışanla ilgili iftira, aşağılama, haksız suçlama, söylenti, alaycı tavır, kötü isimlendirme ve takma ad, hor görme, küçük düşürme, mesleği açısından yetersiz olduğuna inandırma gibi kötü niyetli davranışların bu kavram çerçevesinde ele alındığı görülmektedir (Gül, İnce ve Özcan, 2011). Önceleri görmezden gelinebilen mobbing olgusu maalesef birçok ülkede karşılaşılan yaygın bir işyeri sorunudur. Bu sorun, hem iş hayatının en önemli girdisi insan kaynağına fiziksel ve ruhsal anlamda zararlar verebilmekte, çalışanların manevi bütünlüğünü olumsuz etkileyebilmekte ve verimini düşürebilmekte hem de örgütsel verimliliği tehdit edebilmektedir (Ayan ve Şahbudak, 2012). Araştırmalara göre, yer ve zaman ayrımı olmaksızın tüm iş kollarında mobbing ile karşılaşılabilir. Ancak kâr amacı gütmeyen eğitim, sağlık gibi hizmet sektöründe faaliyet gösteren iş kollarında bu durum daha yaygın görülmektedir (Altinkurt, 2012; Heugten, 2013; Hubert ve Van Veldhoven, 2001; Westhues, 2002, akt. Tınaz, 2006). Üniversitelerde de mobbinge uğrama riskinin yüksek olduğu ifade edilmektedir (Güven, Kaplan ve Acungil, 2018; Keashly ve Neuman, 2010; Leymann, 1996; Westhues, 2002, akt. Tınaz, 2006). Yürütülen bu çalışmada, akademisyenlerin mobbinge maruz kalma durumunu yordayan değişkenleri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın, eğitim ve araştırma görevlerini üstlenen ve düşüncenin daha özgürce ifade edilmesi gereken yerler olarak değerlendirilen üniversitelerde, mobbinge maruz kalmada etkili olan faktörler ile ilgili farkındalık oluşturmak açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmada yordayıcı korelasyonel desen kullanılmıştır. Bu araştırma deseni, değişkenler arasındaki ilişki incelenerek değişkenlerin birinden yola çıkarak diğerini yordama imkanı sunar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Araştırma, Munzur Üniversitesinde görev yapan 206 akademisyen üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya katılan akademisyenlerin 81'i (%39) kadın, 125'i (%61) erkektir; 70'i (%34) bekâr, 136'sı (%66) evlidir. Akademisyenlerin 86'sı (%41.7) öğretim üyesi, 68'i (%33) öğretim görevlisi, 52'si ise (%25.2) araştırma görevlisi pozisyonundadır. Katılımcıların 124'ü (%60.2) fakülte, 82'si (%39.8) ise meslek yüksekokulu ve rektörlük kadrosunda görev yapmaktadır. Akademisyenlerin kıdemleri 1 yıl ile 37 yıl arasında değişmektedir (ortalama: 9.35, std. sapma: 7.01). Katılımcıların 108'i (%52.4) sendika üyesi iken 98'i (%47.6) herhangi bir

sendikaya üye olmadığını belirtmiştir. Araştırmada mobbinge maruz kalmayı yordayan değişkenler lojistik regresyon analizi aracılığıyla incelenmiştir. Lojistik regresyon, iki ya da daha fazla kategoriye sahip kategorik çıktılarını yordamak için modelleri test etmeye olanak tanır. Araştırmanın bağımlı değişkeni mobbinge maruz kalma durumudur. Bu değişken araştırmada mobbinge maruz kalma (1), mobbinge maruz kalmama (0) olarak kodlanmıştır. Araştırmada “cinsiyet” (kadın 0, erkek 1), “medeni durum” (bekâr 0, evli 1), “sendika üyeliği” (üye değil 1, üye 0) “unvan” (öğretim elemanı 0, öğretim üyesi 1) ve “kıdem” (5 yıldan az 1, diğerleri 0) bağımsız değişken olarak kullanılmıştır. Etkin ve tutarlı tahminler elde etmek için lojistik regresyon analizine geçmeden önce veri seti, analiz varsayımlarını (örneklem büyüklüğü, uç değer, çoklu bağlantı ve model veri uyumu) karşılama açısından incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell’e (2013) göre çoklu regresyon analizlerinde en az ulaşılması gereken katılımcı sayısına, $N > 50 + 8 * \text{bağımsız değişken sayısı}$ formülü kullanılarak ulaşılabilir. Bu formül kullanılarak yapılan hesaplama sonucunda araştırmanın örneklem büyüklüğünün analiz için yeterli olduğu anlaşılmıştır. Çalışmada uç değerler, standardize edilmiş hatalar (standardized residuals) ve hata değerleri hesaplanarak incelenmiş ve ± 3 standart artık değerine sahip olmayan 9 ölçüm aykırı değer olarak kabul edilerek veri setinden çıkarılmıştır. Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunun olup olmadığı varsayımı korelasyon analizi ile sınanmıştır. Analiz sonucunda yordayıcı değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının .315’in altında olduğu görülmüştür. Bu değer kabul edilebilir ($r < .80$) değerden oldukça düşük olması nedeniyle bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorununun olmadığına karar verilmiştir. Kurulan lojistik modelin uyum iyiliği, Omnibus testi aracılığı ile incelenmiştir. Omnibus testi değerinin $(\chi^2_{(6)} = 32.743, p < .000)$.05’den küçük olması, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenin tahminine katkı sağladığını göstermektedir. Lojistik regresyon modelinin bir bütün olarak uyumu ise Hosmer Lemeshow Testi ile sınanmıştır. Hosmer Lemeshow Testi $(\chi^2_{(8)} = 8.834, p = .357)$ sonucunun anlamlı olmaması ($p > .05$) modelin veri uyumunun yeterli olduğunu göstermektedir (Palant, 2016).

Bulgular

Araştırmaya katılan akademisyenlerin %34’ü (n: 70) mobbinge maruz kaldığını, %66’sı ise (n: 136) mobbinge maruz kalmadığını belirtmiştir. Mobbinge maruz kalan akademisyenlerin %8.6’sı (n: 6) son 6 ay içinde, %31.4’ü (n: 22) son 2 yıl içinde, %34.3’ü (n: 24) mesleğinin ilk yıllarında, %17.1’i (n: 12) mesleğinin en verimli yıllarında ve %8.6’sı (n: 6) şuan mobbinge maruz kaldığını belirtmişlerdir. Akademisyenlerden %45.7’si (n: 32) 1 yıldan az, %54.3’ü (n: 38) ise 1 yıldan fazla mobbinge uğradığını bildirmiştir.

Akademisyenlerin mobbinge maruz kalma olasılıkları üzerinde bazı unsurların etkilerini belirlemek amacıyla yapılan lojistik regresyon analizi sonucunda, tüm yordayıcıları içeren tam modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($\chi^2 = 32.743, sd = 6, n = 206, p < .001$). Ulaşılan bu sonuç, mobbinge maruz kaldığını bildiren ile bildirmeyenlerin birbirinden ayırt edilebildiğini göstermektedir. Araştırmanın yordayıcı değişkenleri, toplam varyansın %14.7 (Cox ve Snell R kare) ile %20.3 (Nagelkerke R kare) arasında bir kısmını açıklayabilmektedir. Ayrıca Pallant (2016) tarafından önerilen hesaplama sonucunda, mobbinge maruz kalan 70 akademisyenden %69.4’ünün, mobbinge maruz kalmayan 136 akademisyenden %73.5’inin doğru olarak sınıflandırıldığı söylenebilir. Tablo 1 incelendiğinde ise, bağımsız değişkenlerden unvan, kıdem ve sendika üyeliği ve görev yapılan birimin modele istatistiksel olarak anlamlı katkıda bulunduğu söylenebilir. Ancak mobbinge maruz kalmanın en güçlü yordayıcısının kıdem olduğu ifade edilebilir ($\text{Exp}(B) = 5.281$). Olabilirlik değeri, modeldeki diğer unsurlar

kontrol edildiğinde 5 yıldan daha az görev yapan akademisyenlerin mobbinge maruz kalma olasılıklarının 5 kattan fazla olduğu söylenebilir. Yine modele anlamlı katkıda bulunan bağımsız değişkenlerin $\text{Exp}(B)$ değerlerine bakıldığında, diğerlerine kıyasla sendika üyesi olmayanların ($\text{Exp}(B)= 2.724$) ve öğretim üyesi (Dr. Öğr. Üyesi, Doç Dr., Prof Dr.) olarak çalışanların ($\text{Exp}(B)= 2.522$) 2.5 kattan daha fazla, 4 yıllık eğitim veren bir birimde çalışanların ($\text{Exp}(B)= 3.308$) 3.3 kat daha fazla mobbinge maruz kalma olasılıklarının olduğu söylenebilir.

Tablo 1. Lojistik Regresyon Modelindeki Değişkenler

Mobbinge Maruz Kalma					
Yordayıcı Değişkenler	B	Standart Hata	Wald Testi	p	Exp(B) odds/olabilirlik
Cinsiyet	-0.043	0.338	0.016	0.898	0.958
Medeni durum	0.321	0.351	0.834	0.361	1.378
Unvan	0.925	0.360	6.604	0.010**	2.522
Sendika üyeliği	1.002	0.340	8.680	0.003**	2.724
Kıdem	1.664	0.477	12.195	0.000**	5.281
Görev yapılan birim	1.196	0.408	8.591	0.013**	3.308
Sabit Katsayı	-4.064	0.768	28.022	0.000	0.017

Not: ** %1 anlamlılık düzeyini göstermektedir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, bu araştırmadan elde edilen bilgilere göre kıdemsiz, öğretim üyesi kadrosunda çalışanların, 4 yıllık eğitim veren bir birimde görev yapanların ve sendika üyesi olmayan akademisyenlerin mobbinge maruz kalma konusunda risk grubunda oldukları söylenebilir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşan araştırmalara rastlanmaktadır. Örneğin Leymann, (1996); Davenport, Schwartz ve Elliot (2003); Bilgel, Aytaç ve Bayram, (2006); McKay, Arnold, Fratzi ve Thomas (2008), Palaz, Özkan, Sarı, Göze, Şahin ve Akkurt (2008); Raineri, Frear ve Edmons, (2011); Karatuna ve Gök (2012) tarafından yapılan araştırmalarda kıdemsiz akademisyenlerin risk grubunda oldukları saptanmıştır. Alanyazında mobbingin unvana çok bağlı olmadığını (Yelgeçen-Tigrel ve Kokalan, 2009) ya da araştırma görevlilerinin daha çok mobbinge uğradıklarını (Çivilidağ, 2011; Şahbudak ve Öztürk 2015) saptayan araştırmalar olmakla birlikte bu çalışmada olduğu gibi unvan yükseldikçe mobbing ile karşı karşıya kalma olasılığının arttığını, mobbing konusunda en çok şikâyetçi olan grubun profesörler olduğunu ortaya koyan araştırmaların da olduğu görülmektedir (Güven, Kaplan ve Acungil, 2018).

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre dört yıllık eğitim veren birimlerde çalışan akademisyenlerin mobbinge maruz kalma olasılığı daha yüksektir. Araştırmanın bu sonucunun Orhan (2009) ve Şanlı (2018) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir. Ayrıca çalışmada sendika üyesi olmayan akademisyenlerin mobbinge maruz kalma konusunda risk grubunda oldukları ortaya çıkmıştır. Yapılan bazı araştırmalarda da sivil toplum örgütleri ve sendikaların mobbingin önüne geçme ve rehabilite edici mücadele metotları geliştirme gibi konularda üyelerine büyük faydalar sağladıkları anlaşılmaktadır (Güngör, 2008). Sendikalar sayesinde akademisyenlere yapılan kötü muamelelerin ortadan kalktığını saptayan araştırmaların olduğu görülmektedir (Yaman, 2007).

Araştırma sonuçları değerlendirilirken çalışmanın bir devlet üniversitesinin merkez kampüsünde çalışan akademisyenlerle sınırlı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Sonuçların genellenebilirliği açısından konunun farklı üniversitelerde ve farklı araştırma desenleriyle değerlendirilmesi önerilebilir. Ayrıca, risk grubunda olan akademisyenlerin mobbinge maruz kalma olasılığını azaltmaya yönelik tedbirlerin alınmasının üniversitelerde karşılaşılan mobbing vakalarını azaltmaya katkı vereceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler

Mobbing; Akademisyen; Üniversite; Lojistik Regresyon.

Kaynaklar

- Altinkurt, Y. K. (2012). *Üniversite çalışanlarının psikolojik yıldırma algıları ile denetim odağı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Ayan, S. ve Şahbudak, E. (2012). Üniversitelerde asistanlara yönelik psikolojik taciz: Gazi, Kocaeli ve Cumhuriyet Üniversitesi örneği. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(1), 297-310.
- Bilgel, N., Aytaç, S. ve Bayram N. (2006). Bullying in Turkish white-collar workers. *Occupational Medicine*, 56, 226-231.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (15. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çivilidağ, A. (2011). *Üniversitelerdeki öğretim elemanlarının psikolojik taciz (mobbing), iş doyumu ve algılanan sosyal destek düzeyleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çobanoğlu, Ş. (2005). *Mobbing ve başa çıkma yöntemleri*. İstanbul: Timaş Yayıncılık.
- Davenport, N., Schwartz R. D., & Elliot, G. P. (2003). *Mobbing iş yerinde duygusal taciz* (Çev.: O. C. Önertoy). İstanbul: Sistem Yayınları.
- Ertürk, A. (2005). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin okul ortamında maruz kaldıkları yıldırma eylemleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gül, H., İnce, M. ve Özcan N. (2011). The relationship between workplace mobbing and burnout among academics at a Turkish university. *Research Journal of International Studies*, 18, 118-134.
- Güngör, M. (2008). *Çalışma hayatında psikolojik taciz*. İstanbul: Derin yayımları.
- Güven, A., Kaplan, Ç. ve Acungil, Y. (2018). Türkiye’de özel ve kamu üniversitelerinde çalışan akademisyenlerin mobbing algısı. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 10(18), 43-58.
- Heuhten, V. K. (2013). Resilience as an under explored outcome of workplace bullying. *Qualitative Health Research*, 23(3), 291-301.
- Hubert, A., & Veldhoven, M. (2001). Risk sectors for undesirable behaviour and mobbing. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(4).
- Karatuna, I. ve Gök, S. (2012). *Yükseköğretimde psikolojik taciz konulu araştırmalar üzerine bir inceleme*. https://www.researchgate.net/publication/281745742_Yuksekogretimde_Psikolojik_Taciz_Konulu_Arastirmalar_Uzerine_Bir_Inceleme_adresinden_18.04.2019_tarihinde_erisilmistir
- Keashly, L., & Neuman, J. H. (2010). Faculty experiences with bullying in higher education. *Administrative Theory & Praxis*, 32(1), 48–70.

- Leymann, H. (1996). The content and development of bullying at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 165,170-173.
- McKay, R., Arnold, D. H., Fratzl, J., & Thomas, R. (2008). Workplace bullying in academia: A Canadian study. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 20, 77-100.
- Orhan, U. (2009). *Akademisyenlere uygulanan psikolojik tacizin (mobbing) nedenleri ve etkileri: Mustafa Kemal Üniversitesi örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Palant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi*. (Çev: S. Balcı ve B. Ahi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Palaz, S., Özkan, S., Sarı, N., Göze, F., Şahin N. ve Akkurt, Ö. (2008). İş yerinde psikolojik taciz (mobbing) davranışları üzerine bir araştırma: Bandırma örneği. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 10(4), 41-58. <http://dergipark.gov.tr/isguc/issue/25499/268888> adresinden 18.04.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Raineri, E. M., Frear, D. F., & Edmonds, J. F. (2011). An examination of the academic reach of faculty and administrator bullying. *International Journal of Business and Social Science*, 2(12), 22-35.
- Şahbudak, E. ve Öztürk, M. (2015). İş yerinde psikolojik taciz: Cumhuriyet Üniversitesi'nde çalışan akademisyenler üzerine bir çalışma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(15), 146-160.
- Şanlı, K. (2018). *Akademik alanda mobbing ve akademisyenlerin verimliliği üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tınaz, P. (2006). Mobbing: İşyerinde psikolojik taciz. *Çalışma ve Toplum*, 3, 11-22.
- Yaman, E. (2007). *Üniversitelerde bir yönetim sorunu olarak öğretim elemanlarının maruz kaldığı informal cezalar: Nitel bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yelgeçen-Tigrel, E. ve Kokalan, O. (2009). Academic mobbing in Turkey. *World Academy of Science, Engineering and Technology International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 3(7), 1473-1481.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖZÜNDEN MÜLTECİLERİN EĞİTİM SORUNLARI: GAZİANTEP İLİ ÖRNEĞİ

Tuğçe AYDIN^a, Sadegül AKBABA ALTUN^a

(a) Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye

Giriş

15 Mart 2011 yılında Suriye'ye sığınmış olan “Arap Baharı”nın etkileri günümüzde de hala etkilerini hissettirmektedir. Özellikle Türkiye'nin uyguladığı “açık kapı” politikası sayesinde Türkiye sınırlarını açmış ve Suriyeli sığınmacıları “geçici koruma statüsü” ile kabul etmiştir. Bu durumun geçici olacağı varsayıldığından dolayı geçici çözümler üretilmiş ancak beklendiği gibi olmamıştır. UNHCR (2019) raporuna göre Türkiye sınırları içindeki Suriyeli göçmen sayısı 3.621.330 kişi olarak verilmiştir. UNICEF (2019) verilerine göre Türkiye’de 4 milyon mülteci yaşamaktadır ve 645 bin çocuk okula kayıtlı olarak eğitim görmektedir ancak 400 bin çocuk halen eğitim alamamaktadır.

Suriyeli sığınmacıların 2011 yılında ülkemize giriş yapması ile çözülmesi gereken birçok sorun da açığa çıkmış ve araştırmacılar bu sorunlar üzerine çalışmaya başlamışlardır. Bu sorunlar arasında barınma, sağlık, eğitim, çalışma gibi sorunlar bulunmaktadır. Sivil toplum kuruluşları öncelikli olarak birincil ihtiyaçları karşılamaya yönelik – barınma, yiyecek, giyecek – kampanyalar başlatmıştır. Bunlarla birlikte süre ilerledikçe Suriyeli çocukların eğitim alanında yaşadıkları sorunlar ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu nedenle saha araştırmaları ve eğitim sorunlarına yönelik çok sayıda çalışma yapılmaya başlanmıştır ancak yaşanan sorunların yönetim boyutları ile ilgili ulaşılabilen çalışmalar sayıca azdır.

İlgili literatür tarandığında ulaşılan veriler genel olarak Suriyeli sığınmacıların Türkiye içinde yaşadıkları genel sorunlara yönelik olmuştur. Eğitim alanı ile ilgili yapılmış pek çok çalışma mevcuttur ancak Gaziantep ili ele alınarak orada eğitim gören sığınmacılara yönelik çalışma yapılmamıştır. Sandal, Haçerkıran ve Tıraş'ın (2016) Suriyeli mültecilerin Gaziantep ilindeki yansımalarını inceledikleri çalışmalarında, Gaziantep’te eğitim çağındaki (5-17 yaş) 60.000’den fazla Suriyeli çocuktan ancak %51,3’üne eğitim verilebilmektedir ve bu oranın artırılmasına çalışılmaktadır bulgusuna ulaşmışlardır. Emin’in (2016) Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitim sorunlarını analiz ettiği çalışmasında, kamp içindeki Suriyeli çocukların yüzde 90’ı eğitime devam etmekteyken, bu oran kamp dışındakilerde yüzde 26 civarında olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Levent ve Çayak’ın (2017) Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin eğitimlerine yönelik yöneticilerin görüşlerini alarak yaptıkları çalışmada, okul yöneticilerinin tamamına yakınının Suriyeli öğrencilerle ilgili olarak gerek kayıt sürecinde gerekse eğitim ve öğretimde en fazla iletişim problemleri yaşadıklarını, bununla birlikte Suriyelilerin eğitiminde öğrenci kayıt sisteminin yetersiz olduğu bulgularına ulaşmışlardır. Uzun ve Bütün’ün (2016) kendi sınıfında Suriyeli öğrencisi olan okul öncesi öğretmenleri ile görüşerek yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin çocukların Türkçe bilmemesinden dolayı çok büyük zorluk çektikleri, sosyalleşemedikleri ve sağlık, temizlik konularında sorun yaşadıkları bulgularına ulaşmışlardır. Tunç (2015) tarafından Türkiye’deki Suriyeli mültecilere dair bir değerlendirme olarak yaptığı çalışmada, sosyal uyum

sürecine Türkçe dil öğrenimi ile başlanması gerektiği bulgusuna ulaşmıştır. Sönmez ve Adıgüzel'in (2017) Gaziantep ili içinde Suriyelilere halkın bakış açısını değerlendirdikleri çalışmalarında, Gaziantep şehrinde sosyal, kültürel, ekonomik düzeydeki farklılıklara bağlı olarak sığınmacılar ile ilgili algının da farklılaştığı, şehir genelinde sığınmacıların varlığını olumsuz karşılayanların oranının ise % 45 civarında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sivil Toplum Geliştirme Merkezi (2013) tarafından İstanbul'da İkamet etmekte olan Suriyelilere yönelik raporlanmış olan çalışmada; gelenlerin Türkçe bilmemelerinin sorun oluşturduğu ve halk tarafından ayrımcılık yapıldığı bilgisine bununla birlikte kamplardaki barınma koşulları nedeniyle salgın hastalıkların olduğu bilgisine ulaşmışlardır. Ayrıca, Suriyelilere verilen statü nedeni ile kampta kalmayanların sağlık hizmetlerine ulaşamadıkları bulgularına ulaşılmıştır.

Mültecilerin eğitim sorunları incelendiğinde yabancı öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar da ortaya çıkmaktadır. Bununla ilgili Cahit'in (2017) Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunları ortaya çıkarmak için yaptığı çalışmada, öğretim sürecinde temel sorunun dil sorunu olduğu, katılımcı öğretmenlerin **mülteci** öğrencilerin ihtiyaçlarına göre içeriği düzenlemedikleri, öğretmenlerin bu öğrenciler için materyal gereksinimleri olduğu, değerlendirme sürecinde öğretmenlerin nesnel bir yöntem geliştirmedikleri gibi bulgulara ulaşmıştır. Kardeş ve Akman'ın (2018) Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşlerini alarak hazırladıkları çalışma sonucunda Suriyeli çocukların Türkçeyi öğrenme ve okula uyumla ilgili sorunları öne çıkmış, öğretmenlerin mülteci çocukların eğitiminde kendilerini yeterli hissetmedikleri, sınıf ortamında mülteci çocuklara yönelik düzenlemeye gitmedikleri ve mevcut müfredatı çocukların eğitimi için yeterli görmedikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler Suriyeli çocukların uyum problemlerinin çözümü için Türkçe dil eğitimi ve okul öncesi eğitim almaları gerektiği bulgularına ulaşmıştır.

Yapılan araştırmalarda çoğunlukla Suriyelilerin sosyo-kültürel etkileri üzerine çalışılmış ancak bir il ele alınarak derinlemesine yönetim odaklı yürütülen çalışma verilerine ulaşamamıştır. Bu bağlamda araştırmanın problemini; Türkiye'ye sığınma amacı ile gelmiş olan Suriyeli göçmen çocukların, eğitim alanında yaşadıkları sorunların yönetsel boyutlarının aydınlatılması oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de bulunan Suriyeli çocukların eğitim alanında yaşadıkları sorunların yönetsel boyutlarını keşfetmek, eğitsel sorunlarını açığa çıkarmak ve bu yönetsel ve eğitsel sorunlara yönelik, eğitim alanında okul yöneticileri ile görüşülerek belirlenen sorunlara çözüm önerileri üretmek literatüre bu alanda katkı sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Mülteci öğrencilerin profilleri nasıldır?
2. Mültecilerin eğitime entegrasyon süreçleri nasıl işlemektedir?
3. Mültecilerin eğitim sorunlarının paydaşlara iletilmesi süreci nasıl işlemektedir?
4. Mültecilerin yaşadıkları sorunlar ve paydaşların çözüm yöntemleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma nitel bir çalışma olup fenomenoloji yöntemi kullanılmıştır. Yüz yüze görüşme tekniği ile katılımcıların önceden belirlenmiş on soruya cevaplarının alınması, algıların ve olayların doğal ortamlarında incelenmesi ve bütüncül bir şekilde ortaya koyulabilmesi, bahsi geçmekte olan ortamların derinlemesine incelenebilmesi için nitel yöntem seçilmiştir.

Bu araştırma okul yöneticilerinin gözünden Suriyeli mültecilerin eğitim sorunlarını ortaya çıkarmayı amaçladığından olgu bilim deseni kullanılmıştır. Bireylerin yaşam deneyimleri içine gömülmüş olan anlamlara bakmayı amaçlayan yorumlayıcı fenomenoloji yöntemi ile bu araştırmaya katılan okul yöneticilerinin hikâyelerinin ve söylemlerinin içerisindeki anlama ulaşmak hedeflenmiştir.

Araştırmada görüşülecek müdürlerin seçilmesinde ölçüt örneklem kullanılmıştır. Fenomenoloji yöntemi ile birlikte kullanılacak en uygun olan bu yöntem sayesinde okulunda Suriyeli öğrencilerin en fazla olduğu okullar, Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile görüşülerek seçilmiştir. Bu sayede okul yöneticilerinin Suriyeli öğrencilerle en fazla etkileşimde bulunan ve yaşanmışlıkları en fazla olan kişiler olması sağlanmıştır.

Araştırmada ulaşılabilecek çalışma grubunun belirlenmesinin ardından gerekli izinler alınmış ve görüşme yöntemi ile veriler yüz yüze toplanmıştır. Bu çalışma için alınan uzman görüşleri ile belirlenmiş açık uçlu sorular okul yöneticilerine sorulmuş ve cevaplar ses kayıt cihazı ile toplanmıştır. Açık uçlu sorular, okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunları derinlemesine anlatabilmelerine olanak sağlamak için seçilmiştir. Belirlenen dokuz sorunun ardından onuncu soru olarak okul yöneticilerine sorulan soruların dışında iletmek istedikleri başka bir şey olup olmadığı sorulmuştur. Bu sayede görüşme esnasında sorular içerisinde bulunmayan konular da aydınlatılmıştır. Sorulan soruların çeşitliliği sayesinde okul yöneticilerinin görüşleri derinlemesine alınmıştır.

Veriler, görüşülecek müdürlerin uygun oldukları gün ve saatlerde planlanarak bir hafta içerisinde toplanmıştır. Toplamda on okul yöneticisi ile görüşülmüş ve yöneticilerin kendilerini ifade edebilmeleri için görüşme saatleri esnek tutulmuştur. Ses kayıtlarının yazıya dökümü toplamda yirmi dokuz sayfa sürmüştür, dört sayfada toplam yüz elli dört başlık altında toplanmış ve on dört sayfalık bir tablo ile temalar, alt temalar, alt tema içerikleri ve kanıt cümleler olarak görselleştirilmiştir.

Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler tematik olarak analiz edilmiştir. Tüm kayıtlar yazıya aktarılmış ve kodlanmıştır. Kodlama işleminin ardından temalar oluşturulmuş ve tüm katılımcıların söyledikleri bu temalar altında benzerliklerine göre gruplanmıştır. Bu gruplama işleminden sonra yöneticilerin görüşlerinden doğrudan alıntılar verilmiştir. Analiz süreci boyunca araştırmacı dışında uzman görüşü her basamakta alınmıştır. Görüşmeler sonrasında katılımcı teyidi yapılarak inandırıcılık sağlanmaya çalışılmıştır.

Geçici koruma: Menşe ülkelerine dönemeyen üçüncü ülke kişilerinden kaynaklanan kitlesel bir akının meydana gelmesi ya da derhal meydana gelebilecek olması durumunda, özellikle söz konusu kişilerin ya da koruma gerektiren diğer kişilerin yararına olarak, sığınma sisteminin etkin işleyişi üzerinde olumsuz etki yaratmadan sığınma sisteminin işletilememesi riski varsa, bu kişilere acil ve geçici koruma sağlamak amacıyla sağlanan istisnai özellikteki prosedür (*Göç terimleri sözlüğü, 2009*).

Göç: Uluslararası bir sınırı geçerek veya bir Devlet içinde yer değiştirmek. Süresi, yapısı ve nedeni ne olursa olsun insanların yer değiştirdiği nüfus hareketleridir. Buna, mülteciler, yerinden edilmiş kişiler, yerinden çıkarılmış kişiler ve ekonomik göçmenler dâhildir (*Göç terimleri sözlüğü, 2009*).

Göçmen: Uluslararası düzeyde genel kabul gören bir göçmen tanımı bulunmamaktadır. Göçmen teriminin, “kişisel rahatlık” amacıyla ve dışarıdan herhangi bir zorlama unsuru olmaksızın ilgili kişinin hür iradesiyle göç etmeye karar verdiği durumları kapsadığı kabul edilmektedir. Dolayısıyla bu terim, hem maddi ve sosyal durumlarını iyileştirmek

hem de kendileri veya ailelerinin gelecekte beklenenlerini arttırmak için başka bir ülkeye veya bölgeye göç eden kişi ve aile fertlerini kapsamaktadır (*Göç terimleri sözlüğü, 2009*).

Mülteci: Avrupa'da meydana gelen olaylar sebebiyle ırkı, dini, milliyeti, belirli bir toplumsal gruba üyeliği veya siyasi düşünceleri nedeniyle takibata uğrayacağından haklı olarak korktuğu için, vatandaşı olduğu ülke dışında bulunan ve vatandaşı olduğu ülkenin himayesinden istifade edemeyen veya korkudan dolayı istifade etmek istemeyen ya da uyruğu yoksa ve önceden ikamet ettiği ülke dışında bulunuyorsa oraya dönmeyen veya korkusundan dolayı dönmek istemeyen yabancı (*İltica ve göç mevzuatı, 2005*).

Sığınmacı: “İrki, dini, milliyeti, belirli bir toplumsal gruba üyeliği veya siyasi düşünceleri nedeniyle takibata uğrayacağından haklı olarak korktuğu için, vatandaşı olduğu ülke dışında bulunan ve vatandaşı olduğu ülkenin himayesinden istifade edemeyen veya korkudan dolayı istifade etmek istemeyen ya da uyruğu yoksa önceden ikamet ettiği ülke dışında bulunuyorsa oraya dönmeyen veya korkusundan dolayı dönmek istemeyen yabancı (*İltica ve göç mevzuatı, 2005*).

Münferit Yabancı: “Tek bir kişi veya anne, baba ve reşit olmayan çocuklardan oluşan bir aile” (*İltica ve göç mevzuatı, 2005*).

PICTES: «Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi» projesi Milli Eğitim Bakanlığı ile AB Türkiye Delegasyonu arasında «Türkiye’deki Mülteciler için Mali Yardım Programı» anlaşması (FRIT) çerçevesinde imzalanan sözleşme ile Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sistemine entegrasyonunda Milli Eğitim Bakanlığının faaliyetlerini desteklemeyi amaçlayan bir projedir. Proje süresi 2 yıl ile sınırlıdır ve faaliyetler 03.10.2016 tarihi itibarıyla başlamıştır. Bakanlığımız proje kapsamında doğrudan hibelendirilmiştir.

Geçici Eğitim Merkezi (GEM): Suriyeli öğrencilerin eğitim öğretime entegrasyonu projesi kapsamında açılmış olan okullardır. Türk okullarının bünyesinde öğleden sonra eğitim – öğretim programı başlamaktadır. Türkçe dil eğitimi ile birlikte Arapça dilinde branş dersleri verilmektedir.

2017 – 2018 eğitim öğretim dönemi içinde Gaziantep ilinde belirlenmiş on okulda görev yapmakta olan on okul yöneticisini ile yapılan görüşme ile sınırlıdır.

Bulgular

Bulgular alt problemlere paralel olarak açıklanmıştır bu nedenle 4 ana başlık altında incelenecektir.

- Suriyeli öğrenci sayıları
- Eğitime entegrasyon
- İletişim süreci
- Genel sorunlar ve çözüm önerileri

Suriyeli Öğrenci Sayıları

Bu konuda okul müdürleri görüşlerini bazıları doğrudan sayı vererek (Örneğin, M1, M2, M4, M6, M8, M10) bazıları da yüzde vererek (Örneğin, M3, M5) bazı okul müdürleri de kıyaslayarak sayıyı ifade etmişlerdir.

Okul yöneticilerinden kıyaslayarak yanıt veren M7 “Okulumuzda 700 Suriyeli öğrencimiz var. Tabii Türk öğrenci sayısını da söylersem sayının ne kadar yüksek olduğunu görürsünüz, 900 de Türk öğrencimiz şu anda eğitim öğretim görmektedir” derken M9 “şu an 480 – 500 Suriyeli öğrencimiz var, mevcudumuz 900. Yoğunluk olarak birinci sınıflarımızda daha çok Suriyeli öğrenci var” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

M1- 625 (GEM)	M4- 43	M7- 700	M10- 350 (GEM)
M2 -170	M5- 250	M8- 1190 (GEM)	
M3- 420	M6- 550	M9- 480	

Eğitime Entegrasyon

Okul yöneticilerinden alınan görüşlere dayanarak entegrasyon başlığı uyum çalışması olanlar ve olmayanlar olarak 2'ye ayrılmıştır. Uyum çalışması olduğunu söyleyen 3 müdürün görüşleri çevreye yönelik çalışma yaptıklarını göstermektedir.

Çevreye yönelik yapılan uyum çalışmalarında çevreye ve okula oryantasyon çalışmaları yaptıklarını dile getiren okul yöneticileri ayrıca tiyatro, sosyal okul projesi gibi projeler yürüttüklerini ancak sayının çokluğu nedeni ile kaynaştırma yapamadıklarını ifade etmektedirler. Şahinbey ilçesinde kentsel dönüşüme gidildiğinden dolayı Türk nüfusunda azalma olduğu bu nedenle artış gösteren Suriyeli nüfusu dolayısıyla yapılan çalışmalara yeterli katılım olmadığını dile getirmişlerdir.

Entegrasyonu eğitim ve okula uyum kapsamında uyguladıklarını dile getiren okul müdürleri veliler için hafta sonu Türkçe kursu açtıklarını ifade ederken bölgede Türk – Arap tartışmalarının oluştuğunu bunu çözebilmek için rehberlik servisi ile çalışma yaptıklarını ifade etmişlerdir. Veli görüşmeleri ve veli ziyaretleri ile bu tartışmaların önüne geçmeyi hedeflemektedirler.

Gaziantep ilinde 03.10.2016 tarihinde başlamış olan «Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi» projesi yani PICTES projesi kapsamı dâhilinde uyum programı uyguladıklarını dile getiren okul müdürleri bu proje sayesinde çocukların okula uyum süreçlerini hızlandırmaya çalıştıklarını ifade etmektedirler.

Uyum çalışması yapmadıklarını ifade eden müdürler ise kurumun yetersiz fiziki yapısı, yoğun Suriyeli nüfusu, sık gerçekleşen müdür değişimi, maddi imkânsızlıklar ve eğitim – öğretim sürecinin uygun olmamasını neden olarak ifade etmişlerdir.

İletişim Süreci

İletişim süreci okul yöneticilerinin ifadeleri sonrası üst kurumlar ile olan iletişimleri ve veliler ile olan iletişimleri olarak iki başlık altında incelenmiştir. Üst kurumlar ile olan iletişim sözlü ve yazılı iletişim olarak ayrılmıştır.

Yazılı iletişim noktasında okul yöneticileri bürokratik süreç uzun olduğundan dolayı sorunları kendilerinin çözmeye çalıştıklarını dile getirirken bir okul müdürü resmi bir whatsapp grubu kurduklarını acil bir durumda oradan hızlı bir şekilde çözüme ulaştıklarını dile getirmiştir. Üst kurumların olabildiğince az sorun duymak istediklerini ifade eden okul yöneticileri kendi uzmanlık güçlerini kullanarak sorunları çözmeye çalışmakta olduklarını ifade

etmişlerdir ve oluşan sorunların ise çoğunlukla bu duruma hazırlıksız yakalanmalarından kaynaklı olduğunu ifade etmektedirler.

Sözlü iletişim noktasında müdürlerin haftalık ve aylık toplantılar yaptıkları, bu toplantılara vali ve il milli eğitim müdürünün de katıldığı bazı sorunları o toplantılarda çözdükleri ya da dile getirdiklerini ifade etmişlerdir.

Veliler ile yaşanan sorunların başında dil sorununun olduğunu ifade eden okul yöneticileri tercüman olarak Türkmen öğrencilerden ya da Arapça bilen diğer velilerden yardım istediklerini dile getirirken uzman bir rehber yardımı sayesinde sorunlarının çözülebileceğini dile getirmektedirler. Yanlış anlaşılmanın önüne geçmek istediklerini ayrıca çocukları hakkında velileri doğru bir şekilde bilgilendirmek istediklerini ifade etmişlerdir.

Genel Sorunlar Ve Çözüm Yöntemleri

Yaşanan genel sorunlara yönelik okul müdürlerinin ifade ettiği tabloda sunulan sorunlar iki ana başlıkta incelenmiştir. İlki eğitim yaşamına dair olan sorunlarda okul müdürleri uyum sürecinin sıkıntılı geçtiğini ve Türkçe öğrenmeye karşı dirençle karşılaştıklarını ifade etmektedirler. Öğretmenlerin hazırlıksız yakalanmalarından dolayı sınıfta, eğitim sürecinde sorun yaşadıklarını ifade eden okul yöneticileri öğretmenlerin eğitimden geçmeleri gerektiği vurgusunu yapmışlardır.

Denklik sorunu nedeni ile gelen Suriyeli öğrencileri uygun yaş gruplarının sınıflarına alamadıklarını ifade eden müdürler öğrencilerin eğitim sürecine başlamadan önce eğitim almaları gerektiğini sonrasında kayıt yapılması gerektiğini ifade etmektedirler. Okul gereçleri eksik olan öğrenciler için yapılan yardımların geç ulaştığını bu nedenle eğitim sürecinin aksadığını dile getirmişlerdir.

Dil konusunun çok büyük bir sıkıntı olduğunu vurgulayan okul müdürleri öğrencilerin mutlaka okul öncesi eğitimle ya da eğitim süreci başlamadan yaz aylarında dil desteği almaları gerektiğini ifade etmektedirler. Bununla birlikte okullarda tercüman olmadığından dolayı yaşanan sıkıntıların uzman tercüman desteği ile giderilebileceğini ifade etmişlerdir.

Kayıt sürecinde sorun yaşamadıklarını ifade eden okul yöneticileri bu süreçte sisteme düşmeyen, denklik belgesi olmayan öğrencilerle ilgili sorun yaşadıklarını ancak geçici de olsa kayıt aldıklarını ifade ederken Suriyeli öğrencilerin kayıtlarında adres zorunluluğu olmamasından dolayı sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

İkinci olarak günlük yaşama dair olan sorunlarda aile içi ve öğrenciler arasında yaşanan şiddet sorununu dile getirmişler, rehberlikten yardım aldıklarını ancak sorunu çözemediklerini ifade etmişlerdir.

Savaş ortamından gelen çocukların aile kayıpları ya da aileden süre gelen travmatik sorunları olduğunu vurgulayan müdürler rehber desteği aldıklarını ancak yine eğitimcilerin yeterli hazırlıkta olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Suriyeli velilerin asimilasyon korkusundan dolayı Türkçe öğrenmeye direnç gösterdiklerini düşündüklerini ifade eden okul müdürleri bu durumun toplum içinde soruna neden olduğunu ifade etmektedirler. Sosyal ve toplumsal açıdan uyum sağlamak bazı velilerin zorlandıklarını vurgulamışlardır. Ayrıca çok düşük maaşlara çalışan Suriyeli velilerin ekonomik olarak sıkıntı yaşadıklarını belki de bu nedenle çocuklarının eğitimleri ile ilgilenmediklerini ifade etmişlerdir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bu bulgular ışında bu araştırmanın okul müdürlerinin gözünden yöneticilerin sorunlarını, yöneticilerin gözünden aydınlatması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, okullarda Suriyeli sayısının çok olduğunu ve bunun önüne geçilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim ve sosyal yaşam alanında farklı kültürden toplumumuza adaptasyonun zorlu olabileceği bu nedenle öncelikli olarak dil engelinin ortadan kaldırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitime ve sosyal yaşama uyum konusunda kapsamlı çalışmalar yapılması gerektiği, Suriyeli veli ve öğrencilerde karşılaşılan direncin kırılabilmesi için okul öncesinde velilere ve çocuklarına hazırlık eğitimi verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Özellikle Türkçe öğretimi yapan öğretmenlere yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe eğitimi vermek konusunda destek verilebileceği, rehber öğretmenlere de travma geçirmiş bireyler ile iletişim konusunda destek verilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bürokratik sürecin uzunluğu sebebi ile yaşanan aksaklıkların giderilmesi için müdürlere daha fazla yetki verilebileceği ve velilerle yaşanan yanlış anlaşılma sorunlarının giderilebilmesi için uzman tercüman desteğinin sağlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Suriye, Sığınmacı, Yönetici, Eğitim, Gaziantep

Kaynaklar

- Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların Eğitimi Temel Eğitim Politikaları. <http://www.setav.org/turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi/> adresinden edinilmiştir.
- Erdem, C. (2017). Sınıfta Mülteci Öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Öğretimsel Sorunlar Ve Çözüme Dair Önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Kardeş, S., & Akman, B. (2018). Suriyeli Mültecilerin Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Ilkogretim Online*, 17(3).
- Levent, F & Çayak, S. (2017). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt:14-1, Sayı:27, 2017-1, s.21-46*
- Sandal, E. K., Hançerkıran, M., & Tıraş, M. (2016). Türkiye'deki Suriyeli Mülteciler ve Gaziantep İlindeki Yansımaları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15(2).
- Sönmez, M. E. & Adıgüzel, F. (2017) Türkiye'de Suriyeli Sığınmacı Algısı: Gaziantep Şehri Örneği *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16 (3), 797-807. DOI: 10.21547/jss.307333
- Tunç, A. Ş. (2015) Mülteci Davranışı Ve Toplumsal Etkileri: Türkiye'deki Suriyelilere İlişkin Bir Değerlendirme. *Tesam Akademi Dergisi Cilt:2 Sayı:2 S. 29-63*
- Uzun, E. M. & Büttin, E. (2016). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Suriyeli Sığınmacı Çocukların Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Uluslar Arası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi Cilt:1, Sayı:1*
- UNHCR (2019), *Turkey General Fact Sheet*, <https://www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2019/08/7.2-UNHCR-Turkey-General-Fact-Sheet-July-2019-FINAL.pdf>
- UNICEF (2019), *Türkiye'deki Suriyeli Çocuklar*, <https://www.unicefturk.org/yazi/asil-durum-turkiyedeki-suriyeli-cocuklar>

Öğretmenlerin Farklılıklara İlişkin Yaklaşımları: Öğretmenlerin Farklılıklara Yaklaşımları Nelerden Etkileniyor?

Soner POLAT^a, Yaser ARSLAN^a

(a) Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Kocaeli, Türkiye (Sorumlu yazar)

Giriş

Günümüz dünyasında kültürlerarası etkileşimin artması ile beraber, farklı bireylerin birlikte yaşayabilme ve çalışabilme becerisini ön plana çıkarmıştır. Farklılıkların dikkate alındığı ve farklılıklara duyarlı okullarda en önemli görevi öğretmenler üstlenmektedir. Çünkü bu okullarda eğitim programlarının uygulayıcısı öğretmenlerdir (Polat, 2009). Barutçugil (2004) farklılık kavramını; kişilik, karakter, fiziksel özellikler, çalışma tarzı, din, milliyet, cinsiyet, sosyo-ekonomik özellikler, tecrübe ve kişisel kazanımlar gibi pek çok unsuru içeren geniş bir kavram olarak açıklamaktadır. Gümüş (2009) ise farklılığı; insanları karakter, din, ırk, kültür, etnik köken gibi birçok unsur ile birbirinden ayırtıran ve farklı kılan geniş bir kavram olarak ele almaktadır.

Farklılıkların yönetimi kavramı ise, bir örgütteki tüm çalışanlar için uygun bir çalışma ortamı oluşturmak amacıyla sürdürülen yönetsel bir süreç şeklinde ifade edilmektedir. Farklılıkların bir değer/varlık olarak kabul edilmesi buradaki kilit unsurdur (Reichenberg, 2001). Bu anlayışla farklılıkların yönetimi kavramının, bireyler arasındaki farklılıkların, örgüt içerisinde ekstra bir maliyet olmasından ziyade; bu farklılıkların bir değer/varlık şekline dönüşmesi için oluşturulacak olan stratejilerin ve süreçlerin bütünü şeklinde tanımlanması mümkündür. Bu bağlamda kavramın belli amaçlarla tasarlanmış sistematik planları, programları veya süreçleri kapsadığı belirtilmektedir (Hays-Thomas, 2004). Diğer bir yandan farklılıkların yönetimi, bir örgütteki çalışanların farklı özelliklerinden değer sağlayan yönetim yaklaşımını da ifade etmektedir (Uzunçarşılı ve Soydaş, 2007).

Farklılıkların yönetimi yaklaşımı, en basit haliyle, örgütteki işgücü farklılığının yönetilme biçimi olarak tanımlanabilir. Bir örgütün ya da kişinin farklılıkların yönetimi yaklaşımı, o örgütün ya da kişinin farklılıklara ne anlam yüklediğini, farklılıklara nasıl yaklaştığını betimlemektedir (Lieberman, 2013). Farklılıkları etkin yönetmek için çalışanların farklılıklara ilişkin yaklaşımlarının bilinmesi önemlidir. Alanyazında birçok farklılıkların yönetimi yaklaşımı tanımlanmıştır. Bu araştırmada farklılık yaklaşımları, Podsiadlowski ve arkadaşları (2013) tarafından modellenen ve farklılıkları red edenden destekleyene doğru sıralanan homojenliğin desteklenmesi yaklaşımı, renk körlüğü yaklaşımı, eşitlik yaklaşımı, erişim yaklaşımı, tümleştirme ve öğrenme yaklaşımı olmak üzere beş yaklaşım esas alınmıştır.

Homojenliğin desteklenmesi yaklaşımında bireyler bir örgüte hangi kültürel artalandan gelirlerse gelsinler, eşit muamele görmeyi hak etmektedir (Podsiadlowski vd 2013). Bu yaklaşıma göre bunun etkili yolu ise farklılıkların ortadan kaldırılması ve başat bir farklılığın benimsenerek onun etrafında benzer bireyler oluşturulmasından ve diğer farklılıkların reddedilmesinden geçmektedir (Podsiadlowski ve Ward, 2010; Riordan, Schafer, ve Steward, 2013; Bennett, 2004).

Renk körlüğü yaklaşımında, örgütteki bireylerin farklılıkları reddedilmese de farklılıkların görmezlikten gelinmesi, dillendirilmemesi esas alınır. Bireyler, farklılıkları göz ardı edilerek örgütsel hedeflere katkısı bağlamında ele alınır (Hogg ve Terry, 2000; Visintin, Birtel, ve Crisp, 2017).

Eşitlik yaklaşımında, bireylerin farklılıkları kabul edilmekte ancak kimsenin bir farklılığı üstün kabul edilmeden herkese eşit mesafede durulması esas alınmaktadır. Bireyler farklı da olsalar örgütsel süreçlerde eşit söz hakkına sahiptirler (Thomas ve Ely, 1996).

Erişim yaklaşımı, örgütsel amaçlara ulaşmaya katkı sağlayan herkesi ne tür farklılıkları olursa olsun kucaklar, onları destekler ve onlardan yararlanarak örgütsel çıktılardan maksimum kazanç sağlamak için rekabet ettirir. Bu yaklaşımı benimseyen örgütler farklı toplumsal çevrelerden bireylere örgütlerinde yer vererek bireylerin geldikleri çevrelere ulaşmaya çalışır. Böylece örgütler etkilerini geniş çevrelere ulaştırmaya çalışır (Bennett, 2004; Podsiadlowski vd 2013).

Tümleştirme ve öğrenme yaklaşımı, farklılıkların olası yararlarının vurgulandığı bir yaklaşımdır. Yaklaşımda kültürel gruplar arasındaki etkileşimin öğrenme ortamı hazırladığı, bu nedenle de farklılıkların örgüt için bir güç kaynağı olduğu görüşü savunulur. Örgütlerde bireysel farklılıklar; örgütsel öğrenme, örgütsel yaratıcılık, bütünleşme için bir fırsat olarak görülür (Thomas ve Ely, 1996; Podsiadlowski vd 2013: s. 2-3). Bu yaklaşımı benimsemiş örgütler farklılıklardan kaynaklanan çok çeşitli yeteneklerden faydalanarak örgütün amaçlarını gerçekleştirmek adına verimli bir iş çevresi yaratma imkânı elde ederler (Morrison, 1996).

Araştırmanın temel amacı, yukarıda sıralanan farklılık yaklaşımlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının belirlenmesidir. Ayrıca araştırma, öğretmenlerin farklılıklara ilişkin yaklaşımlarının bazı değişkenlerden (cinsiyet, eğitim düzeyi, çalışılan eğitim kademesi, okuldaki görev süresi, meslekî kıdem) etkilenip etkilenmediğini test etmeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırmanın modeli nicel araştırma desenlerinden tarama modelindedir. Araştırmanın verileri öğretmenlerin farklılıklara ilişkin yaklaşımlarını ölçmek için Podsiadlowski vd. (2013) tarafından geliştirilmiş olan ve Türkçe'ye uyarlanması çalışması araştırmacılar tarafından yapılan Farklılık Yaklaşımları Ölçeği (Arslan ve Polat, 2016) aracılığıyla toplanmıştır. 17 maddeden oluşan ölçeğin üç maddesi homojenliğin desteklenmesi, dört maddesi renk körlüğü, üç maddesi eşitlik, üç maddesi erişim ve dört maddesi ise tümleştirme ve öğrenme alt ölçeklerini ölçmektedir (Podsiadlowski vd. 2013).

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin Cronbach alfa katsayıları (α) incelendiğinde; homojenliğin desteklenmesi yaklaşımı için 0.68, renk körlüğü yaklaşımı için 0.77, eşitlik yaklaşımı için 0.69, erişim yaklaşımı için 0.69, tümleştirme ve öğrenme yaklaşımı için ise 0.87 olduğu görülmektedir (Arslan ve Polat, 2016).

Araştırmanın verileri Kocaeli İli Dilovası İlçesindeki okul öncesi eğitim kurumları, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 182 öğretmenden toplanmıştır. İlçe küçük bir ilçe olduğundan örneklem seçimine gidilmemiş tüm öğretmenlerden veri toplanmıştır.

Araştırmanın verilerinin normal dağılım sergileyip sergilemediğini ortaya koymak için basıklık-çarpıklık katsayılarından faydalanılmıştır. Basıklık ve çarpıklık katsayıları sıfıra ne kadar yakınsa veri seti de normal dağılıma o kadar yakındır (Tabachnick ve Fidell, 2012). Basıklık-çarpıklık katsayısının -1, +1 arasında bir değer alması da normal dağılımın ölçüsü olarak kabul edilmektedir (Morgan, Leech, Gloeckner, Barret, 2004). Araştırmanın verileri normal dağılım sergilemektedir (Tablo 1). Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin ortaya konulmasında, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin farklılıklara yaklaşım algılarının cinsiyet, kıdem eğitim düzeyi, okulda çalışılan süre gibi değişkenlere göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını test etmek için parametrik testlerden t testi ve ANOVA testleri kullanılmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin farklılık yaklaşımlarına ilişkin algılarını ortaya koymak amacıyla hesaplanan betimsel istatistiklere ait sonuçlar Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Farklılık Yaklaşımlarına İlişkin Betimsel İstatistikler, Merkezi Eğilim Ölçüleri ve Basıklık-Çarpıklık Katsayıları

	M	Ss	Çarpıklık katsayısı	Çarpıklığın standart hatası	Basıklık katsayısı	Basıklık katsayısının hatası
Renk Körlüğü	3.86	.77	-.55	.18	1.02	.36
Eşitlik	3.53	.80	-.20	.18	.30	.36
Homojenliğin Desteklenmesi	3.49	.77	-.10	.18	.58	.36
Tümleştirme ve Öğrenme	3.49	.83	-.38	.18	.44	.36
Erişim	3.42	.77	-.12	.18	.72	.36

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin farklılık yaklaşımlarının tamamını “katılıyorum” düzeyinde algıladıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin renk körlüğü yaklaşımına yönelik algılarının (M= 3.86, SS= .77) düzeyinde olduğu ve en yüksek algının bu yaklaşıma ait olduğu görülmektedir. Bu sonuç Arslan’ın (2018) çalışmasındaki sonuçla örtüşmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre, Kocaeli ilindeki öğretmenler de okullardaki en baskın farklılık yaklaşımının renk körlüğü yaklaşımı olduğunu algılamaktadır. Öğretmenlerin diğer farklılık yaklaşımlarına yönelik algılarının ise sırasıyla; eşitlik (M=3.53, SS= .80), homojenliğin desteklenmesi (M=3.49, SS= .77), tümleştirme ve öğrenme (M=3.49, SS= .83) ve erişim (M=3.42, SS= .77) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin farklılık yaklaşımları algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek için t-testi yapılmıştır. Öğretmenlerin farklılık yaklaşımlarına ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan t testine ait veriler Tablo 2’de sunulmuştur. Tablo 2 incelendiğinde cinsiyet değişkeni sadece öğretmenlerin renk körlüğü yaklaşımına ilişkin algılarında anlamlı fark yaratmıştır (t= 1.19, sd= .67, p<0.01). Kadın öğretmenlerin renk körlüğü farklılık yaklaşımına ilişkin puan ortalamaları (M= 3.91) iken, erkek öğretmenlerin puan ortalamaları (M= 3.77) düzeyindedir. Araştırma kapsamına giren kadın öğretmenlerin, okullarda renk körlüğü farklılık yaklaşımını erkek öğretmenlere göre daha yüksek algıladıkları görülmektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Farklılık Yaklaşımlarına İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

	M	Ss	t	p
<i>Renk Körlüğü</i>				
Kadın	3.91	.67	1.19	.008
Erkek	3.77	.90		
<i>Eşitlik</i>				
Kadın	3.54	.72	.315	.072
Erkek	3.51	.93		
<i>Homojenliğin Desteklenmesi</i>				
Kadın	3.52	.70	.563	.146
Erkek	3.45	.88		
<i>Tümleştirme ve Öğrenme</i>				
Kadın	3.50	.77	.079	.157
Erkek	3.49	.92		
<i>Erişim</i>				
Kadın	3.45	.69	.527	.027
Erkek	3.39	.88		

Öğretmenlerin farklılık yaklaşımlarına ilişkin algılarının çalışılan eğitim kademesine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Farklılık Yaklaşımlarına İlişkin Algılarının Çalışılan Eğitim Kademesine Göre ANOVA Sonuçları

	M	Ss	F (3, 178)	p	Fark Grupları
<i>Renk Körlüğü</i>					
Anaokulu öğretmeni	4.18	.60			
İlkokul öğretmeni	3.85	.81	2.64	.051	
Ortaokul öğretmeni	4.34	.54			
Lise öğretmeni	3.75	.74			
<i>Eşitlik</i>					
Anaokulu öğretmeni	4.00	.71			
İlkokul öğretmeni	3.52	.79	2.66	.05	1-4
Ortaokul öğretmeni	3.87	.81			
Lise öğretmeni	3.40	.79			
<i>Homojenliğin Desteklenmesi</i>					
Anaokulu öğretmeni	4.06	.81			
İlkokul öğretmeni	3.49	.82	3.75	.012	1-2, 1-4
Ortaokul öğretmeni	3.83	.47			
Lise öğretmeni	3.35	.69			
<i>Tümleştirme ve Öğrenme</i>					
Anaokulu öğretmeni	3.87	.73			
İlkokul öğretmeni	3.48	.88	2.90	.037	1-4, 2-3, 3-4
Ortaokul öğretmeni	4.00	.58			
Lise öğretmeni	3.36	.77			
<i>Erişim</i>					
Anaokulu öğretmeni	4.03	.88			
İlkokul öğretmeni	3.42	.80	4.11	.008	1-2, 1-4
Ortaokul öğretmeni	3.74	.62			
Lise öğretmeni	3.28	.67			

Öğretmenlerin farklılık yaklaşımlarına ilişkin algılarının çalışılan eğitim kademesine göre değişip değişmediğini ortaya koyan ANOVA testi sonucu Tablo 4'te gösterilmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin eşitlik ($F(3-178)=2.66$, $p<0.05$), homojenliğin desteklenmesi ($F(3-178)=3.75$, $p<0.05$), tümleştirme-ve-öğrenme ($F(3-178)=2.90$, $p<0.05$) ve erişim ($F(3-178)=4.11$, $p<0.05$) farklılık yaklaşımlarına yönelik algılarında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Renk körlüğü yaklaşımında ise anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir.

Öğretmenlerin farklılık yaklaşımlarına ilişkin algılarının eğitim düzeyi değişkeninden etkilenip etkilenmediğini test etmek için yapılan ANOVA sonuçları; öğretmenlerin farklılık yaklaşımlarına ilişkin algılarının eğitim düzeylerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermiştir.

Farklı eğitim kademelerinde çalışan öğretmenlerin farklılık yaklaşımı algıları arasında gözlenen farklılığın hangi eğitim kademeleri arasında olduğunu ortaya koymak için yapılan fark testi sonuçlarına göre, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin eşitlik yaklaşımına yönelik algılarının lise öğretmenlerinin eşitlik yaklaşımına yönelik algılarından anlamlı bir biçimde yüksek olduğu; yine okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin homojenliğin desteklenmesi yaklaşımı algılarının hem ilkokul hem de lise öğretmenlerinin homojenliğin desteklenmesi yaklaşımına yönelik algılarından anlamlı biçimde yüksek olduğu görülmektedir. Tümleştirme ve öğrenme farklılık yaklaşımına yönelik sonuçlar incelendiğinde ise; okul öncesi öğretmenlerinin lise öğretmenlerine, ilkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine ve ortaokul öğretmenlerinin lise öğretmenlerine

göre algılarının anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Yine okul öncesi öğretmenlerinin erişim yaklaşımına yönelik algıları hem ilkökul öğretmenlerinden hem de lise öğretmenlerinden anlamlı bir biçimde yüksektir. Öğretmenlerin farklılık yaklaşımlarına ilişkin algılarının okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan ANOVA sonuçları; öğretmenlerin farklılık yaklaşımlarına ilişkin algılarının okuldaki görev süresine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermiştir.

Öğretmenlerin farklılık yaklaşımlarına ilişkin algılarının meslekî kıdem değişkeninden etkilenip etkilenmediğini test etmek için yapılan ANOVA sonuçları ise Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Farklılık Yaklaşımlarına İlişkin Algılarının Meslekî Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

	M	Ss	F (3, 160)	P	Fark Grupları
<i>Renk Körlüğü</i>					
1-2 yıllık öğretmen	4.31	.47			
3-5 yıllık öğretmen	3.95	.62	3.07	.03	I-III, I-IV
6-10 yıllık öğretmen	3.77	.85			
11 yıl ve üzeri yıl çalışan öğretmen	3.73	.91			
<i>Eşitlik</i>					
1-2 yıllık öğretmen	3.84	.73			
3-5 yıllık öğretmen	3.62	.73	1.35	.26	
6-10 yıllık öğretmen	3.49	.86			
11 yıl ve üzeri yıl çalışan öğretmen	3.44	.82			
<i>Homojenliğin Desteklenmesi</i>					
1-2 yıllık öğretmen	3.65	.53			
3-5 yıllık öğretmen	3.63	.72	.88	.45	
6-10 yıllık öğretmen	3.45	.95			
11 yıl ve üzeri yıl çalışan öğretmen	3.41	.79			
<i>Tümleştirme ve Öğrenme</i>					
1-2 yıllık öğretmen	3.95	.67			
3-5 yıllık öğretmen	3.57	.71	2.72	.05	I-IV
6-10 yıllık öğretmen	3.44	.88			
11 yıl ve üzeri yıl çalışan öğretmen	3.34	.92			
<i>Erişim</i>					
1-2 yıllık öğretmen	3.78	.59			
3-5 yıllık öğretmen	3.46	.71	1.92	.13	
6-10 yıllık öğretmen	3.48	.85			
11 yıl ve üzeri yıl çalışan öğretmen	3.27	.78			

Öğretmenlerin farklılık yaklaşımlarına ilişkin algılarının meslekî kıdeme göre değişip değişmediğini ortaya koyan ANOVA testi sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin renk körlüğü ($F(3-160)=3.07, p<0.05$) ve tümleştirme-ve-öğrenme ($F(3-160)=2.72, p<0.05$) farklılık yaklaşımlarına yönelik algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır. Buna karşın homojenliğin desteklenmesi, eşitlik ve erişim farklılık yaklaşımlarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Meslekî kıdemleri farklı öğretmenlerin farklılık yaklaşımı algıları arasında gözlenen farklılığın hangi kıdem grupları arasında olduğunu ortaya koymak için yapılan fark testi sonuçlarına göre, kıdemi 1-2 yıl olan öğretmenlerin renk körlüğü yaklaşımına yönelik algılarının hem kıdemi 6-10 yıl hem de 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden anlamlı bir biçimde yüksek olduğu görülmektedir. Tümleştirme ve öğrenme farklılık yaklaşımına yönelik sonuçlar incelendiğinde ise; kıdemi 1-2 yıl olan öğretmenlerin kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre algılarının anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin farklılık yaklaşımlarına ilişkin olarak en yüksek düzeyde renk körlüğü yaklaşımını benimsedikleri görülmüştür. Öğretmenlerin diğer farklılık yaklaşımlarına yönelik algı düzeylerinin ise sırasıyla; eşitlik, homojenliğin desteklenmesi, tümeleştirme ve öğrenme ile erişim yaklaşımı olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kıdemi, okullarında çalıştıkları süre, eğitim düzeyleri farklılık yaklaşım algılarında anlamlı fark yaratmazken; cinsiyet sadece renk körlüğü yaklaşımında anlamlı fark yaratmıştır. Okul kademesi ise öğretmenlerin farklılık algılarında anlamlı fark yaratmıştır. Okul öncesi ve ortaokul öğretmenleri ile lise ve ilkokul öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı farklılaşma ortaya çıkmıştır.

Farklılık yaklaşımları okul kültüründen bağımsız düşünülemez olduğundan farklılık yaklaşımları okul kültürü bağlamında da ele alınabilir. Bu çalışma nicel bir çalışmadır. Bu nedenle öğretmenlerin benimsemiş oldukları yaklaşımları neden ve hangi durumlarda benimsedikleri daha derinlemesine araştırılabilir.

Anahtar Kelimeler

Farklılıklar Yaklaşımı; Farklılıklar Yönetimi; Öğretmen.

Teşekkür

Bu çalışma 217K388 numaralı TÜBİTAK (SOBAG-1002) projesi kapsamında yapılmıştır. Katkılarından dolayı TÜBİTAK'a teşekkür ederiz.

Kaynaklar

- Arslan, Y. (2018). *Öğretmenlerin farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin algıları ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişki*. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Arslan, Y. ve Polat, S. (2016). Farklılık yaklaşımları ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 95-106.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Bennett, M. (2004). Becoming interculturally competent. In J. S. Wurzel (Ed.), *Toward Multiculturalism: A Reader in Multicultural Education* (2nd ed., pp. 62-77). Newton, MA: Intercultural Resource.
- Gümüş, M. (2009). *İşletmelerde farklılıkların yönetimi*. Bursa: MKM Yayıncılık.
- Hays-Thomas, R. (2004). Why Now? The Contemporary Focus on Managing Diversity. In Stockdale, M. S., Crosby, F. J. (Eds.); *The Psychology and Management of Workplace Diversity* (pp. 3-30). USA: Blackwell Publishing.
- Hogg, M. A., & Terry, D. J. (2000). Social identity and self-categorization processes in organizational contexts. *The Academy of Management Review*, 25(1), 121.
- Liberman, B. E. (2013). Eliminating discrimination in organizations: The role of organizational strategy for diversity management. *Industrial and Organizational Psychology*, 6(4), 466-471.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W. ve Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Morrison, A. M. (1996). *The New Leaders: Leadership Diversity in America*. New York, NY: Jossey-Bass.
- Podsiadlowski, A., Gröschke, D., Kogler, M., Springer, C. ve van der Zee, K. (2013). Managing a culturally diverse workforce: Diversity Perspectives in Organizations. *International Journal of Intercultural Research*, 37(2), 159-175.
- Podsiadlowski, A., & Ward, C. (2010). Global mobility and bias in the workplace. *International and Cultural Psychology*, 279-300.

- Polat, S.(2009). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.
- Reichenberg, N. E. (2001). Best practices in diversity management. United Nations Expert Group Meeting on Managing Diversity in the Civil Service, United Nations Headquarters, New York, 3-4 May 2001.
- Riordan, C., Schafer, B. S., & Steward, M. M. (2013). Relational demography within groups: Through the lens of discrimination. In R. L. Dipboye & A. Colella (Eds.), *Discrimination at work: The psychological and organizational bases* (pp. 37-61). London, England: Psychology Press.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6th edition). Harlow: Pearson Education Limited.
- Thomas, D. A., & Ely, R. J. (1996). Making differences matter: A new paradigm for managing diversity. *Harvard business review*, 74(5), 79-90.
- Uzunçarşılı, Ü. ve Soydaş U. A. (2007). Farklılıkların yönetimi ve ayrımcılığı: İş dünyasında kadın olmak, içinde Beliz Dereli, (Ed.), *İşgücünde farklılıkların yönetimi*, (ss. 31-59). İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Visintin, E. P., Birtel, M. D., & Crisp, R. J. (2017). The role of multicultural and colorblind ideologies and typicality in imagined contact interventions. *International Journal of Intercultural Relations*, 59, 1-8.

Ankara’da İlk Yıllar Programı Öğretim Modelini Uygulayan Okullardaki Öğretmenlerin İlk Yıllar Programına Bakış Açılarının İncelenmesi

Mehmet KORKMAZ^a, Cafer UĞUR^b

(a) Gazi Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye

(b) Tema Koleji, Sınıf Öğretmeni, Ankara, Türkiye

Giriş

Çağımız dünyasında bilgilerin sürekli yenilendiği, geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış olan bilgilere devamlı yeni bilgilerin eklendiği ve bu bilgilerin eğitim kurumlarında artık klasik yöntemlerle aktarılmasının değişen öğrenci profili ile birlikte pekte etkili olmayacağını söyleyebiliriz. Değişimin hızlı olmasının okullara ve müfredat yapılarına da etkisi vardır, bu yüzden okullar ihtiyaçlarını karşılayabilmek için yeni arayışlar içine girmektedir. Erdoğan’a göre; doğru ve gerçek olarak bilinenlerin, eskiye oranla daha çabuk değişmekte olduğu günümüzde, açık fikirli, sorgulamaya kendisi ve çevresinden başlayan bireyler yetiştirilmesi gerekmektedir(Erdoğan,2010). Bu özelliklere sahip öğrencilerin yetişmesinde de okullara büyük görevler düşmektedir, okul içerisinde gerçekleşen etkinliklerin ve eğitim programlarının, edinilmesi istenen davranışlara göre düzenlenerek ve profesyonel bir eğitim alt yapısıyla güçlendirilerek tutarlı bir şekilde aktarılması sağlanmalıdır.

Mevcut yapıları yeniden tanımlamanın gereklerinden birisi, dünyayı ve içindeki her şeyi dönüştüren değişimin sürekliliğidir. Gelecekte var olmayı başaran kurumlar ancak değişime ayak uyduracak özellikler taşıyan kurumlar olacaktır. Değişimle, uyumlu bir gelecek ancak bireysel ve örgütsel düzeyde sürekli ve yeniden öğrenmelere açık olmakla mümkün olacaktır(Senge,2000).

Bilimsel ve teknolojik alandaki değişimlerin iyi izlenmesi, eğitim ve öğretimin güçlü bir boyutu olan programların yenileştirilmesi ve değiştirilmesi açısından çok önemlidir. Programların buradaki en önemli işlevi; toplumun çağdaşlaşması, kalkınma yolunda bilim ve teknolojik bir üstünlüğe sahip olmayı temin etmektedir(Bilgen,1990). Topluların değişme ve dönüşme hızı kaçınılmazdır. Bu hızla birlikte eğitime duyulan ihtiyaçların çeşitleri artmaktadır ve günümüz Türkiye’inde aynı felsefeyle kurulan çok sayıda okulun bu çeşitlilik ihtiyacına karşılık veremediği görülmektedir.

Gerçekten de çağın gereksinimlerine karşılık verebilmesi için eğitim örgüt ve sistemlerinin, amaç ve yöntemlerini gözden geçirmesi gerekli olacaktır. Günümüz eğitim programlarının, öğrenmenin sürekliliği ilkesini önde tutarak çok şey öğretmekten ziyade bireyin öğrenme potansiyelini geliştirmeye odaklanmalarının gerekmektedir. Çünkü bilgi toplumu, sürekli öğrenmek zorunda olan insanlardan oluşmaktadır(Özden,2005).

Şu anda eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında devlet okullarının yanı sıra bazı sivil toplum kuruluşları ve finans kuruluşları önderliğinde farklı uygulama ve yenilikleri içeren kurumların dünyada olduğu gibi Türkiye’de de yer aldığını görmekteyiz. Bu kurumlar çağın gerektirdiği niteliklere sahip bir okul olma özelliklerini insanlara sunmaktadır. Bu özellikler okulun fiziki şartları, donanımları ve nitelikli personeli olduğu kadar uygulamış olduğu farklı uygulamaları da içermektedir. Okulun kuruluşunda etkili olanlar ve yatırım yapan kişiler, eğitim hizmetinden

yararlanan veli ve öğrencilerin beklentilerini karşılayabilmek için öğretmenlerden ve yöneticilerden daha yüksek performansa dayalı; çağın gerekleri olan yaratıcı, eleştirel düşünen ve değişime yatkın bireyler yetiştirecek uygulamalar içeren yeni örnekler istemektedirler.(Akdoğan,2014). Öğrencilerin düşünsel becerilerini destekleyici, fiziksel, kültürel, sosyal ve fiziksel ihtiyaçlarını karşılamak üzere faaliyetleri içeren Uluslararası Bakalorya'nın İlk Yıllar Programını(PYP) uygulayan okullar bunlara örnek gösterilebilir.

Uluslararası Bakalorya PYP'nin amacı öncelikle farklı milletlere mensup öğretmenleri felsefesi yansıtan eğitimlerle ortak bir müfredat çerçevesinde birleştirerek dünyada evrensel değerlere sahip öğrenciler yetiştirmektir. Uluslararası Bakalorya PYP 1997 yılında beri dünyanın birçok ülkesinde uygulanmaktadır. PYP öğretim modeli Milli Eğitim Bakanlığı'nın izni dâhilinde gerçekleşmektedir. Uluslararası Bakalorya adaylık aşamasında olan PYP okulunu yetkilendirme öncesinde son kez ziyaret ederek yetkilendirmeye uygun gereklilikleri sağladıysa o okulun bir dünya okulu olduğuna dair belgelendirme yapar. Okul ise Milli Eğitim Bakanlığı ile gerekli yazışmaları sağlayarak PYP öğretim modelini kullandığını ilan eder.

PYP, geleneksel öğretim yöntemlerini reddederek sorgulama temelli bir eğitim öğretim sürecini içermektedir. Bu nedenle öğretmen, öğrenci, veli işbirliği, eğitim ortamı, fiziksel yeterlilikleri etkileyen pek çok yönü bulunmaktadır. 21. Yüzyıl becerilerine ve uluslararası anlayışa dayalı özelliklere sahip ve eleştirel düşünen bireyler yetiştirmek için uygulanmakta olan PYP, eğitimde nitelik geliştirmenin bir yolu olarak görülmektedir(Akdoğan,2014). Türkiye'de PYP modelini uygulayan 16, Ankara'da uygulayan 3 okul okul bulunmaktadır. Bu okullarda PYP programının MEB müfredatıyla uyumunun nasıl sağlandığı, birbirinden farklı felsefelere dayanan öğretim süreçlerinin nasıl işlediği araştırmanın konusunu oluşturmaktadır. Bu çalışma ile Ankara'da yetkilendirme yapılmış ve adaylık statüsünde olan PYP okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin PYP öğretim modeline olan bakış açılarının farklı değişkenler üzerinden incelenerek ortaya konulması amaçlanmıştır.

Yöntem

PYP modeli uygulanan okullarda öğretmen görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, insanın kendi sınırlarını çözmek ve kendi çabasıyla biçimlendirdiği toplumsal sistemlerin derinliklerini keşfetmek üzere geliştirdiği bilgi üretme yollarından birisidir.(Özdemir, 2010:326). Bu çalışmanın araştırma deseni olgu bilim (fenomenoloji) olarak belirlenmiştir. Olgu bilim deseni farkında olduğumuz ancak ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmıştır(Cropley,2002). Araştırmanın veri toplama sürecinde görüşme tekniği kullanılmıştır. Bir araştırma tekniği olarak görüşme, araştırmacı ile araştırmanın öznesi konumunda yer alan kişi arasında geçen kontrollü ve amaçlı sözel iletişim biçimidir(Cohen ve Manion, 1994:271).

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçe sınırları içerisinde adaylık aşamasında olan özel bir ilkokulda görev yapan 15 sınıf öğretmeni ile görüşülmüştür. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yüz yüze görüşme yoluyla elde edilmiştir. Araştırma formunda temel probleme yönelik 11 soru sorulmuştur. Bu sorular;

1. Ne kadar süredir öğretmenlik yapıyorsunuz?
2. Özel okulda öğretmen olmak sizin için ne anlam ifade ediyor?
3. Özel okullardaki birikim ve deneyiminizi ve mesleki yaşantınızı genel olarak nasıl tanımlarsınız?

4. Size göre okulunuzun PYP öğretim modelini tercih nedenleri nelerdir?
5. PYP öğretim modelinin amacı, gerekçesi ve temel yaklaşımı nedir?
6. PYP'nin gerektirdiği yaklaşımlarla Türk eğitim sisteminin felsefesi arasındaki uyumu nasıl değerlendiriyorsunuz?
7. PYP öğretim modelinin güçlü yönleri nelerdir?
8. PYP öğretim modelini uygulamada karşılaşılan güçlükler nelerdir?
9. Modelin somut olarak çıktıları nelerdir?
10. Modelin uygulandığı okullarda paydaşlara(öğretmen-yönetici-veli-öğrenci) düşen roller nelerdir?
11. Bu modelle ilgili geliştirme ve iyileştirme önerileriniz nelerdir? şeklindedir.

Sorulan sorulara verilen cevaplar ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşme formları üzerine kaydedilen notlar bilgisayara aktarılmıştır. Ses kayıt cihazı ile kaydedilen görüşmeler araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında yazıya dönüştürülmüştür. Gizliliği sağlamak amacıyla öğretmenlerin her birini niteleyen kısaltmalar(Ö1, Ö2) yapılmıştır, her öğretmene bir numara verilmiştir. Elde edilen veriler bir nitel analiz yöntemi olan betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Verilerin sunumunda, alıntı seçimi için çarpıcılık(farklı görüş), açıklayıcılık(temaya uygunluk) , çeşitlilik ve uç örnekler ölçütleri dikkate alınmıştır(Ünver, Bümen ve Başbay, 2010).

Bulgular

Araştırma sorularına verilen yanıtlar göz önünde bulundurulduğunda, PYP öğretim modelinin öğrenci merkezli bir yaklaşım sergilediği, öğrenciler için tamamen düşündürme, sorgulama ve araştırma temelli bir yaklaşım içeren, kendi öğrenmelerini sağlayacak bir program sunmaktadır. Sorgulama yoluyla bilgiye nasıl ulaşacağı ve bilgiye ulaşmanın sınırlarını ortadan kaldırarak uluslararası bireyler yetiştirmeyi amaçlayan güçlü özelliklere sahiptir şeklinde yorumlanmıştır.

Sorulara verilen yanıtlar göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin karşılaştığı güçlükler dair edindiğimiz çıkarımlar şu şekildedir, öğretmenler PYP öğretim modelini uygulamada yaşadığı zorluklardan en çok belirtileni öğretmenlerin bu programı uygulama da planlama sorunu yaşamaları ve dönem içinde modele dair etkinliklerin uygulanmasında yeterli zaman bulamamaları olarak belirtilmiştir. Aynı zamanda özel okullarda branşlaşma olması nedeniyle öğretmenlerin kendilerine ait olan ders saatleri içerisinde mihver derslere zaman ayırması gerekmektedir. Bu nedenle PYP programını tam anlamıyla uygulayamadıkları yönünde düşünceler belirtilmiştir. Eğitim öğretim dönemi öncesinde MEB kazanımlarının PYP müfredat çerçevesi içerisine entegre edilmesi aşamasında ortaya uyumsuzluklar çıkması belirlenmiştir, Türkiye'deki sınav gerçeğini göz önünde bulunduracak olursak çocukların hem düşünme, sorgulama ve araştırma temelli bir eğitim yaklaşımı içerisinde bulunmalarını hem de onları ilerleyen eğitim kademelerinde karşılaştıkları eğitim anlayışına dair hazırlama düşüncesi öğretmenlerde iki program uyguluyormuş düşüncesi yaratmaktadır. PYP öğretim modeline dair fazla kaynak bulunmadığı için öğretmenler sınıf içerisinde kullanacakları materyal, etkinlik çalışması ve diğer kaynakları kendileri hazırladıkları için kaynak yetersizliğinin PYP öğretim modelini uygulamada bir sorun olarak ortaya çıktığını ifade etmektedirler bu durum iş yükünün artması şeklinde yorumlanmaktadır. Bunun yanı sıra

öğretmenlerin PYP öğretim modelini uygulamadan önce IB Bakalorya tarafından çevrimiçi ve hizmet içi eğitimlerle programın nasıl ve ne şekilde uygulanacağına dair eğitim almaları gerektiği düşünceleri ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenler modelin çıktılarını pozitif anlamlı değerler yüklemişlerdir. Öğretmenlere göre modelin çıktıları öğrencilere yapılan etkinlikler, sorgulama temelli yaklaşım ve araştırmalar sonucunda farklı bakış açısı kazandırmakta, sınıf içindeki gerçekleşen ve sonucu bu çalışmaya yönelik çalışmalarda olaylara ve keşfedilecek bilgilere yeni birbirinden farklı bakış açıları kazandırmaya yönelik modele dair araştırmalarda da belirtildiği gibi pozitif anlamlar yüklemektedirler. Öğrenciler öğretim süreçleri boyunca aktif bir rol oynamaktadırlar. Süreç sonunda hedeflenen davranış değişikliğine gidilmiştir. Araştırma ve yeni bilgiler edinme yolunda meraklı bireyler yetiştirmek hedefine ulaşılmış olduğu bulguları elde edilmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin PYP öğretim modeline programın süreci kapsayan yapısı, sorgulama, araştırma ve düşünme temelleri üzerine kurulu olması itibarıyla pozitif anlamlar yüklediği görülmektedir. Öğretmenler PYP öğretim modelinin araştırma ve sorgulama gibi düşünsel becerilerin temelini oluşturan bir program olarak görülmesi, eğitim süreci boyunca öğrencilerin süreçte aktif rol alması, her öğrencinin bilişsel ve duygusal gelişimini destekleyen bir program olarak görmesi ve gelişim süreçlerine kendilerinin de somut olarak şahit olması açısından modelin çok güçlü etkileri olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmenler çocukların öğrenme isteklerinin ve heyecanlarının arttığını gördükçe sorgulama sürecini daha çok benimsediklerini ve kendilerinin de çocuklarla birlikte öğrendiklerini belirtmişlerdir (Twigg, 2010).

Özel okullar her ne kadar bu sistemi tercih nedeni olarak küreselleşen dünyada mevcut konum itibarıyla yapılan uygulamaların giderek uluslararası alanda yer almasını istediği için uygulamaya çalıştığını belirtse de öğretmenlere göre bu tercihin nedeni rekabet çemberinde tercih edilen bir okul olma amacı taşımaktadır. Öğretmenler bu tercih sebebinin kendilerinde oluşturdukları farkındalığa rağmen programın felsefesine pozitif anlamlar yüklemektedir.

Araştırma verilerine göre öğretmenler PYP öğretim modelinin zayıf yönlerini ve uygulamada karşılaştıkları güçlükleri, programın planlama ve zamanlama açısından yetersiz kaldığına, Türk eğitim sistemi ile uygulama sürecinde ortaya çıkan uyum sorunuyla ilgili olduğunu ifade etmektedirler. Eğitim öğretim yılı içerisinde programın daha da yoğunlaşacağını göz önünde bulundurarak eğitim öğretim yılına hazırlık aşamasında ayrıntılı bir program hazırlamak gerektiğini ifade etmişlerdir. PYP öğretim modelinin uluslararası boyutta ortak insani değerlere sahip bireyler yetiştirme yolunda yalnızca okul içerisindeki süreci kapsamadığını, bu amaca ulaşmak için okul dışındaki sürecinde çok önemli, yapıcı ve destekleyici bir öneme sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

PYP öğretim modelini uygulayarak adaylık aşamasında olan ve yetkilendirme bekleyen okulların PYP felsefesine uygun bir profil oluşturabilmesi için okul içindeki eğitim öğretim süreçlerinin sorgulama temelli yaklaşım merkezinden uzaklaşmaması gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmenler, PYP okulu olmaya aday olan okullar için bu süreçlerin sağlıklı bir şekilde tamamlanabilmesi adına eğitim öğretim süreçlerinin planlanmasında mutlaka uzmanlar tarafından eğitimler alınması gerektiğini önermişler. Bu öneriyle birlikte okul içerisinde bulunan bütün paydaşların modelin felsefesine uygun yaklaşımlar ve davranışlar sergilemesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak, öğretmenler PYP öğretim modelinin getirdiği iş yükü, yoğun çalışma temposu, hazırlık evresinde gereksiz ve zaman kaybına neden olduğunu düşündükleri işlere rağmen PYP öğretim modelini öğrencilerin düşünme, araştırma ve sorgulama gibi düşünsel becerilere sahip olmaları açısından son derece yararlı

görmektedirler. Özellikle ülkemizin son yıllarda bazı model, program ve yenilenen müfredatlar ile eğitim sistemi üzerine iyileştirme ve yeniden yapılandırma çalışmaları olduğu bilinmektedir. Bu modelin mevcut eğitim sistemimize entegre edilerek kendi ulusal programımızı sorgulama üzerine şekillendirmeyi, öğrencilerimizin süreç ve sonuçlarda aktif rol alarak kendi öğrenmelerini gerçekleştirmeleri, bu program sayesinde öğretmenlerin yapılmasını istedikleri çalışmalar arasında gösterilebilir.

Anahtar Kelimeler

Öğretmen, PYP, Sorgulama

Kaynaklar

- Akdoğan, A. (2014). *Türkiye'deki Uluslararası Bakalorya PYP Programı Uygulayan Okulların Etkili Okul Özellikleri ve Okul Kültürü Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi.
- Bilgen, N.(1990). *Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Örgüt İklimi*. Ankara: TODAİE
- Boyer, EL. 1995. *The Basic School: A community for learning*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. 0-931050-48-0.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*(4. ed.). London: Routledge
- Cropley, A. (2002). *Qualitative research methods: An introduction for students of psychology and education*. University of Latvia: Zinatne
- Erdoğan, İ.(2010) *Milli Eğitime Dair*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- IBO. (2009b). *Making the PYP happen: Pedagogical leadership in a PYP school*.
- MEB (2009). *Ortaöğretim uluslararası ilişkiler dersi öğretim programı*.
- Modelin Faydaları, <http://www.ibo.org/benefits/> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, M., (2010). Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. (5. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Senge; P.(2000). *Beşinci Disiplin*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Taşdan, M. (2010). Türkiye'deki resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 113-148.
- Tekeli, İ.(2003). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24, 543-559.
- Twigg, V. V. (2010). Teachers' practices, values and beliefs for successful inquiry-based teaching in the International Baccalaureate Primary Years Programme. *Journal of Research in International Education*. 9(1), 40-65.
- Uluslararası Bakalorya rehberi, <https://www.egitimal.com/egitim-rehberi/ib-international-baccalaureate-programi-nedir> adresinden erişilmiştir.
- Uygulanan Okullar, <https://dogrula.org/ib-pyp-nedir-pyp-egitim-sistemini-uygulayan-okullar/> adresinden erişilmiştir.

- Ünver, G., Bümen, N. T., & Başbay, M.(2010). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans derslerine öğretim elemanı bakışı. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 155(35), 63-67.
- Wiggings G. & Mctighe, J.(2005). *Understanding by Design: expanded 2nd edition*, Alexandria, ASCD, Wirginia, USA.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H.(2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara Seçkin.

Kamu ve Özel Ortaokullarda Çalışan Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Algı Düzeyleri

Fadime GÜRSOY^a, İdris ŞAHİN^a

(a) Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği, İzmir, Türkiye

Giriş

Özerklik; bireylerin, grupların, örgütlerin, kurumların, gerçek ve tüzel kişilerin haklarını ihlal etmeksizin, kendilerini ilgilendiren konularda hedeflerini saptaması ve kararlarını alabilmesidir (Demirtaş ve Güneş, 2002) şeklinde tanımlanmaktadır. Şahin, Akkaş, Yeşil, Dağlı ve Ertan'a (2018) göre özerklik; görev ve sorumluluk alanı dahilindeki işlerle ilgili karar alma, aldığı kararları uygulama, yöntem veya teknik belirlemede üst otoriteden bağımsız hareket edilmesidir. Bu tanımlardan hareketle özerklik; uzmanlık, görev veya sorumluluk alanı içine giren durumlarla ilgili herhangi bir otorite baskısı olmaksızın özgürce karar alabilme ve bağımsız hareket edebilmedir.

Öğretmen özerkliği, öğretmenin özgürlüğü; öğretmenlerin mesleki etkinlikleri planlama, uygulama ve bunlarla ilgili karar almada özgür olarak hareket etmesini ifade etmektedir (Öztürk, 2012). Öğretmenin sınıf içi rollerine vurgu yapan Huang (2007), özerkliği öğretmenlerin, öğretim ve öğrenmeyi kontrol etmek için istekli, donanımlı ve özgür olmaları olarak tanımlarken, Smith (2003) ise öğretmenlerin, meslektaşlarıyla ortaklaşarak uygun bilgi, beceri ve davranış geliştirmeleri şeklinde tanımlanmıştır.

Short (1992) öğretmenlerin işleriyle ilgili bazı boyutları kontrol edebildiklerine dair sahip oldukları inanç olarak ifade etmiş ve öğretmen özerkliğini öğretmenleri güçlendirme ve motivasyonunu artırma bağlamında ele almıştır. Özaslan (2015) öğretmenin iş yaşamında kendi kararlarına göre hareket edebilmesi ve bu kararları uygulayacak ortam oluşturulması olarak ifade etmiştir. Karabacak'a (2014) göre öğretmen özerkliği, öğretmenlerin mesleklerini yürütürken ne kadar yetki ve sorumluluk aldıklarıyla ilgili bir kavramdır. Onların eğitim öğretimi planlanmalarını ve uygulamalarını, eğitim ile ilgili alınacak kararlara katılabilmelerini, öğrencilerin akademik başarılarını bağımsız bir şekilde değerlendirebilmelerini, sınıf ortamını düzenlemelerini, farklı yöntem ve teknikleri kullanabilecekleri bir ortam hazırlayabilmelerini, ders içi ve ders dışı etkinlikler planlayabilmelerini içermektedir.

Öğretmen özerkliği, genel olarak, öğretmenlerin uzmanlık alanlarıyla ilgili konularda karar alıp uygulayabilmeleri olarak ifade edilebilir. Öğretmen özerkliği, öğretmenlere sınırsız bir özgürlük alanı tanımının ötesinde bir kavramdır. Beraberinde öğretmenlere güvenmeyi, onların deneyim, bilgi ve uzmanlıklarına saygı duymayı, bu birikimden en iyi şekilde yararlanmayı, sorumluluk almayı, şeffaf ve hesap verebilir olmayı da getirir. Öğretmenlerin kendilerini ilgilendiren konularla ilgili üst yönetimin aldığı kararlarda söz sahibi olması da öğretmen özerkliğinin alanına girer.

Öğretmen özerkliği, “okulun amaçlarına ulaşabilmesi için, üzerinde daha önce anlaşılmış normlar, evrensel etik kodlar, yasalar, bilimsel ve pedagojik ilkeler çerçevesinde eğitsel uygulamalarda öğretmenlerin sahip olması gereken özgürlük” (Çolak ve Altınkurt, 2017) olarak tanımlanabilir. Öğretmen özerkliğinin her geçen gün daha fazla önem kazandığı açıktır. Özerklik, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü tarafından gerçekleştirilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı araştırmalarında eğitimin niteliğini belirleyen unsurlardan biri olarak

görülmektedir (Ayrıl vd., 2014). Son yıllarda yapılan uluslararası konferanslarda öğretmen özerkliği konusuna geniş yer verildiği gözlenmektedir (Ramos, 2006; Çolak ve Altinkurt, 2017).

Yapılan araştırmalar, sınıfın dışı kapalı ortamının öğretmenlere belirli bir özgürlük alanı sağladığını ortaya koymuştur. Türkiye’de ilgili alanyazın incelendiğinde öğretmen özerkliği hakkında yeterli düzeyde araştırma yapıldığı söylenemez. Bu çalışmanın öğretmen özerkliği ile ilgili algı ve farkındalık düzeyinin gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın temel amacı; kamu ve özel ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algılarını, dolayısıyla da öğretmen özerkliğinin pratiğe yansıyan görünümünün nasıl bir tablo oluşturduğunu ortaya koymaktır. Bu amaca dayalı olarak araştırmanın problemleri şöyle düzenlenmiştir: Kamu ve özel ortaokullarda görev yapan,

1. Öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algı düzeyleri, onların bazı kişisel özelliklerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırma tarama modelinde kurgulanmıştır. Nicel araştırma olarak tasarlanan çalışmada veri toplama aracı olarak Püren Üzüm (2014) tarafından geliştirilmiş olan, “Öğretmen Özerkliği Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini gösteren Cronbach’s Alpha katsayısı .898 olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın evrenini, İzmir İli metropol alanda bulunan kamu ve özel ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma örnekleme, olasılıklı örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın verileri İzmir İli metropol alanda bulunan 20 kamu, 13 özel okulda çalışan öğretmenlerden toplanmıştır. Toplam 504 katılımcının 374’ü kadın 130’u erkek; 372’si evli 132’si bekar, 206’sı sendika üyesi 298’i sendika üyesi değil, 335’i kamu, 169’u özel okulda çalışmaktadır.

Veri analizinde betimsel ve yordamsal istatistikler kullanılmıştır. Cinsiyet, medeni durum, sendikaya üye olup olmama ve okul türü değişkenleri için t-Testi; yaş, kıdem ve branş değişkenleri için Anova testi; farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de LSD testi yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın birinci problemi “*Öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algıları ne düzeydedir?*” şeklinde düzenlenmiştir. Bu problemin çözümüne yönelik istatistiksel sonuçlar Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algı düzeyleri

Katılımcılar	n	\bar{x}	Ss
Kamu	335	3.779	.426
Özel	169	4.040	.424
Toplam	504	3.867	.442

Tablo 1’e görüldüğü gibi, kamu okullarında çalışan öğretmenlerin özerklik algısı yüksek, özel okullarda çalışanların çok yüksek düzeyde olduğu, genel olarak öğretmenlerin özerklik algı düzeylerinin yüksek olduğu gözlenmiştir.

Araştırmanın ikinci problemi “*Öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algı düzeyleri, onların bazı kişisel özelliklerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?*” şeklinde düzenlenmiştir.

Katılımcıların kişisel özelliklerinden cinsiyetlerine, medeni durumlarına, sendikaya üye olup olmamalarına ve çalıştıkları okul türüne göre istatistiki sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların kişisel özelliklerine göre özerklik algısı

Kişisel özellik	n	\bar{x}	Ss	t	Sd	P	
Cinsiyet	Kadın	374	3.871	.438	.372	502	.710
	Erkek	130	3.854	.454			
Medeni durum	Evlü	372	3.837	.432	-2.565	502	.011*
	Bekar	132	3.951	.461			
Sendika üyeliği	Üye değil	298	3.928	.432	3.823	502	.000*
	Üye	206	3.777	.442			
Çalıştığı okul türü	Kamu	335	3.779	.426	-6.522	502	.000*
	Özel	169	4.040	.424			

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin özerklik algıları arasında, “cinsiyet” [$t(502) = .372, p < 0.05$] değişkeni açısından anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmamıştır. Buna karşın öğretmenlerin “medeni durumları” [$t(502) = -2.565, p < 0.05$]; “sendikaya üye olup olmamaları” [$t(502) = 3.823, p < 0.05$] ve “çalıştıkları okul türü” [$t(502) = -6.522, p < 0.05$] değişkenleri açısından anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur. Öğretmen özerkliğini bekar öğretmenlerin ($\bar{x} = 3.951$), evlilerden ($\bar{x} = 3.837$); sendika üyesi olmayanların ($\bar{x} = 3.928$), sendika üyesi olanlardan ($\bar{x} = 3.777$); özel okullarda çalışanların ($\bar{x} = 4.040$), kamu okullarında çalışanlara ($\bar{x} = 3.779$) göre daha yüksek algıladıkları söylenebilir.

Katılımcıların yaşlarına göre betimsel istatistikler Tablo 3’te görülmektedir.

Tablo 3. Katılımcıların yaşlarına göre Betimsel İstatistikler

Yaş	n	\bar{x}	Ss
21-30 yaş arası	100	3.999	.398
31-40 yaş arası	210	3.847	.413
41-50 yaş arası	118	3.816	.492
51 yaş ve üzeri	76	3.825	.467
Toplam	504	3.867	.442

Tablo 3’te görüldüğü gibi, 21-30 yaş grubunda olanların puanları ($\bar{x} = 3.999$), diğer grupların puanlarının aritmetik ortalamasından daha yüksektir. Grupların puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Katılımcıların yaşlarına göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	I - j
Gruplararası	2.270	3	.757	3.930	.009*	1-2, 1-3, 1-4
Grup İçi	96.253	500	.193			
Tolam	98.523	503				

Tablo 4’te görüldüğü gibi, katılımcıların yaşlarına göre, özerklik algıları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir [$F(3-500) = 3.930, p < 0,05$]. Gruplar arasında beliren bu farklılığının kaynağını belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucuna göre 21-30 yaş grubunda olanların özerklik algı düzeyleri, 31-40 yaş, 41-50 yaş ile 51 yaş ve üzerinde olanlara göre daha yüksektir.

Katılımcıların mesleki kıdemlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5’te görülmektedir.

Tablo 5. Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre betimsel istatistikler

Kıdem	n	\bar{x}	Ss
1-7 yıl arası	129	3.957	.436
8-15 yıl arası	143	3.859	.411
16-23 yıl arası	128	3.867	.461
24 yıl ve üzeri	104	3.765	.449
Toplam	504	3.867	.442

Tablo 5'te görüldüğü gibi 1-7 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olanların puanları (\bar{x} =3.957), diğer grupların puanlarından daha yüksektir. Grupların puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Kıdem Göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	I - j
Gruplararası	2.128	3	.709	3.680	.012*	1-4
Grup İçi	96.395	500	.193			
Tolam	98.523	503				

Tablo 6'da görüldüğü gibi, katılımcıların kıdemlerine göre, öğretmenlerin özerklik algıları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir [$F(3-500)= 3.680, p<0,05$]. Gruplar arasında beliren bu farklılığının kaynağını belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucuna göre mesleki kıdemi 1-7 yıl arasında olanların özerklik algı düzeyleri, 24 yıl ve üzeri olanlara göre daha yüksektir.

Katılımcıların branşlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo7'de görülmektedir.

Tablo 7. Katılımcıların branşlarına göre betimsel istatistikler

Branş	n	\bar{x}	Ss
Sayısal	147	3.755	.372
Sözel	245	3.891	.455
Diğer	112	3.960	.471
Toplam	504	3.867	.442

Tablo 7'de görüldüğü gibi katılımcıların branşlarına göre “diğer” grupta yer alanların puanları (\bar{x} =3.960), sayısal ve sözel branştaükilerin puanlarından daha yüksektir. Grupların puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Katılımcıların branşlarına göre Anova sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	I - j
Gruplararası	2.965	2	1.483	7.774	.000*	1-2, 1-3
Grup İçi	95.557	501	.191			
Tolam	98.523	503				

Tablo 8'de görüldüğü gibi, katılımcıların branşlarına göre, öğretmenlerin özerklik algıları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık göstermiştir [$F(2-501)= 7.774, p<0,05$]. Gruplar arasında beliren bu farklılığının kaynağını belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucuna göre “diğer” branşta olan öğretmenlerin özerklik algı düzeyinin, sözel ve sayısal branşta olan öğretmenlerin özerklik algı düzeylerinden daha yüksektir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın sonuçlarından ilki, genel olarak öğretmenlerin özerklik algı düzeylerinin yüksek olduğu gözlenmiştir. Kamu okullarında çalışan öğretmenlerin özerklik algısı yüksek, özel okullarda çalışanların çok yüksek düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlere özerklik sağlanması, onların doyum düzeylerini ve güdülerini arttırmalarına katkıda bulunabilir (Kreis ve Young Brockopp, 2001).

Öğretmen özerkliğini bekar öğretmenlerin, evlilerden; sendika üyesi olmayanların, sendika üyesi olanlardan; özel okullarda çalışanların, kamu okullarında çalışanlara göre daha yüksek algıladıkları saptanmıştır.

Öğretmenlerin “yaşlarına”, “kıdemlerine” ve “branşlarına” göre, özerklik algıları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin özerklik algı düzeyi, 21-30 yaş grubunda olanların diğer yaş gruplarından; mesleki kıdemi 1-7 yıl arasında olanların, 24 yıl ve üzeri olanlardan; “diğer” branşta olanların sözel ve sayısal branşta olanların özerklik algı düzeylerinden daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Öğretmenlerin okul politikası üzerinde söz sahibi olması, onların güdüsünü arttıran ve meslekten ayrılma olasılığını azaltan bir durum (Liu, 2007) olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin özerkliğinin artırılması, eğitim sorunlarının çözümüne katkıda bulunabileceği gibi, merkeziyetçi yapının esnetilerek daha özerk, şeffaf ve hesapverebilir hale gelmesi de eğitimin kalitesini arttırabilir (Üzüm ve Karslı, 2013).

Çalışmanın bir diğer dikkate değer sonucu mesleğinin ilk yıllarında öğretmenlerin özerklik algısının daha yüksek düzeyde olmasıdır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerde gerek sınıf içi gerekse sınıf dışı etkinliklerde özerkliğe sahip olmak memnuniyet oluşturan bir durumdur. Yıllar ilerledikçe özerklik algısında azalma gözlenmektedir. Bu durum, mesleğin ilk yıllarında kendini kanıtama, sorumluluk alma, insiyatif kullanma eğilimde olan öğretmenlerin, zaman geçtikçe beklentilerinin karşılanmaması nedeniyle bir tür yılgınlık olarak da görülebilir. Esasen bu durumun, Türkiye eğitim sisteminde yönetime katılım sınırlılığından kaynaklandığı söylenebilir. Üzüm’ün (2014) de vurguladığı gibi, katı merkeziyetçi yapının, öğretmen özerkliğine engel olması, özerkliğin uygulanmasında karşılaşılan temel sorunlardan birisidir. Eğitim sisteminde özerklik ile ilgili olumlu değişimler yapılması eğitim çıktılarının niteliğini de olumlu yönde etkileyecektir. Elde edilen sonuçlara dayalı olarak, öğretmenlere daha fazla özerklik sağlanması, öğretmenlerin kendilerini ilgilendiren konularda ve uzmanlık alanlarıyla ilgili durumlarda daha çok söz sahibi olmalarının sağlanması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler

Özerklik, öğretmenlik, öğretmen özerkliği

Kaynaklar

- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz-Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S., Özarslan, H. ve Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Journal of Educational Sciences Research*, 4(1), 207-218.
- Çolak, İ., ve Altinkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71.
- Demirtaş, H., & Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Anı.
- Huang, J. (2007). Teacher autonomy in second language education. *CELEA Journal*. 30(1), 30-42.
- Karabacak, M. S. (2014). Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kreis, K. & Young Brockopp, D. (2001). Autonomy: A component of teacher job satisfaction. *Education*, 107(1), 110-115.
- Liu, X.S. (2007). The effect of teacher influence at school on first-year teacher attrition: A multilevel analysis of the Schools and Staffing Survey for 1999–2000. *Educational Research and Evaluation*, 13(1), 1-16.
- Özaslan, G. (2015). Öğretmenlerin Sahip Oldukları Mesleki Özerklik Düzeyine İlişkin Algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 25-39.

- Ramos, R. C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 183-202.
- Short, P. M. (1994). Defining teacher empowerment. *Education*, 114(4), 488-493.
- Smith, R. C. (2001). Teacher education for teacher-learner autonomy. *Language in language teacher education*.
- Şahin, Akkaş, Yeşil, Dağlı ve Ertan (2018). Okul müdürlerinin okul yönetimine ilişkin özerklik algısı. İçinde, Edit., Uğurlu, C. T., Beycioğlu, K., Koşar, S., Kahraman, H., & Köybaşı Şemin, F. (2018). *Eğitim Yönetimi Araştırmaları (e-kitap)*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Yayıncılık.
- Üzüm, P. ve Karşlı, M. D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri (İzmir ili örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3).
- Üzüm, P. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin özerkliğe ilişkin farkındalık düzeylerinin yapısal ve bireysel boyutları açısından değerlendirilmesi (İzmir ili örneği)*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

İlkokullarda Çalışan Öğretmenlerin ve Müdür Yardımcılarının Görüşlerine Göre İlkokul Müdürlerinin Duyguları Yönetme Yeterlilikleri

Cafer GÜLER^a, İdris ŞAHİN^b

(a) Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği, İzmir, Türkiye

Giriş

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biri duygulardır. İnsan duyguları aracılığıyla yaşamını sürdürür. İnsanlar, günlük yaşamda sevinç, korku, hüzn, öfke, neşe, nefret, mutluluk gibi duyguları yaşar. Duygular, kişinin davranışlarına yön veren, kararlarını etkileyen, diğer kişilerle olan ilişkilerinin sınırlarını belirleyen özellik taşıır. Kişilerarası ilişkilerde, duyguların hem bireyler hem de çalışma ortamı üzerinde önemli etkisi olur. Günümüzde insanlar zamanlarının önemli bir bölümünü işyerinde geçirmektedir. Bu yüzden çalışma yaşamını ve kurumları duygulardan bağımsız ele almak olanaksızdır (Kervancı, 2008). Bu bağlamda örgütlerde, duyguları belirli sınırla içinde tutma, açıklayabilme, düzenleme, olumsuz duygularla baş etme ve öfke kontrolünü içeren duygu yönetimi önem kazanmıştır.

Duygular, kişilerin davranışlarına yön vermekte, çalışanların birbirleriyle ilişkilerini, işe yönelik tutumlarını, edimlerini ve verimliliklerini etkilemektedir. Bu durumda yöneticilerin, duyguların negatif etkisini pozitif nasıl dönüştürebileceği, pozitif etkinin devamlılığının nasıl sağlanacağı, çalışanların duygularını etkileme ve yönetme becerisine vakıf olmalarının gerekliliği, yeni yönetim becerileri arasında sayılmaktadır. Bu da örgütlerin yönetim anlayışını, yöneticilerin de bu anlayışa uygun olarak düşünce, tutum ve görüşlerini yeniden inşa etmelerini gerektirmektedir (Çoruk, 2012).

Duygu yönetimi, genel olarak, olumsuz duyguların etkisinin azaltılarak, olumlu duyguların güçlendirilmesini ifade etmektedir. Duygular, kişiyi çevresinde gerçekleşen olaylara ilişkin bilgilendirmekte ve onun kişisel amaçlarını etkilemekte (Özkalp ve Cengiz, 2003; Yelkikalan, 2006); insanı harekete geçirerek davranışları temellendirmekte (Titrek, 2007); böylece kişinin kararlarını, eylemlerini ve önceliklerini belirlemede etkili olmaktadır (Akin, 2004; Titrek, 2010). Bu yüzde çalışma yaşamı duygulardan bağımsız düşünülemez. İnsan etkileşiminin fazla olduğu işlerde duyguların yoğunluğu çok daha fazla hissedilmektedir. Özellikle okul gibi, yüz yüze ilişki ve etkileşimin fazla olduğu örgütlerde bu yoğunluk daha fazla yaşanmaktadır (Çoruk,2012).

Yapılan çalışmalar, iş yaşamında duyguların önemini ortaya koyduğu gibi, bu durumun çok daha iyi anlaşılması için yeni çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu da göstermektedir (Aytekin-Uysal, 2007). Günümüz toplumlarında en güçlü duygusal ortamlardan birisi çalışma ortamlarıdır (Seçer, 2005). Son yıllarda örgütlerde yeni yönetim anlayışlarındaki farklılaşmalarla birlikte duyguların iş yaşamındaki öneminin daha fazla kavrandığı gözlenmektedir (Perek, 2006). Bu durum okul müdürlerinin, hem kendilerinin hem de okul paydaşlarının duygularını yönlendirmeleri açısından önemli görülmektedir.

Özellikle insan ilişkilerinin yoğun olduğu örgütlerde, duygular, çalışanların ilişkilerini, işe karşı tutumunu, performansını, örgütün ve çalışanın verimliliğini birçok yönde ve düzeyde etkilemektedir. Bu etkileri olumluya çevirmek, çalışanların duygularını etkilemek ve yönetmek gibi beceriler, günümüzde yöneticilerin sahip olması

gereken yönetim becerileri arasında sayılmaktadır. O halde hem örgütlerin yönetim anlayışını hem de yöneticilerin bu anlayışa uygun olarak düşünce, tutum ve görüşlerini değiştirmeleri gerekir (Çoruk, 2012). Örgütsel değişimde çalışanların duygularını bilmek ve onlara yön vermek önemlidir. Örgütte yapılacak bir değişime, bireyleri ikna etmede baskı değil, etkili bir duygu yönetimi öne çıkmaktadır. Ne var ki pek çok örgütte karar vermede, davranışların şekillenmesinde ve önceliklerin belirlenmesinde duygulara yeteri kadar önem verilmemektedir (Kervancı, 2008). Oysa duyguları yönetme yeterliliğine sahip yöneticinin, olumsuz duygularla baş etmede, bastırılmış duyguları zararsız hale getirmede çalışanlara yardım ederek kişisel ve örgütsel yaşamın kalitesini, verimliliğini ve çalışanların memnuniyetlerini arttırabilir.

Okul, toplumsal ilişkileri yapılandıran sosyal bir kurumdur. Bu yüzden duygular, okullarda önemli bir yer tutar. Okulun yerine getirdiği işlevler düşünüldüğünde, okulda duygu yönetimi daha fazla önem kazanmaktadır. Argon'un da (2015) belirttiği gibi, öğretmenlerin olumlu duygular içerisinde çalışması, eğitim kalitesi bakımından olduğu kadar, topluma yararlı kuşakların yetişmesi bakımından da oldukça önemlidir. Bu bağlamda bu araştırmanın temel amacı; kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin ve müdür yardımcılarının algılarına göre ilkokul müdürlerinin duyguları yönetme yeterliklerini ortaya koymaktır. Bu amaca dayalı olarak çalışmanın problemleri şöyle düzenlenmiştir:

1. İllkokullarda çalışan öğretmenlerin ve müdür yardımcılarının algılarına göre, okul müdürlerinin duygu yönetimine ilişkin yeterlik düzeyleri nedir?
2. İllkokullarda görevli öğretmen ve müdür yardımcılarının, müdürlerinin duygu yönetimine ilişkin algıları arasında;
 - a. Cinsiyetlerine
 - b. Medeni durumlarına
 - c. Mesleki kıdemlerine
 - d. Öğrenim durumlarına
 - e. Görevlerine
 - f. Öğretmenlik branşlarına ve
 - g. Buldukları okulundaki çalışma sürelerine göre, anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Bu araştırma tarama modelinde kurgulanmıştır. Araştırmada kamu ilkokullarında çalışan öğretmenler ve müdür yardımcılarının, kendi okul müdürlerinin duyguları yönetme durumlarını nasıl algıladıklarını ortaya koymak amacıyla nicel araştırma yöntemleri kullanılmaktadır.

Araştırmanın evreni, İzmir İli metropol alandaki kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenler ve müdür yardımcılarında oluşmaktadır. Örneklem 32 kamu ilkokulunda görev yapan toplam 500 katılımcı alınmıştır. Katılımcıların 366'sı kadın, 134'ü erkek; 414'ü evli, 86'sı bekar; 472'si öğretmen, 28'i müdür yardımcısı; 412'si sınıf öğretmeni, 88'i branş öğretmeni; 66's ön lisans, 411'i lisans, 23'ü lisans üstü öğrenime sahiptir. Bulduğu okulda 227'si 1-5 yıl, 129'u 6-10 yıl, 144'ü ise 16 yıl ve üzerinde bir süredir çalışmaktadır.

Araştırmada veri toplamak için Çoruk ve Akçay (2012) tarafından geliştirilmiş olan "Yönetim Süreçleri Açısından Yöneticilerin Duygu Yönetimi Davranışları Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, 5'li likert tipinde 40 soru içermektedir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0.97 olarak hesaplanmıştır. Veri analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, t-Testi, tek yönlü Varyans analizi ve LSD testi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın birinci problemi “*ilkokullarda çalışan öğretmenlerin ve müdür yardımcılarının algılarına göre, okul müdürlerinin duygu yönetimine ilişkin yeterlik düzeyleri nedir?*” şeklinde düzenlenmiştir. Bu problemin çözümüne yönelik istatistiki sonuçlar Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Okul müdürlerinin duygu yönetimine ilişkin yeterlik düzeyleri

Katılımcılar	n	\bar{x}	ss
Müdür yardımcısı	28	3.77	.745
Öğretmen	472	4.16	.672
Toplam	500	3.79	.746

Tablo 1. incelendiğinde müdürlerin duygu yönetimine ilişkin yeterlik düzeylerini, müdür yardımcılarının (\bar{x} =3.77) yüksek düzeyde, öğretmenlerin (\bar{x} =4.16) ise çok yüksek düzeyde algıladıkları görülmektedir.

Araştırmanın ikinci problemi “*ilkokullarda çalışan öğretmenlerin ve müdür yardımcılarının kişisel özelliklerine göre, ilkokul müdürlerinin duygu yönetimine ilişkin alguları arasında anlamlı düzeyde bir fark var mı?*” şeklinde düzenlenmiştir. Bu problemin çözümüne yönelik olarak katılımcıların “cinsiyet”, “görev”, “öğretmenlik alanı” ve “medeni durum”larına ilişkin t-Testi sonuçları Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların cinsiyet, görev, öğretmenlik alanı ve medeni durumlarına göre t-Testi sonuçları

Kişisel değişkenler		n	\bar{x}	ss	sd	t	P
Cinsiyet	Kadın	366	3.74	.761	498	-2.585	.010
	Erkek	134	3.93	.688			
Görev	Öğretmen	472	3.77	.745	498	-2.694	.007
	Müdür yardımcısı	28	4.16	.672			
Alan	Sınıf Öğretmeni	412	3.76	.766	498	-1.923	.055
	Branş Öğretmeni	88	3.93	.629			
Medeni Durum	Evli	414	3.79	.730	498	-.079	.937
	Bekar	86	3.80	.825			

Tablo 2’de görüldüğü gibi, yöneticilerin duygu yönetimi davranışlarına yönelik katılımcıların algıları arasında, “cinsiyet” [t(498)= -2.585, p<0.05] ve “görev” [t(498)= -2,694 p<0.05] değişkenleri açısından anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur. Okul müdürlerinin duyguları yönetebilme düzeyini erkek katılımcıların (\bar{x} =3.93), kadınlardan (\bar{x} =3.74) daha yüksek algıladıkları söylenebilir. Titrek, Bayrakçı ve Zafer’in (2009) yaptığı çalışmada bu bulguya koşut, okul yöneticilerinin duyguları yönetme yeterlikleriyle ilgili olarak erkeklerin kadınlara göre daha pozitif görüşte oldukları saptanmıştır. Görev değişkeni açısından bakıldığında müdür yardımcılarının puan ortalaması (\bar{x} =3.93), öğretmenlerin puan ortalamasından (\bar{x} =3.77) daha yüksektir. Bu durumda müdür yardımcılarının müdürün duyguları yönetme yeterliliğini öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları söylenebilir.

Yine Tablo 2’de görüldüğü gibi, yöneticilerin duygu yönetimi davranışlarına yönelik katılımcıların algıları arasında “alan” [t(498)= -1.923, p>0,05] ve “medeni durum” [t(498)= -.079, p>0,05] değişkeni açısından anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır.

Katılımcıların mesleki kıdemlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3’te görülmektedir.

Tablo 3. Katılımcıların Mesleki kıdemlerine göre betimsel istatistik değerleri

Kıdem	n	\bar{x}	ss
1-10 yıl	60	3.94	.577
11-20 yıl	160	3.89	.760
21 yıl ve üzeri	280	3.70	.760

Tablo 3'te görüldüğü gibi mesleki kıdem bakımından 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanların puanları (\bar{x} =3.94) diğer kıdemdeki katılımcıların puanlarından daha yüksektir. Grupların puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre ANOVA sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Gruplar Arası	5.239	2	2.619	4.771	.009	
Guruplar İçi	272.873	497	.549			
Toplam	278.112	499				

Tablo 4'te görüldüğü gibi, katılımcıların kıdemlerine göre, okul müdürlerinin duygu yönetimine ilişkin yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir [$F(2-497)= 4,771, p<0,05$]. Gruplar arasında beliren bu farklılığının kaynağını belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucuna göre mesleki kıdemi 11-20 yıl arasında olanlar, 21 yıl ve üzeri olanlara göre okul müdürlerinin duyguları yönetme konusundaki algıları daha yüksektir.

Katılımcıların öğrenim durumlarına göre betimsel istatistikler Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5. Katılımcıların öğrenim durumlarına göre betimsel istatistik değerleri

Öğrenim durumu	n	\bar{x}	ss
Ön lisans	66	3.88	.762
Lisans	411	3.77	.749
Lisans Üstü	23	3.86	.658

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğrenim durumu bakımından ön lisans mezunlarının (\bar{x} =3.88) lisans (\bar{x} =3.77) ve lisansüstü (\bar{x} =3.86) mezunlarına göre puanlarının aritmetik ortalaması daha yüksektir. Grupların puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Katılımcıların öğrenim durumlarına göre ANOVA sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	.757	2	.375	.678	.508
Guruplar İçi	277.355	497	.558		
Toplam	278.112	499			

Tablo 6'da görüldüğü gibi katılımcıların öğrenim durumuna göre, müdürlerin duygu yönetimi davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir. [$F(2-497)= .678, p>0,05$].

Katılımcıların buldukları okulda çalışma süresi göre betimsel istatistikler Tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7. Okulda çalışma süresi bakımından betimsel istatistik değerleri

Bulduğu okulda çalışma süresi	n	\bar{x}	ss
1-5 yıl	227	3.82	.715
6-10 yıl	129	3.79	.771
11 yıl ve üzeri	144	3.74	.774

Tablo 7'de görüldüğü gibi bulunduğu okulda çalışma süresi bakımından 1-5 yıl arası çalışanların (\bar{x} =3.82) 16-10 yıl (\bar{x} =3.79) ile 11 yıl ve üzeri (\bar{x} =3.74) çalışanların puanları birbirlerinden farklıdır. Grupların puanlarının

aritmetik ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Bulunduğu okulda çalışma süresine göre ANOVA sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	.657	2	.329	589	.556
Guruplar İçi	277.455	497	.558		
Toplam	278.112	499			

Tablo 11’de katılımcıların buldukları okuldaki çalışma süresine göre, müdürlerin duygu yönetimi davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir. [$F(2-497)=.589, p>0,05$].

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Okul müdürlüğü, kendine özgü mevzuatı gelişmiş bir uzmanlık alanıdır. Bununla birlikte okul müdürlüğünün, yalnızca kanun ve yönetmeliklerde belirtilen görev tanımına göre sürdürülemeyeceği açıktır. Eğitim sisteminde her şey planlanmış olsa da önceden tahmin edilemeyecek pek çok değişken gerek eğitim sürecinde gerekse eğitimin çıktıları üzerinde etkili olmakta; müdürler okul üzerinde belirleyici rol oynamaktadır. Bu da eğitimin kalitesine etkide bulunmaktadır. Bu bağlamda okul müdürlerinin duygu yönetimi, eğitim öğretim faaliyetleri ve eğitimin kalitesiyle ilgili bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okul müdürlerinin duygu yönetimi yeterliklerini, genel olarak müdür yardımcılarının yüksek düzeyde, öğretmenlerin ise çok yüksek düzeyde algıladıkları saptanmıştır. Kişisel özelliklere göre bakıldığında, erkek katılımcıların, kadınlardan; müdür yardımcılarının öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları saptanmıştır. Buna karşın katılımcıların algıları arasında “alan” ve “medeni durum” değişkeni açısından anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır. Kıdem açısından bakıldığında, mesleki kıdemi 11-20 yıl arasında olan katılımcıların, 21 yıl ve üzerinde kıdemi olanlara göre, okul müdürlerinin duyguları yönetme konusundaki algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlar, okul müdürlerinin duygu yönetimi konusunda iyi bir noktada olduğunu göstermekle birlikte, bu konuda, daha büyük örneklerde ve nitel araştırmalarla desteklenen çalışmalara gereksinim olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler

Duygu; duygu yönetimi; okul müdürü.

Kaynaklar

- Akın, M. (2004). *İşletmelerde duygusal zekânın üst kademe yöneticiler ile astları arasındaki çatışmalar üzerine etkileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Argon, T. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları duygu durumlarını okul yöneticilerinin dikkate alıp almamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 377-404..
- Aytekin-Uysal, A. (2007). *Öğretmenlerde gözlenen duygusal yaşantı örüntülerinin ve duygusal işçiliğin mesleki iş doyumunu ve tükenmişlik üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı. Muğla.
- Çoruk, A. (2012). *Yönetim süreçleri açısından yöneticilerin duygu yönetimi davranışları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Çoruk, A. ve Akçay, R. C. (2012). Yönetim süreçleri açısından yöneticilerin duygu yönetimi davranışları ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 81-94.
- Kervancı, F. (2008). *Büro çalışanlarının duygu yönetimi yeterlilik düzeylerinin geliştirilmesinde duygu yönetimi eğitimi programının etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkalp, E. ve Cengiz, A. A. (2003). *İşyerinde duygular ve yönetimi*. 11. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi'nde sunulan bildiri. Afyon Kocatepe Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi. Afyon, 22-24 Mayıs.
- Perek, Z. A. (2006). İşyerinde başarının anahtarı: *Duygusal zekâyı kullanabilmek ve duyguları yönetebilme*. 14.03.2018 tarihinde indirildi. <http://www.ikademi.com>.
- Seçer, H. Ş.(2005). Çalışma yaşamında duygular ve duygusal emek: Sosyoloji, psikoloji ve örgüt teorisi açısından bir değerlendirme. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, Prof. Dr. Nevzat Yalçıntaş'a Armağan Özel Sayısı, 50. Kitap, İstanbul Üniversitesi. Yayınevi, 813-834.
- Titrek, O. (2010). *IQ'dan EQ'ya: duyguları zekice yönetme*. Pegem A Yayıncılık.
- Titrek, O., Bayrakçı, M. & Zafer, D. (2009). Okul Yöneticilerinin Duygularını Yönetme Yeterliklerine İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 55-73.
- Yelkikalan, N. (2006). 21. yüzyılda girişimcinin yeni özelliği: Duygusal zekâ. *Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 1 (2), 39-51.

Sınıf (Şube) Veli Toplantılarına Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri

Suzan CANLI^a

(a) Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi, Niğde, Türkiye

Giriş

Bireylerin eğitim süreci ilk olarak ailede başlamaktadır (Çamlıbel Çakmak, 2010). Aile çocuğun doğduğu andan itibaren etkileşim içerisinde olduğu çevre olup (Koç Akran ve Kocaman, 2018) fiziksel, psikolojik ve bilişsel gelişimlerinin ilk olarak gerçekleştiği yerdir (Çelik, 2005). Gerçek yaşama ilişkin ilk temel bilgi ve beceriler ailede öğrenilmektedir (Gökyer, 2017). Bu açıdan aileler çocuğun davranışlarını ve tutumlarını ilk biçimlendiren ve yaşam kurallarını öğreten bir informal eğitim kurumu olarak görülmektedir (Aktepe, 2005). Okullar ise eğitiminin aileden sonra devam ettiği formal eğitim kurumlarıdır. Bu bakımdan okulun eğitim işlevinin aileden sonra geldiği, ailede verilen eğitimin destekleyicisi ve tamamlayıcısı olduğu belirtilmektedir (Çelik, 2005).

Aile çocukların eğitiminden birinci derecede sorumludur. Bu sorumluluk çocuğun okula başlamasıyla son bulmamakta, okul ile paylaşılmaktadır (Çelik, 2005). Diğer yandan aile çocuğun toplumsallaşmasında önemli bir role sahip olup çocuğun kişiliğinin gelişmesindeki temel etkenlerden biridir (Taş, 2018). Aile içerisinde edinilen tutum ve davranışlar okula yansımakta, okulda öğretilen tutum ve davranışların gerçekleştirilme derecesini etkileyebilmektedir. Eğer aile ve okulun değerleri uyuşmuyorsa istenilen davranış değişikliğini oluşturmak oldukça zordur (Gümüşeli, 2004). Bu açıdan çocuk okula başlasa bile ailenin çocuğun tutum ve davranışları üzerindeki etkisinin devam ettiği söylenebilir (Çelenk, 2003). O halde çocuğun gelişimsel ve akademik yaşamı ailesinin bağımsız değildir (Koç Akran ve Kocaman, 2018). Ailenin etkisi gözardı edildiğinde eğitimin amaçlarının etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi zordur (Çamlıbel Çakmak, 2010).

Okullar öğrencilere kontrollü bir ortam içerisinde topluma yararlı olabilecek davranışlar kazandırmaktadırlar. Ancak bu istedik davranışları tek başına kazandıramaz. Bunun için ailenin desteği sağlanmalıdır. Okulda kazandırılan davranışlar ailede desteklenip pekiştirilmediği takdirde kısa sürede unutulur ve bu davranış değişikliği oluşturulamaz. Aile çocuğu öğrenmeye güdülemeli; öğrencilerin ödevlerini yapması, okulda öğrendiklerini tekrar etmesi ve pekiştirmesi için ona yol göstermeli ve yardımcı olmalıdır. Bu nedenle aileler çocuklarının okulda neler öğrendiği ve neler yapması gerektiği konusunda okul ile iletişim içerisinde olmalı ve çocuğa nasıl yardımcı olacağını öğrenmelidir (Gümüşeli, 2004). Kısacası ailenin eğitimsel sorumluluklarının devam etmesi okul ile işbirliği yapmasını gerektirmektedir (Çamlıbel Çakmak, 2010).

Okul-aile işbirliği son yıllarda üzerinde durulan konulardan biridir. Özellikle 1980’li yıllardan sonra yapılan eğitim araştırmaları aile katılımının ve işbirliğinin öğrenci ve okul başarısında önemli olduğunu göstermektedir (Gümüşeli, 2004). İşbirliğinin temel nedeni çocukların okulda ve sonraki yaşamlarında daha başarılı olmalarını sağlamaktır (Epstein, 1995). Ailenin okula ve öğrenciye ilgi göstermesi öğrencinin güdülenme düzeyini artırıp okul başarısının artmasına katkı sağlamaktadır. Diğer yandan ailelerin okulun yapısını, standartlarını ve değerlerini tanıması, okul ile karşılıklı etkileşim içerisinde bulunması ailelerin eğitime ilişkin düşünce ve yaklaşımlarını etkileyerek çocuklarına daha iyi destek olmalarını sağlamaktadır (İnandı, 2010).

Okul-aile işbirliği farklı yollarla gerçekleştirilebilir. Bunlardan biri de veli toplantılarıdır. Veli toplantıları okul ortamında yapılmakta olup velilerin kaynaşması ve velilerin kararlara katılımının sağlanması bakımından

önemli görülmektedir (Yıldırım ve Dönmez, 2008). Veli toplantıları ile okul-aile ilişkileri çift yönlü bir şekilde gerçekleşebileceğinden bu durum öğrencilerin sosyal ve akademik açıdan gelişmelerini artırabilir. Diğer yandan aile ve okul arasında karşılıklı bir güven oluşumu için veli toplantıları gerekli görülmektedir (Uğurlu, 2018). Okullarda yapılan veli toplantıları genel ve sınıf (şube) veli toplantıları olarak ikiye ayrılmaktadır. Genel veli toplantıları okuldaki tüm öğrencilerin velileri ile birlikte yapılırken sınıf veli toplantıları aynı şubedeki öğrencilerin velileri ile birlikte yapılmaktadır. Genel veli toplantılarında tüm öğrencilerle ilgili ortak bilgiler paylaşılırken sınıf veli toplantılarında aynı şubedeki öğrencilere ilişkin ortak bilgiler paylaşılmaktadır. Bu açıdan sınıf veli toplantılarının genel veli toplantılarından daha samimi bir ortam oluşturduğu söylenebilir ki bu da öğretmen-aile işbirliği açısından daha yararlı olabilir. Nitekim hem öğretmenlerin hem de velilerin çoğunluğu okul-veli işbirliğinin geliştirilmesi için genel veli toplantılarının yanı sıra sınıf veli toplantılarının yapılmasını önermektedirler (Ceylan ve Akar, 2010).

Bu çalışmada sınıf veli toplantılarını öğretmenlerin görüşlerine göre incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla sınıf veli toplantılarının yapılma amacı, toplantılardaki paylaşımlar, bir eğitim-öğretim yılında kaç tane veli toplantısının yapıldığı ve yapılması gerektiği, toplantıların eğitim-öğretime katkıları, toplantılarda yaşanan sorunlar ve toplantıların etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için neler yapılması gerektiği öğretmenlerin görüşleri açısından incelenmiştir. Sınıf veli toplantılarının ayrıntılı olarak incelenmesi alınacak tedbirler ve toplantıların verimliliği açısından önemli görünmekle birlikte öğretmenliğe yeni başlayan öğretmenlerin bu konuya ilişkin bilgi edinmelerine de katkı sağlayabilir.

Yöntem

Bu araştırma durum çalışmasıdır. Durum çalışmaları nitel araştırma desenleri içerisinde belirtilmektedir. Durum çalışmalarında belirli bir durum veya birkaç durum derinliğine araştırılarak durum ile ilgili faktörlerin durumu nasıl etkilediklerinin yanı sıra durumdan nasıl etkilendikleri belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

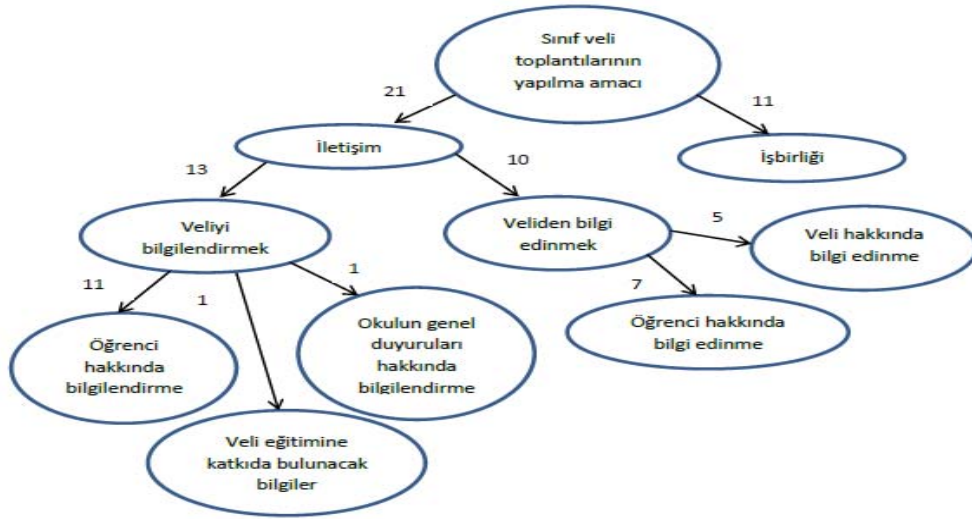
Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak katılımcıların sınıf (şube) rehber öğretmeni olmaları ölçüt olarak alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Adıyaman ili Merkez ilçede görev yapan 23 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerden 17'si erkek, 6'sı kadındır. 5'i ilköğretimde, 4'ü ortaokulda, 14'ü lisede görev yapmaktadır. 18'i lisans, 5'i yüksek lisans mezunudur. 1'i Coğrafya, 2'si Fen Bilimleri, 2'si İngilizce, 2'si Kimya, 5'i Matematik, 5'i Türk Dili ve Edebiyatı, 1'i Türkçe, 5'i Sınıf öğretmenidir.

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formu oluşturulduktan sonra Eğitim Yönetimi alanında bir Dr. Öğr. Üyesine gönderilmiş ve görüşme formunun araştırmanın amacına uygunluğu, soruların açıklığı ve anlaşılabilirliği konusunda görüş istenmiştir. Ayrıca 5 öğretmen ile görüşme yapılarak soruların açık ve anlaşılır olup olmadığı konusunda görüş alınmıştır. Tüm bunlar sonucunda oluşturulan görüşme formunun uygun olduğu belirlenmiştir. Görüşme formunda öğretmenlerin kişisel değişkenlerine ilişkin sorular ve öğretmenlerin sınıf veli toplantılarına ilişkin görüşlerini saptamak amacıyla oluşturulan 7 soru bulunmaktadır.

Araştırmanın verileri 2017-2018 eğitim-öğretim yılında görüşme formundaki sorular çerçevesinde toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Analizden önce her bir görüşme formu Ö1, Ö2, Ö3,... şeklinde kodlanmıştır. Daha sonra her bir görüşme formu okunarak kodlamalar yapılmıştır. Kodlar benzer içerikleri doğrultusunda temalandırılmış ve frekanslar belirlenmiştir. Bu veri analizinden 1 ay sonra veriler tekrar aynı şekilde analiz edilerek kodların aynı temalara yerleştirilip yerleştirilmediği incelenmiştir. Kodların temalara yerleştirilmesinde farklılık olanlar için görüşme formları tekrar incelendikten sonra uygun görülen temaya yerleştirilmiştir. Bulgular içerisinde öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Öğretmenlerin sınıf veli toplantılarını yapma amacına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Sınıf Veli Toplantılarının Yapılma Amacı

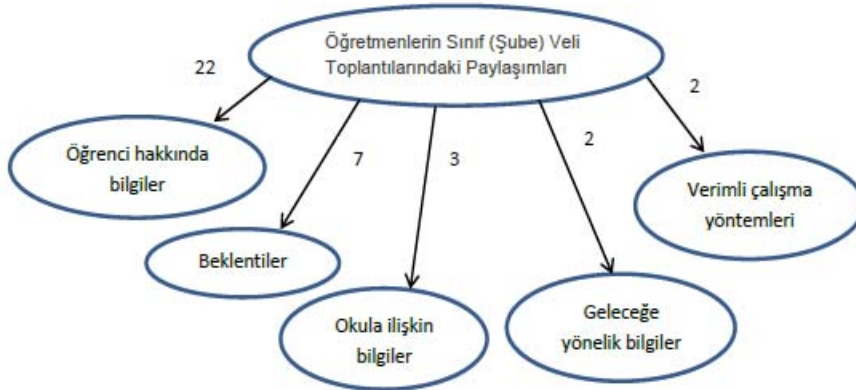
Şekil 1’e göre öğretmenlerin sınıf veli toplantılarını yapma amacına ilişkin görüşleri “İletişim” ve “İşbirliği” şeklinde iki tema altında toplanmakla birlikte “İletişim” temasının daha sık vurgulandığı görülmektedir. İletişim teması “Veliyi bilgilendirmek” ve “Veliden bilgi edinmek” şeklinde iki kategoriye ayrılmaktadır. “Veliyi bilgilendirmek” kategorisindeki görüşlere göre öğretmenler toplantıları çoğunlukla öğrencinin problemleri, davranışları, akademik başarısı, devam-devamsızlık bilgileri gibi öğrenci hakkında veliyi bilgilendirmek için yapmaktadırlar. Ayrıca okulun genel duyurularını velilere iletmek ve velinin eğitimine katkıda bulunacak bilgilendirmeler yapmak da toplantıların yapılma amaçlarındandır. “Veliden bilgi edinmek” kategorisindeki görüşlere göre öğretmenler toplantılarını çoğunlukla velilerden öğrencinin davranışları, başarıları gibi öğrenciyi tanımalarına yardımcı olacak bilgiler edinmek için yapmaktadırlar. Bunun yanı sıra sosyoekonomik durum, aile ortamı gibi velileri tanımaya yardımcı olacak bilgiler edinmek de toplantıların yapılma amaçlarındandır. “İşbirliği” teması altında toplanan görüşlere göre öğretmenler toplantılarını öğrencinin başarısını artırma, öğrencinin daha iyi yetişmesini sağlama, öğrencinin durumunun daha iyi izlenmesi ve kontrol edilebilmesi, velinin eğitim-öğretim sürecine katılımını sağlama gibi eğitim-öğretime katkıda bulunacak çalışmalar için velilerle işbirliği kurmak amacıyla yapmaktadırlar. Katılımcıların görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Öğrenci velileri ile yakından tanışarak öğrenci davranışları ve başarısı ile ilgili fikir edinmek isterim. Velilere öğrenci ile ilgili dönüt sağlamak isterim.” (Ö8).

“Öğrencinin tanınması, öğrencinin sosyoekonomik durumunun ve aile ortamının tanınması, veli ile işbirliği yapılarak eğitim-öğretimin daha iyiye gitmesi, öğrencilerin başarılı olması için gayret gösterilmesi.” (Ö16).

“Veli eğitimine katkıda bulunmak, öğrenci-veli-okul işbirliğini sağlamak, öğrenci durumlarını gözlemlemek.” (Ö19).

Öğretmenlerin sınıf veli toplantılarındaki paylaşımlara ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Sınıf Veli Toplantılarındaki Paylaşımlar

Şekil 2’ye göre öğretmenlerin sınıf veli toplantılarındaki paylaşımlara ilişkin görüşleri beş tema altında toplanmaktadır. En sık “Öğrenci hakkında bilgiler” teması vurgulanmıştır. “Öğrenci hakkında bilgiler” temasındaki görüşlere göre öğrencilerin akademik başarısı, devam-devamsızlık durumu, davranış problemleri; okul, sınıf ve okul dışı davranışları ve tutumları; psikolojik durumu; derse karşı istek ve isteksizliği; evdeki çalışma saatleri ve ortamı; kılık-kıyafet; öğrencilerde düzen ve tertip; temizlik ve beslenme; öğrencinin yeterlilikleri ve kısıtlılıkları; uyku düzeni; görev ve sorumlulukları; öğrencilerle olan sosyal paylaşımlar gibi konular paylaşılmaktadır. “Beklentiler” teması altındaki görüşlere göre öğretmenler velilerden evde çocuklarına nasıl davranacakları, çalışmalarına nasıl katkıda bulunacakları, alınması gereken tedbirler, çocuklarının yanında okulu ve öğretmenleri eleştirmemeleri, okula sık sık gelerek öğrencilerini takip etmeleri, çocuklarıyla ilgilenmeleri ve işbirliği yapmaları gibi velinin görev ve sorumlulukları konusundaki beklentilerini belirtmektedirler. Ayrıca veliler de öğretmenlerden beklentilerini belirtmektedirler. “Okula ilişkin bilgiler” teması altındaki görüşlere göre okulun kuralları, okul-aile birliği kararları ve okulun duyuruları paylaşılmaktadır. “Geleceğe yönelik bilgiler” teması altındaki görüşlere göre öğrencinin gelecek kaygısı, bir sonraki yıl eğitimine hangi okullarda devam edebileceği, hangi okula giderse ne gibi durumların oluşacağı gibi geleceğe yönelik saptamalar paylaşılmaktadır. “Verimli çalışma yöntemleri” teması altındaki görüşlere göre öğrencilerin nasıl verimli ders çalışabileceklerine ilişkin bilgiler paylaşılmaktadır. Katılımcıların görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Konuştuğumuz konular öğrencinin başarı ve başarısızlık durumu, devamsızlık durumu, öğrencinin varsa davranış problemleri.” (Ö1).

“Öğrencinin ders durumu, devam-devamsızlık, sınıf içi davranışları, kılık-kıyafet, arkadaşlarıyla olan davranışları hakkında bilgi verilir.” (Ö10).

“Öğrencinin durumu. Evde yapılabilecek katkılar. Öğrencide tespit edilen olumlu-olumsuz durumların gözden geçirilmesi. Bu konuda alınacak önlemlerin paylaşılması.” (Ö18).

Öğretmenlerin bir eğitim-öğretim yılında yaptıkları sınıf veli toplantılarının sayısına yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular Şekil 3’te gösterilmiştir.



Şekil 3. Bir Eğitim-Öğretim Yılında Yapılan Sınıf Veli Toplantı Sayısı

Şekil 3'e göre öğretmenlerin bir eğitim-öğretim yılında yaptıkları sınıf veli toplantı sayısı "Yılda bir, yılda iki, yılda iki veya üç, yılda en az iki, yılda dört, yılda yedi veya sekiz, yılda üç veya dört" şeklindedir. En sık vurgulanan toplantı sayısı "yılda iki" olarak belirlenmiştir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları şunlardır:

"2 tane. Çünkü veliler sık sık okula gelmek istemiyorlar." (Ö2).

"En az 2 tane. Okul yönetimi ve yönetmelik istediği için." (Ö6).

"1. ve 2. dönem 1'er kere rutin. Öğrencinin eğitim yaşamına veliyi dahil etmek adına." (Ö9).

Öğretmenlerin bir eğitim-öğretim yılında yapılması önerilen toplantı sayısına yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Bir Eğitim-Öğretim Yılında Yapılması Önerilen Veli Toplantı Sayısı

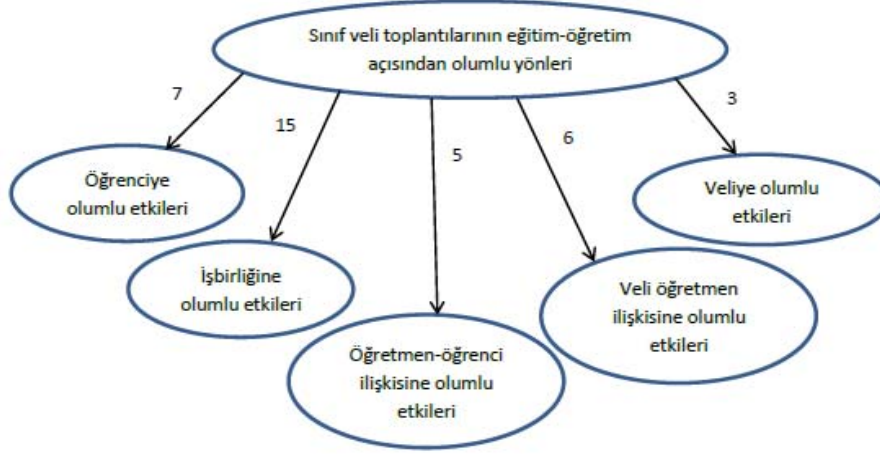
Şekil 4'e göre öğretmenlerin bir eğitim-öğretim yılında yapılması önerilen toplantı sayısı "yılda en az üç tane, her ay, yılda dört tane, yılda en az iki tane, yılda en az beş ya da altı tane, yılda iki tane, yılda üç tane" şeklindedir. En sık vurgulanan toplantı sayısı "yılda dört tane" olarak belirlenmiştir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları şunlardır:

"2 tane yeterlidir. Onun dışında gerekli durumlarda bireysel görüşmeler yapılabilir." (Ö13).

"En az 5/6 tane yapılmalıdır. Günümüz şartlarında velilerin eğitim-öğretim faaliyetlerine katılması, katkıda bulunmaları hem öğretmen hem de öğrenci için olumlu sonuçlar vermektedir." (Ö15).

“En az 3 tane olması gerekir. Çocuğun her açıdan gelişimi aile ile birlikte takip edilmelidir.” (Ö22).

Öğretmenlerin sınıf veli toplantılarının eğitim-öğretim açısından olumlu yönlerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Şekil 5’te gösterilmiştir.



Şekil 5. Sınıf Veli Toplantılarının Eğitim-Öğretim Açısından Olumlu Yönleri

Şekil 5’e göre öğretmenlerin sınıf veli toplantılarının eğitim-öğretim açısından olumlu yönlerine ilişkin görüşleri beş tema altında toplanmaktadır. En sık “İşbirliğine olumlu etkileri” temasının vurgulandığı görülmektedir. “İşbirliğine olumlu etkileri” teması altındaki görüşlere göre toplantılar öğrencinin gelişiminin veli ile birlikte gözlemlenmesine ve kontrol edilmesine olanak sağlayarak sorunların çözümüne, daha sağlıklı kararların ve önlemlerin alınmasına katkıda bulunmaktadır. “Öğrenciye olumlu etkileri” teması altındaki görüşlere göre öğrencilerin derse daha fazla odaklanmalarına, daha fazla sorumluluk alabilmelerine, tutum ve davranışlarını kontrol etmelerine, sorunlu davranışlarının düzelmesine, başarısının artmasına, kendini değerli hissetmelerine ve psikolojik açıdan gelişimlerine katkı sağlamaktadır. “Öğretmen-öğrenci ilişkisine olumlu etkileri” teması altındaki görüşlere göre öğretmenlerin velilerden öğrencinin genel durumu hakkındaki edindikleri bilgiler öğrencileri daha iyi tanımalarına, onlarla daha sağlıklı iletişim kurmalarına ve daha olumlu ilişkiler oluşturmalarına katkı sağlamaktadır. “Veli-öğretmen ilişkisine olumlu etkileri” teması altındaki görüşlere göre veli-öğretmen iletişimine ve velilerle tanışarak velinin durumu hakkında bilgi edinmelerine katkı sağlamaktadır. “Veliye olumlu etkileri” teması altındaki görüşlere göre velinin okul atmosferi hakkında bilgi edinmelerine, bilinç düzeylerinin artmasına, sorumluluklarının farkına varmasına, eğitime olumlu bir bakış açısı kazanmalarına katkı sağlamaktadır. Katılımcıların görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Öğrencinin eksik yanları veliye iletiliyor. Veli de evde ilgileniyor.” (Ö2).

“Öğrenciler derslerine daha odaklanıyor. Bu işin ekip işi olduğunun farkında olduğundan öğrenci biraz daha sorumluluk alabiliyor.” (Ö4).

“Çocuğun ev yaşamındaki çalışma disiplinini veli ile kontrol etmiş oluyoruz.” (Ö23).

Öğretmenlerin sınıf veli toplantılarında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Şekil 6’da gösterilmiştir.



Şekil 6. Sınıf Veli Toplantılarında Yaşanan Sorunlar

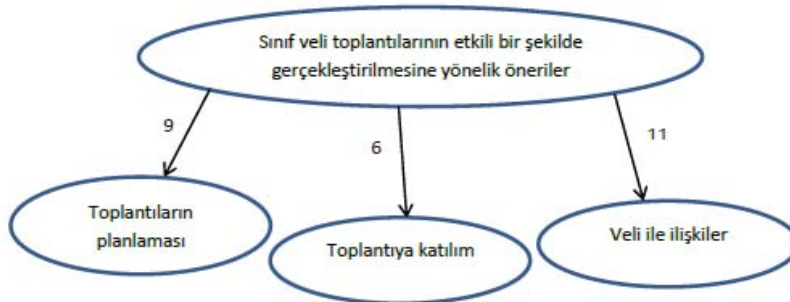
Şekil 6'ya göre öğretmenlerin sınıf veli toplantılarında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri dört tema altında toplanmaktadır. En sık “Katılımın az olması” temasının vurgulanmakta olduğu görülmektedir. “Katılımın az olması” teması altındaki görüşlere göre toplantılara velilerin yarısı veya yarısından daha az katılım sağlamakta, genellikle sorunlu öğrencilerin velileri katılım sağlamamaktadır. “Velilerin işbirliği yapmaktan kaçınması” teması altındaki görüşlere göre veliler öğrenciye karşı ilgisiz olup öğrenciyi takip ve kontrol etme, maddi konularda ve kaynak kitap alma konusunda yardımcı olmamaktadırlar. “Tartışmalar” teması altındaki görüşlere göre velilerin özel sorunlarını yansıtmaları, veliler arasında anlaşmazlıkların oluşması, derse giren diğer öğretmenlerin şikayet edilmesi açısından tartışmalar yaşanmaktadır. “Velinin bakış açısı” teması altındaki görüşlere göre velilerden bazılarının çocuklarını yeterince tanıyamaması, özel olarak görmeleri, çocuklarının sorunlu davranışlarını kabul etmemeleri, çocuklarının seviyesini gözetmeksizin öğretmenlerden çok fazla beklenti içerisinde olmaları ve velilerin okula karşı bakış açısının değiştirilmesi konusunda sorun yaşanmaktadır. Katılımcıların görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Katılım çok düşük. Her toplantıyı 30 kişilik sınıfta birkaç veli ile gerçekleştiriyorum. Katılımı artırmak sorun oluyor.” (Ö8).

“Kısmen katılım sorunu (1. toplantıda). Velinin özel sorunlarını alana yansıtması. Velinin çocuklarını yeterince tanıyamaması, özel görmesi.” (Ö15).

“Veliler arasında tartışma yaşanabiliyor. Katılım tamamen sağlanamayabiliyor. Veliler derse giren öğretmenleri şikayet ediyorlar ve zor durumda kalıyoruz. Bir tarafta meslektaşım diğer tarafta veliler arasında kalıyoruz.” (Ö21).

Öğretmenlerin sınıf veli toplantılarının etkili bir şekilde gerçekleştirilmesine yönelik önerilerinden elde edilen bulgular Şekil 7’de gösterilmiştir.



Şekil 7. Sınıf Veli Toplantılarının Etkili Bir Şekilde Gerçekleştirilmesine Yönelik Öneriler

Şekil 7'ye göre öğretmenlerin sınıf veli toplantılarının etkili bir şekilde gerçekleştirilmesine yönelik önerileri üç tema altında toplanmaktadır. En sık “Veli ile ilişkiler” temasının vurgulandığı görülmektedir. “Veli ile ilişkiler” teması altında öğretmenler veli ziyaretlerini, veliyle olumlu iletişim kurulmasını, veliyle iletişim için teknolojik olanakların kullanılmasını (telefon, internet vb.), velinin çocuğu hakkında tam ve gerçek bir şekilde bilgilendirilmesini, velilerin zorunlu olarak değil isteyerek gelmelerini sağlayacak tedbirlerin alınmasını, velilerle öğrenci aracılığıyla değil direk iletişim kurulmasını, toplantının ciddiyetinin veliye yansıtılmasını, toplantıya gelmeyen velilerle bireysel olarak görüşülmesini, velilerin görüşlerinin önemsenmesi gerektiğini ve velinin öğrenciyi yakından takip etmesini önermişlerdir. “Toplantıların planlanması” teması altındaki görüşlere göre öğretmenler sınıf veli toplantılarının her velinin katılabileceği şekilde (haftasonu, gece, uygunluk durumuna göre gruplar şeklinde vb.) yapılmasını, toplantıların düzenli olarak yapılmasını, toplantıların resmi olmayan ortamlarda (piknik alanı vb.) yapılmasını, toplantılarda basit ikramların verilmesini, toplantıda teknolojik araçlardan yararlanılmasını (slayt vb.), toplantıda para konusunun konuşulmamasını, toplantılarda yıl boyunca ortaya çıkan durumların değerlendirilmesini önermişlerdir. “Toplantıya katılım” teması altında öğretmenler katılımın tam sağlanmasını, katılım için idarenin desteğinin alınmasını, sınıfın derslerine giren tüm öğretmenlerin ya da en azından mihver derslerin öğretmenlerinin toplantıya katılmasını önermişlerdir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Toplantılar resmi bir havada yapılıyor. Bir piknik ortamında da veli toplantısı yapılabilir.” (Ö11).

“Velilerle iyi iletişim kurulmalıdır. Veliler zorunlu olarak gelmemeli, isteyerek ve motivasyonla gelmelidir.” (Ö12).

“Veli katılımının sağlanması gerekir. Velinin görüşlerine önem vermek gerekir.” (Ö17).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucuna göre sınıf veli toplantıları velilerle çoğunlukla iletişim kurmak amacıyla yapılmaktadır. Öğretmenler velilere öğrenci, okulun genel duyuruları ve veli eğitimine katkıda bulunacak bilgilendirmeler yapmak amacıyla toplantıları gerçekleştirmektedirler. Bununla birlikte velilerden öğrenci ve kendileri hakkında bilgiler edinmek, velilerle eğitim-öğretime katkıda bulunacak çalışmalar için işbirliği yapmak da toplantıların gerçekleştirilme amaçlarından biridir. Toplantılarda öğrenci hakkındaki bilgiler, öğretmenlerin velilerden ve velilerin öğretmenlerden beklentileri, verimli ders çalışma yöntemleri, okula ve öğrencilerin geleceğine ilişkin bilgiler paylaşılmaktadır. Toplantıların öğrenciye, velilerle işbirliğine, öğretmen-öğrenci ilişkisine, veli-öğretmen ilişkisine ve velilere olumlu etkileri bulunmaktadır. Benzer şekilde Koç Akran ve Kocaman (2018) okulöncesi veli toplantılarında en çok çocukların özbakım becerileri, sosyal faaliyetleri, aile-çocuk ve çocuk-öğretmen iletişimi konularının görüşüldüğünü; veli toplantılarının öğretmenler için işbirliği süreci ve mesleki deneyim olarak görüldüğünü belirlemiştir. Yıldırım ve Dönmez'e (2008) göre de okul-aile işbirliği öğrencilerin psikolojisi, akademik başarılarının artması, özgüveninin sağlanması, olumlu yönde davranış değişikliğinin oluşması; velilerin çocuklarına nasıl davranacakları konusunda bilgilendirilmesi vb. açılardan katkı sağlamaktadır.

Sınıf veli toplantıları çoğunlukla yılda iki defa yapılırken, yılda dört tane yapılması önerilmektedir. Benzer şekilde Ceylan ve Akar'ın (2010) araştırmasında öğretmenler ve veliler veli toplantı sayılarının yetersiz olduğunu ve artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durum sınıf veli toplantılarının gerçekleştirilmesinde sorunlar olabildiğini göstermektedir. Nitekim bu çalışmada da toplantılara katılımın az olduğu, velilerin işbirliği yapmaktan kaçındığı ve tartışmaların yaşandığı belirtilmiştir. Ayrıca velilerin çocuklarına, okula ve öğretmenlere bakış açıları

nedeniyle de yaşanan sorunlar bulunmaktadır. Yıldırım ve Dönmez (2008) ile Ceylan ve Akar'a (2010) göre de veli toplantılarına katılım tam olarak sağlanamamaktadır.

Öğretmenler sınıf veli toplantılarının etkililiğinin artırılması için toplantıların planlanması, toplantıya katılım ve velilerle ilişkiler konusunda önerilerde bulunmuşlardır. Ceylan ve Akar'ın (2010) araştırmasında da öğretmenler ve veliler veli toplantılarının mesai saatleri dışında yapılması, para istemek amacıyla yapılmadığının belirtilmesi, toplantıya katılmayan velilerin toplantılar hakkında bilgilendirilmesi gibi benzer önerilere katılmışlardır. Velilerin toplantılara katılmasını sağlayacak düzenlemeler veli görüşleri doğrultusunda saptanabilir. Ayrıca Çelik'in (2005) de belirttiği gibi aile ile ilişkilerin özenli bir şekilde yürütülmesi, öğretmen-aile ilişkilerinde samimiyetin ve nezaketin sağlanması gerekmektedir. Velilerle olumlu bir iletişim ve ilişkilerin kurulması önemsenmelidir.

Anahtar Kelimeler

Sınıf (Şube) Veli Toplantısı; Öğretmen; Veli; Okul.

Kaynaklar

- Aktepe, V. (2005). Eğitimde bireyi tanımanın önemi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 15-24.
- Ceylan, M. ve Akar, B. (2010). Ortaöğretimde okul-aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi (Karacasu Lisesi Örneği). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 43-64.
- Çamlıbel Çakmak, Ö. (2010). Okulöncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(20), 1-17.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim Online*, 2(2), 28-34.
- Çelik, N. (2005). *Okul-aile ilişkilerinde yaşanan sorunlar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community/partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Gökçer, N. (2017). Okulöncesi öğretmenlerinin uyguladıkları aile katılım stratejileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 334-348.
- Gümüşeli, A. i. (2004). Aile katılım ve desteğinin öğrenci başarısına etkisi. *Özel okullar birliği bülteni*, 2(6), 14-17.
- İnanlı, Y. (2010). Okula toplumsal katılım. R. Sarpkaya (Ed.). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde. (361-390). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koç Akran, S. ve Kocaman, İ. (2018). Öğretmenlerin ve velilerin okulöncesi eğitim kurumlarındaki veli toplantılarına ilişkin algıları. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4(2), 97-110.
- Taş, A. (2018). Sınıf yönetimini etkileyen etkenler. H. Kıran ve K. Çelik (Eds.) *Etkili Sınıf Yönetimi* içinde(33-58). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uğurlu, C. T. (2018). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, M. C. ve Dönmez, B. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma (İstiklal ilköğretim okulu örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98-115.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Üniveristelerdeki Örgütsel Politika Algısı İle Paternalist Liderlik Arasındaki İlişkiler

Evrım EROL^a

(a) Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kütahya Türkiye

Giriş

Örgütsel politika algısı ve paternalizm örgütsel davranış alanında yer alan önemli olgulardandır. Bu olguların çalışanlar ve örgüt üzerinde dolaylı ve doğrudan etkileri vardır. Dolayısıyla, üniversiter yapı üzerine yürütülen bu çalışmanın ortaya koyacağı sonuçların genelde yönetim, özelde ise örgütsel davranış alan yazımına sunacağı katkı açısından önem taşıyacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, üniversitelerdeki örgütsel politika algısı ile paternalist liderlik arasındaki ilişkiyi araştırma görelisi özelinde tespit etmeye çalışmaktır.

Alan yazında örgütsel politika, örgütün formal yapısının dışında kalan ve onaylanmayan araçlarla bireysel veya örgütsel sonuçlar elde etmek amacıyla çalışanların güç mücadelelerinden oluşan bir süreç (Mintzberg, 1985; Ertekin ve Yurtsever-Ertekin, 2003) iken politik davranış bu süreç içerisinde her bir çalışanın uygulamaya koyduğu (Vigoda ve Cohen, 2002) bireysel eylemlerinin toplamını ifade etmektedir. Buna bağlı olarak örgütsel politika algısı ise örgütsel politikayı teşvik eden örgütsel uygulamalar ile politik davranışlar gösteren yönetici ve çalışanlar tarafından temsil edilen örgütsel çevrenin sübjektif bir biçimde yorumlanması biçiminde tanımlanmaktadır (Kacmar ve Ferris, 1993). Başka bir ifade ile aynı davranış diğerleri tarafından gerçekleştirildiğinde çalışan için politik olarak yorumlanırken kendisi tarafından gerçekleştirildiğinde ise politik olarak değerlendirilme olasılığı son derece düşük olmaktadır (Kacmar ve Carlson, 1997; Vigoda, 2000).

Kültürel kodlarla ilişkili olarak toplumların ve kurumların örgütsel ve yönetsel davranışını belirleyen liderlik kavramlarından birisi de paternalist liderlik kavramıdır. Paternalist yönetim ve liderlik, çalışma alanına ve çalışanların kültürel, sosyal ve politik özelliklerine göre arzu edilen veya problemleri bir yaklaşım olarak algılanabilir. Paternalist liderlik kolektivist bir toplumsal yapıya ve son derece güçlü ataerkil bir lidere (Yeh, Chi, Chiou, 2008) ve ataerkil ilişkilere işaret eder; astlar, liderin sadakat, aidiyet ve uyum duygusu ile yardımsever ilgisine ve korunmasına karşılık verir. (Pellegrini, Scandura ve Jayaraman, 2010). Kolektivist kültürler paternalist yönetimi pozitif bir faktör olarak algılayabilir. Başka bir deyiş ile sadakat ve bağlılığın beklendiği bir yapıda paternalizm etkili bir liderlik alanı yaratabilir. Paternalist liderliğin temel göstergeleri arasında merkezî yönetim, resmi örgüt yapısının yerini alan etkin bir örgütlenme, örgütsel bütünlük ve dürüstlük, itibar ve önem, hakimiyetin korunması, politik manipülasyon, himaye, çatışma çözümü, sosyal ve yönetsel güç mesafesi bulunmaktadır. (Cheng, Chou, Wu, Huang ve Farh, 2004).

Özetle örgütsel politika algısı örgütün politik ortamının izleyicinin (hedef kişinin) gözünden yorumlanması iken paternalist liderlik ise kültürel özelliklere bağlı olarak ataerkillik kavramıyla ilişkilendirilebilecek yönetici davranışlarından oluşan bir liderlik türüdür.

Yöntem

Bu çalışma örgütsel politika algısı ile paternalist liderlik arasındaki ilişkiyi incelediği için korelasyonel tarama modelinde desenlenmiştir. Çalışmanın örneklemini Türkiye’deki çeşitli devlet üniversitelerinin Eğitim, Fen-Edebiyat, İİBF, Mühendislik ve Sağlık Bilimleri fakültelerinde görev yapan 609 araştırma görevlisinden oluşturmaktadır. Veri toplamak için araştırma görevlilerine *Örgütsel Politika Algısı* ve *Paternalist Liderlik* ölçekleri uygulanmıştır. Verilerin analizi için betimsel ve kestirimsel analiz teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular ve Sonuç

Çalışmada araştırma görevlilerinin hem örgütsel politika algılarının hem de paternalist liderliğe ilişkin görüşlerinin demografik değişkenlere göre sadece bazı alt boyutlarda farklılaştığı bulgulanmıştır. Ayrıca örgütsel politika algısı ile paternalist liderlik arasında anlamlı ilişkiler bulunmuş olup; paternalist liderliğin otoriterlik boyutunun araştırma görevlilerinin örgütsel politika algılarını tüm boyutlarda yükselttiği, yardımseverlik ve ahlakilik boyutun ise örgütsel politika algısını tüm boyutlarda düşürdüğü görülmüştür. Buna bağlı olarak paternalist liderliğin, örgütsel politika algısının önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler:

Araştırma Görevlisi, Örgütsel Politika Algısı, Paternalist Liderlik

Kaynaklar

- Cheng, B. S., Chou, L. F., Wu, T. Y., Huang, M. P., & Farh, J. L. (2004). Paternalistic leadership and subordinate responses: Establishing a leadership model in Chinese organizations. *Asian Journal of Social Psychology*, 7(1), 89-117.
- Ertekin, Y., & Yurtsever-Ertekin, G. (2003) Örgütsel politika ve taktikler. Ankara: TODAİE.
- Kacmar K.M. & Carlson D.S., (1997). Further validation of the perceptions of politics scale (POPS): A multiple sample investigation. *Journal of Management*, 23 (5), 627- 658.
- Kacmar, K. M., & Ferris, G. R. (1993). Politics at work: Sharpening the focus of political behavior in organizations. *Business Horizons*, 36(4), 70-74.
- Mintzberg H., (1985). The organization as political arena. *Journal of Management Studies*, 22 (2), 133-154.
- Pellegrini, E. K., Scandura, T. A., & Jayaraman, V. (2010). Cross-cultural generalizability of paternalistic leadership: An expansion of leader–member exchange theory. *Group & Organization Management*, 35(4), 391-420.
- Vigoda E., (2000). Organizational politics, job attitudes and work outcomes: exploration and implication for the public sector. *Journal of Vocational Behavior*. 57 (3), 236-347.
- Vigoda, E., & Cohen, A. (2002). Influence tactics and perceptions of organizational politics: A longitudinal study. *Journal of Business Research*, 55, 311-324.
- Yeh, H. R., Chi, H. K., & Chiou, C. Y. (2008). The influences of paternalistic leadership, job stress, and organizational commitment on organizational performance: An empirical study of policemen in Taiwan. *The Journal of International Management Studies*, 3(2), 85-91.

Mathematics and Social Justice: Changing the Equation

Emek KÖSE^a

(a) St. Mary's College of Maryland, Mathematics and Computer Science, St. Mary's City, Maryland, U.S.A.

Introduction

Lack of Diversity in STEM

STEM, which stands for science, technology, engineering and mathematics, is an area of unequal representation of women, ethnic and racial minorities. In 2007, the United States Department of Labor underlined the increasing centrality of STEM fields for the US economy and stated that this underrepresentation of minorities in STEM is due these communities being academically underprepared or suffering from low teacher quality. Improving STEM education and broadening participation in STEM have been two of the initiatives of Office of Science and Technology Policy of the White House during President Obama. In 2009, President Obama launched the “Educate to Innovate” movement to strengthen STEM education in the US. As part of the “Equation Future Partnership” there has been a widely supported series of programs to support underrepresented students in STEM through mentoring, research-driven teaching practices and improving career opportunities, especially for women.

In the US, women obtain a higher percentage of bachelor's degrees by a fair margin (58% vs. 42%) in STEM fields, however only 36% of bachelor's degrees are awarded to women (Indicator 26, 2019). In 2015-2016, 63.6% of bachelor's degrees in STEM were awarded to white students, compared to only 8.6% for black students, 12.1% for Hispanics and 0.6% for native Americans (Number and percentage distribution, 2019). The United States National Center for Education Statistics reports that underrepresented minorities constitute 31% of the population but only 11% of the science and engineering jobs. These numbers point to an alarming achievement gap between the majority (white males and people of Asian descent) and the underrepresented groups in STEM.

The mathematics community is very familiar with the issues described above. Women and racial and ethnic minorities are severely underrepresented in mathematics-related careers. In US universities and colleges 50% of the students graduating with bachelor's degrees are women or minorities, but moving through the career pipeline proves to be much more difficult than it is for men. Only 4.5 % of all mathematics Ph.D's are awarded to underrepresented people and 31% to women. In the top 50 institutions, 12% of faculty are women (About: Association of Women in Mathematics, 2019). This phenomena is called *the leaky pipeline*. It is known that students from underrepresented minority groups have higher academic achievement when they are taught by teachers from diverse backgrounds and teaching faculty of diverse backgrounds improve educational outcomes for the overall classroom (Fostering Change, 2017).

Why Diversity?

Creativity - which is the heart of innovation - feeds from diversity, and without innovation we cannot talk about global competitiveness and economic growth. A workforce that doesn't look like America is bound to be elitist and as Pacific Standard Magazine states “...is bent on serving the interests of the most privileged rather than

solving the country's most pressing problems.” (White, 2017) Some implications of this homogeneity in STEM include lack of role models and mentors for underrepresented students which in turn perpetuates the un-welcoming nature of the STEM community for minorities. In her recent book “Algorithms of Oppression” Safiya Umoka Noble argues that “the combination of private interests in promoting certain sites, along with the monopoly status of a relatively small number of Internet search engines, leads to a biased set of search algorithms that privilege whiteness and discriminate against people of color, specifically women of color” (Noble, 2018). Carole Cadwalladr from the Guardian states, “Google is not just a platform. It shapes and distorts how we see the world.” (Cadwalladr, 2016) Algorithm writers become social constructors of technology, however this is too big of a mission to leave to one single group alone.

In this paper we will outline the efforts made by the Mathematics and Computer Science Department of St. Mary’s College of Maryland (SMCM), a liberal arts institution, to help alleviate this inequity of representation problem and the encouraging results of these efforts.

Method

The site of the study is St. Mary’s College of Maryland, a public honor’s college of the state of Maryland, in the United States. There are 1674 students studying in 31 academic programs. The degrees offered are Bachelor’s of Science, Bachelor’s of Arts and Master of Arts in Teaching (MAT). The student-to-faculty ratio is 10:1. As of Spring 2018, 57.4% of the full-time students, which is a fair sample in general (Student Enrollment, 2018). The mathematics and computer science department (Math & CS) has 12 full-time faculty, 8 of which are mathematicians.

Throughout the last 20 years, the Math & CS Department has made it a top priority to provide an equitable mathematics experience for all the students who took courses in the department.. These conscious efforts, developed and implemented by the faculty can be grouped into 3 main categories.

1. Improving and humanizing the SMCM mathematics community
2. Curriculum development
3. Student activities

We will explain and detail these 3 categories below.

Improving and Humanizing the SMCM Mathematics Community

In early 2000s, the departmental faculty implemented the *No Criticism Zone*, which could arguably be the most critical regulation put into effect since then. The origins of the No Criticism Zone go back to 1980s at SUNY Potsdam. It was referred to as the “Potsdam Program.” Though the original program is more detailed, we at the Math&CS Department require one simple rule: do not talk about or discuss anything about students in public spaces. The members of the faculty are adamant about following this rule, and we believe that it provided the basis for a “safe” environment, that is the physical space of the Math & CS Department.

Another focal point for the department was undergraduate research. The faculty welcomed and invited students as young as sophomores to explore original mathematical questions under their guidance and helped students present their results at local conferences. This resulted in research being a part of the department culture

where students talked about their inquiry in public spaces, inspiring others. Supervising research is a very effective way of mentoring students and teaching them skills that are not normally taught as part of a course.

The undergraduate teaching assistants (TAs), who are upperclassmen, are not only graders of homeworks but they act as teacher aides in the classroom, supporting active learning strategies in addition to holding office hours. Having an upperclassmen as a TA gives younger students another layer of support and mentoring and helps vertical integration of our student body. The departmental initiatives described in this section are designed to prevent any student to fall through the cracks due to lack of support.

Curriculum Development

Being a liberal arts institution, every student at SMCM takes at least one mathematics course. This could be Calculus I or Survey of Mathematics. On average every year, over 150 students opt for Survey of Mathematics, which studies mathematical topics of choice of the professor. In recent years, three classes were designed and taught to satisfy the mathematics requirement.

1. Mathematics of Social Justice.
2. Women in Mathematics with an Outreach Component.(For details please see Köse & Johnson, 2016)
3. Mathematics and Democracy.

For students majoring in mathematics, service learning courses were developed, namely Applied Statistics and Industrial Mathematics. In each of these courses students served as consultants to local non-profits and industrial and/or governmental organizations. The reasons for designing these classes were two-fold: 1) service learning classes are shown to benefit the all students, as opposed to only the high achievers (Henderson & Köse, 2019), and 2) to make our students armed with employable skills in a rapidly changing world.

Emerging Scholars Program (ESP) was conceived and implemented by Dr. Uri Treissman of University of Texas at Austin. ESP aims to increase the number of underprivileged students succeeding (and thriving!) in freshmen calculus classes. The ESP students meet twice a week to work on challenging mathematics problems within a supportive community. Although we do not have hard data, anecdotally we know that almost all of the ESP students went on to take more advanced mathematics classes, and many declared mathematics majors.

Student Activities

Since 2006, SMCM has housed a living and learning community for women in sciences called the Women in Science House (WiSH). The residents of WiSH, who are mostly science majors, live together and run various activities during the school year, including the Math Girls Day for middle school girls and an after-school science program for elementary school students. Weekly teas with the faculty allow WiSH students to connect with faculty and discuss, among other things, the issues they are facing in STEM as women.

In addition to the Math Club, the students started local chapters for SIAM (Society of Industrial and Applied Mathematics) and AWM (Association of Women in Mathematics), which provide communities and space for students with different needs. The faculty supports students' creative ideas for mathematics-related activities and currently the department enjoys a student-run monthly Applied Mathematics Colloquium series.

Results

The main message behind these major implementations is that “mathematics is for everyone.” We implicitly try to tell students: “you belong.” As a result of these intentional efforts, the mathematics program graduates significantly more women and minorities on average compared to other liberal arts institutions. Johnson et.al (2007) finds that 37% of the graduates of the combined departments of Mathematics, Computer Science, and Physics at SMCM are women, while this number is 27%, nationwide, which is one standard deviation higher than the national average.

Discussion, Conclusions, Recommendations

Mathematics, like most STEM fields, struggles with having an equal representation of women, racial and ethnic minorities. Although there are plans in place at every level - from middle school to graduate school - to change this injustice, there is plenty of work that still needs to be done. At the Math & CS Department, we are constantly trying to think of ways to attract and retain minority and first-generation students. In this work, we presented three main areas for departmental policies that we focused our efforts on. Using inclusive pedagogies and formalizing these methodologies remains a work in progress. The results so far are very encouraging and, compared to the other (public and private) liberal arts colleges and universities, we graduate significantly higher numbers of women and minority students.

Keywords

Mathematics; diversity; undergraduate research.

References

- About: Association of Women in Mathematics. (n.d.) Retrieved on April 28, 2019 from the Association of Women in Mathematics website: <https://awm-math.org/about/>
- Cadwalladr, C. (2016, December 11), Google is not just a platform. It shapes and distorts how we see the world, *The Guardian*. Retrieved from: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2016/dec/11/google-frames-shapes-and-distorts-how-we-see-world>
- Fostering Change: Ideas and Best Practices for Diversity in STEM Teaching in K-12 Classrooms (2017), Smithsonian Institution.
- Henderson, A. B., & Kose, E. (2019). The Role of Course-Based Undergraduate Research Experiences in Extending Transformative Learning to All Students. *Journal of Transformative Learning*, 5(2)
- Indicator 26: STEM degrees. (February 2019). Retrieved on May 1, 2019, from NCES website: https://nces.ed.gov/programs/raceindicators/indicator_reg.asp
- Köse, E., & Johnson, A. C. (2016). Women in Mathematics: A Nested Approach. *PRIMUS*, 26(7), 676-693.
- Number and percentage distribution of science, technology, engineering and mathematics degrees. (n.d.) Retrieved on April 28, 2019 from NCES website: https://nces.ed.gov/programs/digest/d17/tables/dt17_318.45.asp?referer=raceindicators
- Student Enrollment by Class Standing, Attendance Status and Gender, Spring 2018. (n.d.) Retrieved April 28, 2019 from SMCM Institutional Research website: <http://www.smcm.edu/ir/wp-content/uploads/sites/60/2018/04/Enrollment-Table-SP18.pdf>

Noble, S. U. (2018). *Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism*. NYU Press.

White, M. (2017, December 16) Why Science Needs More Diversity, *Pacific Standard*. Retrieved from:
<https://psmag.com/education/why-science-needs-more-diversity>

Yükseköğretim Program Atlası 2018 Sınıf Öğretmenliği Program Verilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Fatih BOZBAYINDIR^a

(a) Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, Gaziantep, Türkiye

Giriş

Toplumun geleceğini belirlemede önemli bir rolü olan öğretmeni yetiştirme süreci tüm toplumlarda önem arz etmektedir. Türkiye’de öğretmen yetiştirme süreci 1848’deki kurumların açılması ile başlamıştır. Cumhuriyetten günümüze kadar öğretmen yetiştirmede önemli değişiklikler olmuştur (Yazıcı, 2009). Bu değişikliklerden birisi de 1982 yılında 2547 sayılı kanunun yürürlüğe girmesi ile öğretmen yetiştirme işinin üniversitelere devredilmedi (Eşme; 1999). Türkiye’de öğretmen yetiştirme 1982’den itibaren gerekli olan bilginin üretilerek ülkelerin kalkınmasını ve gelişmesini sağlayan, insan kaynaklarının yetiştirildiği ve ulusların geleceğini belirleyen üniversitelerde gerçekleştirilmektedir (Gedikoğlu, 2005:73).

Evrensel ve yerel kültürel mirasın aktarılmasında ve kazandırılmasında aracı rolü ve bireylerin tüm yeteneklerinin gerçekleştirilebilmelerini sağlamaya yönelik çabası nedeniyle, öğretmenlik mesleği tüm toplumlarda diğer mesleklerden farklı bir yere sahiptir (Güven, 2010). Sağlıklı bir toplumun ortaya çıkmasında en önemli unsur eğitim sistemi ve onun etkin şeklindeki işler halde olmasıdır. Bir eğitim sisteminin amacını gerçekleştirilmede eğitim araç-gereçleri, sahip olunan fiziksel koşullar ve eğitim programları gibi unsurlardan daha da önemli unsur öğretmendir. Bundan dolayı öğretmen eğitim sisteminin en etkili ve ögesidir. Buradan eğitim ortamında temel öğenin öğretmen olduğu ve etkileme gücünün fazla olduğu anlaşılabilir (Çapa ve Çil, 2000; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011). Mutlu ve nitelikli öğretmenlerin olmaması ve çok az olması temel eğitim sorunu olarak görmedikçe, eğitimin toplumsal gelişmeye gerçek bir katkısı olamayacaktır. Ülkede eğitimdeki diğer öğelerin mükemmel olması rağmen, öğretmenlik mesleği yeterli güç ve niteliğe sahip olmadığı sürece eğitimden beklenen amaç gerçekleştirilmeyecektir (Gönülaçar, 2016).

Bir sistemde girdi, çıktının kalitesinde önemli rol oynamaktadır. Ayrıca sistemde önemli role sahip olan kişilerin sistemi bir bütün olarak düşünüp değerlendirmesi değişim ve gelişmeleri bu doğrultuda yapması önem arz etmektedir. Türkiye’de Yüksek Öğretim Kurumu hem üniversitelerin hem de programların mevcut durumlarına ait verileri tüm paydaşlara sunarak kurumların hizmet verdiği kişiler hakkındaki bilgilere ulaşmasını sağlamaktadır. Böylece her program eğitim verdiği kişilerin; cinsiyet dağılımı, geldikleri coğrafi bölgeleri, geldikleri iller, öğrenim durumu, liseden mezuniyet yılları, mezun oldukları lise alanları, mezun oldukları lise tipleri, taban puan ve başarı sırası istatistikleri, YKS net ortalamaları, puanları ve sıraları hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Bu sayede programlar eğitim verdiği kişilerin demografik özellikleri hakkında bilgi sahibi olabilmektedir. Yüksek Öğretim Kurumu bu hizmetleri Yükseköğretim Program Atlası ile yapmaktadır. Yükseköğretim Program Atlası sayesinde üniversite adayları, bilinçli tercih yapabilecektir. Yükseköğretim Program Atlas programından; öğrenci aileleri, eğitimciler, eğitim yöneticileri, yükseköğretime geçiş yapacak öğrenciler ve araştırmacılara yararlanabilmektedir (Yök Atlas, 2019).

Bu araştırma eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmeni yetiştiren programlara yerleşen öğretmen adaylarına ait verileri çeşitli değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Bu araştırma ile Türkiye’de en yüksek ve düşük taban puanına sahip sınıf öğretmenliği programına yerleşen öğrencilerin cinsiyet dağılımı, geldikleri iller ve bölgeler, mezuniyet yılları, mezun oldukları lise türü ve programların tercih edilme istatistikleri ortaya koyması açısından önemlidir. Bu çalışma ile sınıf öğretmenliği programının altı boyuttan haritası çıkarılmıştır.

Yöntem

Araştırma betimsel bir çalışmadır. Amaçlı örnekleme türlerinden aykırı durum örnekleme yöntemi ile seçilen 10 sınıf öğretmenliği programı çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Aykırı durum örnekleme; araştırılan sorun ile ilgili var olan birbirine aykırı (uç) durumların alınarak değişkenliği daha net görme avantajı sağlayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk ve vd. 2014). Örneklem; 2018 YKS sınavında en yüksek ve en düşük taban puanlarına sahip 10 sınıf öğretmenliği programlarından oluşmaktadır. Bunlardan 5 tanesi en düşük 5 tanesi de en yüksek taban puanlarına sahiptir. Veriler YÖK Atlas Programına 2018 Ağustos ayında girilen verilerden toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Veriler; kayıt yaptıрма, cinsiyet dağılımı, programa yerleşenlerin geldikleri iller ve coğrafi bölgeler, liseden mezuniyet yılları, mezun olunan lise ve ülke genelinde tercih edilme istatistikleri değişkenlerine göre incelenmiştir.

Bulgular

Yapılan analiz sonucunda, örnekleme yer alan tüm sınıf öğretmenliği programları % 100 yerleşme oranına sahiptir. İlk beşte ve son beşte yer alan eğitim fakültelerine yerleşen öğretmen adaylarının cinsiyete değişkenine göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. İlk beşte ve son beşte yer alan eğitim fakültelerine yerleşen öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre dağılımı

Cinsiyet	İlk Beşteki Sınıf öğretmenliği Programı	İlk Beşteki Sınıf öğretmenliği Genel	İlk Beş Genel	Son Beşteki Sınıf öğretmenliği Programı	Son Beşteki Sınıf öğretmenliği Genel
Kadın	8,4	75,3	76,56	67,1	62,76
Erkek	1,6	24,7	23,44	32,9	37,24

Tablo 1 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre ilk beşte yer alan sınıf öğretmenliği programına yerleşenlerin % 76,56’sı kız % 23,44’ü ise erkektir. Son beşte yer alan sınıf öğretmenliği programına yerleşenlerin % 62,76’sı kız % 37,24’ü ise erkektir. İlk beşte ve son beşte yer alan eğitim fakültelerine yerleşen öğretmen adaylarının şehir değişkenine göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. İlk beşte ve son beşte yer alan eğitim fakültelerine yerleşen öğretmen adaylarının şehir değişkenine göre dağılımı

Şehir	İlk Beşteki Sınıf öğretmenliği Programı	İlk Beşteki Sınıf öğretmenliği Genel	Son Beşteki Sınıf öğretmenliği Programı	Son Beşteki Sınıf öğretmenliği Genel
Aynı Şehir	38,6	33,68	14,3	9,52
Farklı Şehir	61,4	66,32	85,7	90,48

Tablo 2 incelendiğinde ilk beşte yer alan sınıf öğretmenliği programına yerleşenlerin % 33,68’i aynı şehirden % 66,32’si farklı şehirden gelirken; son beşte yer alan sınıf öğretmenliği programına yerleşenlerin % 9,52’si aynı

şehirden % 90,48'i farklı şehirden gelmiştir. İlk beşte ve son beşte yer alan eğitim fakültelerine yerleşen öğretmen adaylarının bölge değişkenine göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. İlk beşte ve son beşte yer alan eğitim fakültelerine yerleşen öğretmen adaylarının bölge değişkenine göre dağılımı

Bölge	İlk Beşteki Sınıf Öğretmenliği Programı					İlk Beş Genel	Son Beşteki Sınıf Öğretmenliği Programı					Son Beş Genel
	7	14,5	10,7	8,5	24,7		-	15,9	17,1	1,6	15,3	
Akdeniz	7	14,5	10,7	8,5	24,7	13,08	-	15,9	17,1	1,6	15,3	12,475
Doğu Anadolu	7	8,1	1,1	4,9	-	5,275	23,8	40,2	24,4	40,3	12,5	28,24
Ege	7	41,9	4,3	3,7	7,5	12,88	-	2,4	4,9	3,2	4,2	3,675
Güneydoğu Anadolu	14	9,7	3,2	9,8	8,6	9,06	66,7	26,8	20,7	46,8	20,8	36,36
İç Anadolu	1,8	6,5	61,3	6,1	45,2	24,18	4,8	4,9	14,6	3	13,9	8,24
Karadeniz	5,3	0	11,8	6,1	5,4	5,72	-	3,7	12,2	-	15,3	10,4
Marmara	57,9	19,4	7,5	61	8,6	30,88	4,8	6,1	6,1	3,2	18,1	7,66

Tablo 3 incelendiğinde ilk beşte yer alan sınıf öğretmenliği programına yerleşenler % 30,88 ile en fazla Marmara bölgesinden, % 5,27 ile en düşük Doğu Anadolu bölgesinden gelmişlerdir. Son beşte yer alan sınıf öğretmenliği programına yerleşenler % 28,24 ile en fazla Doğu Anadolu bölgesinden, % 3,67 ile en düşük Ege bölgesinden gelmişlerdir. İlk beşte ve son beşte yer alan eğitim fakültelerine yerleşen öğretmen adaylarının liseden mezuniyet yılı değişkenine göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. İlk beşte ve son beşte yer alan eğitim fakültelerine yerleşen öğretmen adaylarının liseden mezuniyet yılı değişkenine göre dağılımı

Liseden Mezuniyet Yılı	İlk Beşteki Sınıf Öğretmenliği Programı					İlk Genel	Beş	Son Beşteki Sınıf Öğretmenliği Programı				Sınıf	Son Beş Genel
	56,1	54,8	43	51,2	53,8			9,5	22	30,5	17,7		
2018	56,1	54,8	43	51,2	53,8	51,78	9,5	22	30,5	17,7	29,2	27,78	
2017	28,1	32,3	44,1	31,7	37,6	34,76	19,1	47,6	51,2	54,8	44,4	43,42	
2016	7	3,2	6,5	11	1,1	5,76	23,8	20,7	8,5	12,9	18,1	16,8	
2015		1,6		1,2		1,4	9,5	2,4	4,9	1,6	2,8	4,24	
2014		1,6		1,2	1,1	1,3	4,8	4,9	1,2	1,6	1,4	2,7	
2013		1,6			3,2	2,4				1,6		1,6	
2012		1,8			1,1	1,4	9,5			1,6	1,4	4,1	
2011		1,8	1,6	1,1		1,5	4,8		1,2	1,6		2,53	
2010		5,3	1,6			3,45			1,2	1,6		1,4	
2009				2,2	1,2	1,7				1,6		1,6	
2008													
2007				1,2		1,2	4,8	1,2	1,2			2,4	
2006							9,5			1,6		5,55	
2005								1,2			1,4	1,3	
2004							4,8			1,6		3,2	
2003													
2002					1,2	1,2					1,4	1,4	
2001				1,1		1,1							

Tablo 4 incelendiğinde ilk beşte yer alan sınıf öğretmenliği programına yerleşenlerin % 51,27 ile en fazla 2018 yılında mezun iken, son beşte yer alan sınıf öğretmenliği programına yerleşenler % 42,45 ile en fazla 2017

yılında mezun olmuşlardır. İlk beşte ve son beşte yer alan eğitim fakültelerine yerleşen öğretmen adaylarının lise türü değişkenine göre dağılımı Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. İlk beşte ve son beşte yer alan eğitim fakültelerine yerleşen öğretmen adaylarının lise türü değişkenine göre dağılımı

Lise Türü	İlk öğretmenliği	Beşteki Programı	Sınıf	İlk Genel	Beş	Son öğretmenliği	Beşteki Programı	Sınıf	Son Beş Genel			
Özel Temel Lise	12,3	12,9	10,8	11	14	12,2	7,3	8,5	9,7	8,3	8,45	
Anadolu Öğretmen Lisesi	7	6,5	8,6	6,1	6,5	6,94	9,5	13,4	11	1,6	5,6	8,22
Anadolu Lisesi (Yaba)	54,4	54,8	57	61	55	56,4	28,6	54,9	47,6	51,6	43,1	45,16
Lise (Resmi ve Gündüz)	5,3	3,2	2,2	4,9	2,2	3,56	33,3	12,2	8,5	19,4	2,8	15,24
Lise Programı	3,5	3,2	3,2		4,3	3,55	9,5	1,2	3,7		2,8	4,3
Lise, Özel Lise (Yabancı)	3,5					3,5						
Sosyal Bilimler Lise	1,8	4,8			3,2	3,2		1,2	1,6			1,4
Yabancı Dille Öğreti	1,8	6,5	2,2	2,4	3,2	3,22		1,2			1,4	1,3
Anadolu İmam Hatip L	8,8	3,2	3,2	8,5	1,1	4,96	4,8	3,7	3,7	6,5	11,1	5,96
Anadolu Sağlık Meslek lisesi	1,8	1,6	6,5		7,5	4,35		3,7	6,1	3,2	8,3	5,32
Anadolu Ticaret		1,6				1,6						
Fen lisesi			2,2	2,4		2,3	4,8	1,2			1,4	2,46
İmam hatip			2,2			2,2			3,2	5,6		4,4
Anadolu meslek lisesi			1,1	2,4	1,1	1,53	4,8	1,2	2,4		2,8	2,8
İmam hatip programı			1,1		1,1	1,1		1,2	2,4			1,8
Meslek lisesi (kızteknik)				1,2		1,2	4,8			1,6	1,4	2,56
Meslek lisesi (erkek teknik)					1,1	1,1						

Tablo 5 incelendiğinde ilk beşte ve son beşte yer alan sınıf öğretmenliği programına en fazla Anadolu liselerinden mezun olan öğrenciler gelmiştir. İlk beşte yer alan sınıf öğretmenliği programına yerleşen öğretmen adayları ikinci olarak en fazla özel temel liseden mezun iken son beşte yer alan sınıf öğretmenliği programına yerleşen öğretmen adayları ikinci olarak en fazla Liseden (Resmi ve Gündüz) mezundur. İlk beşte ve son beşte yer alan eğitim fakültelerine yerleşen öğretmen adaylarının tercih sırası değişkenine göre dağılımı Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. İlk beşte ve son beşte yer alan eğitim fakültelerine yerleşen öğretmen adaylarının tercih sırası değişkenine göre dağılımı

Tercih Sırası	İlk Programı	Beşteki	Sınıf	Beşteki öğretmenliği	İlk Genel	Beş Programı	Son	Beşteki	Sınıf	Beşteki öğretmenliği	Son Genel	Beş
Birinci Sırada	26,3	11,9	22,6	7,1	5,5	14,68	4,1	3,5	2,1	3,3	2	3
İlk Üç Sırada	36,8	23,1	31,2	24,5	19,4	27	13,4	11,4	8,2	13,7	8,3	11
İlk Dokuz Sırada	73,7	54,4	71	55,1	51,1	61,06	37,5	33,4	32,9	37,3	31,2	34,46

Tablo 6 incelendiğinde ilk beşte yer alan sınıf öğretmenliği programını birinci sırada tercih eden % 14,68, ilk üç sırada tercih eden sayısı % 27 ve ilk dokuz sırada tercih eden sayısı ise % 61,06’dır. Son beşte yer alan sınıf öğretmenliği programını birinci sırada tercih eden % 3, ilk üç sırada tercih eden sayısı % 11 ve ilk dokuz sırada tercih eden sayısı ise % 34,46’dır.

Tartışma Sonuç ve Öneriler (*)

Bu araştırma sınıf öğretmenliği programını kazanan öğrencilerin tümü kayıt yaptırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenliğine yerleşen öğrencilerin çoğunun kız olduğu bulunmuştur. Fakat son beşte yer alan sınıf öğretmenliği programına yerleşen erkek öğrenci sayısı ilk beşte yer alan sınıf öğretmenliği programından fazladır. Son beşte yer alan sınıf öğretmenliği programına yerleşen öğrencilerin büyük çoğunluğu farklı şehirden geldiği tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda ilk beşte yer alan sınıf öğretmenliği programına yerleşen öğrenciler en fazla programın bulunduğu bölgeden gelirken, son beşte yer alan sınıf öğretmenliği programına yerleşen öğrencilerin farklı bölgelerden geldiği tespit edilmiştir. İlk beşte yer alan sınıf öğretmenliği programına en fazla Marmara bölgesinden öğrenci yerleşirken, son beşte yer alan sınıf öğretmenliği programına en fazla Güneydoğu Anadolu bölgesinden gelen öğrencilerin yerleştiği sonucuna ulaşılmıştır.

İlk beşte yer alan sınıf öğretmenliği programına yerleşen öğrenciler en fazla 2018 mezunu iken, son beşte yer alan sınıf öğretmenliğine programına yerleşen öğrenciler en fazla 2017 mezunudur. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenliği bölümünü en fazla Anadolu Lisesi mezunu öğrencilerin yerleştiği tespit edilmiştir. İlk beşte yer alan sınıf öğretmenliği programını birinci sırada tercih eden öğrenci sayısının fazla olduğu araştırmanın diğer bir önemli sonucudur.

Araştırma sonucunda uygulayıcılara öneriler; sınıf öğretmenliği programına sahip eğitim fakülteleri eğitim verdiği öğrenci profiline göre oryantasyon programları düzenlemelidir. Üniversite yöneticileri yapacağı çalışmalara rehberlik etmek amacı ile sınıf öğretmenliği programına gelen öğrencilerin demografik özelliklerini dikkate almalıdır. Araştırma sonucunda uygulayıcılara öneriler ise; öğretmenlik programına yerleşen öğrencilerin üniversite tercih nedenlerini belirlemeye yönelik nitel çalışmalar yapılabilir. Diğer öğretmen programlarına gelen öğrencilerin de haritası çıkarılarak eğitim fakültelerine gelen genel öğrenci profilleri belirlenebilir.

Anahtar Kelimeler

Öğretmen; Yükseköğretim; YÖK Atlas

Kaynaklar

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*(17. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çapa, Y.,& Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18). 69-73.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Eşme, İ. (1999). Bugünün öğretmen yetiştirme modeli: sorunlar ve çözüm önerileri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 141-152.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1):66-80
- Gönülaçar, Ş. (2016). Türkiye’de Öğretmen İmajı ve İtibarı Üzerine Bir İnceleme. https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/41461508/Turkiyede.Ogretmen.Imaji.ve.Itibari.sgonulacar.2016.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1557754718&Signature=obbf5S6c%2BZmRbsOdqY93shrotwI%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTurkiye_de_Ogretmen_Imaji_ve_Itibari_Uze.pdf sitesinden 19.02.2019 tarihinde erişilmiştir.

- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Yök Atlas (2019). <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-anasayfa.php> adresinden sitesinden 15.02. 2019 tarihinde erişilmiştir.

Öğretmen ve Yöneticilerde Örgütsel Bağlılığın İncelenmesi: Bir Meta Analiz

Ercan YILMAZ^a, Ahmet Turan KURŞUN^b,

(a) Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye

(b) Konya Bilim ve Sanat Merkezi, Konya, Türkiye

Giriş

Örgütsel bağlılık, çalışanların kendisini örgütle özdeşleştirmeleri, örgüt faaliyetlerine katılmak ve örgüt üyesi olarak kalmak istemesi ile tanımlanmaktadır (Robbins ve Judge, 2012, s. 77). Örgütsel bağlılık en az üç faktörle kendini göstermektedir. Bunlar örgütsel amaçları ve değerleri kabul etmek, üyesi olduğu örgüt için çaba harcamak ve örgüt üyesi olarak kalmaya olan istekliliğin derecesidir. (Mowday, Steers ve Porter, 1978, s. 4).

Çalışanların işten memnun olma ya da olmama duygularını da etkileyen örgütsel bağlılık örgütler için çok güçlü bir durumdur (Jex, 2002). Örgütsel bağlılık çalışanların örgüt üyeliklerini sürdürmek istemeleri ve örgütsel amaçları içselleştirebilmelerini ve kendini örgüte ait hissetmelerini ve örgütte aktif rol almak istemelerini sağlamaktadır. Örgütsel bağlılık aynı zamanda iş devamsızlığına ve işten ayrılmalara karşı önemli bir yordayıcıdır. Örgütsel bağlılık işi zenginleştirdiği ve çalışanların kendilerini özerk ve özgür hissetmelerini sağladığı için son zamanlarda çok popüler olmaya başlamıştır (Kondalkar, 2007, s.87-88). İşe karşı memnuniyet düzeyini artırması, örgüt amaçlarının çalışan amaçlarıyla özdeşleştirilerek içselleştirilmesi, devamsızlığı ve işten ayrılma niyetini azaltması ve çalışanların kendilerini iş yerinde rahat hissetmesi gibi sonuçları nedeniyle örgütsel bağlılığın verimliliği ve üretkenliği olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Meyer ve Allen'e (1991'den Akt. Jex,2002) göre örgütsel bağlılığın duygusal, zorunlu ve normatif olmak üzere üç bileşeni bulunmaktadır. Duygusal bağlılık çalışanın örgüte karşı gerçekte ne hissettiğini yansıtmaktadır. Buna karşılık zorunlu bağlılık örgütte kalmak ile ayrılmak arasındaki farkın maddi getirisine ve götürüsüne yönelik algının oluşturduğu bağlılık türüdür. Son olarak normatif bağlılık ise çalışanın üyesi olduğu kuruluşa karşı sorumluluk ve minnet duygusuyla bağlanması ile ilişkilidir.

Başka yapacak bir iş bulamadığı için ya da diğer çalışacağı işlerin daha az getiri sağlayacağını düşündüğü için okulda çalışmaya devam etmek isteyen bir öğretmenin bu davranışı zorunlu bağlılığa, işini gerçekten seven bir öğretmenin okula karşı bağlılık göstermesi ve bu yüzden öğretmen olarak kalmak istemesi ise duygusal bağlılığa örnek gösterilebilir. Devletin vatandaşı olarak duyduğu sorumluluktan ya da daha önce kendisine yapılan iyiliklerden dolayı minnet duygusu ile gösterilen bağlılık ise normatif bağlılığa örnek verilebilir.

Bağlılık işe karşı gösterilen vefa ve sadakat duygusudur. Bu kavram özünde bireyin çalıştığı kurumla arasındaki bağlantı ve kendisini bu kuruma ait hissetmesi yoluyla çalışanların ortak bir değer, bir amaç ve kültür etrafında toplanmasını sağlamaktadır (Lawrence ve Deepa, 2012). Örgütsel bağlılıkları yüksek öğretmenler mesleki değerlere uyumlu bir şekilde işlerinin gerektirdiği rolleri etkin bir şekilde yerine getirme eğilimindedirler. Örgütsel bağlılık hem öğretmenlerin kariyer hedefleri ile okulun hedeflerinin uyumsuzluk göstermemesine katkı sağlamakta hem de öğrencilerde anlamlı öğrenme ile ilgili davranışların tesis edilmesini kolaylaştırmaktadır (Mart, 2013). Bu

açıklamalara dayalı olarak gerek okulun hedefleri ile öğretmenlerin hedeflerinin bütünleştirilmesinde gerek öğrenciler için anlamlı ve kolaylaştırılmış öğrenme ortamlarının oluşturulmasında ve gerekse öğretmenlerin iş doyumlarının artmasında ve sonuç olarak okulda etkinliğin, verimliliğin ve üretkenliğin artmasında örgütsel bağlılık düzeyleri yüksek öğretmenlerin yadsınamayacak katkısı bulunduğundan öğretmenlerin okula bağlılıkları artırılmalıdır. Bu bağlamda okula bağlılığı artırmak için öğretmenlerin, motivasyonlarının düşük olmaması, eğitimde ticarileşme kaygısı yaşamamaları, monoton olmayan öğretim yöntemlerini tercih etmemeleri, tatmin edici gelire ve teşviklere sahip olmaları gerekmektedir. Bunun yanında okul yönetimi de öğretmenlere baskı yapmaktan kaçınılmalı, onları cesaretlendirmelidir (Lawrence ve Deepa, 2012).

Bu araştırma öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre etki büyüklüklerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın amacına ulaşabilmek için öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeylerinin onların cinsiyetlerine, medeni durumlarına, branşlarına, görevlerine, öğrenim durumlarına ve çalıştıkları okul türüne göre farklılaşma düzeylerine yönelik etki büyüklüğü hesaplaması yapılmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılıklarının cinsiyet, medeni durum, branş, görev, öğrenim durumu ve çalıştıkları okul türüne göre farklılaşma düzeylerini tespit edebilmek amacıyla meta analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta analiz yöntemi nicel araştırma yöntemi ile yapılan araştırmaların sonuçlarının sistematik bir şekilde birleştirilmesine dayalı bir araştırma yöntemidir (Haidich, 2010). Etki büyüklükleri hesaplanan çalışmaların etki düzeylerine ilişkin yorumlama için Cohen, Manion ve Morrison (2007, s. 521) tarafından yapılan sınıflandırma kullanılmıştır. Bu sınıflandırma şu şekildedir:

- $\pm 0 - \pm 0.20$ = düşük düzeyde etki
- $\pm 0.21 - \pm 0.50$ = az düzeyde etki
- $\pm 0.51 - \pm 1.00$ = orta düzeyde etki
- $>\pm 1.00$ = güçlü düzeyde etki

Araştırma kapsamında etki büyüklükleri hesaplamalarında kullanılan veriler cinsiyet değişkeni için 80 çalışmadan, medeni durum değişkeni için 52 çalışmadan, branş değişkeni için 19 çalışmadan, görev türü değişkeni için 7 çalışmadan, öğrenim durumu değişkeni için 32 çalışmadan ve okul türü değişkeni için 6 çalışmadan sağlanmıştır. Tarama sürecinde üniversitelerin eğitim fakülteleri, eğitim bilimleri ve sosyal bilimler dergileri, Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tez veri tabanı ve Google Scholar veri tabanında örgütsel bağlılık anahtar kelimesi ile arama yapılmıştır.

Dahil Edilme Kriterleri

Meta analiz yöntemi tarama sürecinde dahil edilecek araştırmalar için seçim kriterleri belirlenmesini gerektirmektedir (Whitehead, 2002, s.14). Bu bağlamda tarama sürecinde kullanılan dahil edilme kriterleri aşağıdaki şekildedir:

- Türkiye’de hakemli dergilerde yapılmış dergilerde 01 Ocak 2014 – 31 Aralık 2018 arasında yapılan makale çalışmaları.
- Türkiye’de 01 Ocak 2014 – 31 Aralık 2018 tarihleri arasında yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri.
- Resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumları, ilkokullar, ortaokullar ve liselerde, öğretmen ve/veya yönetici düzeyinde yayınlanmış çalışmalar.

- Örgütsel bağlılıkla ilgili yapılan çalışmaların cinsiyet, medeni durum, branş, görev, öğrenim durumu ve okul türüne değişkenlerinden en az birine sahip veri içeren çalışmalar.

Hariç Tutulma Kriterleri

Analiz kapsamında araştırma kapsamına alınmayacak çalışmalara ilişkin kriterler aşağıdaki şekildedir:

- Öğretmen ve yönetici haricinde örnekleme sahip çalışmalar,
- Meta analiz yapmaya elverişli verilere sahip olmayan çalışmalar, araştırma kapsamına alınmamıştır.

Araştırmaya dahil edilen araştırmalardan örgütsel bağlılık ve öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine göre araştırmaya dahil edilen çalışmalardaki ortalama, standart sapma ve örneklem sayısı değerleri kullanılarak etki büyüklükleri hesaplanmıştır.

Bulgular

Araştırma verilerine dayalı olarak etki büyüklüğü hesaplaması yapılmadan önce analizlerin sabit etkiler modeli ve rastgele etkiler modellerinden hangisine göre yapılacağını belirlebilmesi amacıyla homojenlik testi analizi ve I^2 istatistikleri yapılarak sonuçlara Tablo-1’de yer verilmiştir.

Tablo-1. Homojenlik Testi, Q ve I^2 İstatistiği Sonuçları

Bağımsız Değişken	Q	df	p	I^2
Cinsiyet	261.929	79	0.000	69.84
Medeni Durum	111.275	51	0.000	54.17
Branş	66.261	18	0.000	72.84
Görev	111.097	6	0.000	94.60
Öğrenim Durumu	74.981	31	0.000	58.66
Okul Türü	33.244	5	0.000	84.96

Öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılığa etkisine yönelik yapılan homojenlik analizinde cinsiyet bağımsız değişkeni için hesaplanan Q değeri 79 serbestlik derecesi ile 261.929 olarak, medeni durum bağımsız değişkeni için hesaplanan Q değeri 51 serbestlik derecesi ile 111.275 olarak, branş bağımsız değişkeni için hesaplanan Q değeri 18 serbestlik derecesi ile 66.261 olarak, görev bağımsız değişkeni için 6 serbestlik derecesi ile 111.097 olarak, öğrenim durumu bağımsız değişkeni için hesaplan Q değeri 74.981 olarak, okul türü bağımsız değişkeni için 5 serbestlik derecesi ile 33.244 olarak bulunmuştur. Hesaplanan tüm Q değerleri %95’lik güven aralığında anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Ayrıca hesaplanan I^2 değeri etki büyüklüğündeki varyansın, cinsiyet değişkeni için %69.84’ü ile, medeni durum değişkeni için %54.17’si ile, branş değişkeni için %72.84’ü ile, görev değişkeni için %94.60’ı ile, öğrenim durumu değişkeni için %58.66’sı ile okul türü değişkeni için %84.96’sı ile açıklanabileceğini göstermektedir. Wei, Yang, Luo, Qin ve Kong (2013) homojenlik analizi için hesaplanan p değerinin 0.10’dan küçük olması ve I^2 değerinin %50’den büyük olması halinde dağılımın heterojenliğine işaret etmiştir. Ayrıca hesaplanan Q değerinin ki-kare tablosunun %95’lik güven aralığında tüm serbestlik derecelerine karşılık gelen değerlerden daha büyük olması da dağılımın homojen olmadığını göstermektedir. Bu verilere dayalı olarak dağılımlar heterojen olarak değerlendirildiğinden rastgele etki modeline göre yapılan hesaplamalar Tablo-2’de verilmiştir.

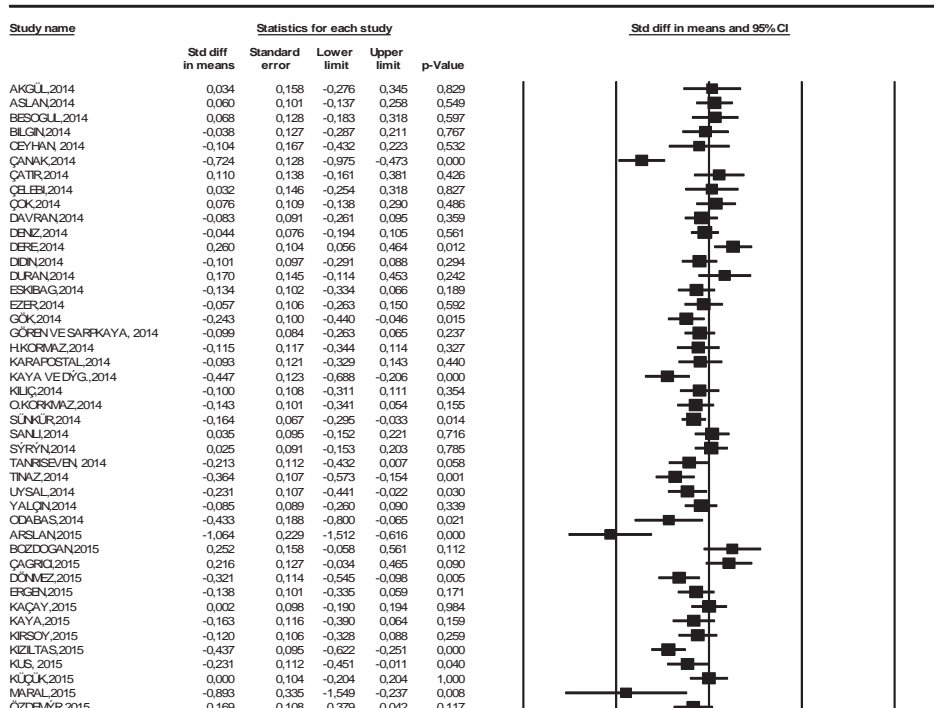
Tablo-2. Rastgele Etkiler Modeline Göre Öğretmen ve Yöneticilerin Bazı Demografik Özelliklerinin Örgütsel Bağlılığa Etkisi: Meta Analiz Sonuçları

Bağımsız Değişken	k	Düzye	Σn	ES	Alt Limit	Üst Limit	Q	p
Cinsiyet	80	Kadın	14502	-0.104	-0.150	-0.059	261.929	0.000*
		Erkek	13142					
Medeni Durum	52	Evli	12750	0.046	-0.006	0.098	111.275	0.086
		Bekâr	5132					
Branş	19	Sınıf Öğretmeni	2622	0.083	-0.018	0.183	66.261	0.108
		Branş Öğretmeni	4540					
Görev	7	Öğretmen	1806	-0.103	-0.688	0.481	111.097	0.730
		Yönetici	476					
Öğrenim Durumu	32	Lisans	8318	-0.038	-0.131	0.055	74.981	0.426
		Yüksek Lisans	1402					
Okul Türü	6	Özel	490	0.326	0.025	0.627	33.244	0.034*
		Devlet	1223					

*p<.05

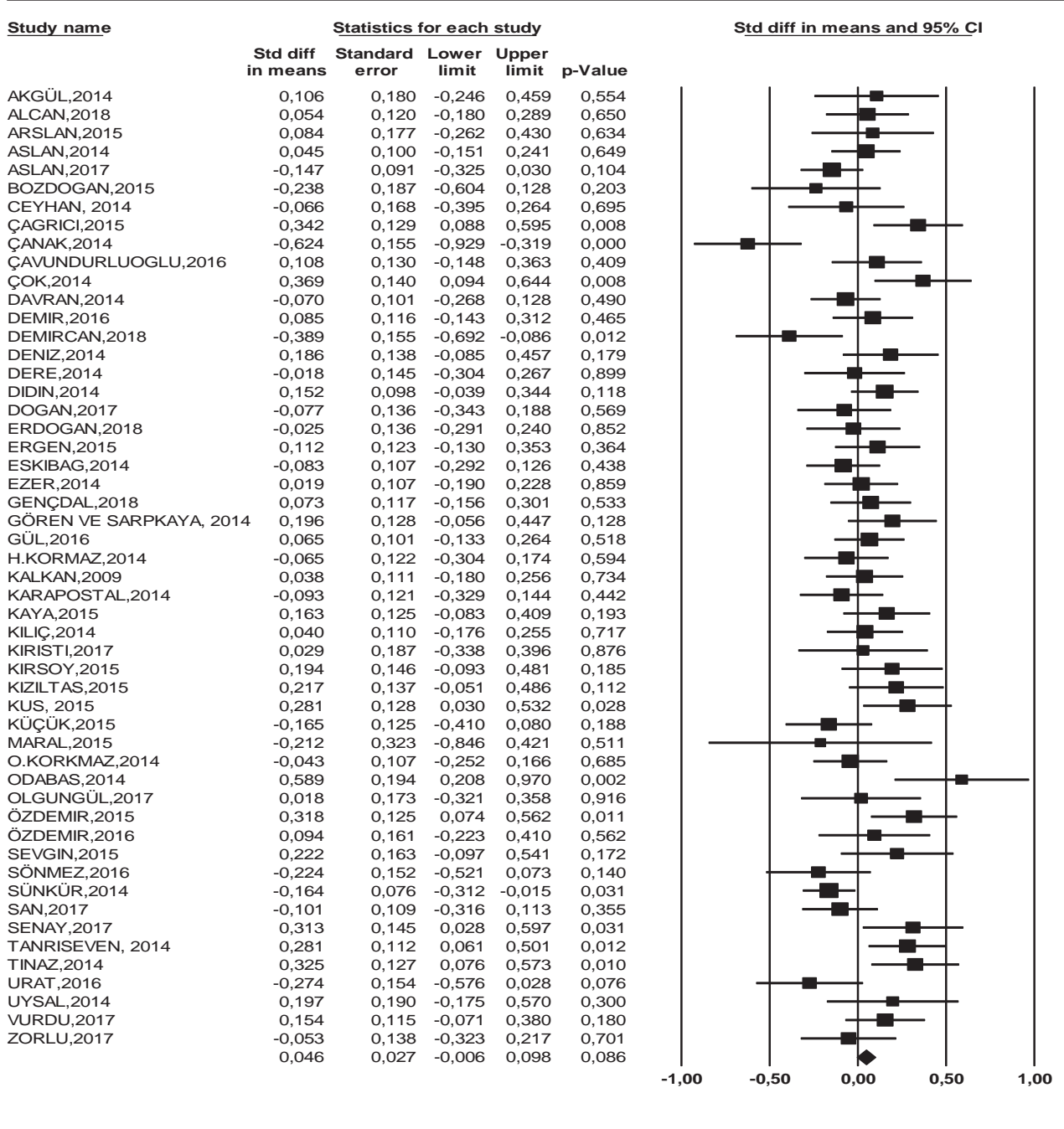
Tablo-2’de her bir değişken için hesaplanan etki büyüklükleri yer almaktadır. Tablo incelendiğinde öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeyleri medeni durum, branş, görev ve öğrenim durumu bağımsız değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı (p>.05), cinsiyet ve okul türü bağımsız değişkenlerine göre ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı dikkat çekmektedir (p<.05). Buna göre erkek öğretmenlerin düşük düzeyde etki büyüklüğü değeri ile (-0.104) ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin az düzeyde etki büyüklüğü değeri ile (0.326) örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu değişkenlere ilişkin etki büyüklükleri orman grafiklerinde ayrıca verilmiştir.

Grafik-1. Cinsiyet Değişkenine Göre Etki Büyüklüğü Dağılımları



Grafik-1’de cinsiyet değişkeni için etki büyüklüğü dağılımları yer almaktadır. Grafik incelendiğinde 54 araştırmada erkeklerin, 25 araştırmada kadınların etki büyüklüğünün yüksek olduğu görülmektedir. Bir araştırmada ise etki büyüklüğü sıfır hesaplanmıştır.

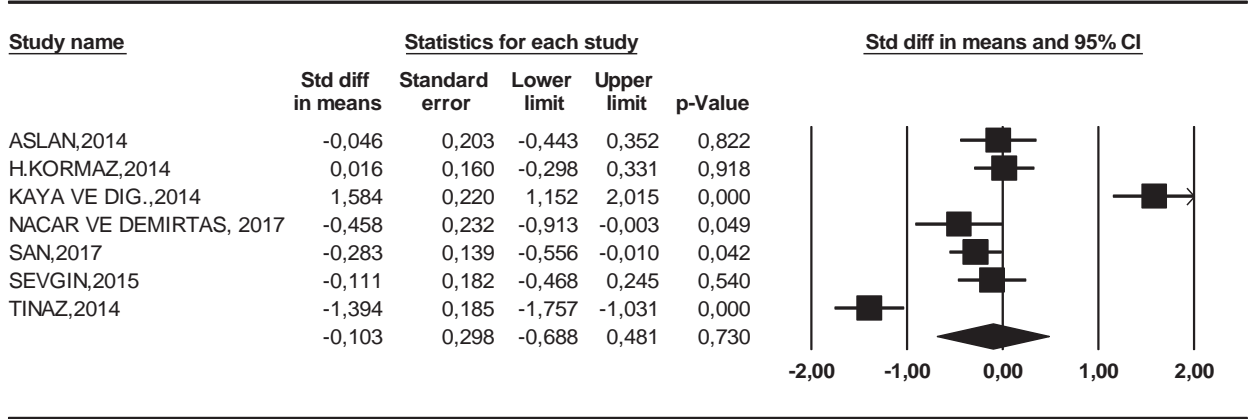
Grafik-2. Medeni Durum Değişkenine Göre Etki Büyüklüğü Dağılımları



Grafik-2’de medeni durum değişkeni için etki büyüklüğü dağılımları yer almaktadır. Etki büyüklüklerine detaylı olarak bakıldığında 20 araştırmada bekârların, 32 araştırmada evlilerin etki büyüklüğünün yüksek olduğu görülmektedir.

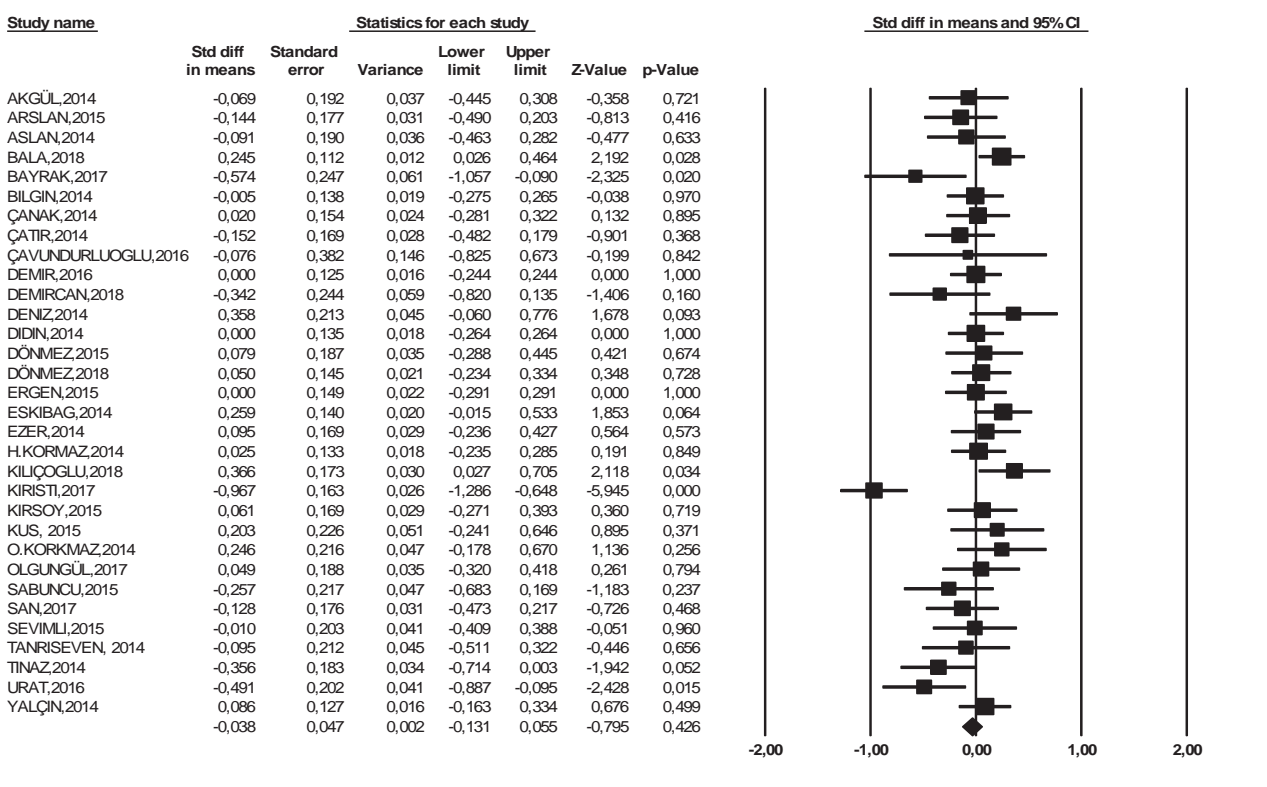
Grafik-3’de branş değişkeni için etki büyüklüğü dağılımları yer almaktadır. Araştırmaların beşinde branş öğretmenlerinin, 14’ünde sınıf öğretmenlerinin etki büyüklükleri daha yüksek bulunduğu görülmektedir.

Grafik-4. Görev Türü Değişkenine Göre Etki Büyüklüğü Dağılımları



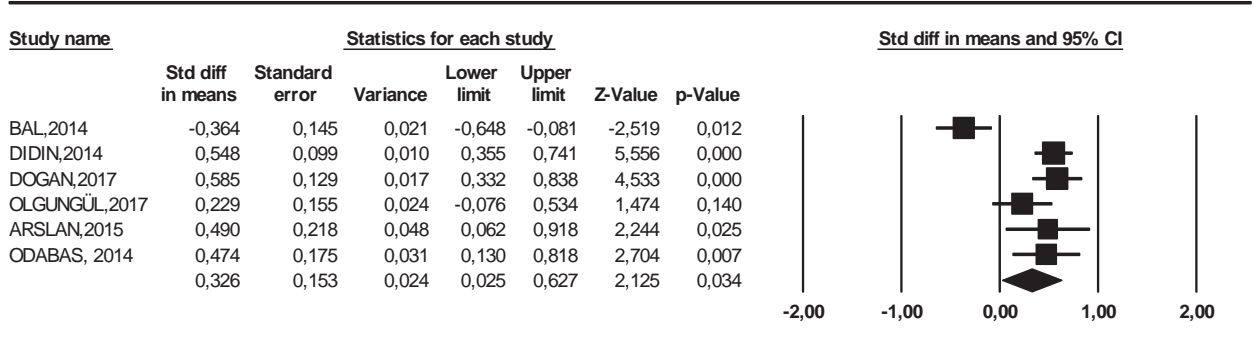
Grafik-4’de görev türü değişkeni için etki büyüklüğü dağılımları görülmektedir. Etki büyüklüğü dağılımları dikkatle incelendiğinde araştırmaların beşinde yöneticilerin, ikisinde öğretmenlerin etki büyüklüklerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Grafik-5. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Etki Büyüklüğü Dağılımları



Grafik-5’de öğrenim durumuna göre etki büyüklüğü dağılımları görülmektedir. Grafik incelendiğinde araştırmaların 17’sinde lisans mezunlarının, 15’inde ise lisansüstü mezunlarının etki büyüklüklerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Grafik-6. Okul Türü Değişkenine Göre Etki Büyüklüğü Dağılımları



Grafik-6’da okul türü değişkenine göre etki büyüklüklerinin dağılımı görülmektedir. Grafik dikkatle incelendiğinde araştırmaların birinde devlet okullarında çalışan öğretmenlerin, beşinde ise özel okullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının etki büyüklüklerinin daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

Yayın Yanlılığı Analizleri

Öğretmen ve yöneticilerin iş doyumlarının cinsiyet, medeni durum, branş, görev türü, öğrenim durumu ve çalışılan okul türüne dayalı olarak etki büyüklüğü hesaplamaları yapılan çalışmalara ilişkin yayın yanlılığı olup olmadığının değerlendirilebilmesi amacıyla Rosenthal’s Fail Safe N, Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu ve Egger Regresyon Kesme analizleri yapılarak sonuçlara bu başlık altında yer verilmiştir.

Tablo-3. Öğretmen ve Yöneticilerin Örgütsel Bağlılıkları İçin Etki Büyüklüklerine Yönelik Hesaplanan Çalışmalara Ait Yayın Yanlılığı Analizi İçin Rosenthal’s Fail Safe N

Değişken	k	Z	p	α	Z_{α}	Eksik Çalışmaların Alfa değerine Ulaşması İçin Gerekli Çalışma Sayısı
Cinsiyet	80	-10.72	0.00	0.05	1,96	2314
Medeni Durum	52	2.43	0.02	0.05	1.96	28
Branş	19	3.07	0.00	0.05	1.96	28
Görev Türü	7	-1.91	0.06	0.05	1.96	0
Öğrenim Durumu	32	-1.13	0.26	0.05	1.96	0
Okul Türü	6	5.71	0.00	0.05	1.96	45

Rosenthal’s Fail Safe N, etki büyüklüğünü anlamsız düzeye getirebilmek için gerekli eksik çalışmaların sayısını hesaplayarak yayın yanlılığı olasılığını kestirmeye yardımcı olan bir analizdir. Bu analizde yayın yanlılığı olmadığına ilişkin hüküm verebilmek için etki büyüklüğü hesaplamak üzere dahil edilen araştırma sayısının 5 katının 10 fazlası, eksik çalışmaların alfa değerine ulaşması için gerekli çalışma sayısından daha düşük olması gerekmektedir (Mcdaniel, Rothstein ve Whetzel, 2006, s.944). Bu bağlamda bu analiz kapsamında cinsiyet ve okul

türü değişkenleri için yayın yanlılığı olmadığı, medeni durum, branş, görev türü ve öğrenim durumu değişkenleri için yayın yanlılığı bulunduğu söylenebilir.

Tablo-4. Öğretmen ve Yöneticileri İş Doyumlarının Etki Büyüklüğüne Yönelik Hesaplanan Çalışmalara Ait Yayın Yanlılığı Analizi İçin Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu

Bağımsız Değişken	Kendal's S	Tau	Z	p
Cinsiyet	3.00	0.000	0.013	0.990
Medeni Durum	98.00	0.074	0.773	0.439
Branş	17.00	0.099	0.595	0.552
Görev Türü	1.00	0.048	0.150	0.881
Öğrenim Durumu	-116.00	-0.234	1.881	0.060
Okul Türü	-5.00	-0.333	0.939	0.348

Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu analizinde yayın yanlılığının olmadığına ilişkin değerlendirme Tau değerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmaması halinde yapılabilmektedir. Bu bağlamda hesaplanan Tau değerinin tüm bağımsız değişkenler için anlamsız düzeyde olması ($p>.05$) nedeniyle bu analize göre yayın yanlılığı bulunmadığı söylenebilir.

Tablo-5. Öğretmen ve Yöneticileri İş Doyumlarının Cinsiyete Göre Etki Büyüklüğüne Yönelik Hesaplanan Çalışmalara Ait Yayın Yanlılığı İçin Egger Regresyon Kesme Analizi

Bağımsız Değişken	Kesme	SE	t	df	p
Cinsiyet	-3.36	1.40	2.407	78	0.018
Medeni Durum	0.81	0.94	0.862	50	0.393
Branş	0.41	1.65	0.248	17	0.808
Görev Türü	5.84	10.26	0.570	5	0.594
Öğrenim Durumu	-1.93	1.19	1.622	30	0.115
Okul Türü	-2.36	4.67	0.507	4.00	0.639

Egger regresyon kesme analizinde yayın yanlılığı olmadığına ilişkin değerlendirme Begg ve Mazumdar sıra korelasyonunda olduğu gibi p değerinin anlamlı düzeyde bulunmaması ile yapılabilmektedir. Bu kapsamda bu analize göre cinsiyet değişkeni için yayın yanlılığı bulunduğu ($p<.05$), diğer değişkenler için yayın yanlılığı bulunmadığı ($p>.05$) söylenebilir. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Birçok alanda olduğu gibi erkek ve kadın öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarındaki farklılıklar pek çok araştırmanın konusu olmuştur. Bu araştırma, Türkiye’de eğitim bilimleri alanında 2014-2018 yılları arasında yapılan çalışmalarda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden düşük etki büyüklüğü ile daha fazla örgütsel bağlılık davranışına sahip olduğunu göstermiştir. Bu araştırmaya benzer bir şekilde Genel Sosyal Anketi (1991) modülünden elde edilen veriler çalışan erkeklerin çalışan kadınlardan daha yüksek örgütsel bağlılık göstermeleri için küçük ama önemli bir eğilim olduğunu ortaya koymuştur (Marsden, Kalleberg ve Cook, 1993). Her ne kadar cinsiyet değişkeni için erkek öğretmenler lehine anlamlı düzeyde etki büyüklüğü hesaplanırsa da bu değer çok düşük düzeyde olması Marsden ve diğerlerinin (1993) araştırması ile örtüşmektedir.

Aynı zamanda hesaplanan etki büyüklüğü, özel okullarda çalışan öğretmenlerin devlet okullarında çalışan öğretmenlerden daha fazla örgütsel bağlılık davranışında bulduklarını göstermiştir. Meta analiz kapsamında okul

türü değişkenine göre ulaşılan altı çalışmadan beşinde özel okul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olması ve bu araştırmaların büyük çoğunluğunda etki büyüklüğünün anlamlı düzeyde olması sonuçların daha güçlü olduğu yönünde yorumlanmaktadır. Devlet okulu ve özel okul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının karşılaştırılmasına yönelik olarak Moon'un (2000) araştırma sonuçları da benzer şekilde devlet okulu yöneticilerinin özel okul yöneticilerinden daha düşük örgütsel bağlılık davranışında bulunduğunu göstermiştir. Lyons, Duxbury ve Higgins'in (2006) çalışmasında devlet okulunda çalışanların özel okullarda çalışanlardan daha az bağlılık gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Gupta ve Gehlavat'ın (2013) yaptığı araştırmada da özel okul öğretmenlerinin devlet okulu öğretmenlerinden daha yüksek örgütsel bağlılığa sahip olduğu anlaşılmıştır. Reyes'e (1990'dan Akt. Park, 2005) göre özel okullarda iş yönelimi devlet okullarından daha normatif olmasından kaynaklı olarak özel okul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının devlet okulu öğretmenlerinden daha yüksek olmasına neden olmaktadır. Burada ifade edilen normatif kavramı, özel okullarda uygulamaların devlet okullarına nazaran daha net kalıplarda olması, özel okulların öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olmasına neden olabileceği biçiminde yorumlanabilir.

Görev türü, medeni durum, branş ve öğrenim durumu değişkenlerine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık davranışları göstermesinde anlamlı düzeyde etki büyüklüğü hesaplanmamıştır. Araştırmanın bulgularına dayalı olarak devlet okulunda çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının daha düşük olmasının nedenlerini inceleyen araştırmalar yapılabilir. Araştırma sonuçları medeni durum, görev, branş ve öğrenim durumu değişkenleri için yapılan yayın yanlılığı analizlerinde yayın yanlılığı bulunduğunu göstermiştir. Bu kapsamda 2018 yılından sonra bu değişkenlere göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile ilişkili yapılan araştırmalarla meta analiz çalışması yaparak bu araştırmanın sonuçları ile karşılaştırılabilir.

Anahtar Kelimeler:

Örgütsel Bağlılık, Meta Analiz, Etki Büyüklüğü.

Kaynaklar

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (Sixth Edition). London: RoutledgeFalmer.
- Gupta, M. & Gehlawat, M. (2013). A study of the correlates of organizational commitment among secondary school teachers. *Issues and Ideas in Education*, 1(1), 59-71.
- Haidich, A. B. (2010). Meta-analysis in medical research. *Hippokratia*, 14(1), 29-37.
- Jex, S. M., (2002). *Organizational psychology: A scientist-practitioner approach*. New York: John Wiley & Sons.
- Kondalkar, V. G. (2007). *Organizational behaviour*. New Delhi: New Age International (P) Ltd.
- Lawrence, A., & Deepa, T. (2012). *Teacher commitment in promoting education: The need of the hour*. https://www.academia.edu/1462058/TEACHER_COMMITMENT_IN_PROMOTING_EDUCATIO
[N adresinden 23.05.2019](https://www.academia.edu/1462058/TEACHER_COMMITMENT_IN_PROMOTING_EDUCATIO) tarihinde elde edildi.
- Lyons, S. T., Duxbury, L. E. & Higgins, C. A. (2006). A comparison of the values and commitment of private sector, public sector, and parapublic sector employees. *Public Administration Review*, 66(4), 605-618.
- Marsden, P. V., Kalleberg, A. L. & Cook, C. R. (1993). Gender differences in organizational commitment: Influences of work positions and family roles. *Work and Occupations*, 20(3), 368-390.
- Mart, C. T. (2013). A passionate teacher: Teacher commitment and dedication to student learning. *International*

Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 2(1), 437-442.

- McDaniel, M. A., Rothstein, H. R., & Whetzel, D. L. (2006). Publication bias: A case study of four test vendors. *Personnel Psychology*, 59(4), 927-953.
- Moon, M. J. (2000). Organizational commitment revisited in new public management: Motivation, organizational culture, sector, and managerial level. *Public Performance & Management Review*, 177-194.
- Park, I. (2005). Teacher commitment and its effects on student achievement in American high schools. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 461-485.
- Robbins, S.P. & Judge, T.A. (2012). *Örgütsel davranış* (Çev. İnci Erdem) Ankara: Nobel.
- Wei, J., Yang, T. B., Luo, W., Qin, J. B. & Kong, F. J. (2013). Complications following dorsal versus volar plate fixation of distal radius fracture: a meta-analysis. *Journal of International Medical Research*, 41(2), 265-275.
- Whitehead, A. (2002). *Meta-analysis of controlled clinical trials*. Chichester: John Wiley & Sons.

The Teachers' Perceptions about the Schools in Rural Regions

Seyithan DEMİRDAĞ^a, Peter T. GOFF^b, Alyson TRESS^c

(a) Bulent Ecevit University, Department of Educational Sciences, Zonguldak, Turkey

(b) University of Wisconsin-Madison, Wisconsin, USA

(c) Director of Talent and Business Operations, CESA 8, Wisconsin, USA

Introduction

There are considerable differences between urban living standards and rural standards. Rural teachers face many different problems besides the problem of inadequacy of educational tools in the schools they are working at. The cultural, geographical, economic and social inadequacies resulting from the nature of the rural areas in the countryside have an active role in the teachers' focus, influence on the quality of education, and attempts to take certain initiatives on the behalf of students (Abel & Sewell, 1999; Ertürk 1984). Compared to urban school settings, the differences in rural schools turn out to be a problem or problems for teachers. Depending on the developmental levels of the rural areas, some of the problems may be related to the heating system in the school, lodging in the area, lack of a social environment and materials, leisure activities, or transportation issues (Bauch, 2001; Kannapel & DeYoung, 1999; Uygun 2010). That is why many teachers tend to pick schools in urban areas compared to schools in rural areas to avoid these problems. Many argue that it is possible that such issues may have negative impacts on teachers' personal life and instructional time thus affecting the quality of education (Palavan and Donuk 2016). For these reasons, many quality teachers choose not to teach at rural regions. They prefer teaching mainly at more populated cities, thus leaving rural schools with unqualified ones. Such approaches among teachers eventually affect their distribution.

Even though the interest in providing effective strategies in hiring and retaining teachers in rural schools prevails, there are considerable gaps in the literature and research about rural schooling. There is a paucity of research on distributional issues affecting rural school districts in relation to the perceptions of teacher candidates experiencing practicum and student teaching in such schools. Most research conducted on distributional issues affecting rural school districts are mainly focused on first year teachers and school administrators (Barley 2009; Barley & Beesley, 2007; Munsch and Boylan 2008). Similar research focusing on teacher candidates experiencing both practicum and student teaching is lacking. Therefore, this study is aimed to make contributions to current literature on the perceptions of teacher candidates in practicum and student teaching about rural school teaching.

Method

The participants of this qualitative study included 30 teacher candidates in practicum and 30 teacher candidates in student teaching from the Cooperative Educational Service Agency 8 (CESA 8) in the state of Wisconsin, USA. All students were also the participants of the RSTTCG. Among the participants in practicum, 86.6% were females and 93.3% were White. As for the participants in student teaching, all of them were White and 93.3% were females.

There are 12 CESAs in Wisconsin. The data collection took place in CESA 8. It is a service agency and includes 27 school districts in Northeastern Wisconsin. CESA 8 provides services, resources, and programs for all these school districts. The data was collected from the participants through interview forms provided by CESA 8.

Field experts such as CESA coordinators and university faculty provided feedbacks for the internal validity of the interview form before it was used for data collection.

Results / Expected Results

The findings from the practicum experience of teacher candidates were based on the answers about advantages and challenges of teaching in a rural community and how the practicum experience changed the way they see rural education. Abbreviations were used for the quotations provided by teacher candidates in practicum (e.g., P-12 was used for student number 12 in practicum). In Table 1, the frequency values for the advantages of living and teaching in rural community are given. These advantages were examined within five dimensions: Teacher (f = 20), students (f = 11), staff/faculty (f = 8), community (f = 14), and school/classroom (f = 13).

Table 1. Answers given on the question: What do you foresee as being the advantages of living and teaching in rural community?

Main Themes	Unit of Meaning
1. Teacher	1.1.Knowing students on personal level (f=12)
	1.2.Being close to the community (f=4)
	1.3.More one-on-one time (f=3)
	1.4.Challenge students to think new ways (f=1)
2. Students	2.1.Focused more on learning (f=4)
	2.2.Share their living experiences (f=2)
	2.3.Less populated (f=2)
	2.4.Knowing each other well (f=2)
	2.5.Large variety (f=1)
3. Staff/faculty	3.1.Close to each other (f=5)
	3.2.Positive climate (f=3)
4. Community	4.1.Smaller (f=5)
	4.2.Tight knit (f=5)
	4.3.Quiet (f=2)
	4.4.Slower paced (f=2)
5. School/classroom	5.1.Smaller class size (f=8)
	5.2.Welcoming (f=2)
	5.3.Having your voice heard (f=2)
	5.4.Sufficient technology (f=1)

According to Table 1, the advantages of living and teaching in rural community were examined based on the explanations of teacher candidates in practicum. Practicum students suggests that working in rural communities may be beneficial for the teachers. Agreeing with this, one of the participants states the advantages of teaching in rural schools:

I think the advantage of teaching in a rural community is that there is a smaller student body, which can help with creating deeper and more meaningful connections with students due to the more one on one time (P-8).

Table 2. Answers given on the question: What do you foresee as being the advantages of living and teaching in rural community?

Main Themes	Unit of Meaning
1. Teacher	1.1. Getting to know students, families, and staff (f=7)
	1.2. Building stronger relationships (f=7)
	1.3. Being involved (f=5)
	1.4. Having a different perspective (f=1)
2. Students	2.1. A lot of respect (f=1)
	2.2. Better behaviours (f=1)
3. Staff/faculty	3.1. Strong relationships (f=3)
	3.2. Looking out for one another (f=3)
4. Community	4.1. Close-knit ties (f=11)
	4.2. Supportive (f=11)
	4.3. Laid back (f=1)
	4.4. Lower crime rates (f=1)
	4.5. Less poverty (f=1)
5. School/classroom	5.1. Providing opportunities (f=2)
	5.2. Small class (f=2)
	5.3. Connections with local businesses (f=1)

Based on Table 2, the advantages of living and teaching in rural community were examined based on the explanations of teacher candidates in student teaching program. They suggest that working in rural communities may be advantageous for the teachers. Confirming such opinion, one of the participants states that:

The involvement you have at the school can be used in the community. Being in the area and understanding what your students do before and after school could better educate teachers of why they behave a certain way in the classroom. Having that close-knit feeling, in and out of school, can help ease the stress away of driving for 50+ miles a day and you can be involved in more activities without having to check the weather or the time. You also have to think on your feet more with adapting lessons and seeing things from a different perspective (ST-13).

Discussion, Conclusions, Recommendations

The findings from the practicum experience of teacher candidates were based on the answers about advantages and challenges of teaching in a rural community and how the practicum experience changed the way they see rural education. Abbreviations were used for the quotations provided by teacher candidates in practicum (e.g., P-12 was used for student number 12 in practicum). In Table 1, the frequency values for the advantages of living and teaching in rural community are given. These advantages were examined within five dimensions: Teacher (f = 20), students (f = 11), staff/faculty (f = 8), community (f = 14), and school/classroom (f = 13).

The findings from the student teaching experience of teacher candidates were based on the answers about advantages and challenges of teaching in a rural community and how the student teaching experience changed the way they see rural education. Abbreviations were used for the quotations provided by teacher candidates in student teaching (e.g., ST-15 was used for student number 15 in student teaching). The frequency values for the advantages of living and teaching in rural community are given in Table 4. The advantages were examined within five dimensions: Teacher (f = 20), students (f = 2), staff/faculty (f = 6), community (f = 25), and school/classroom (f = 5).

Based on the findings, how the student teaching experience of the students changed their perceptions about rural schooling was examined. Students explained that this experience allowed them to clearly see the difference between urban schools and rural schools. The overall findings showed that students in both programs had similar perceptions about the advantages of the rural schools.

Keywords

Rural schools, practicum, student teaching, teacher distribution, perceptions

References

- Abel, M. H., & Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *The Journal of educational research*, 92(5), 287-293.
- Barley, Z. A. (2009). Preparing teachers for rural appointments: Lessons from the mid-continent. *The Rural Educator*, 30(3), 10-15.
- Barley, Z. A., & Beesley, A. D. (2007). Rural school success: What can we learn. *Journal of Research in Rural Education*, 22(1), 1-16.
- Bauch, P. A. (2001). School-community partnerships in rural schools: Leadership, renewal, and a sense of place. *Peabody Journal of Education*, 76(2), 204-221.
- Ertürk, S. (1984). *Türkiye'deki bazı eğitim sorunları üzerine düşünceler*. Ankara: Yelken-tepe Yayınları.
- Kannapel, P. J., & DeYoung, A. J. (1999). The rural school problem in 1999: A review and critique of the literature. *Journal of Research in rural Education*, 15(2), 67-79.
- Munsch, T. & Boylan, C.R. (2008). Can a week make a difference? Changing perceptions about teaching and living in rural Alaska. *The Rural Educator*, 29(2), 14-23.
- Palavan, Ö., & Donuk, R. (2016). Teachers' problems working in the rural areas. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 109-128.
- Uygun, S. (2010). Türkiye'de öğretmen adaylarının seçimi ile ilgili bazı uygulamaların tarihsel analizi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30,(3). 707- 730.

Bir Okulun Akreditasyon Serüveni: İhtiyaç ve Beklentiler

Hatice ADIYAMAN^a, Zehra KESER ÖZMANTAR^B

(a) Özel Sanko Okulları, Gaziantep, Türkiye

(b) Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi, Gaziantep, Türkiye

Giriş

Dünyada ekonomik ve sosyal alanların yanı sıra bilginin üretilmesi ve serbestçe dolaşması konusunda yaşanan değişimler bir bütün olarak eğitim hizmetini etkilemektedir (Bakioğlu, 2009). Yaşanan hızlı değişimde ayakta kalmak hedefindeki ülkeler eğitimin ve okulların rolünü sorgulamaya yönelmiş, bu yeni dünyanın gereklerine uygun eğitim sistemi arayışları artmıştır. Eğitimi günümüzün şartlarıyla uyumlu hale getirmede yol ve yöntem arayışları “eğitimde kalite” konusunu gündeme getirmiştir. Eğitimde akreditasyon, kalite güvencesini sağlamak için kullanılan yöntemlerden birisi olarak gösterilmektedir (Durman, 2007).

Akreditasyon, okul gelişiminde açık bir beyan işlevi görür (Hedmo, 2004; Harvey, 2004). Avrupa Rektörler Konfederasyonu (CRE) akreditasyonu, üzerinde görüş birliğine varılan standartlar çerçevesinde yapılan değerlendirmeler sonucunda bir kurumun ya da programın kalitesini belirten bir onay olarak tanımlamaktadır (Kısakürek, 2007). Okullarda akreditasyon; okulun yönetim esasları, eğitim programları, öğretmen eğitimleri, fiziki ve teknolojik donanımı gibi süreç ve öğelerinin dünya standartlarına uygun olup olmadığının değerlendirildiği ve uygunluğunun onaylandığı bir sistemdir.

Dünya Bankası raporunda (2006) Türkiye'nin geleceğinin, çalışanlarının eğitimsel niteliklerine bağlı olduğu, kalitenin anahtar olduğu belirtilmektedir (Arslan, 2008). Bu hedefe ulaşabilmek için kaliteyi ortaya koyan standartlara, ölçme-değerlendirme ve iyileştirme süreçlerine ihtiyaç vardır.

2023 Eğitim Vizyonu belgesinde; 2023 eğitim vizyonunun orta vadede kalite konusunda bir atılım hedeflemekte olduğu belirtilmiştir (MEB, 2018). Türk eğitim sisteminin her yönüyle ele alındığı bu belge; sistemin tüm öğelerini kapsayan bir kalite geliştirme ve sürekli iyileştirme hareketi niteliğindedir. Bu doğrultuda, Türk eğitim sisteminin tüm öğelerinde kalite geliştirme stratejileri açısından akreditasyon bir ihtiyaç haline almıştır. Eğitim sisteminin ve okulların giderek farklılaşan rolü, değişim ve iyileşme beklentileri ve bu doğrultudaki girişimler dikkate alındığında; önümüzdeki süreçte kalite geliştirme ve akreditasyon kavramlarının Türk eğitim sistemi için önemli bir konu ve çalışma alanı olacağı görülmektedir.

Türkiye’de özel okullar eğitim sistemi içerisinde önemli bir role sahiptir. MEB 2015–2019 Stratejik Planı ve MEB 2016 Faaliyet Raporu özel okulların Türk eğitim sistemi içindeki giderek artan payını göstermektedir. Özel okul sayısında niceliksel olarak yaşanan bu artış niteliksel anlamda da gelişmeyi zorunlu kılmaktadır. Türkiye’de farklı boyutlarda akredite olmuş özel okullar bulunmakla birlikte (www.cois.org, www.ibo.org) birçok okul da eğitimde kaliteyi yakalamak ve bu kalitenin uluslararası standartlarda onaylanmasını sağlamak amacıyla akreditasyonu eğitim ajandalarına almışlardır. Alanyazın incelendiğinde Türkiye’de akreditasyonla ilgili çalışmaların yükseköğretim düzeyinde olduğu; devlet ya da özel okullar düzeyinde yapılmış bir çalışmanın

bulunmadığı görülmektedir. Bu nedenle çalışmanın alana; okullarda akreditasyon süreci ile ilgili katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada; akredite olma hedefindeki bir özel okulda, yöneticilerin akreditasyon öncesi ihtiyaçlarının ve akreditasyondan beklentilerinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada cevap aranacak sorular şunlardır:

- Yöneticilerin akreditasyon ile ilgili sahip oldukları bilgiler nelerdir?
- Yöneticilerin akreditasyon süreci öncesi ihtiyaçları nelerdir?
- Yöneticiler akreditasyondan ne beklemektedir?

Yöntem

Çalışma nitel betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın verileri akredite olma hedefindeki bir özel okulda akademik ve idari kadrodaki yöneticilerle yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Bu çerçevede araştırmada veri toplamak amacıyla bir özel okulda çalışan 9 yönetici ile görüşme yapılmıştır. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara ilişkin bilgiler

<i>Katılımcılar</i>	<i>Görev</i>	<i>Mesleki Kıdem</i>	<i>Okuldaki Kıdem</i>	<i>Yöneticilikteki Kıdem</i>
1	İlkokul Müdürü	23 yıl	16 yıl	14 yıl
2	İlkokul Md. Yrd.	16 yıl	11 yıl	3 yıl
3	İlkokul Md. Yrd.	16 yıl	9 yıl	10 yıl
4	Ölç-Değ. Direktörü	18 yıl	18 yıl	12 yıl
5	Lise Md. Yrd.	16 yıl	16 yıl	1 yıl
6	Ortaokul Md. Yrd.	22 yıl	5 yıl	7 yıl
7	Lise Md. Yrd.	17 yıl	16 yıl	8 yıl
8	Halkla İlişkiler Md.	12 yıl	5 yıl	8 yıl
9	İşletme Müdürü	16 yıl	5 yıl	5 yıl

Nitel betimsel desendeki çalışmalarda katılımcıların, incelenen olguyla ilgili kendilerini zorlanmadan ifade edebilecekleri esnekliğin sağlanması önemlidir. Bu açıdan, açık uçlu anket maddeleri veya yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılması önerilmektedir (Sandelowski, 2000). Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler araştırmacı tarafından çalışılan özel okulda katılımcıların odalarında gerçekleştirilmiştir ve yaklaşık 40 dakika sürmüştür. Katılımcıların kimliklerinin gizli tutulması amacıyla her bir katılımcı K1, K2, K3 şeklinde kodlanmıştır.

Veri analiz sürecinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Veriler dört aşamada analiz edilmiştir: (1)Veriler kodlanmış, (2) Kategoriler bulunmuş, (3) Kodlar ve temalar düzenlenmiş ve (4) Bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Araştırmada geçerliği sağlamak amacıyla uzman incelemesi, katılımcı teyidinde başvurulmuş ve kodların anlaşılmasını kolaylaştırmak için ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği, eş uzman incelemesi ve kodlayıcılar arası güvenilirlik süreçleri yoluyla gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Araştırmada bulgular her bir alt problem için ayrı ayrı sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 2. Yöneticilerin akreditasyona ilişkin bilgileri

Kategori	Kod	Frekans
Bilgi Düzeyi	Bilgim var	9
	Bilgim yok	0
Bilgi Kaynağı	Başka sektörlerdeki akreditasyon	5
	IB eğitim süreci	4
	Çevre	1
	Akademik yayınlar	1

Yöneticilerin tamamı akreditasyon hakkında bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir, ancak sahip oldukları bilginin daha çok başka sektörlerdeki akreditasyon ve IB gibi program akreditasyonları hakkında olduğu görülmektedir.

IB eğitim süreci:

“Dâhil olduğum bir IB eğitim süreci vardı daha önce çalıştığım okulda, oradan biliyorum. IB akreditasyonu eğitimleri almıştık o dönem.” K1

Başka sektörlerdeki akreditasyon:

“Çok ilgi alanım olmamasına rağmen aslında bu ISO sürecinde biraz dahil oldum akreditasyon süreçlerine bence. İki yıl önce burada başladığımdan bu yana akreditasyon ne anlama gelir, neden gerekir biraz daha farkındayım.” K9

Tablo 3. Yöneticilerin akreditasyona ilişkin bilgileri

Kategori	Kod	Frekans
Tanım	Standartlara uygunluk	4
	Uluslararasılaşma	3
	Denklik	2
	Onaylanma	2
	Denetleme	1
	Yabancı dilde eğitim	1
	Sistem, güvence	1

Yöneticilerin akreditasyonu tanımlarken kullandıkları ifadelerin, çoğunlukla standartlara uygunluğun onaylanması ve uluslararasılaşmaya vurgu etrafında toplandığı görülmektedir.

Tablo 4. Yöneticilerin akreditasyona ilişkin bilgileri

Kategori	Kod	Frekans
Akredite Okulların Özellikleri	Tanımlılık	7
	Uluslararasılık	6
	Kurumsallaşma	3
	Gerçek yaşam becerileri kazandırması	3
	Sınav önceliğinin olmaması	2
	Sistematik geribildirim süreci	2
	Yüksek kalite standartları	2
	Zenginleştirilmiş öğretim programı	1
	Dil ve davranış tutarlılığı	1
	Donanımlı akademik personel	1
Gelecek planlamasında esneklik	1	

Yöneticiler akredite okulların sahip olduğu özellikler olarak en çok bu okulların tanınan okullar olduğunu ve uluslararası okullar olduğunu belirtmiş, akreditasyonun bu okullara kurumsallaşma sağladığını ve öğrencilere gerçek yaşam becerileri kazandırmaya yönelik programlar uyguladıklarını vurgulamışlardır.

Kurumsallaşma:

“Akreditasyonla birlikte kişiler ne zaman, nerede ne yapacağını, nasıl davranacağını, hangi durumlarda hangi araçları kullanacağını, yeri geldiğinde nasıl tepki vereceğini bilir.” K4

Gerçek yaşam becerileri kazandırması:

“Öğrenciyi sınav başarısından ziyade biraz daha yurt dışı bağlantılı, daha toplumsal ve sosyal hizmete yönelik çalışmalara yönlendiriyorlar, hayat başarısı kazandırmaya çalışıyorlar.” K7

Gelecek planlamasında esneklik:

“Dünya standardında oluyor genelde, yurt içi ve yurt dışı geçerliği oluyor yani mezun olan öğrencilere de faydası oluyor. Türkiye dışındaki seçeneklere de ulaşabiliyor. Böylece öğrenciye özgürlük alanı sağlıyor.” K8

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 5. Yöneticilerin akreditasyon süreci öncesi ihtiyaçları

Kategori	Alt kategori	Kod	Frekans
	Kurumsal	Fizibilite çalışmaları	5
		Öğretim programı geliştirme	3
		Kadroyu motive etme	2
		Akreditasyon örneklerini inceleme	2
		Akredite okullarla bağlantı kurma	1
İhtiyaç	Kişisel	Öğretmen gelişimi	5
		Akreditasyon konusunda bilgilendirme	5
		Yardımcı kaynaklara erişim	4
		Yabancı dil	3
		Fikrim yok	1

Yöneticilerin akreditasyon öncesi ihtiyaçları olarak belirttikleri maddeler kurumsal ve kişisel ihtiyaçları olarak kategorilendirilmiştir. Kurumsal ihtiyaçlar ve kişisel ihtiyaçlar kategorilerinde frekansı en yüksek maddelere bakıldığında, yöneticilerin akreditasyon öncesi en temel ihtiyaçlarının; akreditasyon süreci hakkında detaylı bilgiye ve gerekli beceriye sahip olma ihtiyacı olduğu görülmektedir. Ayrıca yöneticilerin; kadronun bu süreçte motivasyonunun sağlanmasını da önemsedikleri görülmektedir.

Kadroyu motive etme:

“... böyle program değişiklikleri kuruma çok yararlı gibi görünebilir ama eğer sağlıklı bir şekilde işlemezse çok ciddi zararlar verebiliyor. İçerideki hiçbir dinamiğin ürkmemesi lazım, özellikle eğitimci kadrosunun. Eğitimci kadrosunun hatta öncesinde de idari kadronun zihnen hazır olması çok önemli.” K3

Yardımcı kaynaklara erişim:

“İyi eğitimciler gelmişti ve kendilerinin bize sundukları müfredatla bizim müfredatımızı nasıl bir araya getireceğimiz konusunda çok güzel çalışmalar vardı, böyle bir çalışma olmadan bir okulun kendi başına bu süreci yönetmesi imkânsız gibi bir şey yani. Çok ciddi bir rehberlikti.” K1

Tablo 6. Yöneticilerin akreditasyon süreci öncesi ihtiyaçları

Kategori	Kod	Frekans
Zorluk	İş yükünün artması	5
	Akreditasyon kültürü oluşturma	5
	Yabancı dil yetersizliği	4
	Değişime gösterilen direnç	4
	Karşılanamayacak kriterler	3
	Sürdürülebilirlik	2
	Velilerin kabullenmesi	2
	Bütçe	2
	Sınav sistemine uyumsuzluk	3
	Öğretim programı değişikliği	1
	Öğretmen sayısının yetersizliği	1
	Danışmanlık hizmetini ihtiyacı	1

İş yükünün artması, yabancı dil yetersizliği ve değişime gösterilen direnç yöneticiler tarafından akreditasyon sürecinin getireceği başlıca zorluklar olarak görülürken, bütün bu zorlukların üstesinden gelmek için gereken akreditasyon kültürünün yaratılmasını da ayrıca bir zorluk olarak görmektedirler.

Karşılanamayacak kriterler:

“Belki bazı kriterleri zorlayacaktır bizi, bizim değiştiremeyeceğimiz şeyler, belki bu tarz engellerle karşılaşabiliriz. Belki uyguladığımız şeyleri değiştirmek zor olabilir, kâğıt üzerindeki ile uygulamadaki gerçeklikler bazen uyuşmayabilir.” K9

Sınav sistemine uyumsuzluk:

“Program tamamen değişecek, ders programı, içeriği, öğrencilere sunulacak imkânlar daha geniş, daha fazlası gerekecektir. Hem sınava hazırlık, hem bu hedefleri gerçekleştirmek nasıl olur, bilmiyorum.” K7

Tablo 7. Yöneticilerin akreditasyon süreci öncesi ihtiyaçları

Kategori	Kod	Frekans
Sorumluluk	İş takvimini oluşturma	3
	Kültür oluşturma	3
	Bilgi sahibi olma	3
	Prosedürleri oluşturma	3
	Tutarlılık	2
	Değişime direnci kırma	2
	Tanıtım ve bilgi aktarımı	1
	Yazışmaları yürütme	1
	Görev paylaşımı	1

Yöneticiler akreditasyon sürecinde kendilerine en fazla Tablo 6’da verilen zorluk olarak gördükleri maddelerin yönetiminde sorumluluk düşeceğini düşünmektedirler. İş yükünü dengeli dağıtmak için iş takvimi oluşturmayı, sorunların üstesinden gelmeyi sağlayacak akreditasyon kültürünü yaratmayı, bunun için prosedürler oluşturmayı ve detaylı bilgi sahibi olmayı kendi sorumlulukları olarak gördükleri görülmektedir.

Prosedürleri oluşturma:

“Prosedürleri yazmada ve uygulanmasında destek olmak, branşımın İngilizce olmasından dolayı bana düşen görevler olabilir, ama ben zevkle yaparım.” K5

Görev paylaşımı:

“... tüm idarecilerin; mesela ilkokulsa bu ilkokuldaki bütün idarecilerin o süreci nasıl yöneteceği, bir görev paylaşımı, çok sağlam adımlarla ilerlememiz gerekir.” K1

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 8. Yöneticilerin akreditasyondan beklentileri

Kategori	Kod	Frekans
Beklenti	Kurumsallaşma	4
	Kurum kültürü	4
	Uluslararası standartlarda eğitim öğretim	3
	Mesleki gelişim sağlama	3
	Vizyon kazandırma	3
	Öğrencilerin uluslararası üniversitelere kabulü	3
	Marka değerini arttırma	2
	Yenilik	2
	Hesap verebilirlik	1

Yöneticilerin akreditasyondan en çok; kurumlarının kurumsallaşma düzeyine ve kurum kültürüne katkı sağlamasını bekledikleri, uluslararasılaşmaya, vizyon kazandırmasına ve marka değerini artırmasına vurgu yaptıkları görülmektedir.

Kurumsallaşma:

“Her şeyin yazılı olarak belirlenmiş olduğu, bir tuşa basarak bunlara herkesin ulaşabildiği, onlara bakan herkesin aynı şeyleri anladığı ve ortak bir dil kullandığı bir standartlar sistemi bekliyorum.” K6

Hesapverebilirlik:

“Siz kendinizi anlatmak için vakit harcamazsınız ve sizin anlattıklarınızın ne kadar uygulanır olduğu daha az sorgulanır. Bu akreditasyonu almaya hak kazanmışsanız bu standartları da sağlamışsınız demektir. Şu anda sadece anlatıyoruz belki bir kısmı havada kalıyor, akreditasyon ikna edicilik sağlar.” K9

Tartışma Sonuç ve Öneriler (*)

Araştırmaya katılan yöneticilerin tamamı çalıştıkları kurumun akredite olmasını isteyeceklerini ve bu süreçte üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getireceklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, yöneticilerin eğitimde kalite ve okul gelişimi için akreditasyonun gerekliliğine inandıkları şeklinde yorumlanabilir. Wood (1999)'da araştırmasında; yöneticilerin akreditasyonun pozitif etkisi olduğuna inandığını belirtmiştir.

Yöneticiler kurumlarının akredite olmasını istemekle birlikte akreditasyon sürecinin kolay olmayacağını, zaman, maliyet, değişim yönetimi gibi zorlukları içereceğini öngörmektedirler. Pham (2018)'in araştırmasında ulaştığı; yöneticilerin görüşlerine göre; özdeğerlendirme aşamasının başarıya yardım ettiği ve akreditasyonun üniversitenin prestijini arttırdığı, öte yandan sürecin külfetli olduğu, zaman ve maliyet tükettiği bulguları bu öngörüğü desteklemektedir.

Yöneticilerin verdiği cevaplar arasında; okulda daha önce yürütülen kalite çalışmalarına (TKY eğitimleri, ISO belgesi) sık vurgu yapıldığı ve bu durumun akreditasyona hazırbuluşluğu arttırdığını düşündükleri görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle okulların akreditasyon öncesinde yürüteceği kalite çalışmalarının akreditasyon sürecine zemin hazırladığı, kişilerin ve kurumun akreditasyona hazırbuluşluğunu arttırdığı söylenebilir.

K12 düzeyinde akredite olmak isteyen okulların, sınav sisteminin getirdiği etkiler nedeniyle, akreditasyonun getireceği programlar ile sınava yönelik sistem arasında seçim yapmak durumunda kaldıkları görülmektedir. Bazı yöneticiler bu durumun bir handikap olacağı görüşünü de dile getirmişlerdir.

- Bu sonuçlar doğrultusunda akreditasyon sürecinin öngörülen zorlukları göz önünde bulundurularak sürecin doğru planlanması ve akreditasyon öncesinde yöneticilerin de belirttiği gibi kapsamlı bir fizibilite çalışması yapılması gerektiği söylenebilir.
- Alanyazın incelendiğinde Türkiye’de akreditasyona ilişkin çalışmaların yükseköğretim düzeyinde olduğu görülmektedir. Akreditasyona ilişkin yöneticilerle yapılan bu çalışmada elde edilen veriler ışığında, öğretmenlerle yapılacak yeni çalışmalar okullarda akreditasyon konusunda daha kapsamlı verilere ulaşılmasını sağlayacaktır.
- Aynı amaçla devlet okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin akreditasyona ilişkin görüşlerini içeren bir araştırma yapılabilir.

Anahtar Kelimeler

Akreditasyon; Eğitimde Kalite; Özel Okul

Kaynaklar

- Arslan, B. (2008). *Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon ve Türkiye İçin Bir Model Önerisi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bakioğlu, A. (2009). Asya Avustralya ve Avrupa Ülkelerinde Yükseköğretimde Akreditasyon ve Kalite Modelleri/Birliklerinin İncelenmesi ve Empirik Araştırma.
- Durman, M. (2007). Yükseköğretimde kalite güvencesi ve ülkemizdeki gelişmeler. *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon Çalıştayı*. AÜ. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları: Ankara. Yayın no: 204.
- Harvey, L. (2004). *The Power of Accreditation: Views of Academics*. European Network for Quality Assurance in Higher Education, Helsinki.
- Hedmo, T. (2004). *Rule-Making in the Transnational Space The Development of European Accreditation of Management Education*. Doctoral Thesis, Uppsala Üniversitesi, Uppsala.
- Kısakürek, M.A. (2007). Yükseköğretimde kalite güvencesi ve ülkemizdeki gelişmeler. *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon Çalıştayı*. AÜ. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları: Ankara. Yayın no: 204.
- MEB. (2015). Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı. Ankara.
- MEB. (2016). Milli Eğitim İstatistikleri 2015-2016. Ankara.
- MEB, (2018). 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- Pham, T.H. (2018). Impacts of Higher Education Quality Accreditation: A Case Study in Vietnam. *Quality in Higher Education*, 24(2), 168-185.
- Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing and Health*, 23(4), 334-340.
- Wood, R.M. (1999). *An Analysis of Administrators' and Teachers' Perceptions of the Accreditation Process and Its Impact on School Improvement in a Selected Group of Public Schools in East Alabama*. [Doctoral dissertation](#), Auburn University, Alabama.

2023 Eğitim Vizyonu Belgesi: Öğretmenlik Mesleğinde Gelişim İhtiyacı

Ertuğ CAN^a

(a) Kırklareli Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kırklareli, Türkiye

Giriş

Literatür incelemelerinde, öğretmenlerin meslekî gelişim ihtiyacı bulunduğuna yönelik bulgulara (Akyüz, 2012; Tekişik, 1986; Bümen ve Diğerleri; Guskey, 2000; MEB, 2015; MEB, 2017a; Kesen ve Öztürk, 2019) rastlanmaktadır. 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde (MEB, 2018), öğretmenlerin meslekî gelişim ihtiyacı bulunduğuna yönelik önemli tespitler ve çözüm önerilerine yer verilmiştir. Öğretmen Strateji Belgesi'nde (MEB, 2017a) ise, öğretmenlik mesleğinin statüsünün güçlendirilmesi, öğretmenlik mesleğine yönelik toplumda var olan olumsuz algıların ortadan kaldırılması, öğretmenlerin kişisel ve meslekî gelişimlerinin sürekli sağlanması, hizmet öncesinde gerekli yeterlikleri kazanmış, nitelikli kişilerin öğretmen olarak istihdam edilmesi öncelikli hedefler olarak belirlenmiştir. Bu tespitler, Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin gelişim ihtiyacı olduğunu doğrudan belirlemesi ve mevcut durum analizi bakımından büyük anlam taşımaktadır.

Kesen ve Öztürk'e (2019) göre, öğretmenlerin sahip oldukları bilgiler, profesyonelliklerinin bir parçası olmakla birlikte, meslekî yeterlik bilgidен daha fazlasını içermektedir. Yani, öğretmenlerin bilgi yanında, beceri, tutum ve motivasyon bakımından da yeterli olmaları beklenmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne hazırlanan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" (MEB, 2017b) incelendiğinde, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin 3 yeterlik alanı, 11 yeterlik ve 65 gösterge olarak belirlendiği görülmektedir. Yeterlik alanları, meslekî bilgi, meslekî beceri ile tutum ve değerler olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin meslekî bilgi yeterlik alanına bağlı alt yeterlikler olarak, alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi bakımından yeterli olmaları beklenmektedir. Meslekî beceri yeterlik alanına bağlı alt yeterlikler olarak, eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğrenme öğretme sürecini yönetme ile ölçme ve değerlendirme bakımından yeterli olmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin tutum ve değerler yeterlik alanına bağlı alt yeterlikler olarak ise, millî, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve işbirliği ile kişisel ve meslekî gelişim alanında yeterliklerin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri'nin kullanım alanları (MEB, 2017b), olarak, öğretmen istihdamı, aday öğretmen yetiştirme süreci, sürekli meslekî gelişim, kariyer gelişimi ve ödüllendirme, performans değerlendirme, öz değerlendirme ile hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede öğretmenlik uygulaması ve akademik derslerin içeriklerinin belirlenmesinde önemli bir fonksiyonu yerine getirmesi hedeflenmiştir. Alan araştırmaları, literatür incelemeleri ve araştırmacının alanda yapmış olduğu gözlemlere göre, bu yeterlik alanları içinde öğretmenlerin sürekli meslekî gelişimine yönelik çabalara ihtiyaç bulunmaktadır. 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde (MEB, 2018), öğretmenlerin sürekli meslekî gelişim ihtiyacına yönelik tespitlere yer verilmesi ve bu ihtiyacı karşılamaya yönelik bazı hedeflerden söz edilmesi olumlu bir gelişme olarak belirtilebilir.

Görüldüğü gibi, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çok yönlü olarak yeterli olmalarına, yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik hedefler belirlenmiş ve bu doğrultuda düzenlemeler yapılmaya çalışılmıştır. Bu hedefler ve düzenlemelere paralel olarak, 2018 yılından itibaren hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede öğretmen adaylarının

öğretmenlik uygulamalarında bu yeterlikleri esas alan uygulamaların başlatılmış olması olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Mevcut düzenlemeler ve hedefler önemli olmakla birlikte, bu uygulamaların yeterliliği ile öğretmenlerin gelişimlerine ne tür katkılar sağladığının belirlenmesi, eksikliklerin tespit edilerek önleyici tedbirlerin alınması, öğretmenlerin niteliğinin geliştirilmesine yönelik uygulamalara hız verilmesi bakımında büyük önem taşımaktadır.

Literatür incelemeleri ve pek çok yasal metin dikkate alındığında, öğretmenlik mesleğinin gelişim ihtiyacının kapsamlı olarak incelenmesinin gerekli olduğu görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, 2023 Eğitim Vizyonu Belgesine göre, öğretmenlik mesleğine yönelik meslekî gelişim ihtiyacının belirlenmesidir. Bu amaçla, 2023 Eğitim Vizyonu Belgesine göre, öğretmenlik mesleğinin gelişim ihtiyaçları nelerdir? Bu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi desenindedir. Araştırma kapsamında 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi (MEB, 2018) başta olmak üzere, öğretmen strateji belgesi, 2015-2019 stratejik planı gibi metinlerden yararlanılmıştır. Araştırmanın verileri betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre, nitel araştırmalarda özellikle derinlemesine analizin gerekmediği durumlarda veriler işlenirken betimsel analizden yararlanılmaktadır. Ancak, elde edilen bulguların geçerliği için, araştırmacıların verilerini mevcut betimlemelerle ilişkilendirmeleri gerekmektedir. Bu süreçte, araştırmacıların verileri sunarken bireysel görüş ve düşüncelerinden etkilenmeden verileri objektif olarak sunmaları araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği bakımından büyük önem taşımaktadır. Araştırmada, bulguların sunumunda mevcut bilgi, belge ve düzenlemeler esas alınmış ve veriler literatür ile ilişkilendirilerek objektif bir şekilde sunulmaya çalışılmıştır.

Bulgular

2023 Eğitim Vizyonu Belgesi (MEB, 2018) incelendiğinde, öğretmenlik mesleğinin pek çok alanda gelişim ihtiyacı bulunduğu ve bu ihtiyacının genellikle lisansüstü eğitim ve kurumlar arası işbirliği temelinde karşılanmaya çalışıldığı görülmektedir. 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinin temel olarak öğretmenlik mesleğinin niteliğinin geliştirilmesini hedeflediği söylenebilir. Araştırma bulgularına göre, 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi (MEB, 2018) incelendiğinde, öğretmenler için yatay ve dikey kariyer uzmanlık alanları yapılandırılacağı, öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sürekli desteklemek üzere üniversiteler ve STK'lar ile yüz yüze, örgün, yaygın ve uzaktan eğitim yoluyla iş birlikleri hayata geçirileceği, yatay ve dikey kariyer basamaklarına yönelik lisansüstü düzeyde meslekî uzmanlık programları açılacağı belirtilmektedir. Ayrıca, sertifikaya dayalı pedagojik formasyon uygulamasının kaldırılarak bunun yerine yurt düzeyinde kolay erişilebilir lisansüstü düzeyde "Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı" açılacağı ve bu programın meslekî gelişim çerçevesinde Millî Eğitim Bakanlığında öğretmenlik hakkı kazanan adaylara uygulanacağı vurgulanmaktadır. 2023 Eğitim Vizyonu Belgesine (MEB, 2018) göre, öğretmenlerin genel ve alana yönelik becerilerini iyileştirmek için lisansüstü düzeyde meslekî gelişim programları tasarlanacağı, öğretmenlere yönelik bazı hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılıma ilişkin belgelendirme

uygulanmasından ayrılarak, üniversiteler aracılığıyla akredite sertifika programlarına dönüştürüleceği vurgulanmaktadır.

Araştırma bulgularına göre, yükseköğretim kurumları ile işbirliği içinde 21.yüzyıl becerilerini kazandırmak üzere ihtiyaç duyulan alanlarda öğretmenlere yönelik lisansüstü düzeyde yan dal programları açılması öngörülmektedir. Yükseköğretim Kurulu ile yapılacak işbirliği ve koordinasyon kapsamında, Türkiye genelinde belirlenecek ölçütleri taşıyan eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen uygulaması merkeze alınarak özel olarak yeniden yapılandırılacağı belirtilmesi, öğretmenlerin meslekî gelişim ihtiyaçlarının bir bölümünün hizmet öncesi eğitim yetersizliğine dayalı olduğunu ortaya koymaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın, gerekli alt yapı hazırlandıktan sonra eğitim fakültelerinin hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarını okullardaki ihtiyaç doğrultusunda, uygulama ağırlıklı olmasını atamaya esas koşullar arasında değerlendireceği belirtilmektedir. Ayrıca, elverişsiz koşullarda görev yapan öğretmenlere yönelik yeni bir teşvik mekanizması kurulacağı öngörülmektedir.

Araştırma bulgularına göre, 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde (MEB, 2018) yer alan en önemli tespitlerden biri de, öğretmenlerin meslekî gelişimlerine ilişkin sertifika ve diplomalarının özlük haklarına adaletli bir şekilde yansıtılmasının sağlanacağıdır. Mevcut uygulamada, lisans üstü eğitimin öğretmenlerin kariyer gelişimlerine yeterli düzeyde katkı sağlamaması bu tespiti doğrular niteliktedir. Ayrıca, öğretmenlerin atanmaları, çalışma şartları, görevde yükselmeleri, özlük hakları ve benzeri diğer hususları dikkate alan hazırlık çalışmaları yürütüleceğinin belirtilmesi de, öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin bir bütün halinde ve yasal statüye kavuşturularak yürütülmesi bakımından önem taşımaktadır. Öğretmenlerin meslekî gelişim ihtiyaçlarının genellikle hizmet öncesi eğitim, hizmet içi eğitim ve ekonomik temelde karşılanacağı dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin meslekî gelişim ihtiyaçlarının göreve başladıktan sonra özellikle lisans üstü düzeyde destekleneceği belirtilmektedir.

Öğretmen Strateji Belgesi'nde (MEB, 2017a), öğretmenlik mesleğine yönelik politikaların geliştirilmesi sürecinde temel sorunlar esas alınarak 6 ana tema belirlenmiştir. Bu ana temalar, öğretmen yetiştirme ve geliştirme stratejisi başlığı altında; Öğretmenliğe yönelik hizmet öncesi eğitim, öğretmenlik mesleğine adayların seçimi ve istihdamı, adaylık ve uyum eğitimi, kariyer geliştirme ve ödüllendirme, öğretmenlik mesleğinin statüsü ve sürekli meslekî gelişimdir. Öğretmen Strateji Belgesi'nde (MEB, 2017a), belirlenen ana temalara bağlı hedefler olarak, öğretmen yetiştirme programlarında eğitimlerin iyileştirilmesi, öğretmenlik mesleğine en uygun olanların üniversite mezunlarından seçilmesi, öğretmenlerin meslekî gelişim ihtiyacını belirlemeye yönelik olarak performans değerlendirme sistemine geçilmesi planlanmaktadır. Ayrıca, öğretmenlik mesleğinin statüsünün güçlendirilmesi, kurumlar ve bölgeler arası farklılıkların giderilerek öğretmenlerin çalışma şartlarının iyileştirilmesi ile kariyer ve ödüllendirme sisteminin geliştirilmesi gibi hedefler yer almaktadır.

Araştırma bulgularında görüldüğü gibi, 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi (MEB, 2018) ve Öğretmen Strateji Belgesi'nde (MEB, 2017a), öğretmenlerin meslekî gelişim ihtiyacı bulunduğu yönelik tespitler ve yapılacaklar açıkça ortaya konulmuştur. Özetle, Türkiye'de öğretmenlerin meslekî gelişim ihtiyacı bulunmaktadır ve bu ihtiyacın karşılanmasına yönelik eğitim planlaması ve eğitim politikası yaklaşımlarının geliştirilmesi ve titizlikle uygulanması gerektiği söylenebilir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin meslekî gelişim ihtiyaçlarının 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde (MEB, 2018) belirlenmiş olması, önemli bir gelişme olmakla birlikte, bu ihtiyaçları giderebilecek daha somut adımlara ve uygulamalara ihtiyaç olduğu söylenebilir. Yıllardır değişik metinlerle tespiti yapılan öğretmenlik mesleğine yönelik gelişim ihtiyaçlarının artık çözüme kavuşturulması ve niteliği esas alan uygulamalara geçilmesi gerektiği görülmektedir. Vizyon belgesinde yer alan bu tespitler, bu ihtiyacın bugüne kadar giderilemediğinin de göstergesi olmaktadır. 1966 yılında kabul edilen Öğretmenlerin Statüsü Tavsiyesi'ne (Gülmez, 2010) göre, öğretmenlerin meslekî olarak yetiştirilmesi ve yetkinleştirilmesi için eşgüdümlü, sistematik ve sürekli bir araştırma ve eylem zorunludur. Öğretmenlerin meslekî gelişim ihtiyaçlarının karşılanması, eğitimde niteliğin sağlanmasında da önemli katkılar sağlayacaktır.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin meslekî gelişim ihtiyacı bulunmaktadır ancak, bu ihtiyacın nasıl giderilmesi gerektiği de önemlidir. Öğretmenlerin meslekî gelişim ihtiyaçlarının oluşturulacak bir model çerçevesinde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Örneğin, Darling-Hammond, Hyler ve Gardner'a (2017) göre, öğretmenlerin meslekî gelişimine yönelik geliştirilecek etkili bir meslekî gelişim modeli yedi temel niteliğe sahip olmalıdır. Bu nitelikler incelendiğinde, içerik odaklılık, aktif öğrenme, işbirliği, etkili uygulama modellerinin kullanımı, danışmanlık ve uzman desteği, etkili geribildirim ve yansıtıcı düşünme ile süreklilik gibi ilkelerin belirtildiği görülmektedir.

Can'ın (2014:61) bulgularına göre, öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sağlamaya yönelik meslekî gelişim planlamaları yapılmalıdır. Bunun için, meslekî gelişim engelleri ve ihtiyaçlarının belirlenmesi, eğitim içeriğinin geliştirilerek uygulanması ve değerlendirilmesi önerilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin meslekî gelişim ihtiyaçlarının giderilebilmesi için açıköğretim ve uzaktan eğitim ile e-öğrenme fırsatlarının sunulması, üniversitelerin desteği ile öğretmenlere kariyer gelişimi olanağı sunulması gerektiği belirtilmektedir.

Öğretmenlerin meslekî gelişim ihtiyaçlarının giderilmesinin genellikle iki yöntemle karşılanacağı dikkat çekmektedir. Bunlardan biri, hizmet öncesi öğretmen adaylarının etkili olarak yetiştirilmesi, diğeri ise mesleğe başlayan öğretmenlerin hizmet içi eğitim yoluyla meslekî gelişimlerinin sağlanmasıdır. Hizmet öncesi dönemde öğretmen adaylarının etkili bir şekilde yetiştirilmesine yönelik olarak Yükseköğretim Kurulu tarafından 2018 yılında 25 öğretmen yetiştirme lisans programının güncellenmesi, MEB ile yapılan işbirliği sonucunda öğretmenlik uygulamasına yönelik yönerge kapsamında belirli standartların oluşturulması (örneğin, tüm paydaşların sorumluluklarının ayrıntılı belirlenmesi, uygulama öğretim elemanına düşen öğrenci sayısının en fazla sekiz olarak belirlenmesi) ve buna yönelik uygulama öğretmenlerine eğitim verilmesi olumlu gelişmeler olarak değerlendirilebilir. Çünkü, bu uygulamalar öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce asgari meslekî yeterlikleri kazanmaları bakımından önemli katkılar sağlayacaktır. TEDMEM'in (2019) raporuna göre, 2018 yılında öğretmen yetiştirme lisans programlarının süreç, içerik ve çıktılarında asgari standartların oluşturulması ve bu standartların güvence altına alınması önemlidir. Ancak, öğretmen yetiştirme programlarına yönelik tüm lisans programlarının içeriğinin keskin çizgilerle belirlenmesi, esneklik ve özgünlüğü ortadan kaldıracığı için eleştirilmektedir. Çünkü, yükseköğretim kurumlarının standartlara uygun çıktı elde edebilmeleri için imkân ve kabiliyetleri ölçüsünde öğretmen yetiştirmede özgün ve yenilikçi uygulamalar geliştirebilmelerine olanak sağlanması gerekir. Diğer yandan, mevcut öğretmenlere uygulanan hizmet içi eğitim etkinliklerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nde (MEB, 2017b) belirlenen yeterlik alanları temelinde, öz değerlendirme ve bilimsel araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin mevcut durumları esas alınarak meslekî gelişim ihtiyaçları belirlenmeli ve buna uygun eğitim politikaları geliştirilip uygulanmalıdır. Hizmet öncesinde öğretmen adaylarının kazanmaları gereken meslekî yeterliklerini kazanabilmeleri için öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının belirli standartlara uygunluğu denetlenmeli ve standartları karşılamaları sağlanmalıdır. İhtiyaç analizi yapılmadan, mevcut pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı ile üniversite mezunlarına öğretmenlik formasyonu kazandırma uygulamasına son verilmelidir.

Anahtar Kelimeler

Öğretmenlik Mesleği; Meslekî Gelişim; 2023 Vizyon Belgesi; Öğretmen Niteliği.

Kaynaklar

- Akyüz, Y. (2012). *Türkiye'de öğretmenlerin toplumsal değişimdeki etkileri (1839-1950)*. Genişletilmiş ve yeniden yazılmış 2.Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Bümen, N.T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin meslekî gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Millî Eğitim Dergisi*, 194, 31-50.
- Can, E. (2014). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Öğretmen Yetiştirme Politika ve Sorunları Uluslararası Sempozyumu IV-ISPITE2014*. Bildiri özetleri içinde, s.59-62. 15-16 Mayıs 2014, Hacettepe Üniversitesi/Ankara.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M.E. & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo, Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press, California.
- Gülmez, M. (2010). *Öğretmenlerin Statüsü Tavsiyesi* (1966 ILO/UNESCO Ortak Belgesi). Eğitim Sen Yayınları: Ankara.
- Kesen, İ. ve Öztürk, M. (2019). *Etkili öğretmen meslekî gelişimi, etkinlik temelli öğretmen eğitimi yaklaşımı*. SETA Yayınları, Şubat 2019, 266.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu belgesi*. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf, web adresinden 14 Mart 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017b). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERI.pdf, web adresinden 14 Mart 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017a). *Öğretmen strateji belgesi 2017-2023*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09140719_Strateji_Belgesi_Resmi_Gazete_sonrasY_ilan.pdf, web adresinden 25 Şubat 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf, web adresinden 17 Mart 2019 tarihinde edinilmiştir.
- TEDMEM. (2019). *2018 Eğitim değerlendirme raporu* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 5). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Tekışık, H.H. (1986). Türkiye'de öğretmenlik mesleği ve sorunları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 11(116), ss. 1-9. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/88438>, web adresinden 24 Mart 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Fakülte Öğrenci Temsilcileri Bakışıyla Üniversitelerde Karar Alma Süreci

Osman ÇEKİÇ^a, Kadir TUNÇER^a

(a) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Çanakkale, Türkiye

Giriş

Üniversiteler bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip, yüksek düzeyde eğitim, öğretim, bilimsel araştırma ve yayın yapan fakülte, enstitü, yüksekokul vb. kuruluş ve birimlerden oluşan öğretim kurumu olarak ifade edilmektedir (TDK, 2018). Bu tanımdan yola çıkıldığında üniversitelerin araştırma ve eğitim yönlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Eğitim öğretim faaliyetleri öğrenciler temel alınarak düzenlenmektedir. Bu bağlamda da üniversite öğrencilerini yükseköğretim kurumlarının ana unsuru olarak kabul etmek mümkündür.

Üniversiteler düşünce, ifade özgürlüğü ve demokrasi kavramlarıyla da birlikte anılmaktadır. Korkut (1993) üniversite ve demokrasi kavramlarının birbirine çok yakın işlev ve yapısal ilişkileri çağrıştırdığını ifade etmektedir. Beetham ve Boyle (2005) demokrasiyi, organizasyonları bütün olarak etkileyen kararların organizasyonun tüm üyelerince alınması ve karar alma mekanizmasında herkesin eşit haklara sahip olması idealinden oluşan bir sistem olarak tanımlamaktadır. Üniversite ve demokrasi ilişkisinde üniversitelerin düşünce ve ifade özgürlüğüne önem veren demokratik kurumlar olmaları beklenmektedir. Bunun gereği olarak da üniversitelerde alınan kararlarda çoğulculuk gözetilmektedir. Üniversitede kararların organizasyonun tüm üyelerince alınması okulda demokrasi kavramını ortaya çıkarmaktadır. Dünder (2013) Bologna sürecinde de sıklıkla dile getirilen boyutlardan biri olan öğrenci katılımının, okulda demokrasiye ideal bir örnek olduğunu ifade etmektedir.

Karar süreçlerine daha fazla unsurun katılımı beraberinde bazı faydalar da getirmektedir. Karar süreçlerine katılım, katılanların kişiliğini güçlendirmenin yanı sıra denetime daha az gereksinim duyulmasını, güdüleme ve özdeşleşme mekanizmalarının da harekete geçirilmesine imkan tanır (Bursalıoğlu, 1997).

Yükseköğretim kurumlarında öğrencilerin karar süreçlerine aktif olarak katılımı ilk olarak 26.12.2002 tarihinde 24975 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan “Üniversiteler Öğrenci Konseyi Yönetmeliği” ile gündeme gelmiştir (Üniversiteler Öğrenci Konseyi Yönetmeliği, 2002). Bu yönetmeliğin amacı üniversitelerin ön lisans ve lisans programlarına kayıtlı öğrencilerin eğitim, sağlık, spor ve kültürel ihtiyaçlarının karşılanmasında öğrencilerin görüşlerini belirleyerek, yönetim organlarına bildirilmesi ve yönetim organları ile öğrenciler arasındaki iletişimi oluşturmak amacı ile kurulacak olan Öğrenci Konseyi’nin kuruluş ve çalışma esaslarını düzenlemektir. Bu girişimi 20.09.2005 tarihinde 25942 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan “Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Konseyleri ve Yükseköğretim Kurumları Ulusal Öğrenci Konseyi Yönetmeliği” takip etmiştir (Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Konseyleri, 2005). Bu yönetmeliğin amacı ise; Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarına kayıtlı öğrencilerin eğitim, sağlık, spor ve kültürel ihtiyaçlarının karşılanması ve geliştirilmesinde haklarını gözetmek, ulusal çıkarlar konusunda duyarlı olmalarını sağlamak, yükseköğretim kurumları yönetim organları ile öğrenciler arasında etkili bir iletişim kurarak öğrencilerin beklenti ve isteklerini yönetim organlarına iletmek ve öğrencilerin eğitim-öğretim konusundaki kararlara katılımını sağlamak amacıyla oluşturulacak Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Konseyleri ile bunları ulusal ve uluslararası düzeyde temsil etmek için Yükseköğretim Kurumları Ulusal Öğrenci Konseyinin kuruluş, görev, yetki ve çalışma esaslarını düzenlemektir. Bu yönetmelik ile öğrencilerin yükseköğretim

kurumlarında yönetime aktif olarak katılımının sağlanması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda tüm üniversiteler kendi kurumsal yönetmeliklerini hazırlayıp öğrenci konseylerini oluşturmaktadır. Konseyler, öğrencilerin demokratik anlamda okul yönetimine katılması için uygulanan bir yöntemdir (Dündar, 2013). Üniversiteler tarafından kurulacak olan öğrenci konseylerinin organları bölüm/program/anabilim dalı/ana sanat dalı öğrenci temsilcileri, fakülte/yüksekokul/ konservatuvar/meslek yüksekokulu/enstitü öğrenci temsilcileri, ilgili kurullar ve öğrenci konseyi başkanıdır. Öğrenci konseyi başkanının görevleri arasında öğrenciler ile ilgili konuların görüşülmesi sırasında ilgili yükseköğretim kurumunun senato ve yönetim kurulu toplantılarına katılmak yer almaktadır.

Bu araştırmanın amacı yükseköğretimin ana unsuru olan üniversite öğrencilerinin, öğrenim gördükleri üniversitelerinin karar alma süreçlerine katılımlarına yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Bu temel amaca bağlı olarak aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır:

1. Öğrencilere göre eğitim süreçlerinde söz sahibi olma durumları nasıldır?
2. Öğrencilere göre üniversitede yönetim birimlerinin demokratik bir yönetim anlayışı çerçevesinde sahip olması gereken nitelikleri nelerdir?
3. Öğrencilere göre eğitmen ve yöneticilerin, öğrencilerin fikirlerini dinleme durumları nasıldır?
4. Öğrencilere göre üniversitenin karar süreçlerine katılım durumları nasıldır?
5. Öğrencilerin karar süreçlerinde daha aktif rol alabilmeleri için önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma bireylerin deneyimlerini nasıl yorumladıklarını, dünyalarını nasıl yapılandırdıklarını ve deneyimlerine ne anlam yüklediklerini kavramaya çalışan araştırma yaklaşımı biçimidir (Merriam, 2013). Ayrıca nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda ortaya konulduğu bir araştırma olarak da tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel durum çalışmasının en önemli özelliği, bir ya da birkaç durumu derinlemesine inceleyerek araştırmaktır. Duruma ilişkin etkenler, bu etkenlerin ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması bir konu, olgu veya problemi anlamak için bir veya birden fazla olay veya kişiler kullanılarak yapılan çalışmalardır (Güler ve diğerleri, 2015). Bu çalışmada durum olarak ÇOMÜ öğrencilerinin karar süreçlerine katılımları belirlenmiştir. Bu çalışma ÇOMÜ'deki farklı fakültelerin öğrenci temsilcilerini kapsadığı için iç içe geçmiş ve öğrencilerin üniversitelerindeki karar süreçlerine katılımlarına yoğunlaştığı için de tek durum deseni olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın katılımcıları olarak öncelikle Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki tüm bölümlerin öğrenci temsilcileri ile görüşülmesi planlanmıştır. Bölüm sekreterleri ile yapılan görüşmelerde son iki yıldır birçok bölümün aktif bir öğrenci temsilcisi seçemedikleri belirlenmiştir. Daha sonra katılımcıların değiştirilmesine karar verilip tüm fakültelerdeki yetkili bir idari personel ile görüşülüp fakülte öğrenci temsilcilerinin telefon bilgilerine ulaşılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017 – 2018 Bahar Yarıyılı'nda öğrenim görmekte olan Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nin tüm fakülte öğrenci temsilcileri oluşturmaktadır. Tüm fakültelerin öğrenci temsilcileri ile telefon görüşmeleri yapıp araştırma hakkında bilgi verilip görüşlerine başvurulmuştur. Görüşülen katılımcıların tümü fakülte öğrenci temsilcileri olduğu için amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt

örneklem kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş soruların sorulabildiği bir görüşme yöntemi olarak nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir veri toplama yöntemidir (Güler ve diğerleri, 2015). Veri toplama aracının güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla Sınıf Öğretmenliği anabilim dalında görev yapan iki öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri dikkate alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu düzenlenmiştir. 12 fakülte öğrenci temsilcisine görüşme talebi iletilmiştir. Öğrencilerin ders ve sınav yoğunluğu nedeniyle yüz yüze görüşme imkanı oluşmamış, görüşme formu yazılı olarak katılımcılara sunulmuş ve yanıtlamaları istenmiştir. Ulaşılan fakülte öğrenci temsilcilerinden 10 tanesi görüşme sorularını yanıtlamıştır. Katılımcılar tarafından doldurulan görüşme formları toplanmış ve kontrol edilmiştir. Katılımcıların her birine bir kod verilerek (Ö1, Ö2... şeklinde) veriler betimsel analiz ile incelenmiştir. Betimsel analiz yaklaşımına göre, elde edilen veriler araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş olan temalar göz önünde bulundurularak gruplandırılır ve yorumlanır. Bu analiz yönteminde veriler araştırma sorularından üretilen temalara göre organize edilebileceği gibi görüşme soruları dikkate alınarak da düzenlenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Bulgular

Bu bölümde yarı yapılandırılmış görüşme formu ile katılımcılara sorulan sorulara verilen yanıtlara göre elde edilen bulgular sunulmuştur. Görüşme formundaki her bir soru ayrı ayrı incelenip, her bir soruya verilen yanıtlara göre bulgular tek tek ortaya konmuştur.

1. Öğrencilerin Eğitim Süreçlerinde Söz Sahibi Olma Durumlarına İlişkin Görüşleri

Bu başlık altında öncelikle öğrencilere eğitim süreçlerinde söz sahibi olup olmadıkları sorulmuştur. Bu kapsamda öğrencilerin eğitim süreçlerinde söz sahibi olma durumlarına ilişkin verdikleri cevaplar evet ve hayır olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler ve öğrencilerin bunlara yönelik ifadeleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Eğitim Süreçlerinde Söz Sahibi Olma Durumlarına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Kategori	Kod	f
Evet	Anlayışlı akademisyenlerin varlığı	2
	Öğrenci sayısının azlığı	1
	Karşılıklı diyalog	1
Hayır	İstenilen dersin seçilememesi	4
	Öğrencinin dikkate alınmayışı	3
	Ders saatlerinin belirlenmesinde katılım eksikliği	2
	Akademisyen talebini önemseme	1
	Öğrenci sayısının fazlalığı	1
	Öğrencinin pasif kalışı	1
	Üniversitenin özgür düşünce ortamı sunmaması	1
	Uzlaşmacı olmayan akademik personelin varlığı	1

Tablo 1’de de görüldüğü üzere öğrencilerin eğitim süreçlerinde söz sahibi olmadığına dair daha genel bir kanı bulunmaktadır. Eğitim süreçlerinde söz sahibi olunduğunu düşünen öğrenciler bu durumu anlayışlı akademisyenlerinin olması, öğrenci sayısının az olması ve karşılıklı diyalog imkanlarının olması ile ifade etmektedirler. Bu durumla ilgili olarak katılımcılardan Ö1 şunları söylemiştir: “*Evet süreçlere katılabiliyoruz. Biz sınıfta 5 kişiyiz. Hocalar da bize anlayışlı davranıyorlar.*” Eğitim süreçlerinde söz sahibi olunmadığını düşünen

öğrenciler bu durumu istenilen dersin seçilememesi, öğrencinin dikkate alınmayışı, ders saatlerinin belirlenmesinde katılım eksikliği ile ifade etmektedirler. Bu durumla ilgili olarak katılımcılardan Ö6 şunları söylemiştir: *“Hayır. Özellikle ders seçimleri hususunda akademisyen sayısının az olmasından dolayı istediğimiz dersleri alamadığımızın haricinde istemediğimiz dersleri bile almak zorunda kalabiliyoruz.”* Katılımcılardan Ö9 öğrencilerin dikkate alınmayışı ile ilgili olarak şunları söylemiştir: *“Hayır düşünmüyorum. Çünkü bununla ilgili yapılan ayarlamalarda fakülte yönetimleri tarafından öğrenci ya da temsilcisi ile istişare edilmiyor, sadece talep olması halinde değerlendirilmeye alınabiliyor.”*

2. Öğrencilerin Yönetim Birimlerinin Demokratik Bir Yönetim Anlayışı Çerçevesinde Sahip Olması Gereken Niteliklerine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin yönetim birimlerinin demokratik bir yönetim anlayışı çerçevesinde sahip olması gereken niteliklerine ilişkin verdikleri cevaplar öğrenciye yönelik ve yönetim anlayışına yönelik nitelikler olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler ve öğrencilerin bunlara yönelik ifadeleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Yönetim Birimlerinin Demokratik Bir Yönetim Anlayışı Çerçevesinde Sahip Olması Gereken Niteliklerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Kategori	Kod	f
Öğrenciye yönelik nitelikler	Öğrenciyi dikkate alma	4
	Öğrenciyi karara katma	1
	Öğrenci arasına katılma	1
	Öğrenciye yönelik düşünme	1
	Öğrenci açısından bakabilme	1
Yönetim anlayışına yönelik nitelikler	Demokratik yaklaşım	4
	Liyakata önem verme	3
	Siyaseti yönetime karıştırmama	1
	Para unsurunu yönetime karıştırmama	1
	Öğrenci ve akademisyen tarafından sevilen yönetici atama	1
	İllegal yapılanmalara katılmayan yönetici atama	1
	Tarafsızlık	1
	Dürüstlük	1
	İş ahlakı	1
	Akademisyenlerle yönetim arası ilişkilerin kuvvetlendirilmesi	1
	Hoşgörü	1
	Fikir ve çalışma özgürlüğüne önem verme	1

Tablo 2’ye göre katılımcıların yönetim birimlerinin demokratik bir yönetim anlayışı çerçevesinde sahip olması gereken niteliklerine ilişkin verdikleri cevaplar öğrenciye yönelik ve yönetim anlayışına yönelik nitelikler olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır. Bunlardan öğrenciye yönelik nitelikler arasında en çok bahsedilen öğrenciyi dikkate alma olmuştur. Bu durumla ilgili olarak katılımcılardan Ö6 şunları söylemiştir: *“Direkt olarak öğrenciyi etkileyecek kararlar alınırken öğrenci temsilcileri ile görüş alış-verişinde bulunulması ve öğrencilerin taleplerinin ciddi anlamda dikkate alınması gerekmektedir.”* Yönetim anlayışına yönelik niteliklerde ise en çok bahsedilen demokratik yaklaşım, liyakata önem verme olmuştur. Bu durumla ilgili olarak katılımcılardan Ö10 şunları söylemiştir: *“Adaletli olmalıdır, ayırım yapmamalı ve taraf tutmadan herkese eşit taraftan bakarak karar vermelidir. En önemlisi de adam kayıyarak görevleri ve kadroları iş ehli olamayan insanlara vermemeleri gerekir.”*

Aynı durumla ilgili olarak katılımcılardan Ö8 şunları söylemiştir: *“Tüzük ve yönetmelik düzenlemeleriyle kişi inisiyatifinde değil de kurallara bağlı bir demokratik yönetim anlayışı getirilebilir.”*

3. Öğrencilerin, Fikirlerinin Eğitimci ve Yöneticiler Tarafından Dinlenilmesine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin, fikirlerinin eğitimci ve yöneticiler tarafından dinlenilmesine ilişkin verdikleri cevaplar olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler ve öğrencilerin bunlara yönelik ifadeleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin, Fikirlerinin Eğitimci ve Yöneticiler Tarafından Dinlenilmesine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Kategori	Kod	f
Olumlu	Öğrenciyi dikkate alan eğitimci ve yöneticinin varlığı	3
	Öğrenciye, doğru yaklaşım	1
	Empati kurabilen eğitimci ve yöneticinin varlığı	1
	Uzlaşmacı yaklaşım	1
Olumsuz	Kişiden kişiye değişen uygulamalar	5
	Öğrenci taleplerinin dikkate alınmaması	4
	Görüşlerin dinlenmesi ama sonuca bağlanmaması	1
	Yöneticilerin sorun çıkartması	1

Tablo 3’de de görüldüğü üzere öğrencilerin, fikirlerinin eğitimci ve yöneticiler tarafından dinlenmesine ilişkin olumsuz ifadeleri daha fazladır. Fikirlerinin eğitimci ve yöneticiler tarafından dinlenmesine ilişkin olumlu görüşleri olan öğrenciler bu durumu özellikle öğrenciyi dikkate alan eğitimci ve yöneticinin varlığı ile ifade etmektedirler. Bu durumla ilgili olarak katılımcılardan Ö8 şunları söylemiştir: *“Bazı eğitimciler ve yöneticiler öğrenciler konusunda çok hassas iken bazıları öğrenci fikirlerini hiç önemsemiyor. Şu an görevde olan dekanımız temsilci toplantılarıyla öğrencilerin her türlü sorunuyla ilgileniyor.”* Fikirlerinin eğitimci ve yöneticiler tarafından dinlenmesine ilişkin olumsuz görüşleri olan öğrenciler bu durumu özellikle kişiden kişiye değişen uygulamalar ve öğrenci taleplerinin dikkate alınmaması ile ifade etmektedirler. Bu durumla ilgili olarak katılımcılardan Ö7 şunları söylemiştir: *“Konudan konuya değişiklik göstermekte ama genel olarak öğrenci taleplerini daha geri planda tutuluyor.”* Öğrenci taleplerinin dikkate alınmaması ile ilgili olarak katılımcılardan Ö8 şunları söylemiştir: *“...bazı dönem koordinatörü hocalarımız ve bölüm başkanlarımız öğrencilerin fikirlerine pek önem vermiyor.”* Çarpıcı örneklerden biri olarak görüşlerin dinlendiğini ama sonuca bağlanma konusunda şüpheleri olduğunu dile getiren Ö2 şunları söylemiştir: *“Evet mutlaka. Ancak bu fikirlerin yeterli şekilde değerlendirilip, bu fikirlere göre hareket edilip-edilmediği ya da sonuçların öğrenciler için ne kadar olumlu olduğuyla alakalı şüphelerim de mevcut.”*

4. Öğrencilerin, Üniversitelerinin Karar Süreçlerine Katılma Durumlarına İlişkin Görüşleri

Bu başlık altında öncelikle öğrencilere üniversitelerinin karar süreçlerine katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Bu kapsamda öğrencilerin karar süreçlerine katılma durumlarına ilişkin verdikleri cevaplar evet ve hayır olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler ve öğrencilerin bunlara yönelik ifadeleri Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin, Üniversitelerinin Karar Süreçlerine Katılma Durumlarına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Kategori	Kod	f
Evet	Öğrenciye yönelik kararlara katılım	3
	Öğrenci konseyinin varlığı	1
	Rektör ve yönetimle iletişim imkanı	1
Hayır	Öğrenci kararlarının dikkate alınmaması	4
	Öğrencilerin sorumluluktan kaçması	2
	Akademik kararlara katılımda eksiklikler	1

Tablo 4’de de görüldüğü üzere öğrencilerin karar süreçlerine katılmadıklarına dair görüşleri daha fazladır. Karar süreçlerine katılım olduğunu düşünen öğrenciler, öğrenciye yönelik kararlara katılabilindiğini belirtmişler ve öğrenci konseyinin varlığının, rektör ve yönetimle iletişim imkanı olmasının bu durumda önemli bir etken olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumla ilgili olarak katılımcılardan Ö6 şunları söylemiştir: *“Evet. Öğrenci Temsil Konseyi sayesinde öğrenci taleplerinin rektörlüğe iletilildiğini ve yine ÖTK Başkanının senato toplantılarına katılım sağladığını biliyorum.”* Aynı durumla ilgili olarak katılımcılardan Ö9 şunları söylemiştir: *“Evet Daha çok rektör hocamızla iletişim kurabildiğimizde, öğrenciyi ilgilendiren çalışmalarda fikirlerimizi beyan ettiğimizde sağ olsun bizi dikkate alarak dinleyip çeşitli unsurları uygulamamıza müsaade ettiği için çalışmaya yön verebiliyoruz.”* Öğrenci temsilciliği kavramının önemi açısından katılımcılardan Ö8 şunları söylemiştir: *“Fakülte temsilcisi olarak resmi olarak karar verme süreci konusunda eğitim komisyonu toplantılarına katılabiliyorum.”* Karar süreçlerine katılım olmadığını düşünen öğrenciler, bu durumu öğrenci kararlarının dikkate alınmaması, öğrencilerin sorumluluktan kaçması ve akademik kararlara katılımında eksiklikler ile ifade etmişlerdir. Bu durumla ilgili olarak katılımcılardan Ö3 çarpıcı bir ifade ile şunları söylemiştir: *“Hayır, üniversiteler öğrenciler için değil yöneticiler içindir.”* Aynı durumla ilgili olarak katılımcılardan Ö5 şunları söylemiştir: *“Hayır düşünmüyorum, işleyen bir düzen ve plan var. Eğer öğrencinin düşünceleri baz alınacak olsaydı herkes memnun olurdu.”* Katılımcılardan Ö7 karar süreçlerine katılım olmaması durumunda öğrencilerin sorumluluktan kaçmasına vurgu yaparak şunları söylemiştir: *“Üniversite olarak genel öğrenci profilimiz pasif kalıyor ve sorumluluktan kaçıyor belki de dahil olmak isteseler daha iyi karşılık alacaklardır.”*

5. Öğrencilerin Karar Süreçlerinde Daha Aktif Rol Alabilme Durumuna İlişkin Çözüm Önerileri

Öğrencilerin karar süreçlerinde daha aktif rol alabilme durumuna ilişkin çözüm önerilerine ait bulgular Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Karar Süreçlerinde Daha Aktif Rol Alabilme Durumuna İlişkin Çözüm Önerilerine Ait Bulgular

Öğrenci fikirlerinin dinlenmesi	6/10
Öğrenciyi kararlara katma	3/10
Öğrencinin yetkili mercilerde görev alması	2/10
Öğrenciyi bilgilendirme	1/10
Öğrencinin sessiz kalmaması	1/10
Öğrenci komisyonu kurulması	1/10
Öğrencilerin fikirlerini söyleyebileceği ortamların oluşturulması	1/10

Tablo 5’e göre öğrencilerin karar süreçlerinde daha aktif rol alabilme durumuna ilişkin çözüm önerilerinde eğitimci ve yöneticiler tarafından öğrenci fikirlerinin dinlenmesi en çok dile getirilen öneri olmuştur. Bu önerileri öğrenciyi kararlara katma ve öğrencinin yetki mercilerde görev alması önerileri takip etmiştir. Öğrenci fikirlerinin dinlenmesi ile ilgili önerilerinde katılımcılardan Ö8 şunları söylemiştir: *“Her türlü resmi toplantıda özellikle de öğrencileri ilgilendiren kararların alındığı toplantılarda en az 1 olmak üzere öğrenci temsiliyeti sağlayabilecek temsilcilerin olması gerektiğini düşünüyorum.”* Aynı katılımcı öğrencilerin kararlara katma konusunda şunları söylemiştir: *“Toplantı ve komisyonlara olabildiğince öğrenci katılımının sağlanıp öğrencilerin de karar alma sürecinde doğrudan etkisi olabilir.”* Öğrenci fikirlerinin dinlenmesini konusunda öğrenci temsilcisinin önemine vurgu yapan Ö9 şunları söylemiştir: *“Özellikle fakülte yönetimindeki hocalarımızın yapılan çalışma ve alınan kararlarda öğrencinin sesi olan öğrenci temsilcilerini daha çok dinleyip istişarelerde bulunması bu noktada çok*

verimli bir hamle olacaktır diye düşünüyorum.” Öğrencilerin yetki mercilerde görev almasını önerisine ilişkin olarak katılımcılardan Ö6 şunları söylemiştir: “Öğrencilerin sessiz kalmaması, usuller çerçevesinde talep ve görüşlerini yetkili merciler aracılığıyla üniversite yönetimine bildirmeleri gerekir. Ayrıca bahsi geçen yetkili mercilerde görev de almalıdırlar.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Üniversite öğrencilerinin, öğrenim gördükleri üniversitelerinin karar alma süreçlerine katılımlarına yönelik görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada, öğrencilerin eğitim süreçlerinde söz sahibi olmadığına dair daha genel bir kanının olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde öğrencilerin karar süreçlerine katılmadıklarına dair görüşleri de daha fazladır. Bu sonuçları destekleyecek şekilde öğrencilerin, fikirlerinin eğitimci ve yöneticiler tarafından dinlenmesine ilişkin olumsuz ifadeleri de daha fazladır. Yapılan araştırmalar karar süreçlerine katılım konusunu okullarda demokrasi kavramı ile ilişkilendirip, bu açıdan değerlendirmeye çalışmıştır (Dündar, 2013; Şişman vd., 2010; Korkut, 1993; Ersöz ve Duruhan, 2015; Tamer, 2011). Ayrıca yapılan çalışmaların çoğu kararlara katılım konusunu ilköğretim ve ortaöğretim kurumları üzerinde incelemiştir (Uygun Takmaz, 2009; Özcan, 2010; Babaoğlu ve Faik Yılmaz, 2012; Özdoğru, 2012). Üniversite öğrencilerinin üniversitelerinde karar süreçlerine katılımı ile yapılan çalışmalar sınırlı kalmaktadır. Bu çalışmalardan biri olan Dündar (2013) tarafından gerçekleştirilen ve üniversite öğrencilerinin karar süreçlerine katılıma ilişkin görüş ve ihtiyaçlarının hangi paradigmaya yaklaştığının analiz edildiği çalışmada da benzer şekilde öğrencilerin karar süreçlerine katılımları ile sorunları ve olumsuz görüşleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin eğitim süreçlerinde söz sahibi olma durumlarına ilişkin görüşlerine ait bulgulara göre öğrencilerin eğitim süreçlerinde söz sahibi olmadığına dair daha genel bir kanının olduğu belirlenmiştir. Eğitim süreçlerinde söz sahibi olunduğunu düşünen öğrenciler bu durumu anlayışlı akademisyenlerinin olması, öğrenci sayısının az olması ve karşılıklı diyalog imkanlarının olması ile ifade etmektedirler. Eğitim süreçlerinde söz sahibi olunmadığını düşünen öğrenciler bu durumu istenilen dersin seçilememesi, öğrencinin dikkate alınmaması, ders saatlerinin belirlenmesinde katılım eksikliği ile ifade etmektedirler. Dündar (2013)’ın yaptığı çalışmada da öğrencilerin üniversitenin işleyişinde söz sahibi olmadığına ilişkin genel bir kanı tespit edilmiştir. Öğrenci konseylerinde görev alan ve almayan öğrencilerle yapılan bu çalışmada komisyonda görev almayan öğrenciler daha çok hocalarla birebir ilişkiler aracılığıyla seslerini duyurabildiklerini, pek ciddiye alınmadıklarını, soyutlandıklarını ve okul dışı aktivitelere yönelindiklerini belirtmektedirler. Komisyonda görev alan öğrenciler ise özellikle “bürokratik engeller”, “yönetime katılım” ve bu konuları kapsayan “sistem sorunu” üzerinde durmaktadırlar. Doğanay ve Sarı (2004) tarafından yapılan kampüs yaşamının, öğrenci algılarına dayalı olarak demokratik yaşam kültürü çerçevesinde değerlendirilmesine yönelik çalışmada da benzer şekilde kararlara katılım konusunda katılımcılardan sadece bir kişinin olumlu görüş belirttiği, diğerlerinin ise üniversitelerinde öğrencilerin kararlara katılımının söz konusu olmadığını ifade ettikleri vurgulanmıştır.

Öğrencilerin yönetim birimlerinin demokratik bir yönetim anlayışı çerçevesinde sahip olması gereken niteliklerine ilişkin görüşlerine ait bulgulara bakıldığında öğrenciye yönelik ve yönetim anlayışına yönelik nitelikler olmak üzere iki grup nitelik belirlenmiştir. Bunlardan öğrenciye yönelik nitelikler arasında en çok bahsedilen öğrenciyi dikkate alma olmuştur. Yönetim anlayışına yönelik niteliklerde ise en çok bahsedilen demokratik yaklaşım, liyakata önem verme olmuştur. Dündar (2013)’ın yaptığı çalışmada demokratik otoritenin sahip olması gereken niteliklerle ilgili olarak komisyonda görev alan öğrenciler özellikle yönetim kademelerine ulaşım ve iletişim

sorunu üzerinde durmuşlardır. Komisyonunda yer almayan öğrencilerin okul uygulamaları üzerinde daha çok durdukları görülmüştür.

Öğrencilerin, fikirlerinin eğitimci ve yöneticiler tarafından dinlenilmesine ilişkin görüşlerine ait bulgulara göre öğrencilerin, fikirlerinin eğitimci ve yöneticiler tarafından dinlenmesine ilişkin olumsuz ifadeleri daha fazladır. Fikirlerinin eğitimci ve yöneticiler tarafından dinlenmesine ilişkin olumlu görüşleri olan öğrenciler bu durumu özellikle öğrenciyi dikkate alan eğitimci ve yöneticinin varlığı ile ifade etmektedirler. Fikirlerinin eğitimci ve yöneticiler tarafından dinlenmesine ilişkin olumsuz görüşleri olan öğrenciler bu durumu özellikle kişiden kişiye değişen uygulamalar ve öğrenci taleplerinin dikkate alınmaması ile ifade etmektedirler. Dündar (2013)'ın yaptığı çalışmada fikirlerinin dinlenilmesi konusunda komisyonunda görev almayan öğrencilerin yöneticileri ulaşılmaz, sürekli meşgul, makam artıka öğrenciden uzak buldukları belirtilmiştir. Öğrencilerin fikir ve düşüncelerinin hocaları tarafından dinlendiğini, çünkü hocaların kendilerini yakından tanıma fırsatının olduğunu vurguladıkları ifade edilmiştir. Öğrenci konseyinde görev alan öğrencilerin ise, dekanlık makamında çoğunlukla fikir ve düşüncelerinin dinlendiğini, çözüm bulmaya çalışıldığını fakat hocaların böyle bir çaba göstermediğini ifade ettikleri vurgulanmıştır.

Öğrencilerin, üniversitelerinin karar süreçlerine katılıma durumlarına ilişkin görüşlerine ait bulgulara bakıldığında öğrencilerin karar süreçlerine katılmadıklarına dair görüşleri daha fazladır. Karar süreçlerine katılım olduğunu düşünen öğrenciler, öğrenciye yönelik kararlara katılabilindiğini belirtmişler ve öğrenci konseyin varlığının, rektör ve yönetimle iletişim imkanı olmasının bu durumda önemli bir etken olduğunu ifade etmişlerdir. Karar süreçlerine katılım olmadığını düşünen öğrenciler, bu durumu öğrenci kararlarının dikkate alınmaması, öğrencilerin sorumluluktan kaçması ve akademik kararlara katılımında eksiklikler ile ifade etmişlerdir. Dündar (2013) tarafından yapılan çalışmada kararlara katılıma ilişkin öğrenci konseyinde görev almayan öğrencilerin sistemi yoğun olarak eleştirdikleri ve kararlara katılımın tek yolunun, hocalarla birebir görüşmeler ve sınıfa görüş belirtmek olduğunu ifade ettikleri belirtilmiştir. Komisyonunda görev alan öğrencilerin ise bizim çalışmamızda da olduğu gibi öğrencilerin edilgen konumunu vurguladıkları, aynı zamanda öğrencinin bilinçsiz, hakkını aramayan ve hakkını takip etmeyen tutumunu dile getirdikleri ifade edilmiştir. Özcan (2010) ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile öğrenim gören öğrencilerin okullarında kararların alınması sürecine katılımları ile ilgili yaptığı çalışmada öğretmenlerin ve öğrencilerin, öğretimsel boyuttaki kararlara yönetsel boyuttaki kararlardan daha çok katılmakta olduklarını belirtmiştir. Yaptığımız çalışmada ise öğrenciler kendilerini doğrudan ilgilendiren akademik kararlara katılımında eksiklikler olduğunu vurgulamaktadırlar.

Öğrencilerin karar süreçlerinde daha aktif rol alabilme durumuna ilişkin çözüm önerilerine ait bulgulara göre eğitimci ve yöneticiler tarafından öğrenci fikirlerinin dinlenmesi en çok dile getirilen öneri olmuştur. Bu önerileri öğrenciyi kararlara katma ve öğrencinin yetki mercilerde görev alması önerileri takip etmiştir. Dündar (2013) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin kurul ve komitelerde daha yüksek oranlarda temsil edilmeyi, birey/öğrenci olarak değer görmeyi, bireysel seçimler için özgürlük alanı yaratılmasını, kurumsal engellerin ve bürokrasinin azaltılmasını, edilgen öğrenci imajından kurtulmayı ve daha aktif rol almayı istedikleri belirtilmiştir.

Sonuç olarak üniversitelerde öğrencilerin karar süreçlerine katılımı için öğrenci konseylerinin önemli bir etken olduğu anlaşılmıştır. Bu konseylerin ve öğrenci temsilcilerinin etkin bir şekilde çalışması öğrenci taleplerinin eğitimciler ve yönetim birimlerine aktarılması için faydalı olabilmektedir. Öncelikle bu yapının oluşturulmasına gösterilecek özenle kararlara katılım sürecinin başlayabileceği düşünülebilir. Çalışma sırasında bu sistemin en küçük çarklarını oluşturan sınıf ve bölüm temsilcilerinin, birçok anabilim dalı ve bölümde seçilmediği görülmüştür. Tam

olarak nasıl seçildiği tespit edilemeyen, temsil ettiği öğrenciler tarafından tanınmayan fakülte temsilcilerinin var olduğunu söylemek mümkündür. Bu temsilcilerin de genel olarak karar süreçlerine katılım ve fikirlerinin dinlenmesi konularında görüşleri olumsuz durumdadır. Öğrenci temsilcileri fikirlerinin daha çok dinlenilmesini, görüşlerini özgürce ifade edebilecekleri ortamların yaratılmasını, süreçlere ve alınan kararlara daha çok katılmayı istemektedirler. Demokratik bir üniversite ortamı oluşturabilmek adına öğrenci temsilcilerinin seçilmesinde daha çok özen göstermek, öğrenci konseyi sisteminin daha aktif çalışması için fırsat yaratmak ve öğrencilerin karar süreçlerinde daha çok katılımlarını sağlamak için çaba sarf edilmelidir.

Anahtar Kelimeler:

Öğrenci konseyi, öğrenci temsilcileri, kararlara katılım, üniversite, demokrasi.

Kaynaklar

- Babaoğlu, E. & Yılmaz, F. (2012). İlköğretim okullarında karara katılma, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (3), 1-12.
- Beetham, D. & Boyle, K. (2005). *Demokrasinin Temelleri: 80 soru – 80 cevap*. Ankara: Adres Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (1997). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem.
- Doğanay, A. & Sarı, M. (2006). Öğrencilerin üniversitedeki yaşam kalitesine ilişkin algılarının demokratik yaşam kültürü çerçevesinde değerlendirilmesi (Çukurova Üniversitesi Örneği), *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 107-128.
- Dündar, S. (2013). Demokratik okulun bir unsuru olarak öğrencilerin karar süreçlerine katılımı, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (2), 853-875.
- Ersöz, Y. & Duruhan, K. (2015). Okul ortamında demokrasi yaşantıları, *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2 (3), 13-26.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M.B. & Taşkın, S. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Korkut, H. (1993). Demokratik üniversite, *Amme İdaresi Dergisi*, 26 (2), 119-133.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özcan, E. G. (2010). *Ortaöğretim okullarındaki öğretmen ve öğrencilerin okul yönetiminin karar verme sürecine katılımlarının incelenmesi (Beypazarı örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özdoğru, M. (2012). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile iş motivasyonları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Şişman, M., Güleş, H. ve Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (1), 167-182.
- Tamer, M. G. (2011). Okulların demokratik ve katılımcı öğrenim ortamlarına dönüştürülmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 40 (8), 5-16.
- TDK, (2018). Güncel Türkçe sözlük. Erişim adresi: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5ab560431b7cd4.06123184
- Üniversiteler Öğrenci Konseyi Yönetmeliği, (2002, 26 Aralık). Resmi Gazete (Sayı: 24975 (Mükerrer)). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2002/12/20021226.htm>
- Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Konseyleri ve Yükseköğretim Kurumları Ulusal Öğrenci Konseyi Yönetmeliği, (2005, 20 Eylül). Resmi Gazete (Sayı: 25942 (Mükerrer)). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/09/20050920-10.htm>
- Uygun Ş. T. (2009). *İlköğretim okullarında örgütsel iletişim düzeyi ile öğretmenlerin karara katılma davranışları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversite, Konya.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Okul Kültürü ile Liderlik Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi: Bir Meta Analiz

Ahmet Turan KURŞUN^a, Ercan YILMAZ^b

(a) Konya Bilim ve Sanat Merkezi, Konya, Türkiye

(b) Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye

Giriş

Bir örgütün gelişmesi ve ilerlemesi örgütün etkili bir şekilde yönetilip yönetilmediğine bağlıdır. Bu süreçte yönetimin rolü, amaçlara ve hedeflere ulaşabilmek için örgütün üyelerinin çabalarına rehberlik etmek ve koordinasyonu sağlamaktır. Bu kapsamda insan kaynaklarının etkili yönetimi ve örgütsel davranış uygulamaları örgütün karakteristiklerine ve kültürüne bağlıdır (Mullins, 2005, s.896).

Araştırmalar, etkili bir lidere sahip olan, öğretmenlerin işbirliği halinde çalıştıkları, okulun nereye gittiğini gösteren paylaşılan bir vizyonu bulunan ve tüm bu özellikleri ile başarıya vurgu yapan okulların etkili okullar olduğunu, etkili okullar için de okul kültürünün önemli bir değişken olduğunu göstermektedir (Dean, 2002, s.6). Etkili örgütlerin temel özelliği güçlü ve ayırt edici ortak bir kültüre sahip olmalarıdır. Bu bağlamda örgüt yönetiminde liderliğin temel işlevi paylaşılan bir örgüt kültürü oluşturmaktır. Çünkü kültür hem üyelerin davranışlarını oluşturmada hem de bu davranışların yönlendirilmesinde rehberlik işlevi üstlenmektedir (Hoy ve Miskel, 2012). Örgüt kültürü sayesinde insanlar zamanla örgüt içerisinde nasıl davranılacağını ve nasıl konuşulacağını öğrenmektedir. Bu yolla örgüt kültürü aynı zamanda çalışanların örgütte uyum problemi yaşamamalarına katkı sağlamaktadır.

Okul kültürü okulda zamanla oluşmuş yaşam tarzıdır. Okulun tarihi, gelenekleri, çalışanların birikimleri ve birbirleriyle etkileşimleri zamanla okula has bir kültürün oluşmasını sağlamaktadır. Normlar, inançlar, tutumlar, beklentiler, davranışlar, beklentiler ve eğilimler bu kültürü oluşturmaktadır. Sonuç olarak okul kültürü, okulda nelerin önemli olduğuna, nelerin değersiz bulunduğu ve nasıl hareket edileceğine ilişkin ortak hareket etme duygusu vermektedir (Balci, 2007). Okul kültürü aynı zamanda okul çalışanlarının karşılaştıkları problemlere getirdikleri çözüm yollarının zamanla birikerek ve okula yeni gelen çalışanlara aktararak yerleşmekte ve gelişmektedir (Yavuz ve Yılmaz, 2012). Önal ve Ekici (2012) okul kültürünü, okulda bütünleşmeyi sağlayan, çalışanların işlerinin niteliğini belirlemeye yarayan, değer, norm, inanç, gelenek, tören, hikâye ve diğer kültürel sembollerin tümü ile ifade etmişlerdir. En basit ifadesi ile okul kültürü okul toplumunu bir araya getiren idealler, değerler, varsayımlar, inançlar ve tutumların birleşiminden oluşmaktadır. Bu öğeler okul çalışanlarının tecrübeleri ile güçlü bir biçimde şekillenmekte ve etkili bir okul lideri ile okulun vizyonu haline gelmektedir. Bu bağlamda okul kültürü okul müdürünün liderliğine göre şekillendiği için etkili bir okul liderliği için her okul müdüründen beklenen okul için önemli olduğuna inanılan amaçları ve okulun kendine has kurallarını belirlemektir (Çelikten, 2016).

Güçlü bir okul kültürü hemen oluşmamaktadır. Okul kültürünün formal ve informal liderlerle temelleri atılarak ve güçlendirilerek zaman içerisinde değerleri ve gelenekleri oluşturulmaktadır (Peterson ve Deal, 2002, s. 17). Okul kültürüne ilişkin yapılan araştırmalarda başarılı olan okullar için bir dizi kültürel özellikler tanımlanmıştır. Bu okullara genel olarak bakıldığında, vandalizm ve disiplin problemlerinin olmadığı, öğrenmeye elverişli ve

güvenli bir eğitim ortamının sağlandığı, her öğrenciden yüksek beklenti içerisinde olarak herkesin başarabileceğine inanıldığı, açık performans hedeflerinin ve güçlü liderlik davranışlarının bulunduğu görülmektedir (Deal ve Peterson, 1990, s. 21).

Okul kültürünü oluşturmak, güçlendirmek, yönetmek ve değiştirmek sürekli devam eden zorlu bir süreçtir. Bu sürecin sağlıklı çalışabilmesi tüm okul toplumu üyelerinin katkısına bağlıdır. Tüm bunlara karşın okul kültürünün şekillendirilmesinde en temel etkinin eğitim kurumu liderlerinde olduğu düşünülmektedir (Stergios ve diğ., 2017, s.116). Başka bir deyişle okulun performansının iyileştirilmesinde ve güvene dayalı ilişkilerin oluşturulmasında önemli role sahip olan okul kültürünün geliştirilmesi için liderlik, kritik öneme sahip bir faktördür (Hal lam, J.M. Hite, S. J. Hite ve Mugimu, 2009, s.74). Bu bağlamda liderlik, gerek okul kültürünün geliştirilmesinde gerekse mesleki öğrenme ortamının tesisinde temel bir bileşen olarak görülmektedir (Fleming ve Kleinhenz, 2007, s. 85). Bu araştırmalara dayalı olarak her ne kadar okulda güçlü ü bir okul kültürü oluşturmak, okulun tüm paydaşlarının katkı ve girişimleri ile mümkün olsa da bu değişimin başlatılması, sürdürülmesi ve öğrenmeye dayalı ortamın oluşturulmasında liderliğin en temel değişken olduğu söylenebilir.

Liderlik, ortak bir kültür ve değer oluşturmaktadır. Örgüt çalışanlarına ulaşılması hedeflenen amaçların iletilmesi ve bu amaçlar doğrultusunda izleyenlerin harekete geçmesi liderlik sayesinde olmaktadır. Zayıf liderlik becerileri ise örgütte olumsuz bir etki oluşturmaktadır (Bridge, 2003, s. 7). Bu açıklamalara dayalı olarak okulda paylaşılan değerlere dayalı bir kültür oluşturmak için liderlik özelliklerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma, okul kültürü ile liderlik arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda 2007-2017 yılları arasında yapılan araştırmalar incelenerek okul kültürü ile liderlik arasındaki ilişkiye dayalı olarak etki büyüklüğünün düzeyi ile yönünün belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada okul kültürü ile liderlik arasındaki ilişkiye yönelik yapılan araştırmaların sonuçlarına dayalı olarak okul kültürüne liderliğin etkisini belirleyebilmek için nicel bir araştırma yöntemi olan meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta analiz yöntemi bir konu, tema ya da çalışma alanında benzer olarak yapılan çalışmaların önceden belirlenmiş ölçütlere göre gruplanıp, bu çalışmalara ait nicel bulguların birleştirilerek yorumlandığı sistematik bir araştırma sürecidir. Bu süreçte herhangi bir konuda birbirinden bağımsız yapılan çalışmalar istatistiksel yöntemlerle bir araya getirilerek genel etki hesaplamaları yapılmaktadır (A.Shorten ve B. Shorten, 2013, s. 3; Dinçer, 2014). Meta analiz dar kapsamlı araştırma sonuçlarını istatistiksel yöntemler kullanarak daha tutarlı ve uygun bir şekilde bir araya getiren ve bu yolla daha kapsamlı bilgi sunan bir analiz tekniğidir (Cohen, 1988).

Araştırmanın amacına ulaşabilmek için 01.01.2007– 31.12.2017 tarihleri arasında ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri ile hakemli dergilerde yapılan araştırmalar taranarak okul kültürüne ilişkin nicel araştırma yöntemi ile yapılan çalışmalar araştırma kapsamına alınmıştır. Tarama sürecinde, “örgüt kültürü, okul kültürü, okulun kültürü, örgütsel kültür, organisation/organization culture, culture of organisation/organization, school culture, culture of school, culture at school, culture in school, school’s culture” kelimeleri anahtar sözcük olarak kullanılmıştır.

Dahil Edilme Kriterleri

Meta analiz kapsamında etki büyüklüğü hesaplamasına dahil edilecek araştırmalar için seçim kriterleri belirlenmelidir. Bu durum hariç tutulacak çalışmaların nedenleri ile birlikte verilmesini gerektirmektedir

(Whitehead, 2002, s.14). Bu bağlamda araştırma için dahil edilecek çalışmaların belirlenme kriterleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1. Ulusal ve uluslararası düzeydeki hakemli dergilerde 01 Ocak 2007 – 31 Aralık 2017 tarihleri arasında yapılan makaleler.
2. Ulusal ve uluslararası düzeyde 01 Ocak 2007 – 31 Aralık 2017 tarihleri arasında yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri.
3. Okul kültürü ile ilişkili olarak resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumları, ilkokullar, ortaokullar ve liselerde, öğretmen ve/veya yönetici düzeyinde yapılmış olan araştırmalar.
4. Okul kültürü ile liderlik arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar.

Hariç Tutulma Kriterleri

Meta analiz yöntemi ile yapılan araştırmalarda dahil edilme ölçütlerinin yanında analiz dışında bırakılacak çalışmalar için de kriterler belirlenmelidir (Whitehead, 2002, s. 14-15). Bu bağlamda araştırmanın dışında tutulacak çalışmaların belirlenme kriterleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1. Öğretmen ve yönetici örnekleme dışında (öğrenciler, veliler, öğretmen ve yönetici harici eğitim çalışanları, üniversite öğretim üyeleri/görevlileri, okutmanlar, araştırma görevlileri vs.) yapılan araştırmalar,
2. Tez araştırmalarından üretilmiş makale ve bildiri çalışmaları,
3. Araştırma kapsamında meta analiz değerlendirmesine almak için elverişli olmayan, başka bir deyişle uygun istatistiksel verilere sahip olmayan ya da yeterli istatistiksel analiz yapılmayan çalışmalar araştırma kapsamına alınmamıştır.

Araştırma için okul kültürü ile liderlik arasındaki korelasyona dayalı olarak etki büyüklüğünü hesaplayabilmek için araştırmaya dahil edilen çalışmalardaki “r” katsayıları ve örneklem sayıları (n) kullanılarak etki büyüklükleri Fisher’s Z ölçeğine dönüştürülerek hesaplama yapılmıştır.

Fisher’s Z etki büyüklüğü hesaplaması için çalışmaların yorumlanmasında da Cohen Manion ve Morrison’un (2007, s. 521) yaptığı sınıflandırma kullanılmıştır. Bu sınıflandırma ise şu şekildedir:

± 0.00 - ±0.10 Arası: Zayıf

±0.10 - ± 0.30 Arası: Düşük

±0.30 – ±0.50 Arası: Orta

±0.50 - ±0.80 Arası: Güçlü

≥ ±80: Çok güçlü.

Bulgular

Okul kültürü ile liderlik arasındaki ilişkiye dayalı olarak etki büyüklüğü hesaplaması 52 araştırmadan sağlanmıştır. Araştırmaların çoğunluğunda ilişkinin pozitif yönlü olduğu görülmektedir. Yalnız üç çalışma için okul kültürü ve liderlik arasındaki ilişki negatif yönlü bulunmuştur. Araştırmaların 15’inin çok düşük, 21’inin orta, 13’ünün yüksek ve 3’ünün çok yüksek düzeyde korelasyon değerine sahip olduğu görülmüştür. Okul kültürü ile liderlik arasındaki ilişkiye dayalı etki büyüklükleri hesaplamalarının sabit etkiler ve rastgele etkiler modellerinden hangisine göre yapılacağına karar verebilmek amacıyla homojenlik analizleri yapılarak sonuçlara Tablo-1’de yer verilmiştir.

Tablo-1. Okul Kültürü ve Liderlik - Homojenlik Testi, Q ve I² ve İstatistiği Sonuçları

Q Değeri	df (Q)	p	I ²
2852.009	51	0.000	98.21

Tablo-1'e bakıldığında Q değerinin ki-kare tablosunda 50 serbestlik derecesinde %95'lik güven aralığına karşılık gelen değerden büyük ($\chi^2_{0,95}=67.505 < 2852.009$) ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunması ($p < .05$) kapsama alınan araştırmaların homojen bir dağılım göstermediğine işaret etmektedir. Bunun yanında 98.21 olarak hesaplanan I² değeri, meta analize dahil edilen çalışmalarda hesaplanan etki büyüklüğündeki varyansın %98.21'ini elimizdeki değişkenlerle açıklayabileceğimize gönderme yapmaktadır. Hesaplanan bu verilere dayalı olarak analizler rastgele etkiler modeline göre yapılarak sonuçlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

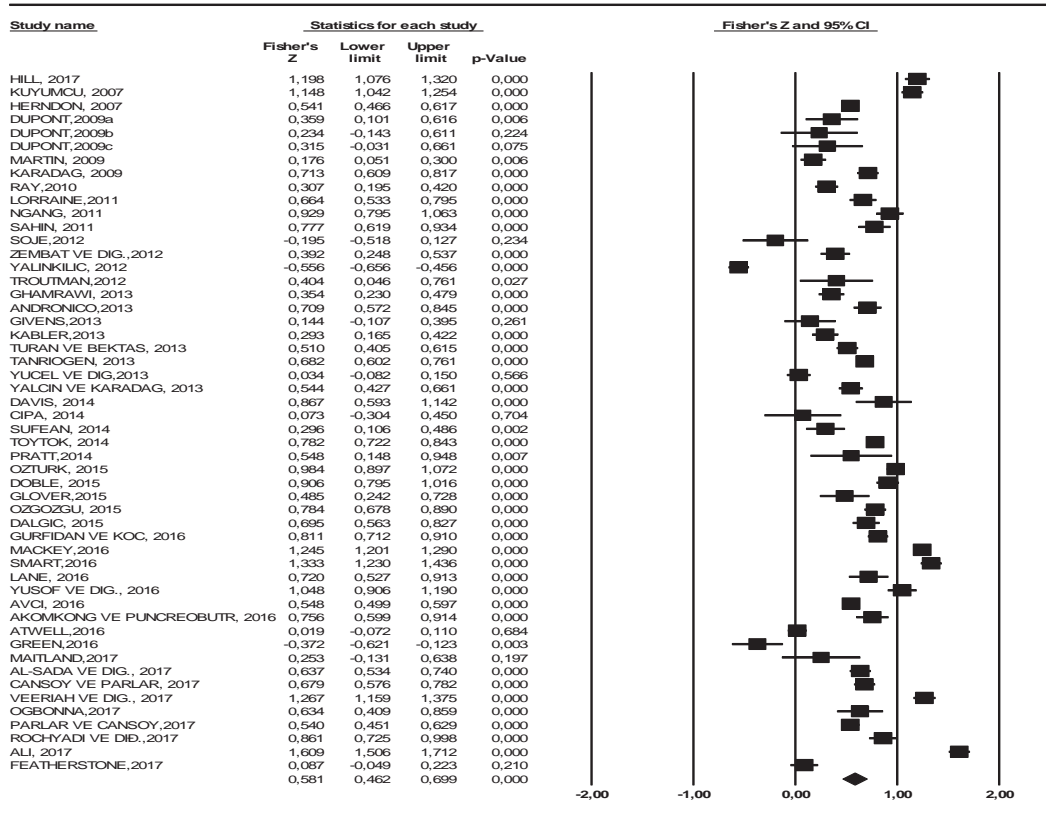
Tablo-2. Rastgele Etkiler Modeline Göre Okul Kültürü ve Liderlik Arasındaki Etki Büyüklüğüne İlişkin Bulgular

Bağımsız Değişken	k	r	Z _r	Σn	Varyans	Fisher's Z Etki Büyüklüğü İçin %95			
						Güven Aralığı		Z	p
						Alt Limit	Üst Limit		
Liderlik	52	0.523	0.581	16315	0.004	0.462	0.699	9.612	0.000

Okul kültürü ile liderlik arasındaki ilişkiye yönelik olarak rastgele etkiler modeline göre Fisher's Z etki büyüklüğü 0.581 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler okul kültürü ile liderlik arasında, pozitif yönlü, güçlü ve anlamlı düzeyde ($p < .05$) bir etkinin varlığına işaret etmektedir. Bu verilere ilişkin dağılım ayrıca Grafik-2'de de gösterilmiştir.

Grafik-2.

Okul Kültürü ve Liderlik Arasındaki İlişkiye Dayalı Fisher's Z Etki Büyüklükleri Orman Grafiği



Okul kültürü ile liderlik arasındaki ilişkiye dayalı olarak hesaplanan etki büyüklükleri için yayın türü, çalışmanın yapıldığı yer, okul türü, örneklem yöntemi, örneklem düzeyi, liderlik sınıflandırması için moderatör analizleri yapılmıştır. Analiz sonuçlarına bu başlık altında yer verilmiştir.

Tablo-3. Rastgele Etki Modeline Göre Okul Kültürü ve Liderlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklüğü-Moderatör Analizi Sonuçları

Değişken	k	Z _r	Alt Limit	Üst Limit	Q	Q _b	p
Liderlik	52	0.581	0.462	0.699	2852.009		0.000*
Moderatör [Yayın Türü]						3.697	0.157
Makale	20	0.711	0.562	0.861			
Yüksek Lisans Tezi	3	0.070	-0.874	1.014			
Doktora Tezi	29	0.540	0.379	0.700			
Moderatör [Yayın Yeri]						0.019	0.890
Türkiye	18	0.569	0.406	0.733			
Yurtdışı	34	0.586	0.419	0.753			
Moderatör [Okul Türü]						6.123	0.410
İlkokul-Okul Öncesi	14	0.699	0.463	0.936			
Ortaokul	5	0.478	-0.314	1.270			
Lise	9	0.613	0.404	0.822			
İlkokul-Ortaokul	7	0.610	0.180	1.041			
Ortaokul Lise	1	0.485	0.242	0.728			
İlkokul-Ortaokul-Lise	11	0.403	0.219	0.586			
Belirtilmemiş	5	0.671	0.480	0.862			
Moderatör [Örneklem Yöntemi]						11.879	0.018*
Tesadüfi	21	0.440	0.271	0.609			
Tabaka	8	0.559	0.133	0.985			
Küme	4	0.697	0.573	0.821			
Diğer	3	0.935	0.689	1.182			
Belirtilmemiş	16	0.677	0.469	0.885			
Moderatör [Örneklem Düzeyi]						3.271	0.195
Öğretmen	39	0.630	0.492	0.768			
Yönetici	2	0.315	-0.076	0.706			
Yönetici ve Öğretmen	11	0.444	0.188	0.701			
Moderatör [Liderlik Sınıflandırması]						8.443	0.207
Hizmetkâr Liderlik	3	0.759	0.364	1.155			
Yön.-Öğrt. Liderliği	8	0.744	0.577	0.912			
Sınıflandırılmayan Veri	6	0.715	0.509	0.920			
Öğretimsel Liderlik	7	0.712	0.355	1.069			
Liderlik Uygulamaları	6	0.504	0.301	0.708			
Liderlik Tarzı	8	0.445	-0.035	0.924			
Liderlik Stili	14	0.434	0.224	0.644			

Tablo-3'e bakıldığında okul kültürü ve liderlik arasındaki ilişkiye dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüğünün yayın türü, çalışmanın yapıldığı yer, okul türü, örneklem düzeyi ve liderlik sınıflandırması moderatörlerine göre farklılaşmadığı ($p > .05$) anlaşılmaktadır. Araştırmada kullanılan örnekleme yönteminde ise anlamlı düzeyde farklılaşma bulunduğu görülmektedir ($p < .05$). Örneklem yöntemine göre en düşük etki büyüklüğünün tesadüfi örnekleme yöntemi ile yapılan araştırmalardan, en yüksek etki büyüklüğünün ise diğer örnekleme yöntemi sınıflandırmasından hesaplandığı dikkat çekmektedir.

Yayın Yanlılığı Analizleri

Okul kültürü ile liderlik ilişkisine dayalı olarak etki büyüklüğü hesaplamaları için yayın yanlılığının değerlendirilmesi amacıyla Rosenthal's Fail Safe N ile Duval ve Tweedie's kırma ve doldurma analizlerine ve açıklamalarına bu başlık altında yer verilmiştir.

Tablo-4. Okul Kültürü ve Liderlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Rosenthal's Fail Safe N

k	Z	p	α	Z_{α}	Eksik Çalışmaların Alfa değerine Ulaşması İçin Gerekli Çalışma Sayısı
52	73.51	0.000	0.05	1.96	3092

Bu analizde yayın yanlılığı olmadığına ilişkin değerlendirme yapabilmek için eksik çalışmaların sayısı analize dahil edilen çalışmaların 5 katınının 10 fazlasından daha çok olmalı (Hofmann, Fang, ve Brager, 2015; Ren, Lü ve Fu, 2016) ve hesaplanan p değeri istatistiksel olarak anlamlı bulunmalıdır. Bu bağlamda Rosenthal Fail Safe N analizine göre yayın yanlılığı olmaması için eksik çalışma sayısı 270'den fazla olmalıdır. Bu bağlamda bu verilere dayalı olarak Rosenthal's Fail Safe N analizine göre yayın yanlılığı bulunmadığı söylenebilir.

Tablo-5. Okul Kültürü ve Liderlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Duval ve Tweedie's Kırma ve Doldurma Analizi

	Eksik Çalışmaların Sayısı	Etki Büyüklüğü	Alt Limit	Üst Limit	Q Değeri
Hesaplanan Değer		0.581	0.462	0.699	2852.009
Düzeltilmiş Değer	0	0.581	0.462	0.699	2852.009

Tablo-5'de de görüldüğü üzere eksik çalışma sayısı sıfır olduğundan bu analize göre yayın yanlılığı bulunmadığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları liderliğin okul kültürünü pozitif yönlü, güçlü ve anlamlı düzeyde etkilediğini göstermiştir. Bu sonuçlar güçlü okul kültürü oluşturmada liderliğin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin fikirlerine değer veren, onlara yardımcı olan, işbirliği içerisinde çalışabilmeleri için çoklu fırsatlar sağlayan, okul için paylaşılan vizyon, misyon ve amaç oluşturan okul müdürleri okul kültürüne güçlü katkı sağlamaktadır (Schooley, 2005). Bu bağlamda bu araştırmanın sonuçlarının okul müdürlerinin gösterecekleri liderlik davranışlarının güçlü ve sağlıklı okul kültürü oluşturmaya sağlayacakları katkının önemini teyit ettiği düşünülmektedir.

Okul müdürleri olumlu bir okul kültürü oluşturmada çok yönlü rol oynamaktadır. Gerek öğretmenler ve gerekse eğitimin diğer paydaşları okul müdürünün tutumunun, güçlü yönetim becerilerinin ve liderlik davranışlarının okulda olumlu bir kültür için gerekli olduğunu düşünmektedir (Savory, 2014). Okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik davranışlarının olumlu ve güçlü bir okul kültürü için gerekliliği bu araştırmanın sonuçları ile de örtüşmektedir. Liderlik özellikleri arttıkça okul kültürünün güçlenmesi, başka bir deyişle iki değişken arasındaki pozitif ve güçlü düzeyde ilişki, bu durumun göstergesidir.

Hesaplanan etki büyüklüğünün hem pozitif yönlü, hem de güçlü düzeyde olması sağlıklı okul kültürüne sahip okullarda etkili liderliğin ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, liderin etkinliği ne kadar güçlü ise okul kültürünün de o kadar olumlu ve sağlıklı olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda hesaplamaya dahil edilen çalışmaların büyük çoğunluğunda liderlik ile okul kültürü arasındaki ilişkinin pozitif yönlü ve %95 güven aralığında

anlamli düzeyde olması yapılan genellemeye olan güveni artırmaktadır. Fiore'nin (1999) yaptığı çalışmanın sonuçlarının, negatif okul kültürüne sahip okul kültürü ile pozitif okul kültürüne sahip okulların müdürlerinin liderlik etkililiğinin anlamli düzeyde farklılık göstermesi bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Bu sonuçlar pozitif kültüre sahip okulların müdürlerinin negatif kültüre sahip okul müdürlerinden daha etkili liderlik becerilerine sahip olduğunu göstermektedir. Pozitif okul kültürüne sahip okullarda lider etkililiği öğretmenlere, öğrencilere ve diğer paydaşların birlikte çalışabilmesine destek olma ve ilişkilerde denge sağlama, okulda görünür olma, mükemmel iletişim becerilerine sahip olma, okulu cazibe merkezi haline getirme, öğretmenleri geliştirme, okulda bulunan herkes için rol model, çalışkan ve düzenli olma gibi davranışları içermektedir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara dayalı olarak, güçlü bir okul kültürü için okul yöneticilerinin atama sürecinin liderlik becerilerine sahip kişiler arasından seçilecek şekilde düzenlenmesi ve okulda güçlü bir kültür için paylaşılan değerler, amaçlar ve inançlar sisteminin kurulması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler:

Okul Kültürü, Liderlik, Meta Analiz.

Kaynaklar

- Balcı, A. (2007). *Etkili okul: Okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma* (4. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Borenstein, M., Hedges, L.V., Higgins, J.P.T. & Rothstein, (2013). *Meta analyze giriş* (Çev. Serkan DİNÇER). Ankara: Anı.
- Bridge, B. (2003). *Eğitimde vizyoner liderlik ve etkin yöneticilik*. İstanbul: Beyaz.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (Second Edition). Hillsdale. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (Sixth Edition). London: RoutledgeFalmer.
- Çelikten, M. (2006). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Eğitim ve Bilim*, 31(140), 56-61.
- Deal T. E. & Peterson, K. D. (1990). *The principal's role in shaping school culture*. US Department of Education, United States.
- Dean, J. (2002). *Managing the Secondary School* (Second Edition). Taylor & Francis e-Library.
- Fiore, D. J. (1999). *The relationship between principal effectiveness and school culture in elementary schools* (Doctoral dissertation). Indiana State University Terre Haute, Indiana.
- Fleming, J. & Kleinhenz, E. (2007). *Towards a moving school: Developing a professional learning and performance culture*. Camberwel: Australian Council for Educational Research Ltd.
- Hallam, P. R., Hite, J. M., Hite, S. J. & Mugimu, C. B. (2009). *The development and role of trust in educational leadership: A comparative study of US and Ugandan school administrators*. In *Educational leadership: Global contexts and international comparisons* (pp. 49-80). Emerald Group Publishing Limited.
- Hofmann, S. G., Fang, A. & Brager, D. N. (2015). Effect of intranasal oxytocin administration on psychiatric symptoms: a meta-analysis of placebo-controlled studies. *Psychiatry Research*, 228(3), 708-714.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim Yönetimi* (7. Baskı). (Çev. Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel.
- Mullins, L. J. (2005). *Management and organisational behavior*. (Seventh edition). Essex: Pearson Education Ltd.
- Önal, H.İ. & Ekici, S. (2012). Okul kütüphanecilerinin görüşlerine göre okul kültürü değerlendirmesi. *Bilgi Dünyası*, 13(1), 138-164.
- Peterson, K. D. & Deal, T. E. (2002). *The shaping school culture fieldbook*. San Francisco: The Jossey-Bass Education Series.
- Ren, Y., Lü, Y. & Fu, B. (2016). Quantifying the impacts of grassland restoration on biodiversity and ecosystem services in China: A meta-analysis. *Ecological Engineering*, 95(2016), 542-550.
- Savory, E. P. (2014). *Perceptions of leadership characteristics of principals who influence positive school culture in a Midwest Adventist Union: A qualitative study* (Doctoral Dissertation). Andrews University, United States.
- Schooley, M. L. (2005). *An analysis of the relationship between transformational leadership and school culture* (Doctoral dissertation). University of Missouri, Columbia.
- Shorten, A. & Shorten, B. (2013). *What is meta-analysis?* *Evidence-Based Nursing*, 16(1), 3-4.
- Stergios, T., Dimitrios, B., Efstathios, V., George, A., Labros, S., Sofia, P. & Athanasios, K. (2017). *Educational leadership and school culture - the role of the school leader*. Conference Paper · December 2017, 114-121.

- Whitehead, A. (2002). *Meta-analysis of controlled clinical trials*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Yavuz, Y. & Yılmaz, E. (2012). Resmi ve özel ilköğretim okullarının okul kültürü üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 1(3), 76-90.

Türk Eğitim Sistemi: Uluslararası Göstergeler

Ertuğ CAN^a

(a) Kırklareli Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kırklareli, Türkiye

Giriş

OECD'nin her yıl yayınlamış olduğu Bir Bakışta Eğitim Raporları (OECD, 2017; 2018), farklı ülkelerin eğitim sistemlerine ilişkin önemli veriler ortaya koymaktadır. Bu veriler, farklı ülkelerin eğitim sistemlerinin uluslararası düzeyde karşılaştırılmasına, takip edilmesine, izleme ve değerlendirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu göstergelerden Türkiye için dikkat çeken en temel noktalar olarak, Türkiye'deki yükseköğretim öğrencilerinin büyük bir kısmının ortalamanın altında istihdam olanağına sahip olduğu, az sayıda gencin erken çocukluk öğrenimi gördüğü, ilköğretimden yükseköğretime öğrenci başına düşen kamu giderlerinin artış göstermesine rağmen OECD ülkeleri arasında halen en düşük sıralarda yer aldığı görülmektedir. Ayrıca, Türkiye diğer OECD ülkeleri ile karşılaştırıldığında, sınıf mevcutları ve öğretmen-öğrenci oranlarının kamu okullarında özel okulların iki katı kadar olduğu, liseden önce okulu bırakanların oranının yüksek olduğu, öğrenci başına ayrılan yatırımın düşük olduğu, genç işsizlikte kadınların oranının erkelerden yüksek olduğu ve üniversite mezunlarının liyakata göre iş bulamadıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Bu göstergeler, Türk Eğitim Sisteminin uluslararası alandaki durumunu ortaya koyması ve bu göstergelerden yola çıkarak iyileştirici tedbirlerin, kararların ve politikaların geliştirilmesi bakımından büyük önem taşımaktadır.

Bir ülkenin eğitimle ilgili göstergeleri o ülkenin diğer sahalardaki durumunu yansıtması bakımından önem taşımaktadır. Farklı ülkelerin eğitim göstergelerinin karşılaştırılması ile ülkelerin eğitim sistemlerinin geliştirilmesine yönelik teorik ve uygulamalı katkılar sağlanmış olur. Ayrıca, sunduğu farklı tecrübeler ve uygulamalarla eğitimde sağlıklı kararların alınmasına yardımcı olabilir. Farklı ülkelerin eğitim göstergelerinin karşılaştırılması ile eğitim sistemleri, problemleri ve uygulamaları hakkında geçerli bilgiler sağlanabilir. Eğitimi etkileyen unsurların farklı ülkelerdeki gelişimi ve görünümü incelenerek eğitim politikalarının oluşturulmasına katkı sağlanmış olur (Erdoğan, 1998:12-14).

Bu araştırmanın amacı, OECD göstergelerini esas alarak Türk Eğitim Sisteminin uluslararası alandaki genel durumunu ortaya koymaktır. Araştırmanın problem cümlesi, Türk Eğitim Sisteminin Uluslararası alandaki genel durumu nasıldır? Şeklinde ifade edilmiştir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: Türk Eğitim Sisteminde uluslararası göstergeler dikkate alındığında;

1. Eğitim süreçlerinin çıktıları nasıldır?
2. Eğitimin finansman durumu nasıldır?
3. Eğitime erişim durumu nasıldır?
4. Öğrenme ortamları ve okulların durumu nasıldır?

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi desenindedir. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre, nitel araştırma kapsamında yer alan doküman analizinde genellikle kitap, dergi, gazete ve e-içerikli belgeler gibi yazılı materyaller incelenmektedir. Araştırma kapsamında "Bir Bakışta Eğitim 2017, 2018: Eğitim Göstergeleri" başta olmak üzere, bu alandaki istatistikler, araştırma raporları ve yasal metinlerden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yardımıyla değerlendirilmiştir. Büyüköztürk ve Diğ. (2008) göre, Betimsel analiz, araştırmacıların çalışma yaptıkları farklı olgu ve olaylar hakkında özet bilgi elde etmek amacıyla sıklıkla başvurdukları bir yöntemdir.

Yıldırım ve Şimşek'in (2008)' de belirttiği gibi, nitel araştırmalarda, derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesinde genellikle betimsel analiz kullanılmaktadır. Araştırmacıların araştırmada elde ettikleri bulguların geçerliğini bu betimlemelere dayandırma zorunluluğu nedeniyle betimleme nitel araştırmalarda büyük önem taşımaktadır. Ancak, betimleme esnasında araştırmacıların bireysel görüş ve düşüncelerine yer vermeden verilerin okuyuculara objektif olarak sunulması gerekmektedir.

Bulgular

Araştırma bulgularına göre, eğitim süreçlerinin çıktıları incelendiğinde, Türkiye'de yetişkinlerin eğitim düzeylerindeki artışın OECD ortalamasının altında olduğu, lise altı eğitim düzeyine sahip genç yetişkinlerin oranının azalmasına rağmen diğer ülkelerden yüksek olduğu görülmektedir. Avrupa İstatistik Ofisi'nin (Eurostat) verilerine göre (ERG, 2018), Türkiye'de eğitimden erken ayrılma oranı düşüş göstermekle birlikte, Avrupa ülkeleri ile karşılaştırıldığında eğitimini yarıda bırakma oranlarının en yüksek olduğu ülke konumundadır. Eğitimden erken ayrılma oranlarının yüksek olduğu diğer ülkeler sırasıyla Malta, İspanya, Romanya, İzlanda, İtalya ve Bulgaristan'dır.

25-34 yaş aralığındaki genç nüfusun Türkiye'deki oranı %30, OECD ülkelerinin ortalaması ise %43'tür. 20-64 yaş aralığında, OECD ülkeleri ile diğer ortak ülkelerde yalnızca ilkökul eğitimi almış yetişkin nüfus oranının en yüksek olduğu ülke Türkiye'dir. İlkokul düzeyinde eğitim almış yetişkin oranı ortalaması OECD ülkelerinde %6 iken, bu oran Türkiye'de %43'tür (TEDMEM, 2018a).

OECD göstergelerine (2017; 2018) göre, Türkiye'de 25-64 yaş aralığında, istihdam dışında yer alan her dört bireyden birinin üniversite eğitimi aldığı görülmektedir. Yani, Türkiye'de diğer ülkelere göre, öğrenim düzeyi arttıkça istihdam oranı azalmaktadır. Ancak, Türkiye'de üniversite eğitimi görmüş yetişkinlerin daha alt düzey eğitim almış olanlara göre %67 daha yüksek gelir elde ettiği, lise düzeyinde eğitim görmüş yetişkinlerin de daha alt düzey eğitim görmüş yetişkinlere göre %30 daha yüksek gelir elde ettikleri görülmektedir. OECD ülkeleri ile karşılaştırıldığında, kadın ve erkekler arasındaki gelir farkı Türkiye'de daha yüksektir. Ancak, üniversite eğitimine yapılan harcama bakımından Türkiye, OECD ülkelerinin gerisinde yer almıştır.

OECD (2018) raporuna göre, Türkiye'de 15-29 yaş arasındaki gençlerin %27.2'si hem öğrenim görmemekte, hem de bir işte çalışmamaktadır. Türkiye'de hem öğrenim görmeyen hem de bir çalışmayan 15-29 yaş grubundaki erkeklerin oranı %15.2, kadınların oranı ise %41.5'tir. OECD ülkelerinde, 18-24 yaş grubunda hem öğrenim görmeyen hem de bir işte çalışmayanların oranı %14.5 iken, bu oran Türkiye'de %31.1 olarak gerçekleşmiştir. Cinsiyete göre incelendiğinde ise hem öğrenim görmeyen hem de çalışmayanların oranı erkeklerde

%19.1, kadınlarda ise %43.5'tir. Bu oranlar, OECD ortalaması olan %13.4'ten yüksektir. ERG'nin (2018) raporuna göre, Türkiye'deki gençlerin (16-24 yaşa arası) sayısal ve sözel beceri düzeyleri OECD ortalamasında 55-65 yaşa arası gruptan daha düşüktür. Görüldüğü gibi, Türkiye'de gençler sayısal ve sözel beceri düzeyleri bakımından uluslararası anlamda dezavantajlı konumdadır.

Araştırma bulgularına göre eğitimin finansman durumu incelendiğinde (OECD, 2018; TEDMEM, 2018a), Türkiye'de ilkokul düzeyinden üniversite düzeyine kadar, millî gelirin %18'i öğrenci başına yıllık eğitim harcaması olarak ayrılmaktadır. Bu oran, OECD ülkelerinde %27 olarak gerçekleşmektedir. Türkiye'de öğrenci başına yapılan harcama miktarında geçmiş 5 yıla oranla artış olmasına rağmen, OECD ülkelerinin çok altında yer almaktadır. Diğer yandan, Türkiye'de toplam kamu harcamalarından eğitime ayrılan pay ise artış göstermektedir. Ancak, OECD ülkeleri ile karşılaştırıldığında, Türkiye'de üniversite eğitiminin bireysel maliyet daha düşüktür.

Yükseköğrenim öncesi dönemde, özel eğitim harcamalarının toplam kamu harcamaları içindeki payı, Türkiye'de %20 iken, OECD ülkelerinde %9 olarak gerçekleşmiştir. Öğretmen maliyeti olarak değerlendirildiğinde ise, Türkiye'de ilkokul ve ortaokul seviyelerinde öğrenci başına düşen öğretmen maliyeti, OECD ülkeleri ortalamasının yarısı kadardır. OECD (2017) raporuna göre, Türkiye'de 2010-2014 yılları arasında ilköğretimden yükseköğretime kadar olan öğretim kademelerinde öğrenci başına ayrılan eğitim giderlerinde artış olmasına rağmen, harcamalar OECD ülkeleri arasında en düşük sırada yer almaktadır. ERG'nin (2018) Eğitim İzleme Raporuna göre, 2007 yılından sonra merkezî bütçeden Millî Eğitim Bakanlığı yatırımlarına ayrılan oran azalmaktadır. 2007 yılında Millî Eğitim Bakanlığı yatırımları için ayrılan pay %16 iken, 2012 yılında %9.3'e gerilemiştir. 2012'den günümüze kadar ise dalgalı bir grafik izlemiştir. Eğitim İzleme Raporu'na (ERG, 2018) göre, 2018 yılında Millî Eğitim Bakanlığı bütçesinde, yatırımlara ayrılan pay artış göstermesine rağmen, ikili öğretimin sonlandırılması ve okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması hedeflerine yönelik kaynak ihtiyacı bulunmaktadır. Rapora göre, kaynak aktarılan alanlar eşitlik ilkesi esas alınarak yeniden değerlendirilmeli, yatırımlar gerçekleştirilirken kapsayıcı eğitim çerçevesinde tüm çocukların iyi olma hali göz önüne alınmalıdır.

Araştırma bulgularına göre, eğitime erişim durumu incelendiğinde, 2015 yılı verilerine göre Türkiye'de 10 yıl olan okulda geçirilen eğitim süresi, OECD ülkelerinde 14 yıldır. Yani, bu sayı OECD ülkelerindeki bireylerin %90'ının okulda geçirmiş olduğu süredir. Türkiye'de okul öncesi okullaşma oranları artmasına rağmen OECD ülkelerinin oldukça altındadır. Türkiye'de genç nüfusun eğitime katılım oranı %25 iken, bu oran OECD ülkelerinde %63'tür. ERG'nin (2018) Eğitim İzleme Raporuna göre, 2017-2018 yılı itibarıyla Türkiye'de okul öncesi eğitimde net okullaşma oranı %66.9 olarak gerçekleşmiş ve hedeflenen %53.01'in üzerine çıkmıştır. Buna rağmen, Millî Eğitim Bakanlığı'nın nitelikli erken çocukluk eğitimi yaygınlaştırmasının öncelikli hale getirilmesi gerektiği önerilmektedir. OECD (2018) verilerine göre, Fransa ve Birleşik Krallık okul öncesi eğitimde %100 okullulaşma oranına ulaşmıştır. Türkiye ise 42 ülke arasında Suudi Arabistan'ın üzerinde yer almaktadır. TEDMEM'in (2019) raporuna göre, Türkiye'de 6-13 yaş aralığında bulunan ve temel eğitimde okulda bulunması gereken yaklaşık 154 bin çocuk temel eğitim alamamaktadır. Ayrıca, okul öncesi eğitimde öğretmen ve derslik ihtiyacı devam ederken, 5 yaş grubu için okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınarak yaygınlaştırılması şeklindeki uzun vadeli hedeflerin henüz gerçekleştirilemediği görülmektedir. Tüm bu tespitlerle birlikte, bütüncül bir yaklaşımla değerlendirildiğinde, Türkiye'nin tüm kademelerde kaliteli eğitime erişim ihtiyacı bulunmaktadır.

Türkiye'de nüfusun tamamı içinde, ön lisans düzeyinden mezun oranı %25, lisans düzeyinden mezun oranı %34, yüksek lisans düzeyinden mezun oranı %5, doktora düzeyinden mezun oranı ise %0,5'tir (OECD, 2018).

Bu veriler de, tüm öğretim kademelerinde nicel ve nitel yönden erişim ihtiyacı olduğu gibi, aynı zamanda eğitimin çıktılarının da nicelik ve nitelik yönünden geliştirilmesi gerektiğini doğrulamaktadır.

Araştırma bulgularına göre, öğrenme ortamları ve okulların durumu incelendiğinde, Türkiye’de zorunlu öğretim süresi 6.251 saat, OECD ülkelerinde 7.538, AB ülkelerinde ise 7.247 saattir. OECD ülkelerinde sınıf başına düşen ortalama öğrenci sayısı ilkokulda 21, ortaokulda 23, AB ülkelerinde ilkokulda 20, ortaokulda 21 iken, Türkiye’de sınıf başına düşen öğrenci sayısı ilkokulda 23, ortaokulda ise 34’tür. Kademelere göre ortalama sınıf mevcutlarının OECD ve AB ortalamalarına yakın olduğu söylenebilir. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı OECD ülkelerinde ilkokulda ortalama 15, ortaokulda ise ortalama 13 iken, Türkiye’de bu oran ilkokul kademesinde 18, ortaokul kademesinde 17 olarak gerçekleşmiştir (TEDMEM, 2018b; OECD, 2017). Türkiye’de öğretmenlerin öğretime ayırmış oldukları yıllık net öğretim süreleri incelendiğinde, okul öncesi eğitimde 1080 saat, ilkokulda 720 saat, ortaokulda 504 saat, ortaöğretimde ise 504 saattir. OECD ortalamasında ise okul öncesi eğitimde 1044 saat, ilkokulda 784 saat, ortaokulda 703 saat, ortaöğretimde ise 657 saattir (TEDMEM, 2018b). Görüldüğü gibi, Türkiye’de görevli öğretmenlerin bir yılda eğitime ayırmaları gereken süre OECD ortalamasının altındadır.

Eğitim sisteminde verimli öğrenme ortamlarının oluşturulması ve eğitimin niteliğinin artırılmasında öğretmenlerin büyük etkisi olduğu bilinmektedir. Özellikle öğretmenlik mesleğinin statüsü, çalışma koşulları, atama ve özlük hakları gibi veriler okulların durumunu belirlemek bakımında önemli gösterge olmaktadır. OECD (2018) verilerine göre, OECD ülkelerinde öğrenci başına düşen öğretmen maaşı ortalaması Türkiye’den iki kat daha fazladır. Özellikle, Slovenya ve Japonya’da öğrenci başına düşen öğretmen maaşı OECD ortalamasının üzerinde yer almaktadır. Ayrıca, Türkiye’de öğretmen maaşlarının Gayri Safi Yurtiçi Hasıla’ya (GSYH) oranı OECD ortalamasına göre daha düşüktür. Türkiye’de ve OECD ortalamasında öğretmen maaşları diğer yükseköğretim mezunlarının maaşlarından düşük iken Lüksemburg, Portekiz, Finlandiya, Yunanistan ve Almanya’da ise öğretmen maaşları diğer yükseköğretim mezunlarının maaşlarından yüksek veya eşit durumdadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitimin çıktıları bakımından Türkiye’de eğitimden erken ayrılma oranlarının Avrupa ülkelerinden yüksek olması, genç nüfus açısından işsizlik, yoksulluk ve olumsuz yaşam koşullarının oluşmasına zemin hazırlayabilmektedir. Bu yüzden, bireylerin ve toplumun refahını arttırmaya yönelik olarak eğitimde daha çok fırsat eşitliğinin sağlanması ve sosyo ekonomik çıktıların iyileştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

Eğitime erişimde tüm öğretim kademelerinde, açık ve uzaktan eğitim sistemi de dahil olmak üzere, öğrencilerin devamsızlık oranları, nedenleri, sınıf tekrarı oranları, nedenleri, eğitimden erken ayrılma oranları ve nedenleri, eğitime erişim bakımından dezavantajlı konumda bulunan özel eğitim ihtiyacı bulunan çocuklar, mülteci ve geçici koruma altında bulunan çocuklar ile çalışan (mevsimlik, tarım, sanayi, tekstil vb...sektörler) çocukların durumunun geniş kapsamlı olarak ele alınması ve uygulanabilir somut politikalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu konulara ilişkin belirli yasal düzenlemeler olmasına rağmen sorunların çözümünde tek başına işe yaramadığı görülmektedir. Özellikle en yüksek devamsızlık oranının yaşandığı Meslekî ve Teknik Anadolu Liselerinin durumunun araştırılması ve önleyici tedbirlerin ve politikaların uygulanması faydalı olacaktır.

Uluslararası göstergelere göre Türkiye, diğer OECD ülkeleri arasında öğretim kademelerine en az eğitim harcaması yapan ülkedir. Bu bağlamda eğitimin her yönden finanse edilmesi gerektiği söylenebilir. Öğrenme ortamları ve okulların durumu bakımından öğretmen yetiştirme, meslekî gelişim, atama, özlük hakları ve hizmet içi

eğitim, çalışma koşulları (iş saatleri, iş yükleri, çalışma ortamları vb.) bakımından iyileştirici tedbirlere ve politikalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Uluslararası araştırmaların sonuçları, Türkiye'nin kaliteli eğitime erişimde 146 ülke arasında 123. sırada yer aldığını ve Türkiye'de eğitimde nitelik arttırmaya yönelik politikalara ağırlık verilmesi gerektiğine işaret etmektedir (TEDMEM, 2019:5). Bu bulgulara göre, Türk Eğitim Sisteminde eğitim süreçleri, eğitimin finansmanı, eğitime erişim, öğrenme ortamları ve okulların genel durumu bakımından her ne kadar geçmiş yıllara göre önemli gelişmeler olsa da, eğitimde niteliği esas alan önemli iyileştirici tedbirler ve politikalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler

Türk Eğitim Sistemi; Uluslararası Göstergeler; Eğitimde Kalite.

Kaynaklar

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Erdoğan, İ. (1998). *Çağdaş eğitim sistemleri*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG).(2018).Eğitim izleme raporu 2017-2018. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2017-18-yayimlandi/>, web adresinden 14 Aralık 2018 tarihinde edinilmiştir.
- OECD.(2017). *Education at a glance 2017: OECD indicators*. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Turkey-Turkish.pdf>. web adresinden 30 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.
- OECD.(2018).*Education at a glance 2018: OECD indicators*. file:///C:/Downloads/OESOrapport_Education_at_a_Glance_2018.pdf, web adresinden 30 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.
- TEDMEM. (2018a). *2017 eğitim değerlendirme raporu* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 4). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TEDMEM. (2018b). *Bir bakışta eğitim 2018*. <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/bir-bakista-egitim-2018>, web adresinden 30 Mart 2019 tarihinde edinilmiştir.
- TEDMEM. (2019). *2018 eğitim değerlendirme raporu* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 5). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İlkokullarda Ev Okul Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Begüm TUFAN^a, İbrahim KOCABAŞ^b

(a) İstanbul Aydın Üniversitesi & Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, İstanbul, Türkiye

(b) Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, İstanbul, Türkiye

Giriş

Sanayi devrimi dönemi eğitim sisteminde öğrencinin öğretilen her bilgiyi ezberlemesi beklenirken, post modern çağda bireyin bilgiyi ilgi alanlarındaki konuları kendi belirlediği zaman diliminde öğrenmesi, sorgulaması, eleştirmesi, ihtiyacı olduğu durumlarda kullanabilmesi, problem durumlarda çözüm olarak kullanabilmesi beklenmektedir. Ancak özellikle kalabalık sınıflarda her öğrencinin öğrendiği bilgilerle hayal güçlerini kullanarak yeni fikirler üretmesi imkansızdır. Dolayısıyla post modern dönemdeki eğitimin amacına sanayi döneminin kolektif eğitim zihniyeti ile ulaşılamamaktadır. Eğitimdeki bu sınırlılık toplumu alternatif eğitim sistemlerine yöneltmiştir.

Ev okulu çoğunlukla gelişmiş ülkelerde tercih edilen alternatif bir eğitim metodudur. Dini inanış ve akademik sebeplerden dolayı doğmuş olan ve ilk olarak John Holt'un öncülüğünde oluşan bu sistemde eğitim için ailelere çocuklarını okula göndermek yerine bir alternatif sistem geliştirilmiştir (Ev okulluluk, 2011; Kartal, 2014). Ancak; günümüzde akademik olarak okulların yetersiz bulunması, tüm dünyada uygulamanın yaygınlaşmasını hızlandırmıştır.

Günümüzde ev okul uygulamalarının en önemli nedenlerinden birisi pedagojiktir. Ev okul sisteminde öğretmen ve anne baba rehberliğinde çocuğun yeteneği ve isteği göz önünde bulundurulduğu için öğrenci daha başarılı olmaktadır. Ray (1994) öğrencilerin başarı durumuna ilişkin Kanada'da bir çalışma yapmıştır. 6-18 yaş arası 524 öğrenci ile yürüttüğü araştırmada hem ev okulu öğrencilerine hem de okula devam eden öğrencilere temel düzeyde başarı testleri uygulanmıştır. Ev okulu ile eğitim alan çocukların okullarda okuyan çocuklara göre ortalama %32 puan ile daha başarılı olduğu tespit edilmiştir (Blok, 2004, sf: 44, Akt: Bakioğlu ve Korumaz, 2019). Yapılan buna benzer birçok araştırma ve başarı testleri ev okulu sisteminin akademik yeterliliği sağladığını ve okullara devam eden öğrencilere göre daha yüksek seviyede ilerleme kaydedildiğini göstermektedir. Ayrıca okullarda akran zorbalığı, rekabet ortamı, okul çevresinin güvensizliği gibi ideolojik sebepler de Amerika'da aileleri ev okul sistemini uygulamak için teşvik etmiştir.

Alternatif eğitim sistemlerinden olan ev okulları yurtdışında çok yaygın bir uygulama iken Türkiye'de bu sistem yalnızca özel ihtiyacı olan hasta veya engelli çocuklar için yasal bir uygulamadır; fakat son yıllarda okulların yetersiz yönlerinden dolayı ev okuluna ilişkin farkındalığın arttığı ve 2017'de öncelikle ailelerin eğitimi ve çocuklar için atölye çalışmaları düzenleyen ev okul derneği kurulduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda; ilgili literatür incelendiğinde ev okulu sistemine dair birkaç araştırma yapılmış olmasına rağmen, ev okulu uygulamalarına dair öğretmenlerin fikirlerinin başvurulduğu bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ev okul uygulamasına dair öğretmenlerin farkındalık oluşturmaya katkı sağlayacaktır.

Yöntem

Bu araştırma nicel bir araştırmadır ve genel tarama (betimsel) modeli uygulanmıştır. Dolayısıyla bu araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı örgün eğitim kurumlarından İstanbul ilindeki ilkokullarda eğitim veren öğretmenlerin ev okuluna yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bunu belirlemek amacıyla da 'İlkokullarda Ev Okulu Uygulamasına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri' ölçeği oluşturulmuştur. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde konuya ilişkin literatür okumaları ile başlanmış ve 48 maddelik bir form oluşturulmuştur. Ölçeğin başlangıçta 6 alt boyut ve her bir boyutta 8 madde olmasına karar verilmiştir. Oluşturulacak ölçeğin kapsam geçerliliği için hazırlanan form yüksek lisans tez danışmanı, eğitim yönetimi alanından iki, ölçme değerlendirme alanından bir ve dil bilimi alanından bir olmak üzere 5 öğretim üyesinin görüş ve önerileri doğrultusunda yeniden hazırlanmıştır.

Ölçek geliştirme aşamasında 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan Güngören, Bağcılar ve Beşiktaş ilçelerindeki devlet ve özel ilkokullarında görev yapan; araştırmaya gönüllü katılan ve basit rastgele (seçkisiz) örneklem seçimi yöntemi ile seçilen 315 sınıf öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Ölçek geliştirme aşamasında düşük faktörlü 15 madde çıkarılmış, 33 maddelik yeni bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçek geliştirilip araştırmanın uygulama kısmına geçildiğinde Bahçelievler, Gaziosmanpaşa ve Beşiktaş ilçelerinde devlet ve özel ilkokullarında eğitim veren 371 sınıf öğretmenin görüşüne başvurulmuştur.

Oluşturulan anket formu ile toplanan verileri analiz edebilmek için SPSS for Window paket programı kullanılmıştır. Örneklem grubunda bulunan katılımcıların demografik özellikleri frekans ve yüzde ile analiz edilmiştir. Ölçekteki her bir maddeye dair görüşleri frekans ve yüzde dağılımının yanı sıra aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak uygulanmıştır. Daha sonra, iki örneklem grubunun ortalamaları arasında fark olup olmadığını belirlemek için t-testi, ikiden fazla grubun ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını incelemek için varyans analizi (ANOVA) (Kalaycı, 2009), varyansların homojenliğini kontrol etmek için levne testi, varyanslar homojen dağılıyorsa ve grupların ortalamaları arasında fark varsa farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için kullanılan pos-hoc lsd testi bu araştırmada kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2017).

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 1. Öğretmenlerin Ev Okul Uygulamasına İlişkin Görüşlerine Ait Ölçeğin Alt Boyutlarının Betimsel İstatistikleri (N= 371)

Alt Boyutlar	En Az	En Fazla	\bar{x}	SS	$Sh_{\bar{x}}$	Düzye
Ev Okulu Kavramı Hakkında Düşünceler	1	5	3,57	0,78	0,04	Oldukça Katılıyorum
Ev Okulunun Tercih Edilme Nedenleri	1	5	2,44	0,79	0,04	Kısmen Katılıyorum
Ev Okulunun Zorlukları	1	5	3,33	0,87	0,05	Oldukça Katılıyorum
Ev Okulunun Uygulanması	1	5	4,03	0,75	0,04	Tamamen Katılıyorum
Ev Okulu Genel Ortalama	1	5	3,34	0,45	0,02	Oldukça Katılıyorum

Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin ilkokullarda ev okul uygulamasına ilişkin görüşlerinin ortalama değeri $\bar{x} = 3.34$ ile oldukça katılıyorum düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer taraftan ev okulunun zorlukları alt boyutunun ortalama değeri $\bar{x} = 4.03$ ile en yüksektir.

Öğretmenlerin ev okulu kavramı hakkında düşünceler alt boyutuna ait en fazla görüşün olduğu maddenin ‘Ev okulu devlet tarafından denetlenmelidir’ ($\bar{x}=4,07$) maddesi olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde bu araştırmadaki ev okulu kavramına ilişkin öğretmen görüşlerine benzer nitelikte alternatif okullar olmasını devletin ise denetleme görevini üstlenmesi gerektiğini belirtmiştir (Memduhoğlu, Mazlum ve Alav, 2015). Öğretmenler ailelerin eğitim konusunda evlerinde uygun koşullar sağlayamayacağını düşündükleri için denetimin devlet tarafından yapılması gerektiğine dair görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin ev okulunun tercih edilme nedenleri alt boyutuna ait en fazla görüşün olduğu maddenin ‘Ev okul öğrenciyi sınıfın rekabetçi ortamından uzak tutar’ ($\bar{x}=3,09$) maddesi olduğu belirlenmiştir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde bu araştırmadaki ev okulunun tercih edilme nedenlerine ilişkin öğretmen görüşlerine benzer nitelikte Kartal (2014) yaptığı çalışmada öğretmenler; ev okul sayesinde rekabet, stres, ve sınav ortamlarının ortadan kalkabileceğine dair görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin ev okulunun zorlukları alt boyutuna ait en fazla görüşün olduğu maddenin ‘Ev okul çocuğun sosyalleşmesini kısıtlar’ ($\bar{x}=4,01$) maddesi olduğu belirlenmiştir. Benzer durum (Ray, 1992) de iki grup öğrenciyle yaptığı davranış tutum ölçeği çalışmasında ev okulu öğrencilerinin okula devam eden öğrencilerden daha olgun ve sosyal davranışlar sergilediklerini belirtmiştir.

Ev okulunda öğrenci eğitimdeki esneklik özelliği ile yarı zamanlı okullara gidilmesi akranlarıyla grup çalışması, proje geliştirme, faaliyetlere katılma eylemlerini gerçekleştirebilir. Bu aktiviteleri okullarda yapmak zorunda da değildir; yurtdışında bu faaliyetler kurulan ev okul merkezlerinde gerçekleşmektedir. Bunun yanında ailelerin birbiriyle iletişimde olması, çocuklarını bir araya getirebilecekleri spor, gezi ve çeşitli aktivite alanlarını oluşturmaları mümkündür. Ayrıca, haftada bir iki gün belirleyip evde eğitim alan çocukların parklarda, kütüphanelerde, etkinlik alanlarında bir araya gelmesi çocukların sosyalleşme faaliyetlerini arttıracaktır. Bu konu üzerine yurtdışında çok araştırmalar yapılmış ve önlemler alınmıştır. Çocuklar bu sistemde yalnızca akran gruplarıyla olmadıkları için kendi ortamlarında kendileriyle ortak özelliklere sahip ve kendi seçtikleri bireylerle iletişimleri daha iyi olmaktadır. Dolayısıyla öz benlik algısı ve özgüven çocuklarda okullarda eğitim alan çocuklara göre daha çok gelişmektedir.

Öğretmenlerin Ev Okulunun Uygulanması alt boyutuna ait en fazla görüşün olduğu maddenin ‘Ev okul uygulaması konusunda velilere eğitim verilmelidir’ ($\bar{x}=4,25$) maddesi olduğu belirlenmiştir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde ev okul uygulaması alt boyutunda öğretmen görüşlerine benzer nitelikte Kartal’ın (2014) yaptığı çalışmada da öğretmenler ailelerin eğitim seviyesinden kaynaklı öğrencilere verilen eğitimin eşitsizliği ortaya çıkabileceğini belirtilmiştir. Aynı çalışmada velilerin görüşlerine de başvurulmuş ve sorumluluk alacakları için kendilerini geliştirmelerinin gerekliliğini belirtmişlerdir. Ray’da (2010) yaptığı çalışmada ailelerin eğitim seviyesinin ev okulu öğrencilerinin akademik başarısı arasında anlamlı farklılık oluşturduğunu belirtmiştir.

Toplumda velilerin eğitim düzeyleri; çocuğu daha iyi yetiştirebilmeleri için önemlidir. Çocuğun akademik, psikolojik, ahlaki ve sosyal yönden bütünüyle iyi yetiştirilmesi için öncelikle velilerin eğitim yönünden yeterli olması gerekir. Velilerin evde eğitimde sorumluluk alması kendilerini eksik hissettikleri alanda geliştirme için teşvik olacaktır. Böylece toplumun eğitim seviyesi yalnızca çocuklarla değil, bireylerin de eğitilmesi ile artacaktır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde devlet ve özel okullarda çalışan ilköğretim öğretmenlerinin ev okulu sistemine ilişkin görüşleri cinsiyet, eğitim durumu, okul türü, yaş, branş açısından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin bulgular bu bölümde ele alınmıştır.

Ev okulu ölçeğinin alt boyutlarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, okulunun tercih nedenleri alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık vardır. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre, ev okullarını tercih etme konusunda daha olumlu düşünmektedirler.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde; bu araştırmadaki öğretmenlerden elde edilen sonuçlara benzer nitelikte; Korkmaz & Çetin'in (2014) ev okulu tercih nedenleri ve cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. 130 kişiyle yaptıkları ön çalışmada erkeklerin kadınlardan daha fazla ev okuluna ilişkin ailevi sebepler, dini sebepler, çocuğun karakter ve ahlaki gelişimi ve özel ihtiyaç nedenlerinde farklı anlamlılık bulunmuştur. Ancak aynı çalışmada çocuğun eğitiminde bireysel farklılıkların gözetildiğini ve kadınların erkeklere göre daha çok ev okulu tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Ev okulu ölçeğinin alt boyutunun öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, ev okulunun tercih edilme nedenleri alt boyutu ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık vardır. Yüksek lisans mezunu olan öğretmenler, lisans mezunu öğretmenlere göre, ev okulunu tercih etme konusunda daha olumlu düşünmektedirler. Ancak; (Memduhoğlu & Mazlum & Alav, 2015) yaptıkları çalışmada akademisyenlerin ev okulunda karar mercii veliler olduğunu bu yüzden toplumsal bilincin telkin edilmesi gerektiğini, okuryazarlığın ve entelektüel birikimin olması gerektiğini belirtmiştir.

Toplumda okulların akademik başarı, fiziksel, materyal, ekonomik olarak yeterli olmadığına ilişkin eleştiri getiren ve özellikle pedagojik sebeplerle okulları eleştiren insanlar daha eğitimli bir tabakadır. Çocuklarını konuyu kavrayan, sorgulayan, analiz edebilen ve problemle karşılaştığında öğrendiklerini kullanabilen bireyler olarak yetiştirmek isterler ama okulların çocuklarına yetmediğini düşünürler.

Ev okulu ölçeğinin alt boyutunun öğretmenlerin çalıştığı kurum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, ev okulu kavramı hakkında düşünceler alt boyutu ile öğretmenlerin çalıştığı kurum değişkeni arasında anlamlı bir farklılık vardır. Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin, özel okullarda çalışan öğretmenlere göre, ev okulu kavramı hakkında daha çok bilgi sahibi oldukları söylenebilir.

Türkiye'de ev okulu yalnızca özel eğitim ihtiyacı olan hasta ve engelli çocuklar için uygulanmaktadır. Devlette görev yapan öğretmenler ev okulu için devlet tarafından atandığından dolayı ev okulu sürecine dair bilgi

sahibi oldukları için özel okulda görev yapan öğretmenlere göre ev okulu kavramı hakkında daha çok bilgi sahibidir olarak yorumlanabilir.

Öğretmenlerin yaş değişkeni ile ev okulunun tercih nedenleri alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık vardır. Yaşı 30 yaş ve altında olan öğretmenlerin, diğer yaş gruplarına göre ev okulu tercih nedenleri alt boyutuna daha az katıldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmada öğretmenler yaşları ilerledikçe ev okulu nedenlerine ilişkin daha olumlu bakış açısı sergilemişlerdir. Bunun nedeni; daha genç öğretmenlerin var olan okul sisteminin olumsuz yönlerini değiştirebileceklerine inanmaları veya alternatif sistemlerin nedenlerine ilişkin endişe duymaları olabilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni ile evde eğitim kavramı hakkında düşünceler alt boyutunda, ev okulunun tercih nedenleri, ev okulunun zorlukları alt boyutunun ve ev okulunun uygulanması alt boyutunda aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Literatürde yapılan çalışmalarda ev okuluna ilişkin alt boyutlarla mesleki kıdem arasında anlamlı farklılık bulunan çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak, Arslan (2015) e göre, ev okulunu tercih eden ve bu eğitime destek vermeyi talep eden öğretmenlerin mesleklerinde deneyimli oldukları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin branş değişkeni ile ev okulu kavramı hakkında düşünceler alt boyutu ve ev okulunun zorlukları alt boyutu arasında arasında anlamlı bir farklılık vardır. Okul öncesi öğretmenlerinin rehberlik, özel eğitim, beden eğitimi ve diğer branş öğretmenlerine göre ev okulunu tercih etme düşüncesine daha çok katıldıklarını belirtmelerine karşın sınıf öğretmenliği, İngilizce, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerine göre ev okulu tercih etme düşüncesine daha az katıldıklarını belirtmişlerdir Sınıf öğretmenleri, İngilizce öğretmenleri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri diğer branştaki öğretmenlere göre ev okuluna ilişkin daha olumlu görüşe sahiplerdir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmaya benzer nitelikte Arslan (2015) sınıf öğretmenlerinin diğer branşlardaki öğretmenlerden daha fazla ev okulu sistemiyle eğitim vermeyi tercih ettiğini ortaya çıkmıştır. Araştırmaya göre çok fazla özel durum ihtiyacından dolayı ilkokul öğrencisi ev okul hizmetinden yararlanmaktadır bunun sebebi olarak eğitimin ilkokul çağındaki çocuklara uygun olması ve aileler tarafından öğrenme öğretme sürecinde temel okuma, yazma, sayma becerilerinin geliştirilmesine olan taleptir.

Tartışma Sonuç Öneriler

Öğretmenlerin görüşlerine göre ilkokullarda ev okul uygulamasına ilişkin görüşlerinin ‘oldukça katılıyorum’ düzeyinde gerçekleşmiştir. Ev okulunun zorlukları alt boyutunun ortalama değeri en yüksektir. Bu kapsamda öğretmenler, ev okulu sürecinde çocuğu disipline etmenin zor olduğunu, rekabet gücünü zayıflatabileceğini, motivasyonunu azaltacağını, sosyalleşmesini kısıtlayabileceğini, her öğretim kademe uygulanamayacağını, aile ekonomisine önemli bir yük getireceğini, çalışan ebeveynler için bu sürecin daha zor olacağını ve okuldaki eğitim kadar etkili ve verimli olamayacağını düşünmektedirler.

Cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre ev okulunun tercih nedenleri alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Bunun yanı sıra öğretmenlerin yaşları ilerledikçe ev okulunun tercih nedenleri alt boyutuyla anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Dolayısıyla erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre; yüksek lisans mezunu öğretmenler lisans mezunu öğretmenlere göre; ileriki yaşlardaki öğretmenler genç öğretmenlere göre ev okullarının

tercih edilmesine ilişkin daha olumlu görüşe sahiptir ve ev okulunu aşırı koruyucu ailelerin tercih edebileceğini, ev okulunun çocuğu okulun her türlü şiddetinden koruyabileceğini, sınıfın aşırı rekabetçi ortamından uzak tutacağını, çocuğun karakter ve ahlak için daha faydalı olabileceğini, okullarda bireysel farklılıkların göz ardı edildiğini, yaratıcılığının kısıtlandığını ve okulun teknik donanım ve alt yapısının yeterli olmadığı düşüncelerine daha çok katıldıklarını belirtmişlerdir.

Ev okulu kavramı hakkında düşünceler alt boyutu ile öğretmenlerin çalıştığı kurum değişkeni arasında anlamlı bir farklılık vardır. Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin, özel okullarda çalışan öğretmenlere göre, ev okul kavramı hakkında daha çok bilgi sahibi oldukları söylenebilir. Devlet okullarında çalışan öğretmenler, ev okulunun öğrenci merkezli bir öğrenme sağlayacağını, bireyleştirilmiş program olduğunu, ilkokul çağındaki çocuklar için uygun olduğunu, davranış eğitimi kapsadığını, öğrenme ve öğretme sürecinde ders başarısını kapsayabileceğini, bu konuda internetten faydalanılabileceğini ve devlet tarafından denetlenmesi gerektiğine daha çok katıldıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin branş değişkeni ile ev okulu kavramı hakkında düşünceler alt boyutu ve ev okulunun zorlukları alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık vardır. Okul öncesi öğretmenlerinin, diğer branşlardaki öğretmenlere göre, ev okulunda çocuğu disipline etmenin zor olduğunu, her kademedede uygulanamayacağını, aile ekonomisine önemli bir yük getireceğini, ebeveynlerin çalışmasının evde eğitimi güçleştireceğini, çocuğun rekabet gücünü azaltacağını, sosyalleşmelerini ve motivasyonlarını azaltacağını ve okuldaki eğitim kadar etkili ve verimli olmayacağı düşüncesine daha çok katılmaktadırlar.

MEB ile üniversiteler ortak çalışma içerisine girerek ev okulu uygulamalarının Türkiye’de nasıl hayata geçirileceğine dair model önerileri geliştirilebilir. Mevcut araştırmaya göre ölçeğin alt boyutlarında ev okulunun zorlukları alt boyutu oldukça katılıyorum ile en yüksek görüşe sahiptir. Bu bulgu ile sosyalleşme, denetleme gibi zorluk alanlarında daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler:

İlkokul, Öğretmen Görüşleri, Ev Uygulaması

Kaynaklar

- Arslan, Y. (2015). Türkiye’de Kitlese Bir Eğitim Topluluğu: Gezerek Özel Eğitim Hizmeti Veren Öğretmenler ve Sorunları (Batman Örneği). *Dergipark*
- Bakioğlu, A. & Korumaz, M. (2019). *Eğitim Politikaları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Blok, H. (2004). Performance In Homeschooling: An Argument Against Compulsory Schooling In The Netherlands. *International Review of the Education*, 50 (1), 39-52.
- Büyüköztürk, Şener. 2017 . *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. 23. Bs. Pegem Akademi Yayınları
- Kalaycı, Ş. 2009. *SPSS Uygulamalı çok Değişkenli İstatistik Uygulamaları*, Ankara : Asil Yayınevi.
- Kartal, S. E. (2014). Eğitim Paydaşlarının Görüşlerine Göre Alternatif Bir Okul :Ev Okulları. *Fırat Üniversitesi, Elazığ*, 2014 Doktora Tezi
- Korkmaz, H. & Çetin. G. (2014). Public Understanding about Homeschooling : A Preliminary Study. Conference: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume: 116

- Memduhoğlu, H. B., & Mazlum, M. M., & Alav, Ö. (2015). Türkiye’de Alternatif Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmenlerin ve Öğretim Üyelerinin Görüşleri, *TEDMEM sayı 17*, sf 69-87
- Ray, B.D. (1994). A Nationwide Study Of Home Education In Canada: Family Characteristics, Student Achievements And Other Topics National *Home Education Research Institute*
- Ray, B.D. (2010) Academic Achievement and Demographic Traitsof Homeschool Students: A Nationwide Study. *Academic Leadership Online Journal*

İlkokul Yöneticilerinin Duygusal Zeka Yeterliklerinin İş Yaşamında Kullanma Düzeyleri ile Duygusal Emek Arasındaki İlişki

Gülsüm DİNÇ^a

(a) Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Kütahya, Türkiye

Giriş

Eğitim örgütlerinde yapılan araştırmalar incelendiğinde, örgütlerde yaşanan performans azlığı, iş tatminsizliği, düşük verim, çatışma, sessizlik, sinizm ve tükenmişlik gibi sorunların ortaya çıkmasında iş görenlerin uzmanlık bilgilerdeki eksiklikler veya bilişsel zekasıyla ilgili becerilerin yoksunluğundan daha çok duygusal zekayla ilgili yeterliliklerin az olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Örgütlerde duygusal zekanın görmezden gelinmesi veya iş yaşamında duyguların yerinin olmaması gerektiği inancı son yıllarda büyük ölçüde değişikliğe uğramış hatta bu kabulün aksine, duyguların aklın tamamen karşısında olmadığı ve kognitif zekanın bir tamamlayıcı, destekleyici ve dengeleyici özelliği olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur. Bunun fark edilmesiyle birlikte örgütlerde hızla duyguların rolüne odaklanılmıştır. Goleman' a (1995) göre, duygusal zeka yeterlilikleri yüksek olan çalışanlar rekabet gücü yüksek bireyler olduğu için yaptıkları işte daha başarılı olmaktadır. Ülkemizde konu hakkındaki yapılan ilk araştırmalar “yöneticilerin duygusal zeka boyutları” (Ural, 2001) ve “duygusal zekanın öğrenci başarısına katkısını” (Arıcıoğlu, 2002) ortaya çıkarmaya yönelik çalışmalar olarak ifade edilebilir.

Hochschild (1983) tarafından ilk defa ortaya atılan duygusal emek kavramı, herkesçe gözlenebilen mimikler ve bedensel hareketler oluşturma maksatlı duyguların yönetimi ve iş yaşamının sahne, iş görenlerin oyuncu, müşterilerin ise seyirci olarak kabul edildiği bir kurgu olarak nitelendirilmektedir. Burada sözü geçen duygu yönetimi ücret karşılığı yapıldığında duygusal emek olarak ifade edilmektedir. Kişilerarası iletişim esnasında bir örgütün beklediği duyguları gösterebilmek için sarf edilen her türlü çaba, programlama ve kontrol olarak belirtilmiştir (Morris ve Feldman, 1996).

Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekayı; duyguları fark edebilme, başa çıkabilme, motivasyonu sağlayabilme, başkasının duygularının farkında olma ve ilişkileri sürdürebilme olarak beş ayrı başlık altında toplamıştır. Bar-On'a göre kişinin etrafından gelen baskı ve taleplere karşı başarılı olmasında yardımcı olan bireysel, duygusal ve sosyal yeterlilik ve yeteneklerim tümü olarak tanımlamıştır (Acar, 2001).

Duygusal emek kavramı ve alt boyutlarını açıklayabilmek için farklı yaklaşımlar geliştirilmiştir. İlk kez duygusal emek kavramını ortaya atan Hochschild (1979, 1983) duygularla ilgili davranışları yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapma olmak üzere iki boyutta gruplandırmıştır. Yüzeysel rolde, iş görenler duygularını sahteleştirerek, gerçekte olan hislerini değiştirerek alıcıya aktarır. Başka bir anlatımla, gerçek hislerini gizleyerek etrafına farklı duygu gösterimi sergilerler (Grandey, 2003). Derinden rolde boyutunda ise, iş gören kendisinden beklenen rolü bir oyuncu gibi oynayarak duygularını yansıtır (Brotheridge ve Grandey, 2002; Hochschild, 1983). Derinden rol yapma boyutunda iş gören adeta kendini karşısındaki yerine koyarak davranışlarını düzenler (Rupp vd., 2008).

Yöntem

Araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. Araştırma modelinde, biri bağımsız/dışsal (yöneticilerin duygusal zekaları), biri bağımlı/içsel (duygusal emek düzeyleri) olmak üzere iki değişken bulunmaktadır. Bu çalışmada, duygusal zeka değişkeninin duygusal emek düzeyleri ile ilişkisinin belirlenmesi amacıyla korelasyon analizi kullanılacaktır. Araştırmanın evrenini resmi okullarda görev yapan öğretmenler oluşturacaktır. Evrene ilişkin örneklem, basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenecektir. Araştırmada, veri toplama aracı olarak Duygusal Zeka Ölçeği ve Duygusal Emek Ölçeği kullanılacaktır. Değişkenlere ilişkin betimsel analizler yapılacak ve değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı analizi tekniği kullanılacaktır.

Bulgular/Beklenen Bulgular

Bulguların özetini verilmelidir. Çalışma halen devam eden bir çalışma ise beklenen bulgulardan bahsedilebilir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilecek sonuçlara göre, ilkökul yöneticilerinin duygusal zekalarını kullanma düzeyleri ile duygusal emek davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler

Duygusal zeka, duygusal emek, okul yöneticileri.

Kaynaklar

- Goleman, D. (1995). *Duygusal Zeka; Neden IQ'dan daha önemlidir*. Çev: Banu Seçkin Yüksel, Varlık. İstanbul.
- Ural, A. (2001). Yöneticilerde Duygusal Zekanın Üç Boyutu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 209-219.
- Arıcioglu, A. (2002). Yönetimsel başarının değerlemesinde duygusal zekanın kullanımı, *Akdeniz İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4, 26-42.
- Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. University of California Press, 7-166.
- Morris, J.A. & Feldman D.C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21, 986-1010.
- Acar, F.T. (2001). Duygusal Zeka Yeteneklerinin Göreve Yönelik Ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları İle İlişkisi Banka Şube Müdürleri Üzerine Bir Alan Araştırması. Doktora Tezi. *İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.
- Grandey, A. (2003), "When The Show must go on: Surface Acting and Deep Acting as Determinants of Emotional Exhaustion and Peer-rated Service Delivery", *Academy of Management Journal*, 46, 86-96.
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure. *American Journal of Sociology*, 85(3), 551-75.
- Brotheridge, C.& Grandey A. (2002). Emotional Labor and Burnout: Comparing Two Perspectives of People Work. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17-39.

- Salovey, P. ve Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 9(3), 185-211.
- Rupp, D.E., Mccance, A. S., Spencer, S. & Sonntag K. (2008). Customer (In) Justice and Emotional Labor: The Role of Perspective Taking, Anger, and Emotional Regulation. *Journal of Management*, 34(5), 903-924.

#2023 Eğitim Vizyonu: Sanal Dünyada Gerçek Düşünceler Üzerine Bir İnceleme

Özden ÖLMEZ CEYLAN^a, Erdal TOPRAKÇI^b

(a) MEB, İzmir, Türkiye (Sorumlu yazar)

(b) Ege Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, İzmir, Türkiye

Giriş

Günümüzde gerek bireysel gerek toplumsal alanda hızlı bir değişim dönüşüm süreci yaşanmaktadır. Özellikle bilim ve teknolojide meydana gelen değişim, toplumların farklılaşmalarına neden olmaktadır. Bu farklılaşma bireyin daha çok internet toplumu üzerinden kendini ifade etmesine neden olurken bir yandan yapay zekânın gelişimi bilgi üretiminin önemini artırmaktadır. Bu tür bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelerle tanışan toplumlar diğer kültürlerden farklılaşmaktadır (Toprakçı ve Ölmez Ceylan, 2017). Bu farklılaşmalar toplumlar üzerinde yeni beklentiler oluşturmaktadır. Beklentiler 21. yüzyıl becerileri olarak dile getirilmekte ve –asında yeni olmayan ancak öncelik sırası değişen- eleştirel düşünme ve problem çözme gibi beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır. 21. yüzyıl becerileri bilginin kullanılabilirliği ve günlük yaşam ile iş yaşamında başarılı olabilmek (Ledward ve Hirata, 2011) için bilgi toplumuna geçişte gerekli olan beceriler olarak görülmektedir. Bilgi toplumuna geçişteki ekonomik ve toplumsal alanlardaki değişim; eğitim alanını da doğrudan etkilemektedir. Eğitimin evrensel ve yerel niteliği öne çıkmakta, ülkelerin değişen dünyadaki yerlerini bu nitelikler belirlemektedir. Dünyadaki değişime ayak uydurabilmenin temelini eğitim kurumları yoluyla atıldığı düşünüldüğünde çağı yakalamak için yerelden evrensel bir bakış açısına sahip, çağa uyum sağlama kapasitesi gelişmiş, değişim süreçlerini nitelikli bir şekilde hayata geçirebilenlerin söz sahibi olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda “*çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış ve bu donanımını insanlık yararına sarf edebilen, bilime sevdalı, kültüre meraklı ve duyarlı, nitelikli, ahlaklı bireyler yetiştirmek*” (MEB, 2018) amacıyla hazırlanan 2023 Eğitim Vizyonu belgesi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 23 Ekim 2018 tarihinde kamuoyu ile paylaşılmıştır. Belgede 21. yüzyılın gereklerine uygun bireyler yetiştirebilmenin temelinde bir değişim sürecine girildiği ifade edilmektedir. 17 bölüm, 44 ana hedeften oluşan belgede vizyonun felsefesi ve temel politikasından başlanarak okul gelişim modeli, veriye dayalı yönetim, ölçme değerlendirme, insan kaynaklarının geliştirilmesi ve yönetimi, okulların finansmanı, teftiş ve kurumsal rehberlik hizmetleri, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, özel eğitim, özel yetenek, yabancı dil eğitimi, öğrenme süreçlerinin dijital destekli dönüşümü, erken çocukluk dönemi, hayat boyu öğrenme ve eğitim basamaklarına ilişkin başlıklara yer verilmiştir. Açıklandığı günden bu yana belge üzerine birçok başlığa yönelik görüş bildirildiği görülmektedir. Gerek ulusal ve uluslararası alanda gerekse sanal ortamda 2023 Eğitim Vizyonu üzerine yazılar yazılmıştır. Aynı zamanda açıklandığı tarihten itibaren vizyon belgesi çeşitli düzeylerdeki paydaşlarla yapılan çalıştaylarla da tartışmaya açılmıştır. Ancak resmi ortamlarda dile getirilenlere göre sanal ortamdaki görüşlerin daha içten ifadeler olduğu düşünülmektedir. Özellikle çeşitli forum sitelerinde ve sosyal medya ortamlarında paylaşılan görüşlerin gönüllü olarak dile getirilmeleri açısından gerçek düşünceleri daha iyi ifade ettikleri söylenebilir. Bu bağlamda araştırmanın amacı 2023 Eğitim Vizyonu belgesine ilişkin sanal ortamda dile getirilen görüşlerin neler olduğunu ortaya çıkarmak olarak belirlenmiştir. Araştırmanın vizyon belgesine ilişkin resmi olmayan bir alandaki görüşleri ele alması ve yakın

zamanda yayımlanan belgeye ilişkin tartışmaları ortaya koymasındaki önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu çalışma ile uygulayıcılara farklı bir veri kaynağı açısından katkı sağlanabilir.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada sanal ortamdaki yazılı verilerin incelemesi nedeniyle netnografi yöntemi kullanılmıştır. Netnografi; “bilgisayar aracılı iletişim vasıtasıyla oluşan, kültür ve topluluklar üzerine çalışmayı olanaklı kılan ve etnografik araştırma tekniklerini içeren yeni bir nitel metodoloji” olarak tanımlanmaktadır (Kozinets, Dolbec., Earley; 2014). İnternet ortamı iş ve işlemleri yapmamıza yardımcı olan bir araç olmanın yanı sıra toplumsal bir alandır (Markham, 2004; aktaran Şimşek ve Yıldırım, 2018). Bu nedenle kamuya açık forum ortamlarında kullanıma hazır olarak bulunan bilgiler de netnografi yönteminde veri olarak kullanılabilir (Şimşek ve Yıldırım, 2018). Bu yöntemde daha çok ortaya konan süreç odağı alınmaktadır, sanal olması nedeniyle kişilerin demografik özellikleri üzerinde durulmamaktadır. Netnografi yönteminde çevrimiçi ortamda hâlihazırda bulunan ve araştırmacının herhangi bir katılımı olmaksızın kopyalanarak elde edilen veriler “arşivsel veri” olarak adlandırılmaktadır.

Bu doğrultuda veriler “2023 Eğitim Vizyonu”, “vizyon belgesi yorumları” ve “vizyon belgesi tartışmaları” anahtar sözcükleriyle Google arama motoru ve Twitter sosyal medya ağı üzerinden tarama yapılarak toplanmıştır. Yöntemin etik kuralları çerçevesinde bire bir alıntılar kişi ve grupları deşifre etmemek için kullanılmamış, görüşler aslına uygun olarak yeniden yorumlanarak verilmiştir. Araştırmada 193 yorum elde edilmiştir. Veriler Word belgesi olarak kayıt edilmiştir. Görüşler içerik analizine tabi tutularak incelenmiş; tema ve alt temalar oluşturulmuştur. İfadeler metin içerisinde verilirken “yorumcu” sözcüğünün kısaltması olarak “Y” harfiyle gösterilmiştir. Yorumlar araştırmacıların oluşturduğu listeye göre numaralandırılmış ve örnek yorumlar “Y23.” vb. şekilde verilmiştir.

Bulgular

Araştırma bağlamında yapılan analiz sonucunda ulaşılan toplam 193 ifadeden 38’i (%19.6) öğretmenlere, 42’si (%21.7) yöneticilere, 55 (%28.4) tanesi sürece ve 58 (%30) tanesi eğitim-öğretime yöneliktir. En çok vurgunun eğitim-öğretim ile ilgili, en az görüşün öğretmenlere yönelik olduğu görülmüştür.

Öğretmenlere Yönelik Görüşler teması altında olumlu ve olumsuz görüşlerin yer aldığı belirlenmiştir. *İş güvencesi* alt teması altında dile getirilen ifadelerde ücretli ve sözleşmeli öğretmenlik gibi uygulamaların vizyon belgesinde yer almasının iş güvencesi anlamında olumsuz bir etki oluşturduğu belirtilmektedir. İkinci alt tema olarak oluşan *özlük hakları* alt temasında sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin daimi kadroda çalışanlarla aynı işi yaptıkları ve bu uygulamanın devam ettirilmesiyle motivasyon kaybı yarattığı vurgulanmaktadır. Bu tema altında yer alan *özlük hakları* alt temasını oluşturan görüşlerde öğretmenlere yönelik özlük haklarında iyileştirmelerin yer almamasının bir eksiklik olduğu dile getirilmektedir. *Kariyer basamakları* alt temasını oluşturan görüşlerde ise tüm öğretmenlere yönelik lisansüstü eğitim şartının getirilmesinin öğretmen niteliğini artırması açısından olumlu bir etki yaratacağı belirtilmektedir. Ancak uygulamanın nasıl hayata geçirileceğine ilişkin bir yol haritasının olmaması eksiklikler arasında değerlendirilmektedir. Tablo 1’de bu tema ve alt temaya ilişkin görüşlere örnekler verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlere Yönelik Görüşler

Öğretmenlere Yönelik Görüşler (n 38)	
1. İş güvencesi	Y5. Belgede devam ettirildiği görülen sözleşmeli öğretmenlik ve ücretli öğretmenlik kaldırılmalı ve sistemdeki bu öğretmenlere daimi kadro verilmelidir.
2. Özlük hakları	Y46. Öğretmenlerin itibarları geri verilmeli ve maddi manevi iyileştirmeler yapılmalıdır. Belgede bu yönde bir vurgu görülmemiştir.
3. Kariyer basamakları	Y77. Öğretmenlerin kariyer basamaklarında bugüne kadar uzman ve başöğretmenliğe ilişkin hak kayıpları olmuştur, bundan sonraki süreçte lisansüstü eğitim olumludur ancak belgede nasıl yapılacağı açıklanmalıdır.

Yöneticilere Yönelik Görüşler temasını oluşturan görüşlerde olumlu bakış açısının yanı sıra olumsuz içerikler de yer almaktadır. *Liyakate dayalı atama* alt temasında vizyon belgesinde okul yöneticiliğinin mesleki uzmanlığa dayalı ve lisansüstü derecesinde yer almasının liyakat açısından önemli bir gelişme olduğu vurgulanmaktadır. Ancak işleyişe yönelik net bir açıklamanın olmaması eleştirilen noktalardan biridir. *Mülakat sistemi* alt temasında ise yaşanan adaletsizlikler nedeniyle vizyon belgesinde yönetici atamaya yönelik daha nesnel ölçütlerin yer alması dile getirilenler arasında yer almaktadır. Tablo 2’de bu tema ve alt temaya ilişkin görüşlere örnekler verilmiştir.

Tablo 2. Yöneticilere Yönelik Görüşler

Yöneticilere Yönelik Görüşler (n 42)	
1. Liyakate dayalı atama	• Y55. Okul yöneticiliği yüksek lisans düzeyinde mesleki uzmanlık becerisine dayalı profesyonel bir kariyer alanı olması oldukça olumlu bir gelişmedir. Bugüne kadar liyakati esas almayan atamaların olması sorun yaratmıştır. Belgede de net açıklamalar yoktur.
2. Mülakat sistemi	• Y34. Bugüne kadar mülakatlarda adaletsizlikler yaşandı. Mülakat sistemi kaldırılmalı. Yönetici atamada nesnel ölçütler olmalı ve bunlar açıklanmalı.

Eğitim-Öğretime Yönelik Görüşler temasını oluşturan görüşler bağlamında *beceri atölyeleri* alt teması oluşturulmuştur. Yorumlarda her öğrencinin kendi yeteneğini keşfetmesi ve geliştirmesi amacıyla uygulamaya konulacağı ifade edilen beceri atölyelerinin olumlu bir adım olduğu belirtilmektedir. Ancak uygulamaya yönelik açıklamaların da yer alması gerektiği vurgulanmaktadır. *Erken çocukluk eğitimi* alt temasını oluşturan yorumlarda okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi olumlu karşılanmış ve gerekli alt yapının en kısa sürede sağlanması gerektiği ifade edilmiştir. *Soyut açıklamalar* alt temasında ise vizyon belgesinin kapsamlı hazırlandığı ancak hayata geçirilmesi hedeflenen uygulamaların nasıl yapılacağına ilişkin açıklamaların olmamasının bir eksiklik olduğu vurgulanmaktadır. Soyut açıklamaların da uygulayıcılarda yeterli heyecanı yaratmadığı belirtilmektedir. Tablo 3’te bu tema ve alt temaya ilişkin görüşlere örnekler verilmiştir.

Tablo 3. Eğitim – Öğretime Yönelik Görüşler

Eğitim-Öğretime Yönelik Görüşler (n 55)	
1. Beceri atölyeleri	• Y115. Beceri atölyeleri çocukların gelişimi açısından değerli ancak nasıl uygulanacak?
2. Erken çocukluk eğitimi	• Y178. Okul öncesinin zorunlu olması çok yerinde bir adım. İlkokula 72 aydan itibaren başlamalıdır. Gerekli alt yapı hazırlanmalı.
3. Soyut açıklamalar	• Y185. Genel olarak bakıldığında vizyon belgesinin alandaki birikimden yararlandığı, ortaya konan hedeflerin yerinde bir şekilde tespit edildiği görülmektedir ancak somut adımlar açıklanmadan bu düşünceler havada kalır.

Sürece Yönelik Görüşler temasını oluşturan görüşler bağlamında oluşturulan alt temalardan ilki *belgenin kapsamlı olmasına* yöneliktir. Belgenin kapsamlı olmasının olumlu olduğu ve eğitim-öğretime yönelik bir hareket başlatmanın heyecan verici olduğu belirtilmiştir. *Sürecin yönetimi* ile ilgili yorumlarda bilgilendirme toplantılarının tüm Türkiye’de yapılmasının kapsayıcı bir anlayış yaratması açısından umut verici olduğu dile getirilmiştir. *MEB bakanına* yönelik görüşlerde ise eğitim bilimci geçmişe sahip olmasının güvenilirliği artırdığı belirtilmiştir. Ancak hedeflerin uygulamaya geçiş sürecinde destek verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Tablo 4’te bu tema ve alt temaya ilişkin görüşlere örnekler verilmiştir.

Tablo 4. Sürece Yönelik Görüşler

Sürece Yönelik Görüşler (n 58)	
1. Belgenin kapsamlı olması	• Y25. Vizyon belgesi oldukça kapsamlı hazırlanmış ve heyecan verici bir niteliğe sahip.
2. Sürecin yönetimi	• Y11. Bilgilendirici çalıştayların ve toplantıların olması, ülke geneline yayılması umut verici.
3. MEB Bakanı	• Y169. Sayın Bakan’ımızın eğitim bilimci olması sürecin güvenilirliği açısından sevindirici ve umut verici. Yeter ki uygulama fırsatı bulabilsin.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu doğrultuda vizyon belgesine ilişkin görüşlerin hem olumlu hem de olumsuz yargılar içerdiği görülmüştür. Olumlu görüşlerde daha çok bu belgenin hazırlanmasının eğitim alanına pozitif bir enerji getirdiği, eğitim sisteminin bütüncül bir şekilde ele alınmasının ve hedef belirlenerek geleceğe hazırlık yapılmasının olumlu olduğu üzerinde durulmuştur. Olumsuz görüşlerde ise belgenin somut adımlara yönelik bir içeriğe sahip olmaması, öğretmenlerin iş güvencesine yönelik bir adım atılmaması, özelleştirme politikalarının hayata geçirilmeye çalışılması gibi konular eleştirilmiştir. Dile getirilen görüşler doğrultusunda belgedeki hedeflerin nasıl hayata geçirileceğine ilişkin somut açıklamalara yer verilmesi ve bu adımların paydaşların görüşleri doğrultusunda tartışılarak belgeye eklenmesi önerilebilir. Ayrıca belgeye ilişkin eğitim sendikaları, veli, farklı eğitim başmaklarındaki öğrenciler, akademisyenler, eğitim fakültesi öğrencileri gibi toplumun çeşitli kesimlerinin görüşleri araştırmalarla toplanabilir ve sonuç raporları MEB ile paylaşılabilir. Netrografi araştırmaları vizyon belgesinin bölümleri özelinde ele alınabilir. Somut adımların neler olabileceğine ilişkin bir araştırma yapılabilir.

Anahtar Sözcükler:

2023 Eğitim Vizyonu, vizyon belgesi, eğitim yönetimi

Kaynaklar

- Kozinets, R. V., Dolbec P., & Earley A. (2014). *Netnographic Analysis: Understanding Culture through Social Media Data*. Sage Handbook of Qualitative Data Analysis, 262-275.
- Ledward, B. C., & Hirata, D. (2011). *An Overview of 21st Century Skills. Summary of 21st Century Skills for Students and Teachers*. Pacific Policy Research Center, Honolulu: Kamehameha Schools-Research & Evaluation.
- MEB (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden 23.10.2018 tarihinde ulaşılmıştır.
- Toprakçı, E. & Ölmez Ceylan, Ö. (2017) Atasözleri Bağlamında Türk Toplumunun Yöneticisinde Görmek İstedığı Yeterlikler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 23 (2), 331-351.
- Şimşek, H. & Yıldırım, A. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Lise Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Algılarının İncelenmesi

Ergin DIKME^a, Asiye TOKER GÖKÇE^b

(a) Kocaeli Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi, Kocaeli, Türkiye

(b) Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kocaeli, Türkiye

Giriş

Toplumsal cinsiyet, kadın ve erkeğin yalnızca biyolojik özellikleri ile tanımlanması eğilimine karşılık cinsiyetin esasında sosyal ve kültürel ilişkiler bağlamında oluştuğu düşüncesine dayanmaktadır. Bu düşünce kişinin toplumsal deneyimleri sırasında kendisini kadın veya erkek olarak nasıl yansıtmaya çalıştığı konusunda da bireyler üzerinde bir baskı unsuru olarak değerlendirilmektedir. Toplumsal cinsiyet, 1970’lerde feministlerin öncülük ettiği ve evrensel bir erkeklik/kadınlık kimliğinin var olmadığına ilişkin tartışmaların sonrasında ortaya çıkan bir kavramdır (Sayılan 2012; 15). Toplumsal cinsiyet, bireylerin sosyal kimliklerinin bir boyutu olan cinsiyet görünümü üzerinde kurduğu baskı nedeni ile toplumsal eşitsizliklerin de kaynağı olarak ele alınmıştır. Berktaş (2003; 21) tarih boyunca, hem erkeklerin hem de kadınların, mensup oldukları sınıf, ırk, dinsel topluluk vb. nedeniyle tarihsel geleneğin dışına itildiklerini ancak hiçbir erkeğin yalnızca cinsiyetine bağlı olarak bu ayrılmaya maruz kalmadığını belirtmektedir. Sayılan (2012; 14) okulların egemen kültürü yeniden üreten mekanizmalar olarak işlev gördüklerini, bu bağlamda geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini destekleyen pek çok unsuru da barındırdıklarını belirtmektedir.

Cinsiyet; birçok orijinal metinde iki ayrı sözcükle karşılık buluyor: gender ve sex. Bu iki kelimedeki ilk toplumsal cinsiyeti de içine alan cinsiyet rollerini ifade ederken, sex biyolojik olarak taşınan cinsiyet özelliklerini (birincil cinsiyet) karşılamaktadır (Butler, 2014; 14). Butler (2014; 50) toplumsal cinsiyet, cinsiyetli bedenün üstlendiği kültürel anlamlar bütünü olarak tanımlamaktadır. Toplumsal cinsiyet olgusu da kadın ve erkek vurgusunu öne çıkaran bir düşünce örüntüsü olarak toplumsal ve iktisadi alan başta olmak üzere pek çok alandaki eşitsizliğin kaynağı olarak değerlendirilmektedir. Direk (2012; 72) cinsiyeti, kadın ve erkek olmaktan kaynaklanan fiziksel ve kimyasal farklılıklar olarak tanımlama çabasının cinsiyeti üreme faaliyetine indirgediğini belirtmektedir. Bourdieu, cinsiyeti tarihsel süreç içerisinde, toplumsal tahakkümün gelişen bir aracı olarak ele aldığı metninde, “İnsan bedeninin cinsiyetlendirilmesi aslında toplumsal dokunun ve ilişkilerin cinsiyetlendirilmesidir. Örneğin namus kavramı üzerinden biyolojik sürece indirgenen bu eril gözetleme sembolik iktidarın kendisidir. Bununla birlikte erkeğin kadın bedeni üzerindeki tahakkümünün bir aracıdır” ifadelerine yer veriyor. Bu anlayışı ile bir bakıma cinsellikten farklılaşan bir cinsiyet kimliğinin altını çiziyor (Bourdieu, 2015, 17). Ecevit ve Karkıner (2011;4) toplumsal cinsiyet tartışmalarının üç dönemde ele alınmasının gerektiğini ifade etmektedir. Bunlardan ilki 1970’lerde kadın ve erkek cinsiyetine özgü davranışlara vurgu yapıldığı dönem, ikincisi feminist akımın etkisi ile kadın haklarına ve öğrenilmiş kadınlık rollerine vurgu yapılan dönem ve son olarak Queer kuramının etkisi ile cinsiyet vurgusunun etkisi ile toplumsal ilişkilerin, baskı rejimlerinin ve ataerkil yaşam düzeninin tartışmaya açıldığı dönemdir. Toplumsal cinsiyet ülkemizde son yıllarda dikkate değer bir biçimde bilimsel çalışmalarda yer bulmaktadır.

Sayılan (2012;17) okulların geleneksel toplumsal cinsiyetin rollerinin öğretiminde önemli işlevinin olduğunu vurgulamaktadır. O'na göre okuldaki işbölümü, cinsiyete ilişkin söylem, müfredat vb faktörler cinsiyetin yeniden üretilmesinde etkin rol oynamaktadırlar.

Öyle görünüyor ki, toplumsal yapıda kız ya da erkek cinsiyet rolü, cinsiyet kimliğinin üzerine, ancak onunla çok da ilişkili olmayan biçimde yapılandırılmakta ve toplumsal deneyim ve kurgulama mekanizmaları üzerinden cinsiyetin kendisi haline dönüşmektedir.

Metafor, genel olarak insanın dünyayı kavrayışına etki eden bir düşünme ve görme biçimi anlamına gelmektedir (Morgan, 1998: 14). Metafor, dilin sembolik amaçlı kullanımına bağlı olarak bir kavram ya da durumubaşka bir kavram, bir durumla ifade etme biçiminde tanımlanabilir (Abrams,1999).

Metaforik düşünme süreci “özne” ve “araç” olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.Özne açıklanan ya da açıklanması istenen olgu, durum ya da kavramken, araç ise metaforik olarak kullanılan terim ya da terimlerdir (Balcı, 1999). Okul içinde akran gruplarının kadın ve erkeğe attıkları davranışlar, ifade biçimleri, öğrencilerin toplumsal cinsiyet kalıplarını kabullenmelerinde okulları önemli bir mekanlar haline getirmektedir. Bu bakımdan farklı kimlik alanlarındaki gelişim için kritik kabul edilen lise dönemindeki öğrencilerin toplumsal cinsiyet algıları araştırmaya değer bir konudur. Bu çalışma lise öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algılarını metafor yöntemi ile ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

- 1) Lise öğrencileri kadınlık ve erkeklik kavramına ilişkin algılarını hangi metaforlarla ifade etmişlerdir?
- 2) Lise öğrencileri okulda kız öğrenci olmak ve okulda erkek öğrenci olmak kavramına ilişkin algılarını hangi metaforlarla ifade etmişlerdir?
- 3) Öğrencilerin genel toplumsal cinsiyet algıları ile okulda öğrenci olmaya bağlı olarak geliştirdikleri toplumsal cinsiyet algısı değişmekte midir? Değişiyorsa hangi kavramsal kategorilerde bu değişim ifade edilmiştir?
- 4) Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

Yöntem

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden “olgu bilim (görüngübilim, fenomenolojik) deseni” kullanılmıştır. Olgu bilim deseni farkında olduğumuz, ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir (Şimşek ve Yıldırım, 2005).Bu araştırma lisesi öğrencilerinin “kadın veya erkek olmak” olgularına yönelik algılarını metaforik olarak belirlemeyi amaçlamaktadır. CollinsveGreen'e (1990) göre metaforlar bireylerin duygu, anlam, içgörü ve değer yargılarını anlamada kullanılır. Bireyin davranışları genel olarak bu kavramların etkisi ile ortaya çıkar.

Katılımcılar, İstanbul ili Ataşehir İlçesinde 2018/2019 öğretim yılında iki farklı anadolu lisesinde öğrenim gören araştırmaya katılmaya gönüllü olan 76 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerden 44'ü erkek, 32'si kadındır. Ayrıca katılımcıların 25'i dokuzuncu sınıf, 17'si 10. sınıf, 31'i 11. sınıf, 3'ü ise 12.sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilere araştırmacılar tarafından hazırlanan ve iki bölümden oluşan metaforik algı formu uygulanmıştır. Formun ilk bölümünde öğrencilerin demografik bilgileri alınmış ikinci bölümünde ise sorulan açık uçlu sorular yardımı ile öğrencilerin “kadın olmak, erkek olmak, bu okulda kadın öğrenci olmak, bu okulda erkek öğrenci olmak”

ile ilgili metaforik algılarını ortaya koymalarına imkan sunan sorular sorulmuştur. Form araştırmacılar tarafından gönüllü öğrencilere sınıf ortamında 40 dakikalık ders süresi içinde doğrudan uygulanmıştır.

Araştırma sonucu elde edilen bulgular, içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde, veri kodlandıktan sonra birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek anlaşılır biçimde düzenlenmiş, bu şekilde incelenen çalışmalar belli kategoriler altında analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005; 39).

Toplanan veri öncelikle numaralandırılmıştır. Öğrencilerin doldurdıkları metaforlar ile nedenleri dikkate alınmıştır. Yalnızca metafor belirtip neden ifade etmeyen veya metafor belirtmeksizin yalnızca neden belirten öğrencilerin cevapları değerlendirmeye alınmamıştır. Öğrencilerden toplanan veri bilgisayar ortamına aktarılmış ve metaforlar alfabetik sıraya göre sıralanmıştır. Her bir metaforun nedenleri arasında bulunan benzerliklere bağlı olarak çeşitli kategoriler oluşturulmuştur. Kadınlar için oluşturulan kategoriler ile erkekler için oluşturulan kategoriler ayrı ayrı listelenmiştir. Farklı cinsiyetteki öğrencilerin değerlendirmelerine imkan verecek biçimde kadın ve erkek öğrencilerin cevapları listelenmiştir. Sonuçlar tablo ve yüzde hesapları ile hesaplanmıştır.

Analiz süreci ve bulgulara detaylı biçimde yer verilmiştir. Analiz bölümünde bazı katılımcıların ifadeleri olduğu gibi aktarılmıştır. Araştırma sürecinin başka araştırmacılar tarafından takip edilmesi için veriler ve katılımcı bilgileri olduğu gibi aktarıldı. Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasında içerik analizi konunun uzmanı olan iki araştırmacı tarafından yapılarak kategorilemede ortak temaların varlığı kontrol edildi. Temalar ve kategorilerin oluşturulmasında görüş birliği arandı.

Bulgular

Tablo 1. “Kadın Olmak” Kavramına İlişkin Metaforlardan Oluşan Kategoriler

		Erkek	Kadın	Toplam
		n	n	n
Kadına Yönelik Değer Yargılara Vurgu	Mum, binada demir, şarap, ressam, mandal, tavuk, kadın olmak, düzen, elmas, ağacın kökü, çiçek, vatan toprağı, ütü, 0,5 uç, termos, robot, duygusal robot, makine.	10	8	18
Ayrıcalıklı ve Değerli Oluşuna Vurgu	Pırlanta, kitap, kar tanesi, raftaki son ürün, süper bir şey, su, çikolata, okyanus, oyunda awp	12	4	16
Kadının Güçlü Oluşuna Vurgu	Sonsuzluk, kuş, tank, keman, kaya, güçlü, vücudun iskeleti, savaşçı	1	7	8
Hayat vermesine vurgu	Su, işlemci, ağaç, evin	4	3	7
Kısıtlanmasına ve Değer Görmemesine Vurgu	Ağaç, kalem, bilim, fidan, baskı altında, nar	2	4	6
Olumsuz Özelliklerine Vurgu	Sucuklu yumurta, gül, güneş, uzay, futbol	6	0	6
Koruyuculuk ve bakım rolüne vurgu	Ağaç, koç, ağaç, melek	2	2	4

TOPLAM

37

28

65

Tablo 1’de görüldüğü gibi 37 erkek 28 kadın toplam 65 öğrenci bu soruya cevap vermişler. Katılımcılardan 10 erkek, 8 kadın öğrenci toplam 18 (% 28) kadına yönelik toplumsal değer yargılara vurgu yapan metaforlar kullanmışlardır. Kadını "evde düzen" ile tanımlayan erkek öğrenci "evi aileyi çoğunlukla kadının toparlar" ifadesini kullanmıştır. Ayrıcalıklı ve değerli oluşuna vurgu yapan 16 (% 25) öğrenciden 12’si erkek, 4’ü kadın öğrencidir. Kadın öğrenciye göre "kadın sudur çünkü dünya susuz olmaz". Kadının güçlü oluşuna vurgu yapan 8 (% 12) öğrenciden 7’si kadın, 1’i erkek öğrencidir. Kadın bir öğrenciye göre "kadın olmak kayadır, çünkü zorluklara karşı göğüs germek zorundadır". Kadının hayat vermesine vurgu yapan 7 (% 11) öğrenciden 4’ü erkek, 3’ü kadındır. Erkek bir öğrenciye göre "kadın sudur, onsuz yaşayamazsın". Kadının değer görmemesine vurgu yapan 6 (% 9) öğrenciden 4’ü kadın 2’si erkektir. Kadın bir öğrenci "kadın kalemdir, sürekli harcanırlar" ifadesini kullanmıştır. Erkek öğrencilerden 6 (% 9)’sı, kadınlığın olumsuz özelliklerine vurgu yaparken kadın öğrenciler bu anlama gelecek vurgular yapmamışlardır. Kadının koruyuculuk özelliğine vurgu yapan 4 (% 6) öğrenciden 2’si erkek 2’si kadındır.

Tablo 2. “Erkek Olmak” Kavramına İlişkin Metaforlardan Oluşan Kavramsal Kategoriler

		Erkek n	Kadın n	Toplam n
Erkeğe Yönelik Değer	Kavak ağacı, ağaç, evin, duvarı, muhafız, ağaç			
Yargılara Vurgu	kabuğu, kümes, koruyucu, ayı, zırh, tank, kızılây, yuva, karınca, sağlayıcı, karınca, Ruhsuzlaşmak, odun.	14	8	22
Olumsuz ve Tepkisel Özelliklerine Vurgu	Odun, boktan, bitki, ot, evcil hayvan, bukalemun, kalemtraş, sakız, Ateş, Duvar, Rüzgar	7	5	12
Değerine ve Önemine Vurgu	Vazgeçilmez, Pizza, Çöldeki su, Toprak, Su	7	2	9
Özgür ve Ayrıcalıklı Oluşuna Vurgu	Paşa, Ayrıcalık, Üstünlük, Tanrı, Kardiyovasküler sistem, Kuş	5	3	8
Sorumluluk Almasına Vurgu	Tır, karınca, arı, çamaşır ipi, dağ, dal	4	2	6
Üstünlük ve Fiziksel Gücüne vurgu	Kaslı, Güç, Kaya, Beton, Ağaç	4	2	6
TOPLAM		41	22	63

Tablo 2’de görüldüğü gibi 42 erkek 21 kadın toplam 63 öğrenci bu soruya cevap vermişler. Erkeğe yönelik toplumsal değer yargılara vurgu yapan 22 (% 35) öğrenciden 14’ü erkek, 8’i kadındır. Katılımcılardan bir erkek

öğrenciye göre "erkek ayıdır, her koşulda güçlü olma zorundadır". Erkek olmanın olumsuz özelliklerine vurgu yapan 12 (%19) öğrencinin 7'si erkek, 5'i kadın öğrencidir. Kadın bir öğrenciye göre "erkek evcil hayvandır, sürekli ilgi ve sevgi bekler". Erkek olmanın değerli ve önemli olduğuna vurgu yapan 9 (% 14) öğrenciden 8'i erkek, 1'i kadın öğrencidir. Erkek öğrenciye göre "erkek, çöldeki su gibidir, az bulunur". Erkek olmanın özgürlük ve ayrıcalık getirdiğini vurgulayan 8 (%10) öğrencinin 5'i erkek, 3'i kadın öğrencidir. Kadın öğrenciye göre "erkek olmak kuş gibidir, her zaman özgürdür". Sorumluluk almasına vurgu yapan 6 (%10) öğrenciden 4'ü erkek 2'si kadındır. Kadın öğrenciye göre erkek sürekli çalışır sorumluluklarını yerine getirir". Üstünlük ve fiziksel gücüne vurgu yapan 6 (%10) öğrenciden 4'ü erkek, 2'si kadındır. Kadın öğrenciye göre "erkek betondur, fiziksel olarak güçlüdür".

Tablo 3 . Bu Okulda Kız Öğrenci Olmak Kavramına İlişkin Metaforlardan Oluşan Kavramsal Kategoriler

		Erkek	Kadın	Toplam
		n	n	N
Kadına Yönelik Değer	Çay kaşığı, bozuk plak, hapisane firarisi,			
Yargılara Vurgu	elektrik süpürgesi, çiçek, iç güzellik, aciz, Renk, çiçek, disko topu, ayna	10	4	14
Ayrıcalıklı ve Değerli				
Oluşuna Vurgu	Çiçek, Mutlu, İnci, ay, renk, Prenses, kar tanesi, dört yapraklı yonca	4	9	13
Kısıtlandığına ve Değer				
Görmediğine Vurgu	Kısıtlanmak, hiçlik, karınca, balina, gök gürültüsü, çorap, hapisane	7	4	11
Olumsuz Özelliklerine				
Vurgu	Vasıfsız, çita, çocuk, bilgisayar, bukalemun, kabus	3	3	6
Güç ve Yeteneklerine				
Vurgu	Kitap, inek, başarıya koşan atlet	1	2	3
Kadın Erkek Eşitliğine	Öğrenci, terazi, erkek öğrenci	2	1	3
Vurgu				
TOPLAM		27	23	50

Tablo 3'de görüldüğü gibi 27 erkek 23 kadın toplam 50 öğrenci soruya cevap vermişler. Kadına yönelik yaygın toplumsal değer yargılara vurgu yapan 14 (%28) öğrenciden 10'u erkek, 4'ü kadın öğrencidir. Bir kadın öğrenciye göre "bu okulda kız öğrenci olmak, ayna gibidir, kendilerine bakmayı severler." Bu okulda kadın öğrenci olmanın değerli ve ayrıcalıklı olduğuna vurgu yapan 13 (%26) öğrenciden 9'u kadın, 4'ü erkektir. Bir erkek öğrenciye göre "mutluluktur, çünkü kızlar okulda daha fazla değer görürler". Bu okulda kadın öğrencilerin kısıtlandığına ve değer görmediğine inanan 11 (% 22) öğrenciden 7'si erkek, 4'ü kadındır. Bir erkek öğrenci bu soruya "hapse girmek gibidir, kısıtlanırsın" ifadesini kullanmıştır. Olumsuz özelliklerine vurgu yapan 3'ü erkek 3'ü kadın 6 (%12) öğrenci vardır. Bir erkek öğrenci "bukalemun, her ortama ayak uydururlar" ifadesini kullanmıştır. Güç ve yeteneklerine vurgu yapan 3 (%6) öğrenciden 2'si erkek 1'i kadındır."Kitap gibidirler, bilgiye ihtiyaç

duyduğunda işe yarar". 2'si erkek, 1'i kadın toplam 3 (% 6) öğrenci cinsiyet eşitliğine vurgu yapan metaforlar kullanmışlardır.

Tablo 3. Bu Okulda Erkek Öğrenci Olmak Kavramına İlişkin Metaforlardan Oluşan Kavramsal Kategoriler

			Erkek	Kadın	Toplam
			n	n	n
Erkeklige	Yönelik	Çorba, Sigara, Bit, Gündüz yanan gece lambası,			
Değer Yargılara Vurgu		kazık, bukalemun, reis, böcek, hoparlör, tiyatro, haylaz, şaklaban, su, bozulmuş yemek, boş şişe, Öğrenci, Kalem, Karga, Yaprak, Kanatlarını kabartan kuş, Adamlık, Güç	13	11	24
Ayrıcalıklı	Oluşuna	Elmas, Yıldızlar, Balon, Vapur, Arı, Ayrıcalık, Rahatlık, Altın taç, Çöldeki su	6	5	11
Vurgu					
Cinsiyet	Eşitliğine	Kız öğrenci, dal, terazi	3	3	6
Vurgu					
Olumlu	Özelliklerine	Sinema, Kuş, Köpek, Efsane	2	2	4
Vurgu					
TOPLAM			24	21	45

Tablo 4'de görüldüğü gibi 24 erkek 21 kadın toplam 45 öğrenci bu soruya cevap vermişler. Erkeğe yönelik toplumsal değer yargılara vurgu yapan 24 (%53) öğrencinin 13'ü erkek, 11'i ise kadın öğrencidir. Bir erkek öğrenci "kalem gibidir, yanlışları unutmaz "ifadesini kullanmıştır. Bu okulda erkek öğrenci olmanın ayrıcalıklı oluşuna vurgu yapan 11 (%24) öğrenciden 6'sı erkek, 5'i kadındır. Kadın bir öğrenci "altın taç gibidir, hep üstte tutulur " ifadesini kullanmıştır. Cinsiyet eşitliğinin var olduğunu vurgulayan 6 (% 13) öğrencinin 3'ü erkek, 3'ü kadın öğrencidir. Olumu metafor ve ifadeler kullanan 4 (%9) öğrenciden 2'si erkek 2'si ise kadındır. Kadın bir öğrenciye göre bu okulda erkek öğrenci olmak "kuş gibidir, cıvı cıvıdır".

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Katılımcıların %28'i okulda kız öğrenci olmayı ve kadın olmayı kadına yönelik toplumsal ev işlerini yaptıkları, bakıcılık yaptıkları, duygusal oldukları gibi toplumsal değer yargılara vurgu yaparak tanımlamışlardır. Ağırlıklı olarak kız öğrencilerden oluşan %25'lik grup kadın olmanın değerli ve ayrıcalıklı olduğunu belirtmişlerdir. Kadının değerine vurgu yapan öğrencilerin büyük bölümü erkek öğrencilerken, okulda kız öğrenci olmanın değerli olduğuna vurgu yapan öğrenciler ağırlıklı olarak kız öğrencilerdir. Buna karşılık erkek olmanın değerli ve önemli olduğuna vurgu yapan %14 katılımcı büyük oranda erkek öğrencilerdir. Özellikle kız öğrenciler kadının güçlü oluşuna vurgu yapmışlardır. Öğrencilerin %35'i erkeğin güçlü, dayanıklı, öfkeli vb olduğunu belirtmişler toplumsal değer yargıları öne çıkaran metaforlar kullanmışlardır. Erkeklerin kırıncı, tepkisel, can yakan vb olumsuz özelliklerine vurgu yapan %19 öğrencinin çoğunluğu yine erkek öğrencilerdir. Katılımcıların %22'si okulda kız öğrencilerin kısıtlandığına vurgu yapmışlardır. Bu görüşü ortaya koyan öğrencilerin çoğunluğu erkek öğrencilerdir. Okulda erkek

öğrenci olmayı kırıcı, rahatsız eden, kaba, haylaz vb yaygın toplumsal değer yargılara açıklayan öğrencilerin oranı %53'tür. bu görüşleri erkek ve kız öğrencilerin benzer oranda vurgulamaları dikkat çekici bulunmuştur. Öğrencilerin %24'ü okulda erkek öğrenci olmanın ayrıcalık getirdiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin %13'ü bu soruda cinsiyet eşitliğine vurgu yapmışlardır. Bu bakımdan okulda cinsiyet eşitliği kategorisinin ortaya çıkması dikkat çekici bulunmuştur. Araştırma, kadın ve erkeklerle ilgili pek çok kalıp yargı veya cinsiyetçi özelliklerin varlığını ortaya koymaktadır. Araştırmamızda kadının hassas, kırılabilir, fedakar, ev işlerinden sorumlu, duygusal özellikleri olduğunu vurgulayan öğrenciler dikkat çekicidir. Benzer biçimde Aslan (2015; 369), bu özelliklerin sıklıkla vurgulandığını belirtmiştir. Kadına yönelik toplumsal değer yargıların; bakım, duygusallık, bir arada tutma, aileyi toplama, sahip olma, her şeyi ayakta tutma vb. işlevlerle ifade edilmesi, buna karşılık bu okulda kız öğrenci olmanın ilgi ve özen istemesine, göz kamaştırıcı olmasına, estetik olarak güzel olmalarına vurgu yapmaları dikkat çekici bulunmuştur.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler kendilerini ya da karşı cinsi tanımlarken toplumsal cinsiyet eşitsizliğini veya kalıp yargıları destekleyen anlamları öne çıkarmışlardır. Araştırmaya katılan öğrenciler, okulda kız veya erkek öğrenci olmaya ilişkin cinsiyet eşitliğine vurgu yapan metaforlar kullanmışlardır. Bu durum okula özgü bir cinsiyet algısının varlığını ortaya koymaktadır. Bu cinsiyet algısında, görsel özelliklerin öne çıkmasının ise ergenlik döneminin bu yöndeki ilgilerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca hem okul içinde hem de okul dışında kadınlara ilişkin kısıtlama ve çeşitli zorluklarla mücadele etme anlamlarını taşıyan metaforlar kullanılmıştır. Araştırmada hem okulda hem dışarıda erkeklerin olumsuz ve tepkisel özelliklerine, özgür ve ayrıcalıklı oluşuna, üstünlük ve fiziksel gücüne vurgu yapılırken, kadınların hem okulda hem okul dışında güçlü oluşuna, kısıtlanmasına, değer görmemesine, koruyuculuk ve bakım rolüne vurgu yapılması dikkat çekici bulunmuştur. Toplumsal cinsiyet eşitliği ve kadının güçlenmesi her türlü kalkınma söyleminde ana akım boyutlardan biri olarak görülmektedir. Bu eşitliğin sağlanmasında okullarda kullanılan dil, yaratılan kültür, ders içeriklerinin de önemli bir etkisi vardır.

Anahtar kelimeler

Lise Öğrencileri, Toplumsal Cinsiyet, Metafor

Kaynaklar

- Abrams, M. H. (1999). *A Glossary of Literary Terms*. USA: Harcourt Brace Collage Publisher
- Arduman, D.(der.). (2013). *Cinsiyet, cinsel kimlik ve cinsellik*. İstanbul: Bilgi üniversitesi yayınları.
- Aslan, G. 2015. Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Algılarına İlişkin Metaforik Bir Çözümleme. 40 S. 181 s. 363-384
- Berktaş, F. (2003). *Tarihin Cinsiyeti*. İstanbul: Metis Yayınları
- Butler, J. (2014). *Cinsiyet Belası Feminizm ve kimliğin altüst edilmesi*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Ecevit, Y., Karkıner, N. (2011). *Toplumsal cinsiyet sosyolojisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Cebeci, O. (2013). *Metafor ve şiir dilinin yapısal özellikleri*. İstanbul: İthaki yayınları.
- Collins, E. C., & Green J. L. (1990). *Metaphors: the construction of a perspective*. *Theory into Practice*. 29(2), 71-77
- Connel, R. W. (1987). *Toplumsal Cinsiyet ve İktidar*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kernberg, O. F. (2000). *Aşk İlişkileri Normallik ve Patoloji*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları

- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. İstanbul: Mess yayınları
- Sancar, S. (2009). *Erkeklik: İmkansız İktidar- Ailede Piyasada ve Sokakta Erkekler*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Sayılan, F. (2012). *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim: Olanaklar sınırları*. Ankara: Dipnot yayınları
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Soysal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Çeşitli Değişkenler Açısından Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılık Algılarının İncelenmesi

Funda ERYILMAZ BALLI^a, Emine ÖNDER^b

(a) Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Isparta, Türkiye (Sorumlu yazar)

(b) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Burdur, Türkiye

Giriş

Örgütsel yaratıcılık bireysel, grup ve örgütsel özelliklerin etkileşimi sonucu ortaya çıkan (Gümüştuyu, 2004) örgüt düzeyinde bütüncül bir yeniliğin ortaya konması durumudur (Yılmaz ve Eroğlu, 2017). Bu kavram genellikle, karmaşık bir sosyal sistemde birlikte çalışan bireyler tarafından değerli, faydalı bir yeni ürün, hizmet, fikir, prosedür veya sürecin oluşturulması olarak tanımlanmaktadır (Woodman, Sawyer ve Griffin, 1993). Örgütsel yaratıcılık, iletişimi geliştiren, öğrenmeyi ve sorunun araştırılmasını teşvik eden; çalışanlara düşüncelerini, algılarını ve varsayımlarını ifade etme fırsatı veren, yeni fikirler, çözümler üretmeye yardımcı olan faydalı bir süreçtir (McFadzean, 1998). Bu örgütsel özellik, değişim ve gelişimin sürekli hale geldiği, bilginin son derece hızlı ilerlediği bu çağda örgütlerin devamlılığı ve uzun vadeli örgüt başarısı (Amabile, 1997) için ihtiyaç duyulan önemli bir gerekliliktir. Bu bakımdan örgütsel yaratıcılık her sektör için istenen bir olgudur. Eğitimin, ülkenin ve bireylerin geleceğindeki önemi düşünüldüğünde, toplumsal değişme ve gelişmenin temeli olan ve tüm sosyal yapıyı etkileyen eğitim örgütleri (Şahin, 2012) için de örgütsel yaratıcılığın önemli olduğu ifade edilebilir. Bu nedenle konuyla ilgili yapılan araştırmaların eğitim örgütlerinin örgütsel yaratıcılık düzeylerinin ortaya konulması, okullarda örgütsel yaratıcılık düzeyinin artırılabilmesi için farkındalığın oluşturulması bakımından önemli olduğu söylenebilir. Bunun yanında bu kapsamda yapılan araştırmaların, öğretmenlerin buldukları okulun örgütsel yaratıcılık düzeyi algılarının belirlenmesine olanak sağlayarak yaratıcı ve keşfedici okul ortamlarının oluşturulmasına, okulların geliştirilmesine, verimliliğini artırarak onların yenileşmesine ve gelişmesine katkıda bulunabileceği düşünülmektedir. Tüm bu sebeplerden dolayı yürütülen bu çalışmada öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılık algılarını belirlemek ve algılarının çeşitli değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amaçlanmıştır.

Bu amaç kapsamında çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Çeşitli değişkenlere göre öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılık algı düzeyleri nasıldır?
- 2- Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık puanları, cinsiyet ve yaşın ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3- Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık puanları, cinsiyet ve görev yapılan okuldaki hizmet süresinin ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmada nedensel karşılaştırma araştırma modeli kullanılmıştır. Bu araştırma modeli, gruplar arasında karşılaştırma yapmaya fırsat vermektedir (Sözbilir, 2015). Araştırmanın çalışma grubunu, Isparta il merkezinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 149 ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 90'ı (%60.4) kadın, 59'u (%39.6) erkektir; 137'si (%99.1) lisans, 12'si (%8.1) lisansüstü

düzye de eğitime sahiptir. Katılımcıların 50'si (%33.6) fen bilgisi, matematik gibi sayısal, 99'u (%66.4) Türkçe, sosyal bilgiler gibi sözel branş öğretmenidir. Çalışma kapsamındaki öğretmenlerin yaşları 24 ile 63 aralığında (ortalama: 38.92, std. sapma: 7.73), kıdemleri 1 yıl ile 38 yıl arasında (ortalama: 15.36, std. sapma: 7.69) değişmektedir. Araştırmanın verileri Balay (2010) tarafından geliştirilen “Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Ölçek, 39 madde, üç boyuttan oluşmaktadır ve 5’li Likert tipindedir. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri Balay (2010) tarafından gerçekleştirilmiş ve bireysel, yönetsel ve toplumsal boyutlar için alfa katsayıları sırasıyla 0.92, 0.93 ve 0.95 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ölçeğin güvenilirliği tekrar hesaplanmış ve güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamı için 0.96 ve boyutları için sırasıyla 0.90, 0.94 ve 0.95 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada; yüzde, frekans gibi betimleyici analizlerin dışında öğretmenlerin örgütsel yaratıcılığı algılarının bağımsız değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği çift faktörlü ANOVA testi kullanılarak incelenmiştir. Bu test, bağımsız değişkenlerin her birinin bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeyi hem de iki bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki ortak etkisini test etmeyi olanaklı kılar (Palant, 2016). Çift Faktörlü ANOVA analizinin güvenli sonuçlar verebilmesi için veri setinin bazı varsayımları (uç değer, normallik, varyansların homojenliği gibi) karşılaması gerekmektedir. Bunun için veri analizi öncesi veri seti uç değerler açısından incelenmiştir. Veri setinde uç değer bulunup bulunmadığı z standart puanları hesaplanarak belirlenmiş ve ± 3 z değerini aşan bir uç veri analizden çıkarılmıştır. Verilerin dağılımında normalliğin sınanması, normallik testleri dikkate alınarak belirlenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi p değeri 0.200 ile 0.082 ($p > 0.05$) arasında olduğundan ortalamaları kıyaslanacak her bir hücre içinde verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (Can, 2014). Ayrıca Levene Testi p değeri [(cinsiyet*yaş=0.186), (cinsiyet*görev yapılan okuldaki çalışma süresi=0.374)] $p > 0.05$ olduğu için ortalamaları kıyaslanacak grupların varyanslarının eşit olduğu varsayılmıştır. Araştırmada bulguları yorumlamada kullanılan ortalama aralıkları 1.00-1.80 çok düşük, 1.81-2.60 düşük, 2.61-3.40 orta, 3.41-4.20 yüksek ve 4.21-5.00 çok yüksek şeklinde yorumlanmış; anlamlılık durumu $p < 0.05$ düzeyine göre değerlendirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık algı düzeyleri ile örgütsel yaratıcılık algı puanlarının cinsiyet*yaş, cinsiyet*görev yapılan okuldaki hizmet süresi ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık algısı düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık algıları

		N	Minimum	Maximum	\bar{x}	Ss
Cinsiyet	Kadın	90	2.15	4.97	3.56	0.60
	Erkek	59	2.26	4.95	3.60	0.65
Branş	Sayısal	50	2.15	4.87	3.64	0.66
	Sözel	99	2.21	4.97	3.54	0.59
Okul hizmet süresi	2 yıl ve altı	53	2.15	4.97	3.56	0.69
	3 – 5 yıl	59	2.28	4.85	3.62	0.57
	6 yıl ve üstü	37	2.21	4.69	3.51	0.58

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık algılarının ($\bar{x}=3.51$ ile $\bar{x} = 3.64$) yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Bulgulara göre, ortaokulda görev yapan erkek öğretmenlerin yaratıcılık algıları

ortalamalarının kadın öğretmenlerden, sayısal branşlardaki öğretmenlerin yaratıcılık algıları ortalamalarının sözel branşlardaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca okul hizmet süresine göre en yüksek ortalamaya sahip öğretmen grubunun 3 - 5 yıl aralığında bulunan öğretmenler olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık algılarının cinsiyet*yaş ortak etkisine ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Çift faktörlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2
Cinsiyet	6.49	1	6.49	.012	.914	.000
Yaş	679.73	2	339.87	.608	.546	.008
Cinsiyet*Yaş	3395.94	2	1697.97	3.036	.051	.041
Hata	79989.14	143	559.36			
Toplam	2978064.00	149				

**KT= Kareler toplamı, KO= Kareler ortalaması

Tablo incelendiğinde, cinsiyetin ($p>0.05$) ve yaşın ($p>0.05$) öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık algıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Cinsiyet ve yaşın örgütsel yaratıcılık üzerindeki ortak etkisinin ise anlamlı olduğu anlaşılmaktadır ($F_{(2-149)}= 3.036$, $p\leq 0.05$). Etki büyüklüğü değerine bakıldığında (Eta kare (η^2)=.04) farkın orta düzeyde olduğu söylenebilir (Green ve Salkind 2005, s.187 akt. Can, 2014). Ortak etkiyi analiz etmek için yapılan gruplar arası karşılaştırmalara bakıldığında ise anlamlı farkın 35 ve altı yaşındaki kadın öğretmenler ile 36-41 yaşları arasındaki kadın öğretmenler arasında olduğu görülmektedir ($F_{(2-89)}= 4.401$, $p<0.05$). 36-41 yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{x}=147.63$) örgütsel yaratıcılık algılarının 35 ve altı yaş grubundaki öğretmenlerden ($\bar{x}=131.68$) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık algılarının cinsiyet*okul hizmet süresi ortak etkisine ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Çift faktörlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2
Cinsiyet	130.55	1	130.55	.220	.639	.002
O. Hizmet Süresi	370.45	2	185.23	.313	.732	.004
Cinsiyet*O. Hizmet Süresi	350.46	2	175.23	.296	.744	.004
Hata	84679.87	143	592.17			
Toplam	2978064.00	149				

**KT= Kareler toplamı, KO= Kareler ortalaması

Tablo incelendiğinde, hem cinsiyet ve okul hizmet süresi değişkenlerinin öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık algıları üzerindeki ana etkisinin hem de bu değişkenlerin etkileşim (ortak) etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada cinsiyet, yaş ve okul hizmet süresi değişkenlerinin ve bunların etkileşimlerinin ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılık algıları üzerindeki etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık algılarının yüksek düzeyde olduğu ve cinsiyetin, yaşın, okul hizmet süresinin ayrı ayrı öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık algıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmazken; cinsiyet ve yaşın örgütsel yaratıcılık üzerindeki orta düzeyde bir ortak etkisinin bulunduğu tespit edilmiştir. 36-41

yaş aralığındaki kadın öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık algılarının 35 ve altı yaş gurubundaki kadın öğretmenlerden daha yüksek olması toplumsal roller vasıtasıyla özellikle kadınların yaş aldıkça tecrübe ettikleri yaşantılar ve kazandıkları yeni roller (eş, anne, vb) vasıtasıyla düşünce ve bakış açılarının zorunlu olarak farklılaşması ihtiyacından doğmuş olabilir. Ayrıca küçük yaştakilere oranla yaşça büyük kadın öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık algılarının daha yüksek olması, Meriç'in (2018) ifade ettiği gibi, tecrübe kaynaklı olabilir.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinin öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık algıları üzerindeki ana etkisinin anlamlı farklılık göstermemesi sonuçları alanyazın ile karşılaştırıldığında, çalışmanın yaşa yönelik sonuçlarının Karacabey (2011), Küpçü (2012), Say (2015), Fidan (2018) ve Beler'in (2018) araştırmasıyla paralellik gösterdiği, Meriç'in (2018), Ertekin'in (2016), Yurter'in (2016) ve Eroğlu'nun (2014) sonuçları ile çeliştiği söylenebilir. Araştırmanın cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçlarının Ertekin'in (2016) ve Say'ın (2015) bulguları ile paralellik gösterdiği ifade edilebilir. Araştırmanın aksine Beler (2018) erkek çalışanların örgütsel yaratıcılık algılarının, kadınlara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğunu tespit etmiştir. Meriç (2018) ilkokullarda gerçekleştirdiği çalışmasında örgütsel yaratıcılığın alt boyutları ile cinsiyet ilişkisini ortaya koymuş ve araştırmada yer alan erkek çalışanların yönetsel ve toplumsal yaratıcılık algı puanlarının kadınlardan yüksek olduğunu ve bunun toplumsal cinsiyet algısından kaynaklanabileceğini savunmuştur. Yurter (2016) de yalnızca bireysel yaratıcılık boyutunda erkeklerin daha yüksek puanlara sahip olduğunu tespit etmiştir. Fidan (2018), Eroğlu (2014), Yahşi (2014), Karacabey (2011) ve Balay (2010) da araştırmalarında erkek katılımcıların lehine anlamlı bir fark tespit etmişlerdir. Örgütsel yaratıcılık algısının okul hizmet süresine göre incelenmesinin sonuçlarına yönelik bulgular Meriç (2018), Fidan'ın (2018) bulguları ile paralellik göstermektedir. Say (2015) ise toplumsal yaratıcılık boyutunda bulunulan okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin 6-10 yıl hizmet yapmış olanlara göre daha yüksek örgütsel yaratıcılık algılarına sahip olduğunu belirtmiştir.

Bu araştırma Isparta ili merkez ilçede görev yapan araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmenler ile sınırlanmıştır. Benzer bir araştırma daha geniş örneklem üzerinde yapılarak daha geniş çaplı bir genelleme yapılabilir. Araştırmaya okul müdürleri ve okuldaki yardımcı personeller de dahil edilerek farklı paydaşlar açısından örgütsel yaratıcılık algıları incelenebilir. Nedensel karşılaştırma modelinde olan bu çalışma gözlem ve görüşme gibi yöntemlerle desteklenebilir.

Anahtar Kelimeler

Örgütsel yaratıcılık; öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık algıları; okullarda yaratıcılık

Kaynaklar

- Amabile, T. (1997). Motivating creativity in organizations: On doing what you love and loving what you do. *California Management Review*, 40(1), 39-57.
- Balay, R. (2010). Öğretim elemanlarının örgütsel yaratıcılık algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(1), 41-78
- Belser, M. (2018). *Hemşirelerin örgütsel yaratıcılık algıları ve problem çözme becerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Eroğlu, M. (2014). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılık algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Ertekin, E. (2016). *Seyahat acentası çalışanlarının örgütsel yaratıcılık ve müşteri memnuniyeti algılamalarını belirlemeye yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

- Fidan, M. (2018). *Okullarda örgütsel yaratıcılık ve yönetsel inovasyona ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gümüştuyu, Ç. (2004). *Örgütsel yaratıcılık kültürü, bir iktisadi devlet teşekkülünde örnek olay çalışması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karacabey, M. F. (2011). *Özel ve resmi ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılık algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Küpçü, U. (2012). *Dönüşümcü liderlik davranışlarının çalışanların yaratıcılık algıları üzerinde etkisi ve bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- McFadzean, E. (1998). Enhancing creative thinking within organisations. *Management Decision*, 36(5), 309-315.
- Meriç, Ç. (2018). *İlkokullarda örgüt kültürü ve örgütsel yaratıcılık ilişkisinin yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi: Balıkesir ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Palant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu: Spss ile adım adım veri analizi*. (Çev.: S. Balcı ve B. Ahi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Say, K. (2015). *Örgütsel yaratıcılık ve merak duygusu arasındaki ilişkinin ortaokul öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi (Ankara ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sözbilir, M. (2015). Nedensel karşılaştırma araştırma yöntemi (Edt. M. Metin) İçinde *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA yayıncılık.
- Şahin, M. (2012). Eğitimi ve okulu etkileyen bazı sosyal değişimlerin kavramsal çözümlemesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 132-148.
- Woodman, R. W., Sawyer, Ş. E., & Griffin, R. W. (1993). Toward a theory of organizational creativity. *Academy of Management Review*, 18(2), 293-321.
- Yahşi, Ü. (2014). *Gençlik ve spor bakanlığı personelinin örgüt iklimi algıları ile örgütsel yaratıcılık düzeyi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, H. & Eroğlu, F. (2017). Algılanan yönetici etkililiği, örgütsel yaratıcılık ve entelektüel sermaye arasındaki ilişkilerin analiz edilmesi: enerji sektöründe ampirik bir araştırma. *SOBİDER*, 4(13), 601-622.
- Yurter, Y. (2016). *İlkokul ve ortaokullarda okul iklimi ile örgütsel yaratıcılık davranışları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Açık Öğretim Okulları Elektronik İçerik Geliştirme Süreci Yönetimi Örneğinde Bir Yönetim Süreçleri Çözümlemesi

Mehmet DURNALI^a

(a) Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye

Giriş

Literatür incelendiğinde, ilk olarak, Fayol (2008; Aydın, 2005; Bursalıoğlu, 2012b) yönetim süreçlerini “*planlama, örgütleme, emretme/etkileme, koordinasyon/eşgüdümleme ve kontrol/denetim*” olarak alt süreçlere ayırmıştır.

Planlama: Geleceği hesaplamak ve onu hazırlamaktır, faaliyete geçmek demektir (Fayol, 2008).

Örgütleme: Bir örgütün organizasyonunu yapmak, örgütün işlemesi için malzeme, tesisat, sermaye, memur ve işçi gibi gerekli tüm unsurlarla donatılması demektir (Fayol, 2008).

Emretme/Etkileme: Her yönetici için kendisine bağlı işgörenlerin tümünden örgütün çıkarına ilişkin azami faydayı sağlamakla ilişkilidir (Fayol, 2008).

Koordinasyon/Eşgüdümleme: Örgütün işlemesini kolaylaştıracak ve başarılı olmasını sağlayacak şekilde tüm çalışmalarını uyumlu hale getirmek demektir (Fayol, 2008).

Kontrol/Denetim: Uygulamanın başarılı bir derecesini tarafsız olarak belirleyebilmektir (Bursalıoğlu, 2012b).

Ancak, Fayol bazı durumlarda bu gruptan öte yönetimin komple bir bütün olarak görülmesi gerektiğine vurgu yapmıştır (Bursalıoğlu, 2012a). Literatürde, yönetim süreçlerine ilişkin Fayol’un sınıflandırmasından bazı açılardan farklı boyutların ortaya atıldığı tespit edilmiştir. Açık Öğretim Okullarında elektronik içerik (e-içerik) geliştirme sürecinin yönetimini merkeze alan bu örnek olay çalışması, Fayol’un ortaya attığı yönetim süreçleri temelinde çözümlenmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde yer alan Açık Öğretim Okulları, öğrenimini tamamlayamayan ve zorunlu eğitim yaş sınırını aşmış olup örgün eğitiminin dışındaki bireylerin açık ve uzaktan eğitim aracılığıyla öğrenimlerini tamamlama fırsatı sunmaktadır (Başyemenici, Öter, Kılıç, ve Sulak, 2018). Açık Öğretim Lisesi (2018)’e göre; Açık Öğretim Okulları (Açık Öğretim Orta Okulu, Açık Öğretim Lisesi, Mesleki Açık Öğretim Lisesi, Mesleki ve Teknik Açık Öğretim Okulu, Açık Öğretim İmam Hatip Lisesi) Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde öğretim faaliyetlerini sürdürmektedir. Bu kurumlarda öğretim programlarının içeriği örgün eğitimde denk gelen basamaktaki okullardaki program içerikleriyle aynıdır. Ancak, öğretim sunma ve eğitimin işleyiş sürecinin yapısı ve işleyişi bakımından, denk örgün eğitim-öğretim kurumlarından farklı, özel merkezîyetçi bir yapıdadır. Temelde, kredili sistem ders geçme esasına göre öğretim sağlanmaktadır. Özel olarak hazırlanan ders kitapları, EBA platformundaki öğretim içerikleri, belirli web adresleri üzerinden servis edilen elektronik kitaplar, ders videoları, ses CD’leri (görme engelliler için), <http://internettv.meb.gov.tr/> (adresindeki ders anlatımları), ders anlatımlarının bulunduğu CD’ler, Halk Eğitimi Merkez Müdürlüklerinde Açık Öğretim Öğrencilerine yönelik açılan destekleyici kurslar vb. bu okullardaki öğrencilerin öğretim materyalleri arasında yer almaktadır. Bu öğretim materyallerine ek olarak, Başyemenici ve diğerleri (2018)’ne göre, Açık Öğretim Daire Başkanlığınca “A-Okul” adıyla İnternet tabanlı

uzaktan eğitim platformu geliştirilmektedir. Bu kapsamda, 2018 yılının ikinci yarısının ortalarına doğru e-içerik geliştirme sürecine başlanmıştır.

Öğrencilerin sorumlu olduğu ders kitaplarında yer verilen konuların, kazanım temelinde A-Okul sistemine uyumlu bir biçimde (ses, metin, video, fotoğraf, animasyon, etkileşimli uygulama (boşluk doldurma, eşleştirme vb.)) dönüştürülmesi süreci, içerik geliştirme süreci ve elektronik biçime dönüştürülmüş materyallerin her birisi veya bütünü içerik (öğrenme nesnesi) olarak ifade edilebilir. İçerik geliştirme sürecinde çeşitli teknolojiler (bilgisayar, ses kayıt, kamera çekim vb.) ve teknikler (senaryo, hikâye tahtası) kullanılmaktadır. Örneğin, Hakkari ve diğerleri (2009)'ne göre, senaryolar veya 'storyboard' lar kullanılabilir. Çiçek ve Yazar (2013)'a göre bazı bilgisayar programları/araçlar kullanılarak, bu araçların sağladığı şablonlar üzerinde sürükle bırak teknikleriyle de içerikler hazırlanabilmektedir. İçerik geliştirme sürecinde ilgili araçlar ve kullanım biçimleri maliyetleri etkilemektedir.

Ayrıca, süreçte çeşitli modeller (yollar) izlenmektedir. Literatür incelendiğinde içerik geliştirme adımlarına ilişkin çeşitli modeller mevcuttur. Özerbaş ve Kaya (2017)'a göre; ADDIE (Molenda, 2003; Dick & Carey, 2004; Morrison, 2010) modeli, öğretim içeriği tasarlama modelleri arasında en bilindir. Analysis (Analiz), Desing (Tasarım), Development (Geliştirme), Implementation (Uygulama) ve Evaluation (Değerlendirme) İngilizce kelimelerinin baş harflerinin bir araya gelerek ADDIE'yi oluşturduğu anlaşılmaktadır (Bkz: Molenda, 2003; Çakır, Calp & Doğan, 2015 ...). Ayrıca, Dick ve Carey Modeli (Dick & Carey, 1978), Kemp, Morrison ve Ross Modeli (Kemp, Morrison & Ross, 1998; Morrison, Ross & Kemp, 2004) ve Heinrich ve Molenda'nın ASSURE Modelleri (Heinrich, Molenda, Russell & Smaldino, 1996), literatürde tespit edilen içerik geliştirme sürecinin planlanmasında, denetiminde ve yönetiminde kullanılabilir modeller arasında yer almaktadır. Örnek olayın geçtiği birimde temel alınan modelin çerçevesi ise şu biçimdedir: Tasarım, ön değerlendirme, öğrenme nesnelerinin üretimi ve son değerlendirme (Bkz. Şekil 1).

Literatürde, MEB merkez teşkilatında yer alan bir birimin bir temel faaliyetinin yürütülmesinde, yönetim süreçlerinin uygulanılışının çözümlendiği bir çalışmaya ulaşılmamıştır. Mevcut benzer çalışmalardan, örneğin, Summak ve Yazgan (2007), ilköğretim okulu müdürlerinin yönetim süreçlerini kullanma etkinlikleri ile bazı duygusal sosyal ve ruhsal yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Gürol ve Turhan (2005), genel olarak yönetim fonksiyonları bağlamında uzaktan eğitim yönetimini çalışmıştır. Bu bağlamda, bu çalışmanın, konunun geçtiği örgüt ve iş süreci bağlamında özgün bir değer taşıdığı ifade edilebilir. Bu araştırma, mevcut duruma ilişkin bir çerçeve çizerek, örnek olayın geçtiği birimde gerçekleştirilen e-içerik geliştirme sürecine ilişkin karar vericilere uygulamalı çözüm odaklı veri veya bilgi sağlayabilme potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Açık Öğretim Daire Başkanlığınca yönetilen elektronik içerik geliştirme sürecini, Fayol'un yönetim süreçleri (*Planlama, örgütleme, emretme/etkileme, koordinasyon/eşgüdümleme, kontrol/denetim*) temelinde inceleyerek problem durumuna çözüm üretmektir.

Yöntem

Bu çalışma, nitel yöntem betimleyici model, betimsel analiz teknikleri ile gerçekleştirilmiştir. Tek durum çalışması (örnek olay) çalışmanın desenini oluşturmaktadır. Literatür taraması, örnek olayın geçtiği örgütün resmi İnternet web sayfaları, mevzuat, çalışma notları, ilgili birim amiri ve iki öğretmen ile gerçekleştirilen görüşme ve araştırmacının öz deneyim ve gözlemleri bu çalışmada yer verilen bilgi ve verilerin temel dayanağını oluşturmuştur. Neuman (2012)'a göre; nitel araştırmalar, çoğunlukla araştırmacıların öz tecrübelerine dayalı bilgiler temelinde

gerçekleştirilir. Erkuş (2005)'a göre, betimleyici model ile yürütülen araştırmalarda, bir gerçeği olduğu gibi ortaya koymak amaçlanır.

İlgili birimde yönetilen e-çerik geliştirme sürecini, Fayol'un yönetim süreçleri (*Planlama, örgütleme, emretme/etkileme, koordinasyon/eşgüdümleme, kontrol/denetim*) temelinde çözümlmek için şu sorular kapsamında veri toplanmıştır.

- (*Planlama*) Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Açık Öğretim Daire Başkanlığı İçerik Geliştirme biriminde e-çerik geliştirme sürecine ilişkin planları (belgeleri ve ilgili ifadeleri) nelerdir? İçerik geliştirme faaliyetlerinin planlanması noktasında birim personeli karar alma süreçlerine katılmakta mıdır? Karara katılım oluyor ise örnek karar konusu nedir?
- (*Örgütleme*) İçerik geliştirme biriminin örgütlenmesi nasıldır? Bir birim örgütlenme şeması var mıdır? Madde, finans ve insan kaynakları donatımının genel durumu nasıldır?
- (*Emretme/Etkileme*) Birimin çıkarına ilişkin personelden azami faydanın sağlanmasıyla ilişkili gerçekleştirilen faaliyetler nelerdir?
- (*Koordinasyon/Eşgüdümleme*) Birimin işleyişini kolaylaştırarak birimin başarılı olmasını sağlama noktasında, personelin uyumu için gerçekleştirilen faaliyetler nelerdir?
- (*Kontrol/Denetim*) İçeriklerin denetlenmesi bağlamında birimin denetim yapısı ve işleyiş biçimi nasıldır? İçerik geliştirme sürecinde çeşitli noktaların denetimi bağlamında üniversitelerde çalışan alan uzmanlarından görüş alınmakta mıdır?

Birim amiri ve iki öğretmen ile yukarıdaki soruların biçimlendirdiği görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, bu sorular temelinde araştırmacı, birimdeki her türlü yazılı kaynakları taramıştır. Bu kaynaklar ve belgelerden sorular ile ilişkili olanlar not edilmiştir. Sonrasında bulgular kısmında bu bilgiler olabildiğince düzgün, sistemli, açık ve sade cümlelerle ifade edilmiştir. Bu sorular araştırmanın çerçevesini ve sınırlılığını da ortaya koymaktadır.

Bulgular

Bu bölümde, bulgular ve yorumlar aktarılacaktır.

Planlama

E-çerik geliştirme süreci ve planlama ile olan ilişkisi şu temelde çözümlenmiştir.

Onuncu Kalkınma Planında (Kalkınma Bakanlığı, 2013)'da;

“Beşeri sermayenin geliştirilmesi amacıyla uzaktan eğitim programları ve e-öğrenme desteklenecektir.”
“Bireylerin öğrenme fırsatları çeşitlendirilerek hayat boyu öğrenme faaliyetlerinin teşvik edilmesinin sağlanması.”

Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planında (MEB, 2014)'da;

“...Açık Öğretim ve Uzaktan Eğitim, bu Strateji Belgesi tarafından desteklenen temel girişimlerden biri olmayı sürdürecektir...”

2023 Eğitim Vizyonu (MEB, 2019) belgesinde;

“Hayat boyu öğrenme süreçlerinde farklı hedef kitlelere ulaşmak ve öğrenmeye erişimi artırabilmek için uzaktan eğitim teknolojilerinden yüksek düzeyde yararlanılacaktır.”

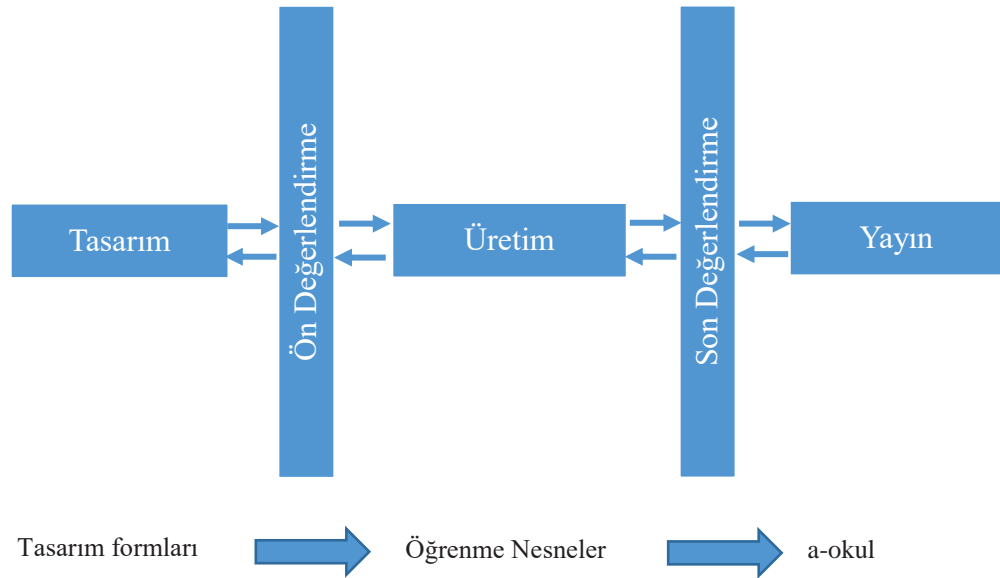
Yukarıda yer verilen üst politika belgelerindeki ifadelere uygun olarak ilgili birimde e-çerik çalışmalarının gerçekleştirildiği ifade edilebilir. Başyemenici, Öter, Kılıç ve Sulak (2018) da, yukarıda yer verilen 2023 Eğitim Vizyonu'ndaki planlama ifadesine uygun bir biçimde e-çeriklerin geliştirildiğini ifade etmişlerdir. Bu belgelerde

geçen ilgili ifadeler konusunda birim yöneticisinin farkında olduğu tespit edilen bir diğer noktadır. Özellikle, bu araştırmanın veri toplama (gözleme, inceleme) sürecinde, Açık Öğretim Okullarında öğrenim gören öğrenciler için başlangıçta temel dersler ve en çok problem yaşanan dersler olmak üzere e-içeriklerin oluşturulmasına yönelik planlama çalışmalarının gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. E-içeriklerin planlanması sürecinin dayanağında; Anayasa, Millî Eğitim Temel Kanunu, Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği, Kalkınma Planları, Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı ve 2023 Eğitim Vizyonu yer almaktadır.

Yapılan düzenli birim toplantıları sayesinde, birim personelinin karar alma süreçlerine beyin fırtınası vb. tekniklerle katıldıkları bilgisine ulaşılmıştır. Çoğu durumda çoğunluk prensibi temelinde kararlar alındığı tespit edilmiştir. Örneğin, içerik geliştirme aşamasında, sürecin nasıl işleyeceği alt birimlerin nasıl oluşturulması gerektiği, ön değerlendirme, son değerlendirme, üretim, tasarım vb. süreçlerin sıralaması, kimlerin hangi süreçlerde görev alacağı kararları birim personelinin katılımı ve birim amirinin koordinasyonunda gerçekleştirilmiştir.

Örgütlenme

Bu kısımda, içerik geliştirme biriminin örgütlenmesi (madde, finans ve insan kaynakları donatımının genel durumu) bir genel işleyiş şeması ve örgüt şeması üzerinden açıklanmıştır.

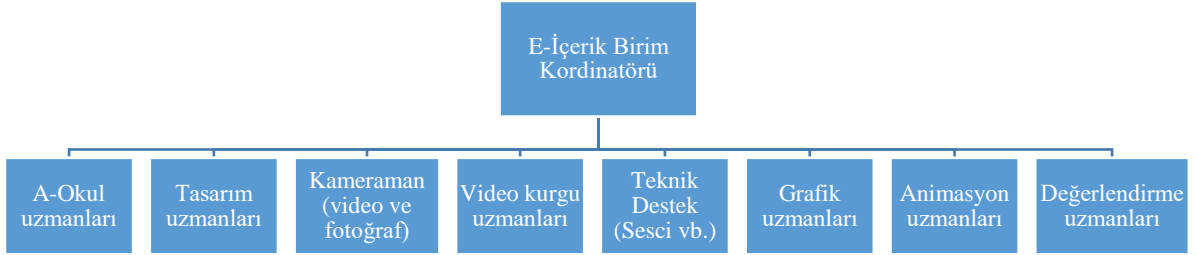


Şekil 1: İçerik biriminin genel işleyiş şeması

Şekil 1'den de anlaşılacağı üzere, içerik biriminin genel işleyişi şu şekilde açıklanabilir.

- Mevzuat, dil ve anlatım, bilimsel, eğitsel ve öğretimsel, görsel ve teknik temelde tasarım formları alan uzmanlarınca hazırlanmaktadır.
- Ön değerlendirme sürecinde, tasarlanan formlar, mevzuat, dil ve anlatım, bilimsel, eğitsel ve öğretimsel, görsel ve teknik uygunluk değerlendirmesi birim amirince oluşturulan ön değerlendirme komisyonu üyeleri tarafından gerçekleştirilmektedir.
- Öğrenme nesnelerinin (öğretimsel ses, animasyon, video ve diğer görsel işitsel metaryellerin) üretimi teknik ve konu alan uzmanlarınca gerçekleştirilmektedir.

- Son değerlendirme sürecinde üretilen öğrenme nesnelerinin, mevzuat, dil ve anlatım, bilimsel, eğitsel ve öğretimsel, görsel ve teknik uygunluk değerlendirmesi birim amirince oluşturulan son değerlendirme komisyonu üyeleri tarafından gerçekleştirilmektedir.



Şekil 2: İçerik biriminin örgütlenme şeması

İçerik geliştirme biriminde insan kaynaklarının dağıtımı, Şekil 2’de yer verilen örgüt şeması temelinde gerçekleştirilmektedir. Yukarıda yer verilen uzmanlıklara sahip öğretmenlerin görevlendirilmesi veya kadro tahsisi ile faaliyetler yürütülmektedir. Madde kaynaklarının donatımı ve kullanımı bağlamında, içeriklerin oynatılacağı a-okul’un MEB’in İlgili Dairesinde mevcut sunucularda barındırılacağı tespit edilmiştir. Finansman noktasında içerik biriminin bağlı olduğu genel müdürlüğün farklı biriminde gerçekleştirilen çeşitli projelerin finansmanından faydalanılmaktadır. Bu bağlamda, içerik biriminin kendi öz madde ve finansman kaynaklarının mevcut olmasının yanında, MEB’in farklı hizmet birimlerinden madde ve finansman kaynak paylaşımının gerçekleştiği söylenebilir. Son olarak, örgütlenmenin verimli bir biçimde birimin işleyişinin devamı noktasında bir takım çelişkili durumlar ve bazı görev çakışmalarının belirsizliğinin söz konusu olduğu tespit edilmiştir.

Emretme/Etkileme

Görevlerin birim amirince sözlü veya yazılı olarak verilebildiği tespit edilmiştir. Birim amiri haftalık toplantılar gerçekleştirerek birim personelinin kendi faaliyetlerine ilişkin rapor istemektedir. Ayrıca, personelin uzmanlık alanında gelişmeleri için kongre sempozyum vb. faaliyetlere katılımlarını desteklemektedir. Personeli moral ve motivasyon seviyesini yükseltmek için çeşitli sosyal faaliyetler (iş dışında yemek vb.) düzenlenmektedir. Öte taraftan, süreç takibi ve sonuç odaklı değerlendirmeler noktasında ‘Team/Task Management’ gibi üretkenlik ve iş takip yazılımlarının kullanılmadığı tespit edilmiştir.

Koordinasyon/Eşgüdümleme

Birim amiri, personeline karşı sergilediği iletişim yaklaşımı açısından olabildiğince samimi ama mesafeli bir iletişim tarzı benimsemiştir. Personelin sorunları ile yakından ilgilenmektedir. Personelin uyumlu çalışması noktasında çeşitli içerik geliştirme çalıştayları vb. gerçekleştirilmektedir. Bu çalıştaylarda, personel grup çalışmalarına yönlendirilerek, personel arasında uyumlu çalışma becerilerinin geliştirilmesi sağlanmaya çalışılmaktadır. Ayrıca, haftalık toplantılar, toplu iftar, bahçede yemek, çay vb. faaliyetler ile eşgüdümleme sağlanmaya çalışılmaktadır.

Kontrol/Denetim

Şekil 1 ve Şekil 2’de içerik geliştirme biriminin genel yapısı içerisinde bir denetim yapısının yer aldığı belirtilmiştir. Denetim yapısının işleyişi şu şekilde gerçekleşmektedir. İçerik geliştirme sürecinde, öncelikle oluşturulacak içeriklerin kazanımlarını karşılayacak şekilde materyal türüne karar verilir. Tasarım formları oluşturularak, içeriğin üretime hazır olup olmadığı ön değerlendirme aşamasında karar verilir. Problem yoksa öğrenme nesnesi üretim aşamasına geçilir. Üretilen öğrenme nesnesi a-okul’a yüklenmeden önce son değerlendirme aşamasından geçmektedir. Değerlendirme; üretim sorumlusu, ön değerlendirme, öğretim tasarımcısı, alan öğretmeninden oluşan bir komisyonca gerçekleştirilir. Son olarak, birim amirinin imzalı onayıyla üretilen içeriğin son değerlendirme aşaması tamamlanmaktadır.

Ayrıca, MEB - Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Elektronik Eğitim İçerikleri Daire Başkanlığı ile e-içeriklerin üretim sürecinde işbirliği yapılmaktadır. İçerikler bu daire başkanlığınca incelenmektedir. İçerik geliştirme biriminde sürecin çeşitli adımlarında, üniversitede görevli çeşitli alanlarda uzman öğretim üyeleri süreci değerlendirmektedirler.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Fayol’un yönetim alt süreçlerinin her birisi (*planlama, örgütleme, emretme/etkileme, koordinasyon/eşgüdümleme ve kontrol/denetim*) ile ilişkili bir yönetim sürecinin örnek olayın geçtiği birimde e-içeriklerin geliştirilme sürecinde gerçekleştirildiği ifade edilebilir. Bu durumun, Fayol’un yönetim süreçleri temelinde doğru ve tam bir biçimde gerçekleştirilmesi örgüt biriminin verimlilik ve etkililik seviyesini artırmada yardımcı olabileceği ortaya konabilir. Bu bağlamda bu birimin örnek olayına ilişkin örgütsel amaçlarının üst düzeyde gerçekleşebilir olduğu da açıkça ifade edilebilir.

Açık Öğretim Daire Başkanlığınca, Açık Öğretim Okullarında öğrenim gören öğrencilerin öğretim süreçlerini çok kolaylaştırmayı amaç edinen e-içeriklerin barındırılacağı bir uzaktan eğitim sistemi, kurumun öz-insan kaynakları ile geliştirilmiştir. Bu bağlamda, sistemin doğru ve verimli bir biçimde faaliyete geçirilmesi noktasında e-içeriklerin çok önemli olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, birimin amaç, yapı, işleyiş, örgütlenme ve denetiminin ana hatlarının mevzuat temelinde çeşitli yazılı açıklamalar ile biçimlendirildiği ifade edilebilir. Bu birimin yapısı ve yönetimi, Gürol ve Turhan (2005)’in vurguladığı şu görüş ile örtüşmektedir. Uzaktan eğitimin verimini artırma noktasında, örgütlerin yapısı ve yönetimi uzaktan eğitimi sunmaya uyumlu olması çok önemlidir. Bu birimin yapısal özellikleri ve personelin nitelikleri bu durumla uyumludur denilebilir.

Eğitim yönetiminde temel alan derslerinde okutulan bir konu olarak yönetim süreçlerinin, Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı yapısında yer alan bir birimin bir faaliyetinin yönetiminde belirli düzeyde pratikte bir karşılığının olduğu sonucuna varılabilir. Bu sonucun, eğitim yönetiminde okutulan derslerin daha çok kuramsal olduğu uygulamada bir karşılığının olmadığı düşüncelerinin değişmesine katkısı olabilir. Bu çalışmada ortaya konulan bilgi kümesi, Açık Öğretim Okulları aracılığıyla ortaokul, lise ve mesleğe yönelik sertifika öğretimi sağlama amacıyla çağdaş öğretim teknik ve yöntemlerin yönetimine katkı sağlayabilir. Bu bilgi kümesinin, eğitim yönetimi alan uzmanı politika yapıcılarına bilgi sağlama ve farkındalık oluşturma noktasında bir potansiyel taşıdığı ifade edilebilir.

Son olarak, bir başka benzer çözümlemenin, Gulick (1937)’in yönetim süreçleri (planlama, örgütleme, kadrolama, yöneltme, eşgüdümleme, raporlama ve bütçeleme) temelinde gerçekleştirilebileceği önerilebilir.

Anahtar Kelimeler

Yönetim Süreçleri; Planlama; Örgütlenme; Emretme; Koordinasyon; Denetim; İçerik Geliştirme; e-içerik

Kaynaklar

- Aydın, M. (2005). *Eğitim Yönetimi* (7. Baskı). Ankara: Hatipoğlu Basım.
- Açık Öğretim Lisesi (2018). *Okulumuz*. 25 Nisan 2019 tarihinde, <http://aol.meb.gov.tr/www/okulumuz/icerik/1>, adresinden alınmıştır.
- Başyemenici, M. Z., Öter, Z. T., Kılıç, A., & Sulak, M. (2018). “A-OKUL” Uzaktan eğitim platformu. FATİH Projesi Eğitim Teknolojileri Zirvesi Bildiri Kitabı, 2-3 Kasım 2018, Ankara: ATO Kongre Merkezi.
- Bursalıoğlu, Z. (2012a). *Okul yönetiminde teori ve uygulama* (11. Baskı). Ankara: PEGEM Akademi Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2012b). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (17. Baskı). Ankara: PEGEM Akademi Yayınları.
- Çakır, Ö., Calp, M. H., & Doğan, A. (2015). Uzaktan eğitimde içerik geliştirme süreci: Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü Örneği. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 4(1), 1-20.
- Çiçek, M., & Yazar, B. (2013). *Pratik içerik geliştirme teknolojilerinin uzaktan eğitimdeki önemi*. 20 Nisan 2019 tarihinde, <https://ab.org.tr/ab13/kitap/eski/118.pdf>, adresinden alınmıştır.
- Dick, W. & Carey, L. (2004). *The systematic design of instruction*. Allyn & Bacon; 6 edition Allyn & Bacon.
- Dick, W. & Carey, L. M. (1978). *The systematic design of instruction*. New York: HarperCollins.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Fayol, H. (2008). *Genel ve endüstriyel yönetim planlama-örgütlenme-kumanda-koordinasyon-kontrol* (2. Baskı) (A. Çalikoğlu, Çev.). Ankara: Adres Yayınları.
- Gürol, M., & Turhan, M. (2005). Yönetim fonksiyonları bağlamında uzaktan eğitim yönetimi. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(2), 83-89.
- Hakkari, F., Kantar, M., Bayram, F., İbili, E., & Doğan, M. (2009). Ders notlarının senaryolaştırılması ve uygulaması. *XI. Akademik Bilişim Konferansı (11-13 Şubat 2009), Şanlıurfa: Harran Üniversitesi*.
- Heinrich, R., Molenda, M. Russel, J.D. & Smaldino, S. E. (1996). *Instructional media and technologies for learning* (5th Edition). New Jersey: PrinticeHall, Inc.
- Kalkınma Bakanlığı (2013). *10. Kalkınma Planı*. Ankara: Kalkınma Bakanlığı Yayınları. 11 Mart 2019 tarihinde, <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Onuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2014-2018.pdf>, adresinden alınmıştır.
- Kemp, J. E., Morrison, G. R., & Ross, S. M. (1998). *Designing effective instruction* (2nd edition). Columbus, OH: Merrill.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2014). *Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı*. 22 Nisan 2019 tarihinde, http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_04/20025555_hbostatejibelgesi_2014_2018.pdf, adresinden alınmıştır.
- MEB (2019). *2023 Eğitim Vizyonu - Hayatboyu Öğrenme*. 25 Mart 2019 tarihinde, <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>, adresinden alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği (2012, 12 Eylül). *Resmî Gazete* (Sayı: 28409). 30 Nisan 2019 tarihinde http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/09/20_120912-2.htm adresinden alınmıştır.
- Molenda, M. (2003). In search of the elusive ADDIE model. *Performance improvement*, 42(5), 34-36.
- Morrison, G. R., Ross, S. M., & Kemp, J. E. (2004). *Designing effective instruction* (4th edition). New York, NY: John Wiley & Sons Inc.
- Morrison, Gary R. (2010). *Designing effective instruction*, 6th Edition. New York: John Wiley & Sons.
- Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal araştırma yöntemleri. Nitel ve Nicel Yaklaşımlar* (5. Baskı). (Çev: Sedef Özge). İstanbul: YAYINODASI.
- Özerbaş, M. & Kaya, A. (2017). Öğretim tasarımı çalışmalarının içerik analizi: ADDIE Modeli Örneklemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (1), 26-42. 15 Nisan 2019 tarihinde, <http://dergipark.gov.tr/tebd/issue/29870/321749>, adresinden alınmıştır.
- Summak, M., & Yazgan, H. (2007). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetim Süreçlerini Kullanma Etkinlikleri İle Bazı Duyusal Sosyal Ve Ruhsal Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kilis İli Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 261-290. 30 Mart 2019 tarihinde, <http://dergipark.gov.tr/tebd/issue/26116/275137>, adresinden alınmıştır.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2019). *Elektronik Eğitim İçerikleri Daire Başkanlığı*. 25 Nisan 2019 tarihinde, <http://ttkb.meb.gov.tr/www/elektronik-egitim-icerikleri-daire-baskanligi/icerik/212>, adresinden alınmıştır.
- Gulick, L. (1937). Notes on the Theory of Organization with Special Reference to Government in the United States. Gulick, L. & Urwick, L. (Eds.), *Papers on the Science of Administration by Luther Gulick, L. Urwick, James D. Mooney, Henri Fayol, Henry s. Dennison, L. J. Henderson T. N. Whitehead, Elton Mayo, Mary P. FOLLETT, John Lee, V. A. Graicunas* içinde (s.1-47). New York: Institute of Public Administration

Columbia University. 24 Mart 2019 tarihinde, https://archive.org/details/papersons_cienceo00guli, adresinden alınmıştır.

İlkokul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Etkili Okul Arasındaki İlişki

Ayşe EREN^a, Mehmet KORKMAZ^a

(a) Gazi Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, Ankara, Türkiye

Giriş

Eğitim ve öğretim insanlık tarihinde her zaman önemli olmuştur. İnsanın eğitilmesi siyasi, dini ve kültürel birçok sebepten yakından takip edilmiş, belirlenen amaçlara ulaşmak için her zaman daha iyi eğitim ve öğretim yöntemleri aranmıştır. Eğitimin okullar aracılığı ile kurumsallaşması neticesinde okulların etkililiği ve etkililiği artıran süreçler üzerinde durulmuştur. Son dönemde ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan akademik başarıyı ölçen bazı sınavlarda Türkiye'nin başarılı ülkelerin çok ardında kalmasından dolayı okulların etkililiği soruşturulmuş (Yıldırım, 2015, s. 1). Aynı koşullarda ki bazı okulların diğerlerine göre neden daha başarılı olduğu araştırılmış ve sıklıkla öğretimsel liderliğin etkili okullar için en ayırıcı özellik olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Çağımızda okullar öğrenme yeri olarak tanımlanırken, bu öğrenmenin de etkili bir biçimde gerçekleştirilmesine vurgu yapılmaktadır. Okullar amaç ve işlevlerini gerçekleştirmediğinde itibar ve güven kaybı yaşamakta ve toplumu eğitim ihtiyacını giderecek başka kurumlar aramaya itmektedir. Okullar çevresi ile iç içe, toplumsal talep ve ihtiyaçların tespitini yapabilecek ve bu talep ve ihtiyaçları giderebilecek bir düzeyde kalabilmek için sürekli kendini yenileyecek, üretecek, sosyal eşitlik, sosyal adaleti sağlayabilecek kurumlar olmak durumundadırlar (Şişman, 2013).

Etkili okul araştırmalarında başarılı okul etkenleri arasında öğretimsel liderlik her zaman yerini almıştır. Okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin etkili okulların en baskın göstergesi olduğu, öğrenci başarısında olumlu etkiye sahip olduğu ve etkili okulların ancak etkili yönetici tutumları ile mümkün olduğu birçok araştırmada vurgulanmıştır (Işık & Gümüş, 2017). Okul liderliği mükemmel bir okul için anahtar özellik taşır. Okulda sergilenen liderlik davranışları hem sınıf içi hem de okul geneli başarı sağlanmasında önemli yer tutmaktadır (Korkmaz, 2006). Etkili bir okul için okul müdürünün tüm okul çalışanına karşı güdüleyici bir tutum sergilemesi, pedagojik yeterlikte olması, verileri toplayıp analiz etmesi ve bu doğrultuda uygulamalar yapması, öğretmenleri ile sürekli iletişim halinde kalarak karar alma ve diğer tüm uygulamalara katması gerekli görülmüştür (Bağçeli & Gökçe 2010).

Türkiye'de ilkokullar temel akademik becerilerin kazandırıldığı kurumlar olması bakımından, eğitim ile ilgili dile getirilen tüm yakınmaların doğrudan ya da dolaylı olarak hedefine konulmaktadır. Öğrencilerin iyi bir başlangıç yaparak sağlam akademik temeller atabilmeleri için ilkokullardaki eksikliklerin tespiti, yenileşme ve değişme sorunları her zaman tartışılmaktadır. Okulların sistemin, toplumun, veli ve öğrencilerin beklentilerine karşılık veremediği düşüncesi toplumun hemen her kesiminden (siyasi, ekonomik, eğitim gibi çevrelerden) vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, okul başarısındaki artışta en önemli etkiye sahip okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile etkili okul arasındaki ilişkinin araştırılması, yapılan bu tartışmalar ve başarısızlık yakınmalarına ışık tutması açısından önemlidir.

Bu amaçla aşağıda ki sorulara yanıt aranmıştır.

1. İlkokul öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun etkililiğine ilişkin algıları ve görev yaptıkları okulun yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. İlkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre, etkili okul ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
3. İlkokul öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik algıları okul etkililiğini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Kuramsal Çerçeve

Etkililik: Araştırmacılar etkililiği örgütün amaçlarına ulaşma derecesi olarak tanımlamışlardır (Balcı, 2007, s.1). Bu kavram okul yönetiminin merkezinde olsa da, etkili okul tanımı bu konuyu inceleyen araştırmacının teorisi veya araştırmacının yönüne göre değişmektedir. Etkililik, örgüt araştırmalarında sık kullanılan fakat net bir çerçeve çizilemeyen önemli bir kavramdır (Arslan, Satıcı ve Kuru, 2007). Örgütsel etkililiğin artırılması, örgüt ve yönetim alanındaki tüm teori ve yaklaşımların temel konusu olmasına rağmen (Korkmaz, 2006), karmaşık bir konu olma özelliğini hep korumuştur. Örgütsel etkililik, amaç merkezli ve doğal sistemler yaklaşımı olarak iki genel başlık altında toplanır. Amaç merkezli yaklaşımda örgütler, önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmaya çalışır ve amaca ulaşım düzeyi o örgütün etkililiğini gösterir. Doğal sistem yaklaşımında ise örgütler amaç belirleyemeyecek kadar karmaşık ve büyük yapılardır. O nedenle, yeterli kaynak sağlama, çalışanlar arasında serbest iletişim, yüksek moral ve motivasyon, katılımcı sorun çözme süreçleri ve demokratik liderlik gibi örgütün devamlılığını ve sağlığını sürdürmek için örgüt içi süreç ve özelliklere vurgu yapılır. Eğitimciler için ise hem amaçlar hem örgüt içi ve süreçler eğitimin çıktıları için önemlidir (Karip & Köksal, 1996). Etkililik kavramına örgütler açısından bakıldığında farklı yaklaşımlar olduğu görülür. Kimisi kaynak ve girdiler, kimisi sonuç ve çıktılar, kimisi de işlevler ve süreçlere vurgu yapmaktadır. Bir örgüt olarak okulun etkililiği ise performansı ile ilgilidir (Şişman, 2013).

Etkili okul: Okullar arası başarı düzeyindeki farklılıklar başarılı okulların niteliklerinin araştırılmasına ve bulgulara göre bir okulun başarılı, daha az başarılı ve başarısız olarak nitelenmesine zemin hazırlamıştır. Başarılı okullara atfedilen nitelikler etkili okul kavramını oluşturmuştur (Arslan, Satıcı & Kuru, 2007). Etkili okul alanyazınında konuya bakılan perspektife göre tanımlarda değişmektedir. Ekonomik açıdan okulun kaynakları, psikolojik süreçler açısından zaman kullanımı, sınıf yönetimi, öğrenme yöntemleri önem kazanırken, toplumsal açıdan eğitimde fırsat eşitliğinin sağlandığı, herkes için bir öğrenme yeri olarak görülmektedir (Şişman, 2013). Bu bağlamda Scheerens'e göre, etkili okul kavramı disiplinler arası bir konudur. Scheerens okul etkililiğini, içinde bulunulan belirli koşulları gerek okulun kendisi gerekse o anki okul kaynaklarının yönlendirilmesi vasıtasıyla, öğrenci alımı açısından eşitlenmiş okullarla kıyaslandığında, okulun amaçlarına ulaşma derecesi olarak tanımlamıştır (Scheerens, 2000). Etkili okullar, bilgi ve becerilerin, bireysel ve toplumsal düzeyde gereksinim duyulan davranış ve değerlerin kazanımını sağlayan örgütler olarak tanımlanmıştır (Karip ve Köksal, 1996).

Murphy (1992), okul etkililiği için dört önemli etkenden söz eder. Bu etkenlerin en önemlisi 'uygun koşullar sağlandığında her öğrencinin öğrenebileceği' dir. İkincisi ise 'iyi okul veya kötü okullar, buldukları bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi aracılığı ile belirlenebilir' eski düşüncesinin reddedilmesidir. Etkili okullar öğrenci başarı

çıktıları ile belirlense de, okul dışı etkenlerden çok, okulun kendisi öğrenci becerilerine kattığı değer açısından da araştırılır. Üçüncü olarak, ‘zayıf akademik performansın ve sapkın davranışların çocuğun kendisinin veya ailesinin sorunu olduğu’ düşüncesini etkili okul araştırmacılarının reddettiğini belirtir. Okul etkililiği, okulların kendi eksiklikleri için bir mağduru suçlamalarını bitirmiştir. Son olarak, araştırmaların daha etkili okulların, daha az etkili olanlara kıyasla, yapısal, sembolik ve kültürel olarak daha sıkı bağlandığı tespitine ulaşılmışlardır. Okulun ana bileşenlerinde, öğrenme- öğretme süreçleri gibi, büyük bir tutarlılık ve işbirliği vardır.

Liderlik: Liderlik disiplinler arası bir kavramdır. O nedenle akademik çevrelerce üzerinde anlaşılmış bir liderlik tanımı yoktur (Göka, 2014, s.14). En yaygın şekliyle liderlik; “belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve eyleme sevk edebilme gücü” olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2014, s.3).

Liderlik; özellikler, davranışlar, etki, etkileşim şekilleri, rol ilişkileri ve idari bir pozisyonun işgali açısından tanımlanmıştır (Yukl, 2013). Liderlik ile ilgili alanyazın tarandığında yüzlerce tanımdan söz edilmektedir ve bazı kavramlaştırmalara bağlı olarak yeni tanımlamalar yapılmaktadır; etik liderlik, ahlaki liderlik, kültürel liderlik, vizyoner liderlik, öğretim liderliği gibi. En yaygın şekliyle liderlik; “belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve eyleme sevk edebilme gücü” olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2014, s: 3). (Yukl, 2013), elli yıldan fazladır bazı örnek tanımları Tablo 1’de şu şekli ile göstermektedir.

Tablo 1. Liderlik tanımları

Liderlik, “bir grubun faaliyetlerini ortak bir hedefe doğru yönlendiren, ... , bir bireyin davranışdır” (Hemphill & Coons, 1957, s. 7).

Liderlik, “bir örgütün alışlagelmiş yönergeleri ile mekanik bir uyumu aşan çok tesirli bir kazanımdır.” (Katz & Kahn, 1978, p. 528).

Liderlik “örgütlü bir grubun faaliyetlerini başarı hedefine doğru etkileme sürecidir” (Rauch ve Behling, 1984, s. 46).

“Liderlik amaçları ifade etmek, değerleri somutlaştırmak ve işlerin başarılabileceği ortamı yaratmakla ilgilidir” (Richards ve Engle, 1986, s. 206).

“Liderlik, ortak çabaya amaç, anlam kazandırmak ve amaca ulaşmak için gönüllü çaba harcamaya istek uyandırmaktır.” (Jacobs & Jaques, 1990, p. 281).

“Liderlik, kültürün dışına adım atabilme, ... , daha uyumlu evrimsel değişim süreçlerine başlayabilme kabiliyetidir.” (Schein, 1992, p. 2).

“Liderlik, insanların birlerini anlamak ve birbirlerine bağlanmak için birlikte neler yapabileceklerini anlama sürecidir.” (Drath & Palus, 1994, p. 4).

“Liderlik, bir bireyin etkileme, güdüleme, ve örgütün başarı ve etkililiği için diğerlerinin katkıda bulunmasını sağlama kabiliyetidir.” (House et al., 1999, p. 184).

Göka (2014) liderlik tanımlamalarını dikkate alarak, bu tanımlamaları dört ana grupta toplamanın mümkün olduğunu dile getirmiştir.

1. Özellikler yaklaşımı: kişisel özellikler liderlik açıklamaları için temel alınmaktadır.
2. Davranışsal yaklaşım: liderlerin davranış ve tutumlarını temel alarak, lider doğulmadığını, lider olunabileceğini ve liderliğin öğrenilmiş davranışların bütünü olduğunu söyler.
3. Durumsal yaklaşım: 1960’lı yıllardan sonra yalnız lider değil, liderin çevresinin de konu edilmeye başlandığı görülmektedir. Durumsallık yaklaşımı bu bağlamda ortaya çıkmış, değişen durumlarda liderlik

tiplerinin de değişmesi gerektiğini vurgulamıştır. Liderin davranışları üzerinde liderin kişisel özellikleri, takipçilerin kişisel özellikleri, grup özellikleri, örgütün yapısal özellikleri etkiye sahiptir. Bunlardaki herhangi bir değişim sergilenen liderlik tipini de etkileyecektir.

4. Çağdaş yaklaşımlar: 1980'lerden sonra gelişen küreselleşme ile birlikte liderlikle ilgili de farklı teorik yaklaşımlar gelişmiştir. Karizmatik liderlik, dönüştürücü liderlik, etkileşimci liderlik, vizyon sahibi liderlik gibi yeni tanımlar alanyazına eklenmiştir.

Okul etkililiği ve okul liderliği etkili okul alanyazınının ilgi duyulan konularından biridir. Liderlik özelliklerinin etkili okulların en baskın göstergesi olduğu, öğrenci başarısında olumlu etkiye sahip olduğu ve etkili okulların ancak etkili yönetici tutumları ile mümkün olduğu birçok araştırmada vurgulanmıştır (Gümüş & Işık, 2017). Okul liderliği mükemmel bir okul için anahtar özellik taşıyır. Okulda sergilenen liderlik davranışları hem sınıf içi hem de okul geneli başarı sağlanmasında önemli yer tutmaktadır (Korkmaz, 2006). Etkili bir okul için okul müdürünün tüm okul çalışanına karşı güdüleyici bir tutum sergilemesi, pedagojik yeterlikte olması, verileri toplayıp analiz etmesi ve bu doğrultuda uygulamalar yapması, öğretmenleri ile sürekli iletişim halinde kalarak karar alma ve diğer tüm uygulamalara katması kaçınılmazdır (Bağçeli ve Gökçe, 2010).

Öğretimsel liderlik: Yapılan araştırmalarda, etkili okulların, öğretimsel liderlik süreçlerinin bir sonucu olduğu sıkça belirtilmiştir. Bu okulların yöneticileri, okulların gelişimine odaklanan güçlü ve yönlendirici liderler olarak tanımlanmışlardır (Hallinger ve Wang, 2015, s.12). Okul yöneticilerinin etkili bir okul lideri olabilmeleri için öğretimsel liderlik özelliklerini taşıyor olmaları gerekir. Başka bir deyişle okul liderleri zaman ve enerjilerinin çoğunu eğitim ve öğretim etkinlikleri planlama, denetleme ve izlemeye harcamalıdır (Ada & Küçükali, 2006). Okul yöneticisi okulu geliştirip, dönüştürecek, okul yapısının devamlılığını sürdürecektir, öğrenme kültür ve iklimini koruyacak olan, aynı zamanda yasal yetkiye de sahip okul içi tüm öğelerden sorumlu bir liderdir (Ada ve Ayık, 2009). Ada ve Küçükali, (2006), okul yöneticisi ve öğretmenleri ile yapmış olduğu görüşmeler neticesinde ortak kabul gören okul müdürleri davranışlarını belirlemiştir. Ona göre okul müdürü, planlama, düzenleme ve görevlendirmeden mesuldür, bürokratik ilişkiler ve diğer bakanlık birimleri ile eşgüdümlü çalışır ve üniversite-okul işbirliğini sağlar. Öğretmen mesleki gelişimi de dahil herkes için çağdaş ve demokratik eğitim haklarını koruyarak çevre ile (aile, toplum...) okul bütünleşmesini sağlar. Okul parasal ve fiziki kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak mümkün olan en ideal eğitim ortamını hazırlar. İşbirlikçi, katılımcı bir yönetim gözeterek, okul paydaşlarına rehberlik eder, öğretim programındaki gelişim ve değişimleri izler, veli katılım ve desteğini sağlayarak okul ortamını cazibe merkezi haline dönüştürür. Okulunu diğer okullarla rekabet edecek düzeye getirir.

Yöntem

Nicel bir araştırma olan çalışma, ilişkisel tarama modelindedir. Evren, 2018-2019 öğretim yılında İstanbul, Sultanbeyli'de MEB'e bağlı devlet ilkokullarında görevli öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmada, Etkili Okul Ölçeği ve Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi, SPSS kullanılarak yapılmıştır. Anketlerden elde edilen bilgiler kodlanarak programa geçirilmiş ve iki değişkenli kategoriler için t-testi, ikiden fazla kategorisi olan değişkenler için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), alt problemlerin çözümlenmesi için aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır.

Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı, Sultanbeyli İlçesinde MEB'e bağlı 21 ilkokulda çalışan 1000 öğretmen ve görüşlerin likert tipi anket yöntemi ile toplanması ile sınırlıdır. 1000 anket dağıtılmış, bunların 550

adedi geri dönmüş ve 66 adedi katılımcı hatası nedeni ile geçersiz sayılmıştır. 448 adet anket istatistiksel çözümlenmeye dahil edilmiştir.

Bu araştırma için “etkili okul ölçeği” ve “öğretim liderliği ölçeği” ne yapılan güvenilirlik testi sonuçları sırasıyla; maddeler bazında Cronbach-Alpha Katsayısı .97 ve .98 bulunmuştur.

Tablo 2. Etkili Okulun Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alpha Değerleri

Boyutlar	Maddeler	Cronbach Değerleri	Alfa
Etkili Yönetici	m1-m2-m3-m4-m5-m6-m7-m8-m9m10	,949	
Etkili Öğretmen	m11-m12-m13-m14-m15-m16-m17m18-m19-m20	,932	
Etkili Öğrenci	m21-m22-m23-m24-m25-m26-m27m28	,930	
Etkili Okul Programı ve Eğitim-Öğretim Süreci	m29-m30-m31-m32-m33-m34-m35m36-m37-m38	,925	
Etkili Okul Kültürü ve Ortamı	m39-m40-m41-m42-m43-m44-m45m46-m47-m48	,946	
Etkili Okul Çevresi ve Veliler	m49-m50-m51-m52-m53-m54-m55m56	,880	

Tablo 3. Öğretim Liderliğinin Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alpha Değerleri

Boyutlar	Maddeler	Cronbach Alfa Değerleri
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10	,96
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M19, M20	,92
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	M21, M22, M23, M24, M25, M26, M27, M28, M29, M30	,94
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	M41, M42, M43, M44, M45, M46, M47, M48, M49, M40	,93
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	M41, M42, M43, M44, M45, M6, M47, M48, M49, M50	,96

Bulgular

Araştırma ile okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile etkili okul arasında pozitif ilişkinin olduğu sonucuna ve müdürlerin liderlik özellikleri aracılığıyla öğrencilerin sosyo-ekonomik alt yapılarından dolayı oluşan eşitsizliklerin giderilebileceği bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin etkili okula ilişkin algıları, öğrenciler ve veli boyutlarında orta düzeyde iken diğer boyutlarda yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim müdürleri, öğretim liderliği davranışlarını yüksek düzeyde sergilemektedir. Öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, hizmet süresi, eğitim düzeylerine göre ilköğretim etkili okul özelliklerine sahip olma algılarında ve okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinde anlamlı farklılıklar saptanamamıştır. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış düzeylerine ilişkin algıları artıkça etkili okul düzeyine ilişkin algıları da artmaktadır.

Tablo 4. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Etkili Okul Boyutları Korelasyon Değerleri

	Okul Yöneticisi	Öğretmenler	Okul	Öğrenciler	Veli	Etkili Okul Düzeyi
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	0,64	0,42	0,70	0,54	0,48	0,67
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	0,63	0,44	0,67	0,53	0,47	0,69
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	0,66	0,48	0,70	0,57	0,51	0,72
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	0,60	0,42	0,65	0,49	0,47	0,66
Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	0,66	0,46	0,71	0,54	0,51	0,72
Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranış Düzeyleri	0,69	0,48	0,74	0,56	0,53	0,77

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul başarısına verilen önem, dikkatleri müdürlerin tutum ve davranışlarına çekmiştir. Etkili okulların en önemli ve değişmez faktörü müdürlerin liderlik davranışlarıdır. Müdürler, işleri doğru yapan memur değil; doğru işi yapan, okul paydaşlarını eğitim ve öğretim için güdüleyen, okul içinde öğrenme etkinliklerini takip eden, olumlu bir örgüt kültürü yaratan öğretimsel liderlerdir. Bu bağlamda müdürlerin okul işlerini takip ederken izledikleri yöntemlerin, liderlik davranışlarının okulların etkililik düzeylerini artırdığı söylenebilir.

Okul yöneticileri kendi okullarını etkili okul özellikleri göstermelerinde önemli bir role sahiptirler. Kendi okullarında değişimi veya dönüşümü başlatacak en çarpıcı etkiye sahiptirler (Korkmaz, 2006). Bu görüşten hareketle, okul yöneticileri kendilerini okulun resmi evrak takibini yapan bir sekreter olmaktan çok eğitim-öğretim süreçlerini takip eden öğretim liderleri olarak görmelidirler.

Okul yöneticilerinin okuldaki tüm işleyişin merkezinde olmalarından dolayı etkili liderler olmaları beklenir (Köybaşı, Beycioğlu, Uğurlu & Özer, 2017). Okul yöneticilerinin etkili bir okul lideri olabilmeleri için öğretimsel liderlik özelliklerini taşıyor olmaları gerekir. Başka bir deyişle okul liderleri zaman ve enerjilerinin çoğunu eğitim ve öğretim etkinlikleri planlama, denetleme ve izlemeye harcamalıdır (Ada & Küçükali 2006).

Anahtar Kelimeler

Öğretimsel liderlik, liderlik, etkili okul, etkililik

Kaynaklar

- Ada Ş., Küçükali R. (2006). Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik davranışları (Erzurum il örneği). *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (3), 397-403.
- Arslan H., Satıcı A., & Kuru M. (2007). Resmi ve özel ilköğretim okullarının kültür ve etkililik düzeylerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 371-394.
- Ayık A., Ada Ş. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 429-446
- Balcı A. (2007). *Etkili okul / Okul geliştirme) – Kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem.
- Gökçe, F., & Kahraman Bağçeli P. (2010). Etkili okulun bileşenleri: Bursa ili örneği. *Eğitim Fakültesi Dergisi XXIII* (1), 173-206.
- Göka E. (2014). *Yedi düvele karşı, Türklerde liderlik ve fanatizm*. İstanbul: Timaş.
- Hallinger P., & Wang W. C. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale with Chia-Wen Chen and Dongyu Li*, <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-15533-3> sayfasından erişilmiştir.
- Işık A. N., & Gümüş E. (2017). Yönetici öz-yeterliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 419-434.
- Karip E., & Koksall K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*, 2, 245-257.
- Murphy j. (1992). *Speeches/Conference Paper: School effectiveness and school restructuring: contributions to educational improvement*. Plenary address for the annual meeting of the International Congress for School Effectiveness and School Improvement, Victoria, British Columbia.
- Scheerens J. (2000). *Improving school effectiveness*, UNESCO, France: SAGIM
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışları: Etkili okullar*. Ankara: Pegem.
- Şişman M. (2014). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem.

Yıldırım, İ. (2015). *Okul yöneticilerinin kişilik ve denetim odağı özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumu ve okul etkililiği açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Erzurum.

Yukl G. (2013). *Leadership in organization*. 8th Edit. New York: Pearson.

Ortaokul Yöneticilerinin Okul Yönetiminde Kullandıkları Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Algılarının Analizi Gaziantep İli Örneği

Mahire ASLAN^a, Mehmet Fatih KARAAVCI^b

(a) İnönü Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Malatya, Türkiye

(b) MEB, Gaziantep, Türkiye

Giriş

İnsanı eğitim açısından ele alacak olursak; bazı kalıtsal özelliklere sahip olarak doğan, çevresi ile sürekli bir etkileşim içinde bulunarak bu özelliklerinin inkişafını sağlayabilen ve bunlarla yeni bir değer oluşturabilen bir canlıdır (Başaran, 1983, ss. 114-116). Yeni değerler yaratırken ve belirli amaçları gerçekleştirirken çevresiyle hep bir etkileşim içerisinde. Bu çevrede öğrenir, aktarır, iş yapar ve amaçlarına ulaşır. Çünkü bir parçası olduğu bu birlik eşgüdümlemiş bir insan çabaları sistemidir (Aydın, 2000:139). Aynı zamanda Örgüt; Toplumsal ihtiyaçların bir kesimini karşılamak üzere, önceden belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi gayesiyle gereken görev ve sorumlulukları yerine getirmek için eylemlerini eşgüdüm içerisinde uygulayan işgörenlerden oluşan toplumsal ve açık diye nitelenen sistemdir (Başaran, 1984: 56). TDK tarafından da; “*Ortak bir amacı veya işi gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kurumların veya kişilerin oluşturduğu birlik, teşekkül, teşkilat*” şeklinde tanımlanan örgütlerin muhakkak bir amacı vardır ve bu amacı gerçekleştirmek üzere meydana gelmiştir. Oysaki toplumların temel yapıtaşları olan okul örgütlerinde başarılması gereken birden fazla amaç vardır. Bu amaçlar; Bir yandan bireyin, diğer yandan toplumun beklentilerini karşılamak; bir taraftan ihtiyaç duyulan insan gücünü yetiştirmek diğer taraftan bireylere yeteneklerine uygun beceriler kazandırmak; bir taraftan bireyi topluma entegre ederken diğer yandan toplumu muasır medeniyetler zirvesine taşımak şeklinde sayılabilir. Gerçekten de okulun amaçları diğer örgütlerin amaçları ile kıyaslandığında biraz daha karmaşık ve çatışık olduğu görülmektedir. (Bursalıoğlu, 1989: 14). Böylesine çok ve karmaşık amacı gerçekleştirme görevi okulların yakın ve uzak hedefleridir. Bu yüzden de yöneticilerin, çalışanları örgütün var olan amaçları doğrultusunda yönlendirebilmek ve sahip olduğu bu yetkiyi etkili bir şekilde kullanması gerekmektedir. Bu anlamda yöneticiler örgütsel amaçları gerçekleştirmeye çalışırken bir takım güç temellerine başvurmaktadır. Bu çalışmada okul yöneticilerinin hangi güç kaynaklarından daha çok yararlandıkları araştırılmıştır.

Ortaokul yöneticilerinin okul yönetiminde uyguladıkları güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları nelerdir?

Alt Problemler

1. Ortaokul yöneticilerinin okul yönetiminde uyguladıkları güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları hangi düzeydedir ?
2. Ortaokul yöneticilerinin okul yönetiminde uyguladıkları güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul yöneticilerinin okul yönetiminde uyguladıkları güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Ortaokul yöneticilerinin okul yönetiminde uyguladıkları güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. Ortaokul yöneticilerinin okul yönetiminde kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları mezun olunan eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Bir örgütün yönetiminde gerçekleştirilmesi gereken amaçların denetimi örgüt liderinin sorumluluğundadır. Liderlik ise “bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme bilgi ve yeteneklerinin toplamıdır (Eren, 1984: 363). Örgüt lideri, bu amaçları gerçekleştirmek için bir otoriteye sahiptir, bu otoritenin dayandığı bir güç vardır. Güç; örgüt yönetiminde oldukça önemli bir yere sahiptir ve “kişinin başkalarını kendi istediği davranışlara sevk edebilme becerisi” olarak tanımlanmıştır (Bursalıoğlu, 1997). Lider ise örgüt yönetimini etkin ve verimli kılmak için otoritenin dayandığı bu gücün kaynaklarını bilmek ve uygulamak durumundadır. Bu gücün temellerine ilişkin öncül araştırmalardan biri French ve Raven’in (1959) araştırmasıdır. French ve Raven (1959) gücün temellerini; yasal güç, ödül gücü, zorlayıcı (baskı) güç, karizma (referans) gücü ve uzmanlık gücü olmak üzere beş boyut altında toplamış ve diğer araştırmalara yol gösterici olmuştur.

Bu güç kaynaklarını eğitim örgütleri açısından tanımlayacak olursak: Yasal güç; örgüt çalışanının, yöneticinin kendisi için davranış şekilleri belirleme hakkı olduğuna inanmasıdır. Ödül gücü; örgüt çalışanının, yönetici tarafından kendisinin ödüllendirilmesine aracılık edeceği yönündeki inancıdır. Zorlayıcı güç; örgüt çalışanının, yöneticinin kendisine cezai yaptırım uygulama düşüncesidir. Uzmanlık gücü; çalışan, yöneticinin özel bir alanda ihtisas sahibi olduğuna inanmasıdır. Karizmatik güç ise örgüt çalışanının, yöneticinin davranışlarını kendisine örnek alarak değerlendirmesi ile ortaya çıkmaktadır (Meydan ve Polat 2010).

Yöntem

Ortaokul yöneticilerinin okul yönetiminde kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları araştırmasında öncelikli olarak öğretmenlerin çalıştıkları kuruma yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek üzere nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama deseni kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar 2005: 183).

Şehitkamil ve Şahinbey İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden alınan verilere göre, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerinin merkez sınırları dahilindeki 14 ortaokulda 671 öğretmen görev yapmakta ve dolayısıyla araştırmanın evrenini 671 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada evrenden örneklem alınması yoluna gidilmemiş; ölçeğin uygulandığı tarihte, evrende yer alan okullardaki ulaşılan 370 gönüllü öğretmen örnekleme dahil edilmiştir. Örneklem büyüklüğü, evreni % 55 oranında temsil edici niteliktedir

Araştırma verileri toplanırken Altınkurt ve Yılmaz (2013) tarafından bireylerin örgütsel güç algılarını ölçmek amacıyla geliştirilen “Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek özgün halinde 40 madde ve tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçek maddeleri 5’li Likert tipi (1:Hiçbir zaman; 2:Çok nadir; 3:Bazen; 4:Çoğunlukla; 5: Her zaman) üzerinde derecelendirilmiştir. Araştırmada ortaokul yöneticilerinin okul yönetiminde kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algılarının analizinde aritmetik ortalama, yüzde ve frekans gibi betimsel istatistikler ile katılımcıların görüşlerinin karşılaştırılmasında T testi ve Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin örgütsel güç kaynakları algıları için cinsiyet değişkenine göre farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan test sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Cinsiyet Değişkeni

Group Descriptives					
	CİNSİYET	N	Mean	SD	SE
YASALGÜÇ	kadın	218	16.0	2.83	0.191
	erkek	152	16.1	2.49	0.202
ÖDÜLGÜCÜ	kadın	218	25.9	5.74	0.389
	erkek	152	27.2	5.11	0.415
ZORLAYICIGÜÇ	kadın	218	21.9	8.92	0.604
	erkek	152	22.5	7.41	0.601
UZMANLIKGÜCÜ	kadın	218	32.0	7.28	0.493
	erkek	152	33.0	6.11	0.495
KARİZMAGÜCÜ	kadın	218	29.4	8.26	0.560
	erkek	152	31.5	7.15	0.580

One-Way ANOVA (Fisher's)

	F	df1	df2	p
YASALGÜÇ	0.199	1	368	0.656
ÖDÜLGÜCÜ	4.967	1	368	0.026
ZORLAYICIGÜÇ	0.450	1	368	0.503
UZMANLIKGÜCÜ	1.818	1	368	0.178
KARİZMAGÜCÜ	6.732	1	368	0.010

Tablo 1’deki analiz sonuçlarında görüldüğü gibi öğretmenlerin, yöneticilerin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde ölçeğin alt boyutlarından YASAL GÜÇ, ZORLAYICI GÜÇ, UZMANLIK GÜCÜ alt boyutlarında anlamlı fark bulunmamıştır. [$p > 0.05$]. Diğer alt boyutlardan ÖDÜL GÜCÜ ve KARİZMA GÜCÜ için anlamlı fark bulunmuştur. [$p < 0.05$].

Bu alt boyutlar için Farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar için t testi sonucunda, ÖDÜL GÜCÜ alt boyutunda erkek öğretmenlerin (A.O.=27.2), kadın öğretmenlere (A.O.=25.9) göre, KARİZMA GÜCÜ alt boyutunda ise erkek öğretmenlerin (A.O.=31.5), kadın öğretmenlere (A.O.=29.4) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin örgütsel güç kaynakları algıları arasında branş değişkenine göre farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan test sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Branş Değişkeni

One-Way ANOVA (Fisher's)

	F	df1	df2	P
YASALGÜÇ	4.441	2	367	0.012
ÖDÜLGÜCÜ	1.483	2	367	0.228
ZORLAYICIGÜÇ	0.532	2	367	0.588
UZMANLIKÜCÜ	1.611	2	367	0.201
KARİZMAGÜCÜ	1.346	2	367	0.262

Tablo 2’deki analiz sonuçlarında görüldüğü gibi öğretmenlerin, yöneticilerin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin algıları branş değişkenine göre incelendiğinde ölçeğin alt boyutlarından ÖDÜL GÜCÜ, ZORLAYICI GÜÇ, UZMANLIK GÜCÜ, KARİZMA GÜCÜ alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. [$p > 0.05$]. Diğer alt boyutlardan YASAL GÜÇ için anlamlı fark bulunmuştur. [$p < 0.05$]

Bu alt boyut için Farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar için t testi sonucunda, YASAL GÜÇ alt boyutunda güzel sanatlar ve spor branşı öğretmenlerinin (A.O.=16.9), matematik-fen branşı öğretmenleri (A.O.=15.6) ve sosyal bilimler branş öğretmenlerine (A.O.=16.0) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin örgütsel güç kaynakları algıları arasında Kıdem değişkenine göre farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan test sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Kıdem Değişkeni

One-Way ANOVA (Fisher's)				
	F	df1	df2	p
YASALGÜÇ	1.027	4	365	0.393
ÖDÜLGÜCÜ	1.180	4	365	0.319
ZORLAYICIGÜÇ	0.527	4	365	0.716
UZMANLIKGÜCÜ	1.738	4	365	0.141
KARİZMAGÜCÜ	1.512	4	365	0.198

Tablo 3'deki analiz sonuçlarında görüldüğü gibi öğretmenlerin, yöneticilerin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin algıları Kıdem değişkenine göre incelendiğinde hem ölçeğin alt boyutları, hem de bütünü için anlamlı fark bulunmamıştır. [$p > 0.05$]

Bir başka ifadeyle ; yöneticilerin kullandıkları güç kaynaklarının alt boyutlarına dair öğretmen görüşlerinde kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir değişiklik olmamıştır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin örgütsel güç kaynakları algıları arasında mezun olunan eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan test sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Mezun Olunan Kurum Değişkeni

Group Descriptives					
	MEZUN	N	Mean	SD	SE
YASALGÜÇ	eğitim fakültesi	320	16.1	2.69	0.151
	diğer	50	15.6	2.65	0.375
ÖDÜLGÜCÜ	eğitim fakültesi	320	26.6	5.38	0.301
	diğer	50	24.9	6.21	0.878
ZORLAYICIGÜÇ	eğitim fakültesi	320	21.9	8.17	0.457
	diğer	50	23.5	9.27	1.311
UZMANLIKGÜCÜ	eğitim fakültesi	320	32.8	6.73	0.376
	diğer	50	30.3	7.14	1.009
KARİZMAGÜCÜ	eğitim fakültesi	320	30.7	7.79	0.435
	diğer	50	27.7	8.11	1.148

One-Way ANOVA (Fisher's)

	F	df1	df2	P
YASALGÜÇ	1.35	1	368	0.246
ÖDÜLGÜCÜ	4.09	1	368	0.044
ZORLAYICI GÜÇ	1.50	1	368	0.221
UZMANLIK GÜCÜ	5.78	1	368	0.017
KARİZMAGÜCÜ	6.09	1	368	0.014

Tablo 4'deki analiz sonuçlarında görüldüğü gibi öğretmenlerin, yöneticilerin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin algıları mezun olunan eğitim kurumu değişkenine göre incelendiğinde ölçeğin alt boyutlarından YASAL GÜÇ ve ZORLAYICI GÜÇ alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. [$p > 0.05$]. Diğer alt boyutlardan ÖDÜL GÜCÜ, UZMANLIK GÜCÜ ve KARİZMA GÜCÜ alt boyutları için anlamlı fark bulunmuştur. [$p < 0.05$]

Bu alt boyutlar için farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar için t testi sonucunda;

ÖDÜL GÜCÜ alt boyutunda eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin (A.O.=26.6) diğer fakülte mezunu öğretmenlere (A.O.=24.9) göre daha yüksek,

UZMANLIK GÜCÜ alt boyutunda eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin (A.O.=32.8) diğer fakülte mezunu öğretmenlere (A.O.=30.3) göre daha yüksek,

KARİZMA GÜCÜ alt boyutunda da eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin (A.O.=30.7) diğer fakülte mezunu öğretmenlere (A.O.=27.7) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler (*)

Çalışmanın veri analizleri yapıp bilimsel testleri uygulandıktan sonra varılan yargılar;

1.Yöneticilerin kullandığı güç kaynakları cinsiyet değişkenine göre ödül gücü ve karizma gücü alt boyutlarında anlamlı fark yaratmış olup erkek öğretmenler bayan öğretmenlere oranla, okul müdürlerinin daha fazla ödül gücü ve karizma gücünü kullanmakta olduğunu ifade etmişlerdir. Erkeklerin otoriter karakter yapısı bu sonucu doğurmuş olabilir.

2.Yöneticilerin kullandığı güç kaynakları branş değişkenine göre yalnız yasal güç alt boyutunda anlamlı fark yaratmış olup güzel sanatlar ve spor branşlarında çalışan öğretmenler; matematik- fen ve sosyal bilimler branşlarında çalışan öğretmenlere oranla daha fazla yasal güç kullanıldığına inanmaktadır. Daha çok, teoriden uzaklaşan pratik branşlarda çalışıyor olmak ve yönetim hukuku bilgisinin yetersizliğinden ötürü bu gücün kullanıldığına inanıyor olabilirler.

3. Yöneticilerin kullandığı güç kaynakları kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark yaratmamıştır. Yıllar geçtikçe aynı tip yönetim tarzı sergileyen yöneticilerin varlığı, kıdem değişse de algıları değiştirmemiş olabilir.
4. Yöneticilerin kullandığı güç kaynakları mezun olunan eğitim kurumu değişkenine göre ödül gücü, uzmanlık gücü ve karizma gücü alt boyutlarında anlamlı fark göstermiş olup bütün bu alt boyutlarda eğitim fakültesi mezunlarının diğer fakülte mezunu olanlara oranla yöneticilerin bu güçleri daha çok kullandığına inanmaktadır. Eğitim yönetiminde Liderlik vasıflarından belki de en önemli iki tanesi olan uzmanlık ve karizma güçlerinin var olmasına gereken inanç bu sonucu doğurmuş olabilir.

Uygulayıcılar için; okul örgütlerinin amaçlarına ulaşması için tüm öğretmenlerin eşgüdümle hareket etmesi gerekir ki bunu sağlayacak olan liderin; kullanacağı güç kaynaklarının neler olduğundan nasıl kullanılması gerektiğine kadar olan bütün uzmanlık bilgisi tüm yöneticilere hizmetiçi faaliyetlerde aktarılmalıdır. Daha büyük okullarda daha deneyimli yöneticiler görev almalıdır. Ödül gücünü kullanırken adil olmak, zorlayıcı gücü kullanırken motivasyonu düşürmemek, gereken inisiyatifi alacak uzmanlık gücüne sahip olmak ve hedefe yönlendiren karizmatik güce sahip olmak uygulamalı bir şekilde yöneticilere aktarılmalıdır.

Araştırmacılar için; müdür ve müdür yardımcılarının uygulamakta oldukları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algılarının analizi yapılırken örnekleme, bütün okul kademelerindeki öğretmenler dahil edilerek eğitim kurumlarında hangi güç kaynaklarına daha çok başvurulduğu araştırılabilir. Nitel bir çalışma yapılarak, yöneticilerin güç kaynaklarından hangisine, ne zaman, neden ve ne sıklıkla başvurdukları tespit edilip bu konuda yönetici yetersizliklerinin de önüne geçilmeye çalışılabilir. Benzer çalışmalar devlet okulu yanında özel okullarda da yapıp sonuçlar karşılaştırılabilir. Ülkemizin farklı coğrafik alanlarında, kültürel fark bulunan bölgelerinde ve başarı düzeyi farklı olan okullarında çalışmalar yapıp; yöneticilerin kullandığı güç kaynaklarının bu boyutlar için anlamlı fark yaratıp yaratmadığı karşılaştırılabilir.

Anahtar Kelimeler

Örgütsel güç kaynağı, ortaokul yöneticileri, ortaokul öğretmenleri.

Kaynaklar

- Altınkurt, Y. & Yılmaz, K. (2013). Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *E-International Journal of Educational Research*. 4(4) :1-17
- Aydın M. (2000). Eğitim Yönetimi, Ankara : Hatiboğlu Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1984). Eğitime Giriş. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Bursalıoğlu, Z. *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 154, 1987.
- Bursalıoğlu, Z. (1997). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi
- Eren, E. (1984). Yönetim Psikolojisi, İstanbul Üniversitesi İşletme İktisadi Enstitüsü Yayını, No: 66. İstanbul.
- Helvacı, M. A., & Kayalı, M. (2011). *Okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Uşak İli Örneği). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11 (22): 271–296.
- KARASAR, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Meydan, C.H. & Polat, M (2010). Liderin Güç Kaynakları Üzerine Kültürel Bağlamda Bir Araştırma. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 65(4): 1-18

Şimşek, M. Ş. (2002). *Yönetim ve organizasyon* (7. Baskı). Konya: Günay Ofset.

Türk Dil Kurumu. (2008) . *Türkçe Sözlük*. Ankara

Örgütsel Vatandaşlık Konusunda Yapılan Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi Çalışması

Emre ER^a, Bertan AKYOL^b, Serkan KOŞAR^c

(a) Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye

(b) Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Aydın, Türkiye

(c) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye

Giriş

Modern örgütlerin en önemli kaynağı olarak görülen çalışanların, bireysel nitelikleri kadar birbirleriyle olan etkileşimleri ve örgüte yönelik algıları da önem taşımaktadır. Bu anlamda geleneksel olarak önceden tanımlanmış rol ve sorumlulukları yerine getirmesi beklenen çalışanların role atfettikleri değere göre örgüt içerisinde statü kazandıkları bilinmektedir. Öte yandan örgütlerin içinde yer aldıkları sosyal çevrede yaşanan değişimler, diğer örgütlerle artan rekabet etme gerekliliği ve insanların işe yükledikleri anlamın farklılaşmasıyla birlikte mekanik olarak önceden tanımlanan kurallara dayalı roller yerini süreç içerisinde değişebilen esnek ve geçici becerilere bırakmıştır. Çalışanların söz konusu becerileri davranış olarak sergilemeleri açısından örgütsel vatandaşlık kavramı ortaya çıkmıştır.

Örgütlerde bireysel çıkarlar yerine örgütsel çıkarların ön planda tutulduğu dolayısıyla örgüte bağlılığın ve adanmışlığın yüksek düzeyde olduğu örgütsel vatandaşlık davranışı, örgütsel davranış alanının önemli bir konusu olup, bireylerin üst düzeyde çaba göstererek örgütsel etkililiği sağlamasını ifade etmektedir (Avcı, 2015). Örgütsel davranış alanında örgütsel bağlılık, örgütsel adalet, liderlik, iş tatmini ve örgüt kültürü gibi birçok kavramla ilişkili olan örgütsel vatandaşlık (Bayar, 2019), bireylerin, örgütteki ödül sistemine bağlı olmaksızın sergiledikleri davranışları ifade etmektedir. Örgütsel vatandaşlık davranışı, örgütte iş ve görev tanımlarında belirtilmeyen ve yerine getirilmemesi durumunda herhangi bir yaptırım olmayan görevlerin yapılmasıdır. Diğer bir deyişle, örgütsel vatandaşlık, örgüt içerisinde yapılması zorunlu olmayan görevlerin yerine getirilmesi ve bireyin kendisinden beklenenden daha fazlasını yapma davranışdır (Karaaslan, Özler ve Kulaklıoğlu, 2009).

Örgüt vatandaşlık davranışı, örgütte verilen işlerde gönüllü olmak, başkalarına yardım etmek ve iş birliği yapmak şeklinde gerçekleşebilir (Bayar, 2019). Örneğin; birey, kendi görev tanımında belirtilmediği halde, çalışma saatlerinin dışında örgütün amaçlarına ulaşmak için çabalyorsa ve iş arkadaşlarına bu konuda yardımcı oluyorsa, o bireyin örgütsel vatandaşlık davranışı sergilediği söylenebilir (Sezgin, 2005). Örgütsel vatandaşlık davranışı, bireylerin motivasyonunu, iş tatminini, performanslarını ve örgüte bağlılıklarını artırmaktadır. Bireylerin, örgütsel vatandaşlık davranışı arttıkça, yaptıkları işe yönelik başarıları da artmaktadır (Özdevecioğlu, 2003). Ayrıca, örgütsel vatandaşlık davranışı, bireylerin görev bilincine sahip olmalarına, örgütsel amaca yönelik yaratıcı fikirler sunmalarına ve kendilerini geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır (Kaya, 2013).

Örgütsel vatandaşlık davranışı, örgüt içerisinde daha iyi bir çalışma ortamının yaratılmasını sağladığından (Karaman ve Aylan, 2012), örgütlerde olumlu bir iklim oluşturmakta ve çatışmaları azaltmaktadır. Bireylerin örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeleri, örgüt içinde yardımlaşmayı ve iş birliğini artırdığından bireylerin iş tatminini olumlu yönde etkilemektedir (Aydoğan, 2013: 311). Yöneticiler için bireylerin performanslarının yükselmesi, amaçlara ulaşılması yolunda önemli bir unsurdur (Özdevecioğlu, 2003). Özetle, örgütsel vatandaşlık

davranışı, örgütsel faaliyetlerin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesini sağladığından, bireylere ve örgütlere olumlu yönde katkı sağlayan davranışlardır (Karaaslan, Özler ve Kulaklıoğlu, 2009; Sezgin, 2005).

Okullarda performans ve verimliliği artırmada etkili olan örgütsel vatandaşlık davranışının (Buluç, 2008), etkili bir biçimde kullanılabilmesi için, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışını göstermeleri ve diğer bireylerle iş birliği yapmaları yönünde motive eden bir okul ikliminin oluşturulması gereklidir. Öğretmenler tarafından örgütsel vatandaşlık davranışının geliştirilebilmesi için güven ve adalet duygusunun hakim olduğu, öğretmenlerin alınan kararlara katıldığı ve öğretmenin mesleki gelişiminin ön planda tutulduğu bir ortam sağlanmalıdır (Sezgin, 2005). Okullarda, okul yönetimi tarafından yapılan ödüllendirme ve cezalandırmanın adil bir şekilde yapılması, öğretmenlerin okula olan güvenini artırdığından örgütsel vatandaşlık davranışlarını artırmaktadır (Polat ve Celep, 2008). Ayrıca, örgütsel vatandaşlık davranışının gelişmesi ile bireylerin sorumluluk duygusu artmaktadır. Okullarda öğretmenlerin yaptıkları görevlere yönelik sorumluluk bilincinin artması, özdenetim yapmalarına yardımcı olmakta, bu da okul yönetimi için denetimi kolaylaştırmaktadır (Özdevecioğlu, 2003).

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının incelenmesine yönelik çalışmaların artış gösterdiği anlaşılmaktadır. Örgütsel vatandaşlık liderlik (Çelik, 2010; Çetin, Korkmaz ve Çakmakçı, 2012; Demirdağ, 2015; Oğuz, 2011; Mete ve Serin, 2015, Ünal ve Çelik, 2013), kültür (İpek, 2012), güven (Yılmaz, 2009), adalet ve güven (Polat ve Celep, 2008), kültür ve güven (Koşar ve Yalçınkaya, 2013), destekleyici davranışlar (Günbayı, Dağlı ve Kalkan, 2013), iş doyumu (Yılmaz, 2012), mesleki tükenmişlik (Sezgin ve Kılınç, 2012) ve örgütsel iletişim (Uslu ve Balcı, 2012) gibi kavramlarla ilişkili olarak incelenmiştir. Buna göre örgütsel vatandaşlığın informal ve gönüllü bir davranış biçimi olduğu düşünüldüğünde liderlik ile birlikte ele alınması beklenen bir durumdur. Bununla birlikte eğitim yönetimi alanında doğrudan bireylerin davranışlarını etkileme potansiyeli taşıyan değişkenler ile yeterince çalışılmadığı söylenebilir.

Örgütsel vatandaşlık davranışı kavramının artan önemi düşünüldüğünde kavramın alanyazında ele alınma şekli ve ilişkilendirildiği kavramların üzerinde durulması gerektiği düşünülmektedir. Bu sayede kavramın uygulamacılar, araştırmacılar ve politika yapımcılar açısından daha anlaşılır bir düzlemde tartışılmasına imkân sağlanabilir. Bu çalışma ile örgütsel vatandaşlık davranışı alanında yapılan lisansüstü tez çalışmalarının betimsel bir sentezinin sunulması teorik ve uygulamalı çalışmalara katkı sunulabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada, betimsel içerik analizi ve kategorik çözümleme tekniği kullanılmıştır. Kategorik çözümleme bir mesajın birimlere bölünerek önceden saptanmış veya inceleme sırasında eklenen ölçütlere göre kategoriler halinde gruplandırılmasıdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

Bu araştırmanın evrenini YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında Eğitim ve Öğretim başlığıyla dizinlenen örgütsel vatandaşlıkla ilgili çalışmalar oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında yıl sınırlaması yapılmadan veri tabanında erişime açık olan lisansüstü tezler incelenmiştir. Çalışma kapsamında lisansüstü tezler anahtar kelimelere, başlığa ve özet bilgilerine dikkat edilerek araştırmaya dâhil edilmiştir.

Bu çalışma kapsamında Örgütsel Vatandaşlık Konulu Tezleri İnceleme Formu hazırlanmıştır. Bu formda çalışmaların; yayım yılları, örneklem bölgeleri, uygulandığı eğitim kademesi, değişken türü, araştırma yöntemleri, veri toplama araçları, örneklem belirleme yöntemleri ve analiz yöntemlerinin yer aldığı bölümler bulunmaktadır.

Araştırmacılar tarafından çalışmada yer alacak olan araştırmalara ilişkin bazı ölçütler belirlenmiştir. Bunlar;

- Öncelikle araştırmaya dâhil edilecek çalışmaların belirlenmesinde YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından faydalanılmıştır.
- Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar için son tarih 1 Mart 2019'dur.
- Örneklem grubunun Türkiye ile sınırlanması, Eğitim ve Öğretim dizininde yer alması ve erişime açık olması belirlenen ölçütlerdir.
- Araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerde anahtar kelimelere, başlığa ve özet bilgilerine dikkat edilmiş ve bu kapsamdaki çalışmalar araştırmaya dâhil edilmiştir.

Bu çalışmada yer alan lisansüstü tezlere ilişkin tarama anahtar kelimeler ve ölçütlere göre yapılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen veriler MS Excel programına aktarılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın alt amaçlarına göre frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Bazı araştırmalarda birden çok araştırma yöntemi kullanılması veya çalışmanı farklı örneklem bölgelerinde gerçekleştirilmesi gibi nedenlerle bazı değişkenler açısından toplam değerler farklılık göstermektedir. Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla veri toplanması ve analiz süreçleri ayrıntılı olarak anlatılmış, “Örgütsel Bağlılığa İlişkin Yapılan Tezleri İnceleme Formu” adlı kodlama anahtarı çıkarılmış, kodlayıcılar arası tutarlık ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100}$) hesaplanmış ve uyum yüzdesi %83 olarak bulunmuş ve değer kabul edilebilir seviyede çıktığı anlaşılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde çalışmada elde edilen bulgular grafikler halinde aşağıda sunulmuştur. Tablo 1’de örgütsel vatandaşlık konusunda yapılan lisansüstü tezlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Örgütsel Vatandaşlık Konusundaki Lisansüstü Tezlere İlişkin Bulgular

Değişkenler	Kategoriler	n
1. Yayın yılları	2005-2009	22
	2010-2014	29
	2015-2019	29
	<i>Toplam</i>	<i>80</i>
2. Tez türleri	Yüksek Lisans	69
	Doktora	11
	<i>Toplam</i>	<i>80</i>
3. Örneklem bölgeleri	İstanbul	16
	Ege	15
	Batı Anadolu	13
	Ortadoğu Anadolu	9
	Güneydoğu Anadolu	18
	Orta Anadolu	6
	Doğu Marmara	6
	Batı Marmara	3
	Akdeniz	3
	Batı Karadeniz	3
Kuzeydoğu Anadolu	1	
<i>Toplam</i>	<i>83</i>	
5. Uygulandığı eğitim kademesi	Okulöncesi	2
	İlköğretim	64
	Ortaöğretim	14
	Diğer	2
<i>Toplam</i>	<i>82</i>	
6. Çalışma konu alanları ve değişken türü	Demografik değişkenler	42
	Liderlik	17
	Örgüt kültürü	4
	Örgütsel adalet	4
	Duygusal zekâ	3

	Tükenmişlik	3
	Örgütsel sinizm	3
	Örgütsel bağlılık	2
	Motivasyon	2
	Diğer	20
		<i>Toplam 100</i>
7. Araştırma yöntemleri	Genel tarama	36
	İlişkisel tarama	34
	Durum çalışması	2
	Belirtilmemiş	8
		<i>Toplam 80</i>
8. Veri toplama araçları	Anket	78
	Görüşme	2
		<i>Toplam 80</i>
9. Örneklem belirleme yöntemleri	Basit seçkisiz	33
	Tabakalı	17
	Küme	8
	Kolay ulaşılabilir	3
	Amaçlı	2
	Evrenin tamamı	6
	Belirtilmemiş	20
		<i>Toplam 99</i>
10. Analiz yöntemleri	Betimsel istatistik	78
	t-testi	41
	Regresyon	22
	Path	3
		<i>Toplam 144</i>

Tablo incelendiğinde, örgütsel vatandaşlık konusunda yapılan çalışmaların 2005 yılından sonra yoğunlaştığı görülmektedir. Kavrama ilişkin eğitim bilimleri alanında yazılan özellikle yüksek lisans tezlerinin son yıllarda artış gösterdiği anlaşılmaktadır. Söz konusu tezlerin önemli bir kısmı yüksek lisans (69), geri kalanı ise doktora (11) tezidir. Tabloda yer alan bulgulara göre örgütsel vatandaşlık konusunda yapılan çalışmaların İstanbul, Ege ve Batı Anadolu bölgelerinde yoğunlaşmaktadır. Mevcut bölgelerde birçok üniversitede eğitim yönetimi bilim dalının bulunması ve nüfusun yoğun olması bu dağılımda etkili olabilir. Bununla birlikte bazı bölgelerde konuya ilişkin yapılan çalışmaların sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaya konu olan lisansüstü tezlerin önemli bir bölümü ilköğretim okullarında uygulanmıştır. Sınırlı sayıda çalışma ortaöğretim, okul öncesi ve maarif müfettişleri üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Tablo incelendiğinde, örgütsel vatandaşlık konusunda yapılan çalışmaların önemli bir bölümünde demografik değişkenlerin kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte örgütsel vatandaşlık ile en çok ilişkilendirilen değişkenler arasında liderlik türleri, örgütsel adalet, örgüt kültürü, duygusal zekâ ve tükenmişlik öne çıkmaktadır. Söz konusu değişkenlerin bireysel ve örgütsel düzeyde çalışanların örgüte yönelik tutum ve davranışlarını etkileme potansiyeli taşıdığı söylenebilir.

Tabloda yer alan bulgulara göre örgütsel vatandaşlık konusundaki lisansüstü tezlerin tamamına yakınında araştırma yöntemlerine göre genel tarama ve ilişkisel tarama kullanılmıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde konuya ilişkin çalışmalarda büyük oranda var olan durumun betimlenmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte veri toplama aracı olarak anketlerin kullanıldığı görülmektedir. Araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerde genellikle basit seçkisiz ve tabakalı örnekleme yöntemlerinin kullanıldığı ve betimsel istatistik, t testi ve regresyon analizleri kullanılarak verilerin çözümlendiği anlaşılmaktadır. Bu durum örgütsel vatandaşlık kavramının derinlemesine ve çoklu veri toplama yöntemleri ile incelenmediği şeklinde yorumlanabilir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar incelendiğinde, eğitim bilimleri alanında örgütsel vatandaşlık kavramının genellikle birbirine benzeyen araştırma yöntemleriyle gerçekleştirildiği görülmektedir. Bununla birlikte çalışmaların belirli bölgelerde ve aynı örneklem gruplarında sınırlı kaldığı anlaşılmaktadır. Kavramın, örgütsel davranış açısından yoğun olarak çalışılan değişkenlerle ilişkilendirilmesi ve benzer analiz teknikleri ile incelenmesi birbirine doğrulayan sonuçların elde etmesine neden olmuştur.

Eğitim bilimleri alanında yazılan lisansüstü tezlerinde benzer araştırma yaklaşımlarının kullanıldığını vurgulayan Karadağ (2009), alanda yapılan doktora tezlerini incelediği araştırmada yeni ve özgün çalışma alanlarının benimsenmediğini, mevcut araştırma konularının farklı evren ve örneklem düzeylerinde tekrar edildiğini ifade etmektedir.

Mevcut araştırmaların incelendiği başka betimsel çalışmalarda da eğitim bilimleri alanındaki tez ve makalelerin değişken türleri, kullanılan yöntem, analiz teknikleri ve ortaya konulan sonuçların niteliği gibi özellikleri açısından eleştirildiği görülmektedir (Erdem, 2011; Hazır-Bıkmaz, Aksoy, Tatar, Altınyüzük, 2013; Karadağ, 2010; Koşar, 2018; Koşar, Er, Kılınç ve Koşar 2017).

Örgütsel vatandaşlığa ilişkin çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde incelenen çalışmaların; 2012-2017 yılları arasında yoğunlaştığı, örneklem bölgelerinin İstanbul, Batı Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yoğunlaştığı, büyük bir çoğunluğunun yüksek lisans tezi olduğu, ilköğretim kurumlarında daha fazla çalışıldığı, demografik değişkenlerle, liderlik stilleriyle ve örgüt kültürü ile incelendiği, genel tarama ve ilişkisel tarama türündeki araştırmalarda yoğunlaştığı, veri toplama aracı olarak anket tekniğinin neredeyse tamamında kullanıldığı, basit seçkisiz, tabakalı ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemlerinin sıklıkla kullanıldığı, betimsel istatistik, Anova ve t-testinin yoğun olarak analiz yöntemi olarak kullanıldığı, anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara dayalı olarak;

- Örneklem bölgelerinin çeşitlendirilmesi,
- Okul türlerinde çeşitliliğe gidilmesi,
- Veri toplama araçlarında çeşitliliğin sağlanması,
- Nitel ve karma yöntem araştırmalarına yer verilmesi,
- Analiz yöntemi olarak üst düzey analizlerin tercih edilmesi,
- Araştırmanın birçok aşamasında çeşitlemeye gidilmesi,
- Konu türleri, anahtar kelime, bulgu, sonuç ve öneriler gibi ölçütlere göre incelemeye gidilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Örgütsel vatandaşlık; Betimsel analiz; İçerik analizi

Kaynaklar

- Avcı, A. (2015). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42(42), 191-206.
- Aydoğan, İ. (2013). Yönetimde yeni yaklaşımlar. H. B. Memduhoğlu ve K.Yılmaz (Ed.), *Örgütsel vatandaşlık davranışı içinde* (292-311), Ankara: Pegem Akademi.
- Bayar, Y. (2019). Türkiye'deki Üniversite Öğrencilerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı: Literatür Taraması. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 123-142.

- Bıkmaz, F. H., Aksoy, E., Tatar, Ö. ve Altinyüzük, C. A. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerine ait içerik çözümlemesi (1974-2009). *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 288-303.
- Buluç, B. (2008). Ortaöğretim okullarında örgütsel sağlık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 571-602.
- Çelik, M. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çetin, Ş., Korkmaz, M. & Çakmakçı, C. (2012). Dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik ile lider-üye etkileşiminin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(1), 7-36.
- Demirdağ, S. (2015). Otantik liderlik ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının karşılaştırılması öğretmen adayları. *Journal of Turkish Studies*, 10(15), 273-273.
- Günbayı, İ., Dağlı, E. & Kalkan, F. (2013). İlköğretim okulu müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(4), 575-602.
- İpek, C. (2012). Öğretmen algılarına göre ortaöğretim kurumlarında örgütsel kültür ve örgütsel vatandaşlık davranışı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(3), 399-434.
- Karaaslan, A., Özler, D. E. & Kulaklıoğlu, A. S. (2009). Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ve Bilgi Paylaşımı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bir Araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(2), 135-160.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelemesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87.
- Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: Nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(1), 49-71.
- Karaman, A. & Aylan, S. (2012). Örgütsel vatandaşlık. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 35-48.
- Kaya, Ş. D. (2013). Örgütsel vatandaşlık davranışı. *Türk İdare Dergisi*, 85(476), 265-287.
- Koşar, D. (2018). Türkiye'deki örgütsel vatandaşlık davranışı konulu tezlerin incelenmesi: bir içerik analizi çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 777-800.
- Koşar, D. & Yalçınkaya, M. (2013). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının yordayıcıları olarak örgüt kültürü ve örgütsel güven. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(4), 603-627.
- Koşar, D., Er, E., Kılınç, A. Ç., & Koşar, S. (2017). Öğretmen liderliğine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 29-46.
- Mete, Y. A. ve Serin, H. (2015). Okul yöneticilerinin babacan liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel sinizm davranışları arasındaki ilişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 147-159.
- Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(3), 377-403.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington: Lexington Books.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Örgütsel vatandaşlık davranışı ile üniversite öğrencilerinin bazı demografik özellikleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (20), 117-135.
- Polat, S. & Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 307-331.
- Sezgin, F. (2005). Örgütsel vatandaşlık davranışları: Kavramsal bir çözümleme ve okul açısından bazı çıkarımlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 317-339.
- Sezgin, F. & Kılınç, A. Ç. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 103-127.
- Tavşancıl, E. & Aslan, A. E. (2001). Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri. İstanbul: Epsilon.
- Uslu, B. & Balcı, E. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları ile örgütsel iletişim algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(3), 461-489.
- Ünal, A. & Çelik, M. (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 239-258
- Yılmaz, K. (2009). Özel dersane öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(3), 471-490.

Yılmaz, K. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 1-14.

Öğretmen Adaylarının Sivil Katılım Düzeyi

Ömer ÇALIŞKAN^a, Berna YÜNER^a

^a Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yozgat, Türkiye

Giriş

Demokrasinin ve demokratik değerlerin, toplum işleyişi için ne derece önemli olduğu bilinmektedir fakat uluslararası Demokrasi Endeksi sonuçlarına göre dünyadaki 167 ülke arasında yalnızca 20 ülke tam demokrasi ile yönetilmektedir (Economist Intelligence Unit, 2018). Bu durum, demokrasinin gelişimine katkı sunacak eylemlerin güçlendirilmesi gerçeğini ortaya koymaktadır. Caputo (2015) demokratik toplum anlayışının gelişimi için, bireylerin toplumu ilgilendiren konulardaki politik tartışmalara ilgi duymalarını ve karar veme süreçlerine etkin biçimde katılmalarını sağlamak ile mümkün olacağını ifade etmiştir. Diğer bir ifade ile, sivil katılımı etkin kılmanın demokratik bir toplumun oluşumunda önemli yere sahip olduğu ortaya çıkmaktadır (Checkoway ve Aldana, 2013; Taylor, 2007). İlgili duruma ilişkin, ünlü eğitimci John Dewey (1916), demokratik bir toplum oluşturmada eğitimin önemli bir işleve sahip olduğunu ifade etmiştir ve eğitimin sadece bir şeyleri söylemek veya dinlemek işi değil, aktif ve yapıcı bir süreç olduğunu vurgulamıştır.

Eğitim sürecine atfedilen bu önem, eğitim işini üstlenen öğretmenler ve öğretmen adaylarının sivil katılım ilişkini gerekli farkındalığa sahip olmalarının ne derece önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bakımdan, öğretmen adaylarının sivil katılım konusundaki farkındalığı mesleki yaşamları açısından önem arz etmektedir. Üniversite eğitimi sırasında, aktif bir sivil katılım sergileyemeyen bir öğretmen adayı, ilerde mesleki hayatına başladığında öğrencilerine bu tutumu kazandırma ve dolayısıyla demokratik toplum anlayışının gelişimine katkı sunma noktasında zorlanacaktır. Ayrıca vurgulamak gerekir ki, gençlerin genel sivil katılım düzeyi hem ülkemizde (Esmer, 2012) hem de dünyada beklentilerin altındadır (Smith ve Fritschler, 2009) ve giderek zayıflamaktadır.

Buradan hareketle, geleceğin öğretmenleri olacak olan öğretmen adaylarının sivil katılım düzeylerini saptamak ve buna yönelik çıkarımsal tartışmalar yapmak önem arz etmektedir. Bu araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1) Öğretmen adaylarının sivil katılım düzeyleri (aktiflik, haklarını kullanma ve politikaya ilgi) arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- 2) Çeşitli değişkenlerin (*cinsiyet, öğrenci kulüplerine katılım, gündem takip etme sıklığı, gelir durumu, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi*) öğretmen adaylarının sivil katılım düzeyine etkisi nedir?

Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırmanın, gruplar arası var olan farklılıkları ortaya çıkarmayı amaçlaması nedeniyle, nedensel karşılaştırma deseni tercih edilmiştir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Diğer bir ifadeyle, çeşitli kategorik değişkenlerin (*cinsiyet, öğrenci kulüplerine katılım, gündemi takip etme, gelir durumu, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi*, bkz. Tablo 1) bağımlı değişkene (*sivil katılım: politikaya ilgi düzeyi, haklarını kullanma düzeyi, üniversite öğrencilerinin aktiflik düzeyi*) anlamlı bir etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Ayrıca, sivil katılımın boyutları arası anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı da incelenmiştir.

Tablo 1. Değişkenler

Değişkenler	Tanım	%
Sivil katılım	Demokratik uygulamalara aktif katılım	-
Cinsiyet	1 = Kadın 2 = Erkek	78.60 21.40
Öğrenci kulüplerine katılım	1 = Katılıyor 2 = Katılmıyor	13.30 86.70
Gelir durumu	1 = 3000 TL ve altı 2 = 3001 TL ve üstü	58.30 41.70
Gündemi takip etme	1 = Hergün 2 = Haftada 3-4 gün 3 = Haftada 2 gün 4 = Hiç	31.40 26.60 33.90 8.10
Anne eğitim düzeyi	1 = Okuma yazma bilmeyen ila ilkokul seviyesi arasında eğitim derecesine sahip olan 2 = Ortaokul ve üstü dereceye sahip olan	65.30 34.70
Baba eğitim düzeyi	1 = Okuma yazma bilmeyen ila ilkokul seviyesi arasında eğitim derecesine sahip olan 2 = Ortaokul ve üstü dereceye sahip olan	37.30 62.70

Çalışmanın örneklemini bir devlet üniversitesinde 2018-2019 akademik döneminde öğrenim görmekte olan eğitim fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmaya 6 farklı bölümden (İngilizce, Fen Bilgisi, Okul Öncesi, Sosyal Bilgiler, İlköğretim Matematik ve Türkçe Öğretmenliği bölümleri) 271 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcılara ulaşmada, uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Çalışmada, katılımcılara çeşitli demografik soruların yanı sıra sivil katılım düzeylerini ölçmek amacıyla Sivil Katılım Ölçeği (Akin, Caliskan ve Engin-Demir, 2016) uygulanmıştır. Sivil Katılım Ölçeği (SKÖ) toplamda 16 madde, 3 boyuttan oluşmakta ve beş maddelik Likert tipi ölçeklendirme şeklinde ‘Hiçbir zaman’ (1) ve ‘Her zaman’ (5) olarak hazırlanmıştır. SKÖ boyutları, 1) Aktiflik (örn., “Politik kampanyalara katılırım.”), 2) Hakların Kullanımı (örn., “Ders değerlendirme anketlerini doldururum.”) ve 3) Politikaya İlgi (örn., “Politik konuları ailem ve çevremdekilerle tartışırım.”) şeklindedir. Ölçeği geliştiren araştırmacılar, SKÖ için güvenilirlik katsayı değerlerini tüm ölçek için .83, birinci faktör için .86, ikinci faktör için .70 ve üçüncü faktör için ise .68 olarak rapor edilmiştir.

Çalışma kapsamında elde edilen verilere ilişkin analizlerde, ilk olarak katılımcıların genel Sivil Katılım düzeylerini belirlemek için betimsel analiz yapılmıştır. Daha sonra, Sivil Katılım Ölçeği’nin boyutları arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü tekrarlı ölçümler varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Son olarak, seçili demografik değişkenlerin Sivil Katılım Ölçeği’nin boyutları üzerindeki etkisini incelemek için iki yönlü çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) yapılmıştır. Analizler öncesinde, gerekli varsayım testleri yapılmış ve varsayımlar gereken ölçütlerde karşılanmıştır.

Bulgular

Araştırma sorusu 1: Öğretmen adaylarının sivil katılım düzeyleri (politikaya ilgi düzeyi, haklarını kullanma düzeyi, üniversite öğrencilerinin aktiflik düzeyi) arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

Sivil Katılım Ölçeği'nin boyutları (politikaya ilgi düzeyi, haklarını kullanma düzeyi, üniversite öğrencilerinin aktiflik düzeyi) arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü tekrarlı ölçümler ANOVA yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, aday öğretmenlerin sivil katılım düzeylerinin 3 boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur, $F(1.88, 509.10) = 400.33, p = .00, \eta^2 = .60$. İlgili bulguya dayanarak, öğretmen adaylarının sivil katılıma ilişkin varyansını sözü geçen faktörler (politikaya ilgi düzeyi, haklarını kullanma düzeyi, üniversite öğrencilerinin aktiflik düzeyi) %60 oranında açıklamıştır (bkz. Tablo 2).

Tablo 2. Tek Yönlü Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları

Kaynak	SS (Kareler Toplamı)	df (Serbestlik Derecesi)	MS (Kareler Ortalaması)	F	η^2 (Kısmî Kare)	Eta
Sivil katılım boyutları	320.32	1.88	169.88	400.33*	.60	
Hata	216.04	509.10	.42			

* $p < .05$

Sivil katılımın faktörleri arasında puan karşılaştırması yapmak için, öncelikle mevcut alfa düzeyi (.05) kıyaslanan boyut sayısına bölünerek $0.5/3 = .016$ olarak belirlenmiştir. İkili grup karşılaştırmaları incelendiğinde ise öğretmen adaylarının aktiflik düzeyi ile ($M = 2.96, SD = .76$) haklarını kullanması ($M = 3.29, SD = .87$) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Aynı şekilde, öğretmen adaylarının aktifliği ile ($M = 2.96, SD = .76$) politikaya ilgi düzeyleri ($M = 1.83, SD = .78$) arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Son olarak, öğretmen adaylarının haklarını kullanma düzeyi ($M = 3.29, SD = .87$) ve politikaya ilgi düzeyi ortalama puanları ($M = 1.83, SD = .78$) arasında da anlamlı fark gözlemlenmiştir.

Tablo 3. Sivil Katılım Boyutlar Arası Farklar

I (Sivil Katılım Boyutlar)	J (Sivil Katılım Boyutlar)	Ortalama Fark (I-J)
Aktiflik	Haklarını kullanma	-.33*
	Politikaya ilgi	1.14*
Haklarını kullanma	Aktiflik	.33*
	Politikaya ilgi	1.47
Politikaya ilgi	Aktiflik	-1.14*
	Haklarını kullanma	-1.47*

* $p < .016$

Araştırma sorusu 2: Çeşitli değişkenlerin (cinsiyet, öğrenci kulüplerine katılım, gündem takip etme sıklığı, gelir durumu, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi) öğretmen adaylarının sivil katılım düzeyine etkisi nedir?

Yapılan iki yönlü çok değişkenli varyans analizi sonuçlarına göre (bkz. Tablo 4), seçili değişken çiftleri (cinsiyet ve öğrenci kulübüne katılım; gelir durumu ve gündemi takip etme; anne eğitimi ve baba eğitimi) arasında sivil

katılım açısından anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Benzer biçimde, çoğu bağımsız değişkenin, bağımlı değişkenlerin kombinasyonu üzerinde de etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Sadece öğrenci kulübüne katılım ($F(3,265) = 6.02, p < .05, \eta^2 = .06$) ve gündemi takip etme durumunun ($F(3,265) = 12.26, p < .05, \eta^2 = .05$), sivil katılım üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür. Öğrenci kulübüne katılım varyansın %7'sini açıklamakta iken gündemi takip etme ise %5'ini açıklamaktadır. Sonuç olarak, öğrenci kulübüne katılım, gündemi takip etmeye göre sivil katılımı açıklamada daha fazla bir role sahiptir diyebiliriz.

Tek yönlü varyans analizi sonuçları açısından ise, öğrenci kulübüne katılım, politikaya ilgi düzeyi ($F(1,267) = 16.68, p < .016, \eta^2 = .06$, varyansın %6'sı) üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Ayrıca, etki değeri açısından orta ila geniş çaplı bir etkinin olduğu gözlemlenmiştir (Cohen, 1988). Gündemi takip etme düzeyinin ise hem politikaya ilgi ($F(1,267) = 9.33, p < .016, \eta^2 = .10$, varyansın %10'u) hem de aktiflik düzeyini ($F(3,263) = 46.50, p < .016, \eta^2 = .35$, varyansın %35'i) anlamlı bir şekilde etkilediği görülmüştür. Elde edilen etki değerleri dikkate alındığında, her iki değişkenin de ilgili bağımlı değişkenleri açıklamada geniş bir etkiye sahip olduğunu ortaya çıkmaktadır (Cohen, 1988).

Son olarak gruplar arası karşılaştırma yapıldığında ise; öğrenci kulübüne katılanlar katılmayanlara göre politikaya ilgi açısından daha yüksek düzeyde bir katılım sağlamışlardır. Diğer taraftan, gündemi takip etme düzeyleri (Her gün; Haftada 3-4 gün; Haftada 2 gün; Hiçbir gün) açısından takip etme sıklığı yoğun olanlar daha az olanlara göre sivil katılımın aktiflik boyutunda daha yüksek bir katılım sağlamıştır. Benzer biçimde, gündemi takip etme durumu açısından takip durumu daha sık olanlar daha az olanlara göre, politikaya ilgi göstermede daha yüksek bir performans göstermiştir.

Tablo 4. Çeşitli Değişkenler Açısından Haklarını Kullanma, Aktiflik, ve Politikaya İlgi için Çok Değişkenli ve Tek Değişkenli Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Çok Değişkenli		Tek Değişkenli					
	F ^a	η^2	Aktiflik		Haklarını Kullanma		Politikaya İlgi	
	F ^b	η^2	F ^b	η^2	F ^b	η^2	F ^b	η^2
Cinsiyet (C)	1.85	n.s	4.02	n.s	.35	n.s	.69	n.s.
Öğrenci Kulübü (ÖK)	6.02*	.06	5.11	n.s	.78	n.s	16.68**	.06
C × ÖK	.75	n.s.						
Gelir Durumu(GD)	1.13	n.s	2.56	n.s	1.10	n.s	.15	n.s
Gündemi Takip Etme (GT)	12.26*	.05	46.50**	.35	3.32	n.s	9.33**	.10
GD × GT	1.69	n.s						
Anne Eğitim Düzeyi (AE)	1.94	.n.s	2.44	n.s	.25	n.s	2.96	n.s
Baba Eğitim Düzeyi (BE)	1.35	.n.s	.34	n.s	.06	n.s	2.85	n.s
AE × BE	2.19	n.s						

Not. Çok değişkenli F oranları, C x ÖK ve AE x BE için Wilk istatistiklerinden, YY x GO için Pillai istatistiklerinden elde edilmiştir. ^aÇok değişkenli (C, ÖK) $df = 3, 265$; ^aÇok değişkenli (GD, GT) $df = 3, 265$; ^aÇok değişkenli (AE, BE) $df = 3, 265$. * $p < .05$. ^bTek değişkenli (C, ÖK) $df = 1, 267$; ^bTek değişkenli (GD, GT) $df = 1, 267$; ^bTek değişkenli (AE, BE) $df = 1, 267$. ** $p < .016 / .013$

Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının sivil katılım düzeylerini belirlemek ve ayrıca çeşitli değişkenlere bağlı olarak, katılımcıların sivil katılım düzeylerine yönelik çıkarımsal tartışmalar yapmaktır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adayları genel olarak sivil katılım açısından ortalama değer olarak kabul edebileceğimiz seviyenin altında (3.00) bir performans sergilemiştir ki bu durum hem uluslararası alan yazın (Smith ve Fritschler, 2009) hem de ulusal alan yazın (Esmer, 2012) tarafından da vurgulanmaktadır. Özellikle, öğretmen adayları politikaya ilgi gösterme boyutunda oldukça düşük bir performans göstermişlerdir. Bu durum, öğretmen adayları açısından politik alanın ilgi çekici olmadığını veya kısıtlı olduğunu gösteriyor olabilir. Diğer taraftan, öğretmen adayları haklarını kullanmada (3.39) ortalamanın üzerinde bir tutum sergilerken, aktiflik düzeyi (2.96) açısından da ortalama oldukça yakın bir performans sergilemiştir.

Diğer bulgulara göre ise, çeşitli demografik değişkenler (cinsiyet, gelir durumu, anne eğitimi, baba eğitimi) açısından öğretmen adayları arasında sivil katılımın boyutları veya kombinasyonu (tüm ölçek) açısından farklılaşma olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu durum, katılımcıların anne-baba eğitimi, gelir durumu gibi konularda birbirinden anlamlı derecede farklılaşmadığını ve dolayısıyla da bir farkın kaynağı olamayacağını işaret ediyor olabilir. Diğer bir ifade ile, katılımcılar bu özellikler açısından homojen bir özellik barındırıyor olabilir. Cinsiyet açısından anlamlı bir farklılaşmanın olmaması ise, yine sosyo ekonomik durumun (gelir durumu ve anne/baba eğitimi) bir kaynağı olan yetişme koşullarından kaynaklanmış olabilir. Dolayısıyla, erkek veya kadın olmak sivil katılım konusunda bir farklılık oluşturmamış olabilir.

Öğrenci kulüplerine katılıp/katılmama ile gündemi takip etme sıklığı açısından öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Bu farklılaşmanın olması olağan gözükmemektedir çünkü bireysel inisiyatif gerektiren konular olan kulübe katılım veya gündemi takip etme, diğer demografik değişkenlerden farklı olarak bireylerin tercihlerine bağlı olarak gelişen bir durumdur. Nitekim, kulübe katılan ve gündemi daha fazla takip edenler arasında politikaya ilgi ve aktiflik açısından görece yüksek bir performans sergilenmiştir.

Sivil katılım güçlendirilmesi noktasında üniversitelere önemli görevler düşmektedir. Özellikle, öğrencilerin öğrenci kulüplerine katılımı noktasında ciddi bir eksiklik bu çalışma ile de istatistiki olarak ortaya konulmuştur. Bu noktada destekleyici unsurların dikkate alınması gereklidir. Ayrıca, üniversiteleri de aşan bir konu olan aktif vatandaşlık kavramının güçlendirilmesi için hem uygulama düzeyinde hem de teorik düzeyde çalışmaların yapılması önem arz etmektedir.

Anahtar kelimeler:

Öğretmen Adayları, Sivil Katılım

Kaynaklar

- Akin, S., Caliskan, O., & Engin-Demir, C. (2016). Civic Engagement among University Students: Case of a Turkish Public University. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 45(2), 301-330.
- Caputo, D. (2005). A campus view: Civic engagement and the higher education community. *National Civic Review*, 94(2), 3-9.
- Checkoway, B., & Aldana, A. (2013). Four forms of youth civic engagement for diverse democracy. *Children and Youth Services Review*, 35(11), 1894-1899.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: Macmillan.
- Economist Intelligence Unit. (2018). Democracy index 2018: Me too? Political participation, protest and democracy. Retrieved from <http://www.eiu.com/topic/democracy-index>
- Esmer, Y. (2012). *Türkiye değerler atlası*. Retrieved from <http://www.benimicininsanhaklari.org/wp-content/uploads/05-Turkey-Values-Study-2012-Turkiye-Degerler-Atlasi-2012.pdf> (Accessed on 15.01.2015).
- Smith, B. L. R., & Fritschler, A. L. (2009). Engagement in civic education remains weak. *Phi Kappa Phi Forum*, 89(3), 8-10.
- Taylor, R. (2007). Concepts of citizenship in the context of political education. In L. McIlrath, & I. M. Labrainn (Eds.), *Higher education and civic engagement: International perspectives* (pp. 3-12). Aldershot, England: Ashgate.

Akademisyenlerin İşkoliklik ve Narsistik Düzeyleri Arasındaki İlişki

Eda GÜVEN SARI^a

(a) Munzur Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü, Tunceli, Türkiye

Giriş

Kişilik, işlevselliğin bütün alanlarında gösterilen bireye özgü davranış, alışkanlık ve tepki gösterme stillerinin bütünü şeklinde tanımlanabilir (Güney, 2007). Narsisizm de abartılı kişilik özelliklerinden bir tanesi olup son zamanlarda üzerinde durulan konulardan olmuştur. Narsisizm terimi, Yunan'daki Narkissos efsanesinden türetilmiştir (Rosenthal, 2010). Narsisizm genel anlamıyla, aşırı derecede olumlu ya da abartılı düzeyde kişilik yapısı ve kavramı, diğer insanların nezdinde kabul edilmek adına güçlü bir ihtiyaç, kudretli olup hayallere dalma, yapılan eleştirileri ve diğerlerini küçümseyen ve önemsizleştiren, bireyler arası ilişkilerde ilgisizlik ve bağıllık şeklinde tanımlanır (Yavuz, 2018). Narsistik eğilim, daima kazanmayı hedeflemek, paylaşımcı olmamak, kaybetmeyi göze alamamak, kendisini dünyanın merkezinde görmek, kendine has abartılı “ben önemliyim” düşüncesinde olmak, başkalarına önemsiz gözüyle bakmak, empati kurmamak ve kibirli olmak gibi tavırlarla kendini gösterebilir (American Psychiatric Association, 1994, akt. Bolelli, 2018). Narsisizm, bireylerin kendilerine olan aşırı derecede beğenileri şeklinde ortaya çıkmaktadır (Yaşar ve Sunay, 2017). Narsistik düzeyleri yüksek olan kişiler, narsistik özellikleri düşük olanlarla kıyaslandığında başarılarını ve performanslarını abartma eğilimindedirler (Park ve Colvin, 2014). Narsistik kişilik yapısına sahip çalışanların, her şeyin en iyisini en doğrusunu ben yaparım düşüncesiyle hareket etmesi beraberinde bu kişilerin işkoliklik düzeylerinde de artış meydana getirebilir. Narsistik kişiler buradakilerin “en niteliklisi, en bilgisi benim” gibi düşünceleriyle her zaman göz önünde olabilmek ve kendilerini kanıtlayabilmek için işyerinde işkolik tavırlar sergileyebilirler. Bu da zamanla bu kişilerin ruh hallerinin bozulmasına neden olabilir.

İşkoliklik kavramını ilk kez Oates (1971) ortaya atmış ve işkolikliği kontrol edilemeyen sürekli çalışma ihtiyacı şeklinde tanımlamıştır (Oates, 1971, akt. Sussman, 2013). İşkoliklik, Maschlowitz (1980) ile Mosier'e (1983) göre işgörenlerin işlerine ayırmaları gereken zamandan daha çok zaman ayırmaları ve haftada en az 50 saat çalışmaya ilaveten zihinlerinin sürekli işleri ile meşgul olmasıdır (akt. Akdağ ve Yüksel, 2010). Temel (2006) ise işkolikliği, aşırı şekilde çalışarak bağımlı olma şeklinde tanımlamaktadır. İşkolikler vakitlerinin büyük bir kısmını işleri için harcamakta, çalışmadıkları zamanlarda kendilerini suçlu hissederek çalışmayı yeğlemekte ve kendilerini işlerine adamaktadırlar (Spence ve Robbins, 1992).

Günümüzde bireylerin giderek çevreye karşı hassasiyetlerinin azalması, artık kendi çıkarlarını, benliklerini göz önünde tutarak bencilce davranışları, doyumsuzlukları narsistik özelliklerinin ön plana çıkması ve bu narsistik kişilerin de sayısının giderek artması dikkatleri bu konuya çekmiştir. Ayrıca günümüzde işyerinde narsistik kişilik davranışları sergileyen bireylerin birçoğunun da ne yazık ki kendilerini ispatlamak adına işkolik olabileceği düşünülmektedir. Alanyazın tarandığında akademisyenlerin işkoliklik ve narsistik düzeyleri arasındaki ilişki üzerine yapılmış araştırmaya rastlanmamış ve bu çalışmanın da alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Bu araştırmanın temel amacı Doğu Anadolu Bölgesinde yer alan bir üniversitenin akademisyenlerinin işkoliklik ve narsistik düzeylerinin arasında ilişki olup olmadığının saptanmasıdır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Akademisyenlerin narsistik ve işkoliklik düzeyleri nedir?
2. Akademisyenlerin narsistik düzeyleri cinsiyetlerine, unvanlarına, görev unvanlarındaki kıdemlerine ve görev yaptıkları birime göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Akademisyenlerin işkoliklik düzeyleri cinsiyetlerine, unvanlarına, görev unvanlarındaki kıdemlerine ve görev yaptıkları birime göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Akademisyenlerin işkoliklik ve narsistik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. İlişkisel araştırma yöntemi, değişkenler arasındaki ilişkileri açıklama ve sonuçları tahmin etme fırsatı sunmaktadır. Bu araştırma yönteminde araştırmacı, istatistiksel testler kullanarak iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemeye çalışır (Metin, 2015: 101).

Araştırma, Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan bir üniversitede 2018-2019 Güz yarıyılında görev yapan 111 akademisyen üzerinde yürütülmüştür.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Akademisyenlerin Demografik Özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	40	36
	Erkek	71	64
Unvan	Öğr. Üyesi	48	43.2
	Öğr. Gör.	32	28.8
	Ar. Gör.	31	27.9
Görev Unvan Kıdemi	1-5 yıl	55	49.5
	6 yıl ve üzeri	56	50.5
Bölüm	Lisans Bölümleri	77	69.4
	Önlisans Bölümleri	34	30.6
	Toplam	111	100.0

Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde akademisyenlerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik 4 madde vardır. İkinci bölümde akademisyenlerin narsistik düzeylerini belirlemek amacıyla, Ames, Rose ve Anderson'ın geliştirdiği ve Atay (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan 15 maddeden oluşan "Narsistik Kişilik Envanteri" bulunmaktadır. Bu çalışmada, narsistik kişilik envanteri puan ortalaması 7.6306'dır. Üçüncü bölümde ise akademisyenlerin işkoliklik düzeylerini belirlemek amacıyla Spence ve Robbins'in geliştirdiği ve Kart (2005)'in Türkçeye uyarladığı 20 maddeden oluşan "İşkoliklik Envanteri" bulunmaktadır. Ölçek, 5'li Likert tipinde (1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum) 18'i olumlu 2'si olumsuz 20 maddeden oluşan İşten Zevk Alma ve İşe Güdülenme olmak üzere 2 alt boyuttan meydana

gelmiştir. İşten Zevk Alma boyutunda 9, İşe Güdülenme boyutunda ise 11 madde vardır. 5. ve 8. maddeler ters çevrilerek hesaplanmıştır.

Ölçeğin geneli için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .83$ 'tür (Kart, 2005). Bu araştırmada ise ölçeğin geneline ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ise Toplam İşkoliklik, $\alpha = .878$; İşten Zevk Alma, $\alpha = .796$; İşe Güdülenme, $\alpha = .746$ 'dır.

Verilerin analizinde SPSS 20.0 programından yararlanılmıştır. Araştırmanın işkoliklik ile ilgili verilerinin çarpıklık ve basıklık değerleri ± 1 'in üzerinde olduğu, çarpıklık ve basıklık değerlerinin kendi standart hatalarına oranlanması sonucunda elde edilen değerler ± 1.96 sınırları aralığında yer aldığı için bu veri grubunun normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır. Araştırmanın narsisizm verilerine ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri ± 1 , çarpıklık ve basıklık değerlerinin kendi standart hatalarına oranlanması sonucunda ulaşılan değerler ± 1.96 sınırları aralığında olduğu için araştırmanın bu verilerinin de normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır (Can, 2014: 84). Veri seti, çalışmaya katılan akademisyenlerin hem narsisizm hem de işkoliklik algılarında normal dağılım gösterdiği için cinsiyet, kıdem ve bölüm değişkenlerinde Bağımsız Örneklem T Testi, unvan değişkeninde ise Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) yapılmıştır. Narsisizm ile işkoliklik arasındaki ilişki ise Pearson Korelasyon Analizi yardımıyla incelenmiştir. Araştırma Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan bir üniversitede 2018-2019 Güz yarıyılında görev yapan 111 akademisyen ile sınırlıdır.

Bulgular

Akademisyenlerin Narsistik ve İşkoliklik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Akademisyenlerin Narsistik ve İşkoliklik Düzeylerine İlişkin algılarına ait bilgiler Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Akademisyenlerin Narsistik ve İşkoliklik Düzeylerine İlişkin Bulgular

	n	Minimum	Maximum	\bar{x}	Ss
Narsisizm	111	5	10	7.63	1.27
İşten Zevk Alma	111	2.11	5.00	3.73	.616
İşe Güdülenme	111	1.91	4.82	3.47	.559
Toplam İşkoliklik	111	2.20	4.80	3.58	.501

Tablo 2'de, akademisyenlerin narsisizm algısı ortalaması 7.63' tür. Akademisyenlerin işkoliklik ortalaması ($\bar{x}=3.58$)' dir. Akademisyenlerin işkoliklik alt boyutlarına ait ortalamalar, 3.47 ile 3.73 arasında değişmektedir. Boyutlar arasında en yüksek ortalama işten zevk alma ($\bar{x}=3.73$), en düşük ortalama ise işe güdülenme ($\bar{x}=3.47$)' dir. İşkoliklik ve alt boyut ortalamalarına bakıldığında, akademisyenlerin işkoliklik ($\bar{x}=3.58$) işten zevk alma ($\bar{x}=3.73$) ve işe güdülenme ($\bar{x}=3.47$) alt boyut algılarının “yüksek” düzeyde olduğu söylenebilir.

Cinsiyet, Bölüm ve Kıdemlerine Göre Akademisyenlerin Narsisizm Algıları

Bağımsız Örneklem T Testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet, Bölüm ve Kıdemlerine Göre Akademisyenlerin Narsisizm Algıları

		n	\bar{x}	Ss	df	t	p
Cinsiyet	Kadın	40	7.82	1.23	109	1.211	.228
	Erkek	71	7.52	1.28			
Kıdem	1-5 yıl	55	7.69	1.38	109	.493	.623
	6 yıl ve üzeri	56	7.60	1.15			
Bölüm	Lisans bölümleri	77	7.66	1.32	109	.394	.694
	Önlisans bölümleri	34	7.56	1.15			

Tablo 3'te, akademisyenlerin narsisizm algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Ancak ortalama değerlere bakıldığında kadın akademisyenlerin ($\bar{x}= 7.82$) erkek akademisyenlere ($\bar{x}= 7.52$) nazaran narsisizm algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Akademisyenlerin kıdemlerine bakıldığında narsisizm algılarının anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($p>.05$). Ancak ortalama değerlere bakıldığında, kıdemi 1-5 yıl arasında olanların ($\bar{x}= 7.69$) kıdemi 6 yıl ve üzeri olanlara ($\bar{x}= 7.60$) nazaran narsisizm algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Lisans bölümlerindeki akademisyenlerin ise, Önlisans bölümlerindekilere göre narsisizm algıları anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Fakat ortalama değerlere bakıldığında lisans bölümlerindeki akademisyenlerin ($\bar{x}= 7.66$) önlisans bölümündekilere ($\bar{x}= 7.56$) göre narsisizm algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Ünvanlarına Göre Akademisyenlerin Narsisizm Algıları

Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Ünvanlarına Göre Akademisyenlerin Narsisizm Algıları

		Kareler Toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası		2.56	2	1.280		
Unvan	Grup içi	175.2	108	1.623	.788	.457
Toplam		177.8	110			

Tablo 4'te, akademisyenlerin narsisizm algıları ünvanlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

Cinsiyet, Bölüm ve Kıdemlerine Göre Akademisyenlerin İşkoliklik Algıları

Bağımsız Örneklem T Testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Cinsiyet, Bölüm ve Kıdemlerine Göre Akademisyenlerin İşkoliklik Algıları

		n	\bar{x}	Ss	df	t	p
Cinsiyet	Kadın	40	3.59	.533	109	.086	.228
	Erkek	71	7.52	1.28			
Kıdem	1-5 yıl	77	3.56	.495	109	-.593	.555
	6 yıl ve üzeri	34	3.63	.521			
Bölüm	Lisans	55	3.57	.473	109	-.379	.705
	Önlisans	56	3.60	.531			

Tablo 5'te, akademisyenlerin işkoliklik algıları cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ($p > .05$). Ancak ortalama değerlere bakıldığında kadın akademisyenlerin ($\bar{x} = 3.59$) erkek akademisyenlere ($\bar{x} = 3.58$) nazaran işkoliklik algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Akademisyenlerin kıdemleri işkoliklik algılarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > .05$). Ancak ortalama değerlere bakıldığında, kıdemi 1-5 yıl arasında olanların ($\bar{x} = 3.57$) kıdemi 6 yıl ve üzerinde olanlara ($\bar{x} = 3.60$) göre işkoliklik algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Lisans bölümlerindeki akademisyenlerin, Önlisans bölümlerindekilere göre işkoliklik algıları anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > .05$). Fakat ortalama değerlere bakıldığında önlisans bölümlerindeki akademisyenlerin ($\bar{x} = 3.63$) lisans bölümlerindekilere ($\bar{x} = 3.56$) nazaran işkoliklik algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Unvana Göre Akademisyenlerin İşkoliklik Algıları

Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Unvanlarına Göre Akademisyenlerin İşkoliklik Algıları

		Kareler Toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p
	Gruplar arası	.765	2	.383		
Unvan	Grup içi	26.914	108	.249	1.536	.220
	Toplam	27.680	110			

Tablo 6' da, akademisyenlerin işkoliklik algıları unvanlarına göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ($p > .05$).

Akademisyenlerin Narsisizm ile İşkoliklik Algıları Arasındaki İlişki

Pearson Korelasyon Analizi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Akademisyenlerin Narsisizm İle İşkoliklik Algıları Arasındaki İlişki

		İşkoliklik
Narsisizm	r	-.127
	p	.186
	n	111

Tablo 7’de, akademisyenlerin narsisizm ile işkoliklik algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ortaya çıkmıştır (p>.05).

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Akademisyenlerin narsisizm ve işkoliklik algıları, cinsiyet, kıdem, bölüm ve unvan değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Basit (Pearson) Korelasyon sonucuna göre de, akademisyenlerin narsisizm ile işkoliklik algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır. Alanyazın tarandığında Konan ve Türkoğlu (2017)’nin çalışmasında da cinsiyet ve kıdem değişkenleri açısından yöneticilerin işkoliklik ve narsistik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Andrassen ve arkadaşları (2014), Akın ve Oğuz (2010) ile Bardakçı (2007)’da cinsiyet ve işkoliklik arasında anlamlı bir fark bulamamışlardır. Ancak bu çalışmada olduğu gibi Spence ve Robbins (1992) ile Altınöz, Çöp ve Boso (2017)’nin çalışmalarında kadınların daha çok işkolik olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulguların aksine Akyüz (2012) ile Harpaz ve Snir (2003)’de erkeklerin kadınlara nazaran daha çok işkolik oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Kadınların daha çok işkolik olmalarının sebebi, daha mükemmeliyetçi olduklarından ve çalışmalarına daha fazla zaman harcadıklarından olabilir. Bıkmaz (2013) genelde erkeklerin kadınlara nazaran daha yüksek düzeyde narsistik özellikler gösterdiğini belirtmiştir. Ancak bu çalışmada kadınların narsistik düzeyinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bunun sebebi, işkoliklik algısında olduğu gibi kadınların erkeklere nazaran daha mükemmeliyetçi olup daha titiz çalışmaları olabilir. Bu araştırmada, kıdemlilerin kıdemsizlere göre daha çok işkolik oldukları saptanmıştır. Konan ve Türkoğlu (2017), Altınöz, Çöp ve Boso (2017), Kanbur ve Salihoğlu (2014), Oğuz (2010) ve Bardakçı (2007)’da aynı sonuçlara ulaşmıştır. Kıdemsiz akademisyenlerin narsistik özelliklerinin kıdemlilere nazaran daha fazla olduğu saptanmıştır. Alanyazın tarandığında bu tarz bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmada dört yıllık eğitim veren birimlerde çalışan akademisyenlerin iki yıllık birimlerde çalışanlara göre işkoliklik düzeylerinin daha az fakat narsistik düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Alanyazın tarandığında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Meslek Yüksek Okullarında çalışan akademisyenlerin genelde öğretim görevlisi kadrolarında olmaları ve unvanlarını yükseltip öğretim üyesi kadrosuna atanmak istemeleri sebebiyle çalışmak zorunda olduklarından daha çok işkolik oldukları söylenebilir. Bu araştırmada akademisyenlerin işkoliklik düzeyleri ile unvan değişkeni arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Alanyazın tarandığında, Akçakanat, Mücevher ve Demirgil (2017)’in araştırması ile örtüştüğü görülmektedir. Bu araştırmada akademisyenlerin işkoliklik düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır ve Akar (2015) ile Şahin ve Aras (2017)’in akademisyenler ile ilgili çalışmaları ile örtüşmektedir. Akademisyenlerin işkoliklik düzeylerinin yüksek olmasının nedeni, idealist olmaları, kariyerlerinde ilerlemek istemeleri ve maddi açıdan daha iyi şartlarda yaşamak istemeleri olabilir. Çalışma bir devlet üniversitesinin merkez kampüsünde çalışan akademisyenlerle sınırlıdır. Alanyazında benzer çalışmaya

rastlanmadığından aynı araştırma konusunun farklı üniversitelerde değişik araştırma desenleriyle yapılması önerilebilir. Narsist kişilik yapısının ve de işkolikliğin zamanla kişinin sağlığını tehlikeye düşürebileceğinden hem kişisel hem de örgütsel açıdan üniversite yönetimince farkındalığın artırılması ve ihtiyacı olan bireylere gerekli desteğin verilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler:

Akademisyen, İşkoliklik, Narsisizm.

Kaynaklar

- Akar, H. (2015). Öğretim elemanlarının işkoliklik eğilimleri ile iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 405-417.
- Akçakanat, T., Mücevher, M.H. & Demirgil, Z. (2017). İşkolikliğin kuşaklara göre karşılaştırılması: Süleyman Demirel Üniversitesi akademisyenleri üzerine bir araştırma. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 136-155.
- Akdağ, F. & Yüksel, M. (2010). İnsan kaynakları yönetimi açısından işkoliklik ve algılanan stres ilişkisinde kontrol odağının rolü. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 47-55.
- Akın, U. & Oğuz, E. (2010). Öğretmenlerin işkoliklik ve tükenmişlik düzeylerinin ilişkisi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 309-327.
- Akyüz, Z. (2012). *İşkoliklik ve tükenmişlik arasındaki ilişki: Hukukçular ve öğretim elemanları üzerinde bir saha araştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altınöz, M., Çöp, S. & Boso, I. (2017). Nevrotik yöneticilerin işkolik davranışları üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (38), 154-165.
- Andreassen, C. S., Griffiths, M. D., Hetland, J., Kravina, L. & Jensen, F. (2014). The prevalence of workaholism: A survey study in a nationally representative sample of norwegian employee, *Plos ONE* 9(8), 1-10. <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0102446> adresinden 7.4.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Atay, S. (2009). Narsistik kişilik envanterinin Türkçe'ye standardizasyonu. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 181-196. <https://dergipark.org.tr/gaziuiibfd/issue/28326/301018> adresinden 7.2.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Aydoğan, F. (2017). *İşkoliklik ve tükenmişlik arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma: Sakarya Üniversitesi örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Bardakçı, S. (2007). *Eğitim yöneticilerinin internet kullanımına ilişkin tutumlarının işkoliklik eğilimleri üzerine etkilerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Bayraktaroğlu, S., Şahin, C. & Aras, M. (2017). İşkoliklik ve yenilikçi insan sermayesi (YİS) ilişkisi: Akademisyenler üzerine bir araştırma. *Uluslararası Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(7), 10-38.
- Bıkmaz, P. S. (2013). *Kadına yönelik şiddet, narsizm ve saldırganlık arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bolelli, M. (2018). *Narsistik kişilik özellikleri ile işe bağlılık ilişkisinin y kuşağı açısından incelenmesi*. [https://www.researchgate.net/publication/325170494_Narsistik_Kisilik_Ozellikleri_ile_Ise_Baglilık_II_iskisinin_Y_Kusagi_Acisindan_Incelenmesi](https://www.researchgate.net/publication/325170494_Narsistik_Kisilik_Ozellikleri_ile_Ise_Bagliлик_II_iskisinin_Y_Kusagi_Acisindan_Incelenmesi) adresinden 7.2.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güney, M. (2007). Kişilik bozuklukları özel sayısı. *Türkiye Klinikleri*, 3(1), 96.
- Harpaz, I. & Snir, R. (2003). Workaholism: Its definition and nature. *Human Relations*, 56, (3), 291-319.

- Konan, N. ve Türkoğlu, D. (2017). Okul yöneticilerinin işkoliklik ve narsistik düzeyleri arasındaki ilişki. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 31-50.
- Metin, M. (2015). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Park, S. W. & Colvin, R. C. (2013). Narcissism and discrepancy between self and friends' perceptions of personality. *Journal of Personality*, 82(4), 278–286.
- Rosenthal, S. A. (2010). *Narcissism and leadership. A review and research agenda*. https://www.researchgate.net/publication/279839204_Narcissism_And_Leadership_A_Review_And_Research_Agenda adresinden 7.2.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Spence, J. T., & Robbins, A. S. (1992). Workaholism: Definition, measurement, and preliminary results. *Journal of Personality Assessment*, 58(1), 160–178.
- Sussman, S. (2013). *Workaholism: A Review*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3835604/> adresinden 27.4.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Temel, A. (2006). Organizasyonlarda işkolizm ve işkolik çalışanlar. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 8(2), 104–127.
- Yaşar, O. M. & Sunay, H. (2017). Spor örgütlerinde narsisizm. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1736- 1744.
- Yavuz, K. (2018). *Yöneticilerin algılanan narsistik özelliklerinin çalışan performansı üzerindeki etkileri: Devlet üniversitesinde yapılan bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Öğretmenlerde Örgütsel Sessizlik ve Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Mehmet KORKMAZ^a, Merve BEDİROĞLU^a

(a) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye

Giriş

Günümüzde örgütler, geleneksel yönetim anlayışı yerine çalışanların karar alma sürecine aktif katılımlarının olduğu, daha fazla sorumluluk aldıkları yönetim anlayışı ile yönetilmektedirler. Takım çalışması her geçen gün daha fazla önem kazanmaktadır. Bu değişimlere ayak uydurabilen örgütler başarıya ulaşıırken, geleneksel yönetim anlayışını terk edemeyen örgütlerde ise çeşitli sorunlar gözlenmekte ve bu sorunlar örgüt başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Örgüt başarısını olumsuz etkileyecek faktörlerden biri de örgütsel sessizliktir.

Eğitim örgütleri olan okulların etkili ve verimli olabilmesi için eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesi gerekir. Bu da ancak okul çalışanlarının uyum ve işbirliği içerisinde çalışmaları ile sağlanabilir. Öğretmenlerin örgütten dışlanma endişesi duymaları veya sorun çıkaran kişi olarak görünmekten çekinmeleri, düşüncelerini rahat bir şekilde açıklayamamalarına sebebiyet vermektedir (Vakola ve Bouradas, 2005).

Öğretmenlerin örgüt sessizlik düzeyinin yüksek olmasında çalıştıkları ortamdan kaynaklanan sebepler olabileceği gibi, öğretmenlerin bireysel özellikleri de örgütsel sessizliği kaynaklarından olabilir. Öğretmenlerde örgütsel sessizlik düzeyinin yüksek olmasına sebep olabilecek faktörlerden biri de olumsuz değerlendirilme korkusudur.

Watson ve Friend (1969) olumsuz değerlendirilme korkusunu ilk olarak “olumsuz değerlendirmeler karşısında sıkıntıya düşmek, başkaları tarafından olumsuz olarak değerlendirileceği beklentisi içinde olmak ve başkalarının değerlendirmelerinden endişe duymak” diye tanımlanmıştır. Carleton, McCreary, Norton ve Asmundson (2006) ise olumsuz değerlendirilme korkusunu, bireyin başkaları tarafından kötü ve düşmanca eleştirileceğine dair aşırı ve sürekli bir endişe duyması olarak tanımlamışlardır.

Örgütsel sessizlik ve olumsuz değerlendirilme korkusu kavramalarının alanyazında yer alan tanımları incelendiğinde örgütsel sessizlik ve olumsuz değerlendirilme korkusu arasında bir ilişkinin olabileceği düşünülmektedir. Bu yüzden bu araştırmanın problemini, öğretmenlerde örgütsel sessizlik ve olumsuz değerlendirilme korkusunun bazı değişkenler (cinsiyet, yaş, hizmet süresi, bulunduğu okuldaki hizmet süresi, branş ve okulun sosyoekonomik düzeyi) açısından nasıl farklılaştığının belirlenmesi ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi oluşturmaktadır.

Yöntem

Anket uygulaması sonucunda elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmesinde Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 24,0 ve Lisrel 8.51 programları kullanılmıştır.

Bu araştırma, örgütsel sessizlik ve olumsuz değerlendirilme korkusunun bazı değişkenler (cinsiyet, yaş, hizmet süresi, bulunduğu okuldaki hizmet süresi, branş ve okulun sosyoekonomik düzeyi) açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin ve örgütsel sessizlik ve olumsuz değerlendirilme korkusu arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının incelenmesi yönüyle ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır.

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara ilinin Çankaya, Keçiören ve Altındağ ilçelerinde görev yapan lise öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise her bir ilçeden rastgele seçilen 10 lisede görev 346 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından geliştirilen Örgütsel Sessizlik Ölçeği ve Leary (1983) tarafından geliştirilen ve Çetin, Doğan ve Sapmaz (2010) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Kısa Formu kullanılmıştır.

Örgütsel Sessizlik Ölçeği Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek okul ortamı, duygu, sessizliğin kaynağı, yönetici ve izolasyon olmak üzere beş boyuttan oluşan 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçeği yanıtlayan bireylerden her madde için “Hiç katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” seçeneklerinden birini seçmeleri istenmektedir. Kahveci ve Demirtaş (2013) ölçeğin güvenilirliğini kanıtlamak adına Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplamışlardır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları Yönetici boyutu için 0,79 Duygu boyutu için 0,81, İzolasyon boyutu için 0,83, Okul Ortamı boyutu için 0,74 ve Sessizliğin Kaynağı boyutu için 0,80 şeklindedir. Ölçeğin geneli için hesaplanan güvenilirlik katsayısı ise 0,89 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin güvenilirlik değerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Olumsuz değerlendirilme korkusunu ölçmeyi amaçlayan bir ölçek aracı olan Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Kısa Formu (ODKÖ) 1983 yılında Leary tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek öz bildirim tarzında bir ölçek olup 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri bireyin başkaları tarafından olumsuz değerlendirilme durumlarına yönelik maddeleri içermektedir. Ölçeği oluşturan 12 maddenin sekizi olumsuz değerlendirilme durumlarına yönelik endişe ve korku ifadelerinden oluşurken, geriye kalan 4 ifade ise endişe ve korkunun olmadığı ifadelerden oluşmaktadır. Ölçek “Hiç Uygun Değil (1)” yanıtı ile “Tamamen Uygun” yanıtları arasında derecelendirilmiş 5’li likert tipinde bir ölçektir. Bu araştırmada ise Leary (1983) tarafından geliştirilen ve Çetin, Doğan ve Sapmaz (2010) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Kısa Formu kullanılmıştır. Çetin, Doğan ve Sapmaz (2010) ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini kanıtlamak adına test-tekrar test, iç tutarlık, test yarılama, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ve ölçüt bağıntılı geçerlik yöntemlerini kullanmışlardır. Ölçüt bağıntılı geçerlik için ODKÖ ile birlikte Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği (SGKÖ) kullanılmış ve elde edilen bulgular ODKÖ’nün geçerli olduğunu göstermektedir. ODKÖ’nün faktör yapısını ortaya koymak üzere açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. ODKÖ için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0,84 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenilirlik katsayısı 0,82 ve test yarılama yöntemiyle hesaplanan güvenilirlik katsayısı 0,84’tür. ODKÖ ile SGKÖ arasında 0,60 ilişki olduğu saptanmıştır. ODKÖ’nün Türkçe formunun madde-toplam korelasyon katsayılarının 0,37 ve 0,68 arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu değerler, ODKÖ’nün geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Anket uygulaması sonucunda elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmesinde Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 24,0 programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Ölçeği ve Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeğinden aldıkları puanlara ait ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değer gibi tanımlayıcı istatistikler hesaplanmıştır. Öğretmenlerin araştırmada kullanılan değişkenlere göre Örgütsel Sessizlik Ölçeği ve Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılmasında normal dağılım varsayımı sağlandığı için bağımsız örneklem t testi ve ANOVA kullanılmıştır. Örgütsel sessizlik ve olumsuz değerlendirilme korkusu arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla normal dağılım varsayımı karşılandığı için Pearson korelasyon testi yapılmıştır.

Bulgular

Katılımcıların Örgütsel Sessizlik Ölçeği ve Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden aldıkları puanlara ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Örgütsel Sessizlik Ölçeği ve Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden aldıkları puanlara ait tanımlayıcı istatistikler

	n	X	s	Min	Max
Örgütsel Sessizlik	346	46,55	4,66	25	72
Okul Ortamı	346	11,32	2,73	7	16
Duygu	346	7,36	1,43	4	10
Sessizliğin Kaynağı	346	13,67	3,31	8	21
Yönetici	346	8,08	2,72	6	12
İzolasyon	346	6,22	1,48	4	10
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	346	25,33	9,31	10	53

Tablo 1'e göre, araştırma kapsamına alınan bireylerin Örgütsel Sessizlik Ölçeğinde yer alan okul ortamı alt boyutundan $X=11,32 \pm 2,73$ puan, duygu alt boyutundan $X=7,36 \pm 1,43$ puan, sessizliğin kaynağı alt boyutundan $X=13,67 \pm 3,31$ puan, yönetici alt boyutundan $X=8,08 \pm 2,72$ puan ve izolasyon alt boyutundan $X=6,22 \pm 1,48$ puan aldıkları tespit edilmiştir.

Tablo 1'e göre, katılımcıların Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının $X=25,33 \pm 9,31$ olduğu, Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeğinden aldıkları en düşük puanın 10, en yüksek puanın ise 53 olduğu saptanmıştır.

Katılımcıların Örgütsel Sessizlik Ölçeği ve Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden aldıkları puanların cinsiyetlerine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla uygulanan bağımsız örneklem t testinin sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların cinsiyetlerine göre Örgütsel Sessizlik ve Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden aldıkları puanların karşılaştırılması

	Cinsiyet	n	X	s	t	p
Örgütsel Sessizlik	Kadın	177	51,88	4,11	1,276	0,103
	Erkek	169	52,31	4,22		
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	Kadın	177	24,41	8,78	-1,894	0,059
	Erkek	169	26,30	9,76		

Tablo 2'ye göre, örgütsel sessizlik cinsiyete göre anlamlı fark göstermemektedir ($p>0,05$). Benzer şekilde, olumsuz değerlendirilme korkusu da cinsiyete göre anlamlı fark göstermemektedir ($p>0,05$).

Örgütsel sessizlik ve olumsuz değerlendirilme korkusunun yaş ile ilişkisinin belirlenmesi amacıyla uygulanan Pearson korelasyon testinin sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Örgütsel sessizlik ve olumsuz değerlendirilme korkusunun yaş ile ilişkisi

Değişkenler	Yaş	
Örgütsel Sessizlik	r	-0,32
	p	0,02
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	r	0,13
	p	0,47

Tablo 3'e göre, örgütsel sessizlik ve yaş arasında negatif düzeyde orta derecede anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=-0,32$, $p<0,05$). Buna göre, öğretmenlerin yaşı arttıkça örgütsel sessizlik düzeylerinin azaldığı ifade edilebilir. Fakat, olumsuz değerlendirilme korkusu ile yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0,05$).

Katılımcıların Örgütsel Sessizlik Ölçeği ve Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden aldıkları puanların hizmet sürelerine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla uygulanan tek faktörlü ANOVA testinin sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Katılımcıların hizmet sürelerine göre Örgütsel Sessizlik ve Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden aldıkları puanların karşılaştırılması

	Hizmet Süresi	n	X	s	F	p	Anlamlı Fark
Örgütsel Sessizlik	0-1 yıl arası	44	51,43	4,11	5,629	0,000	1-5, 1-6, 2-5 ve 2-6
	1-3 yıl arası	42	49,31	4,22			
	3-5 yıl arası	60	48,22	3,99			
	5-10 yıl arası	112	45,59	3,54			
	10-15 yıl arası	47	44,65	4,41			
	15 yıl ve üzeri	41	42,17	3,88			
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	0-1 yıl arası	44	27,41	2,78	4,193	0,039	1-5, 1-6, 2-5 ve 2-6
	1-3 yıl arası	42	26,30	3,76			
	3-5 yıl arası	60	25,52	2,56			
	5-10 yıl arası	112	24,62	2,19			
	10-15 yıl arası	47	23,39	2,61			
	15 yıl ve üzeri	41	23,45	2,72			

Tablo 4'e göre, katılımcıların örgütsel sessizlik düzeyleri hizmet sürelerine göre anlamlı fark göstermektedir ($p<0,05$). Anlamlı farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonucunda, hizmet süresi 0-1 yıl arası ve 1-3 yıl arası olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyinin hizmet süresi 10-15 yıl arası ve 15 yıl üzeri olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyinden anlamlı şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, katılımcıların olumsuz değerlendirilme korkusu düzeyleri hizmet sürelerine göre anlamlı fark göstermektedir ($p<0,05$). Anlamlı farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonucunda, hizmet

süresi 10-15 yıl arası ve 15 yıl üzeri olan öğretmenlerin olumsuz değerlendirilme korkusu düzeyinin hizmet süresi 0-1 yıl arası ve 1-3 yıl arası olan öğretmenlerin olumsuz değerlendirilme korkusu düzeyinden anlamlı şekilde düşük olduğu olduğu tespit belirlenmiştir.

Katılımcıların Örgütsel Sessizlik Ölçeği ve Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden aldıkları puanların okulun sosyoekonomik statüsüne göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla uygulanan tek faktörlü ANOVA testinin sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Katılımcıların sosyoekonomik statüsüne göre Örgütsel Sessizlik ve Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden aldıkları puanların karşılaştırılması

	Okulun Sosyoekonomik Düzeyi	n	X	s	F	p
Örgütsel Sessizlik	Düşük	95	46,69	4,11	1,592	0,125
	Orta	138	47,87	4,22		
	Yüksek	113	46,55	3,99		
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	Düşük	95	25,44	2,78	0,949	0,339
	Orta	138	24,89	3,76		
	Yüksek	113	25,81	2,56		

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri görev yaptıkları okulun sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı fark göstermemektedir ($p>0,05$). Benzer şekilde, Öğretmenlerin olumsuz değerlendirilme korkusu düzeyleri de görev yaptıkları okulun sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı fark göstermemektedir ($p>0,05$).

Örgütsel sessizlik ve olumsuz değerlendirilme korkusu arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla uygulanan Pearson korelasyon testinin sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Örgütsel sessizlik ve olumsuz değerlendirilme korkusu arasındaki ilişki

Değişkenler	Örgütsel Sessizlik
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	r 0,833
	p 0,000

Tablo 6'ya göre, örgütsel sessizlik ve olumsuz değerlendirilme korkusu arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($r=0,833$, $p<0,05$). Buna göre, olumsuz değerlendirilme korkusunun örgütsel sessizlikteki varyansın %69'unu ($r^2=0,69$) açıkladığı ve bireylerde olumsuz değerlendirilme korkusu arttıkça örgütsel sessizliğinde artacağı ifade edilebilir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır.

- Bu çalışmada, örgütsel sessizliğin cinsiyet, hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresine göre farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.
- Bu çalışmada, örgütsel sessizlik ile yaş arasında negatif yönde ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Bu çalışmada, olumsuz değerlendirilme korkusunun hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre farklılaştığı sonucu elde edilmiştir.

- Son olarak, araştırma sonucunda örgütsel sessizlik ile olumsuz değerlendirilme korkusu arasında pozitif yönlü yüksek derecede bir ilişkinin var olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda konunun ilgililerine ve araştırmacılara sunulabilecek öneriler aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır.
- Okullarda görev yapan öğretmenler örgütsel sessizlik ve örgütsel sessizliğin risk faktörü olan olumsuz değerlendirilme konusunda bilgilendirilebilir.
- Tarama modelindeki bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Konunun araştırılmasında nitel araştırma yönetimi veya karma bir yöntem kullanılarak daha derinlemesine incelemeler yapılabilir.
- Bu araştırma resmi okullarda yapılmıştır. Benzer bir çalışma özel ilköğretim okullarda görev yapan öğretmenlerle yapılabilir. Ayrıca farklı eğitim kademelerinden hem resmi hem de özel okullar üzerinde de benzer araştırmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler

Örgütsel sessizlik, Olumsuz değerlendirilme korkusu, öğretmen

Kaynaklar

- Alkan, V. (2015). *Akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusu ölçeğinin geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Berry, A. C. (2009). *An investigation of the relationship between fear of negative evaluation and bulimic psychopathology*. Doktora Tezi, Southern Methodist Üniversitesi Psychology Department, Dallas.
- Bilge F., & Kelecioğlu, H. (2008). Olumsuz değerlendirilme korkusu ölçeği - Türkçe formunun psikometrik özellikleri, *Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 23.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakıcı, K., & Çakıcı, A. (2007). Örgütlerde sessizlik: Sessizliğin teorik temelleri ve dinamikleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 145-162.
- Çetin, B., Doğan, T., & Sapmaz, F. (2010). Olumsuz değerlendirilme korkusu ölçeği kısa formunun türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35, 205-216.
- Durak (2014). Örgütsel sessizliğin demografik ve kurumsal faktörlerle ilişkisi: Öğretim elemanları üzerine bir araştırma. *Ankara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28 (2), 89-108.
- Erdoğan, Ö., & Uçukoğlu, H. (2011) İlköğretim okulu öğrencilerinin anne-baba tutumu algıları ile atılganlık ve olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (1), 51-72.
- Erenler, E. (2010). *Çalışanlarda sessizlik davranışının bazı kişisel ve örgütsel özelliklerle ilişkisi: turizm sektöründe bir alan araştırması*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Frost, R. O., Glossner, K., & Maxner, S. (2010). Social anxiety disorder and its relationship to perfectionism (2. Baskı). Hofmann, S. G. ve DiBartolo, P. M. (Ed.). *Social anxiety: Clinical, developmental, and social perspectives* içinde (s. 119-145). San Diego, CA, US: Elsevier Academic Publishing.
- Göven, E. K. (2018). *İlkokullarda örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki (Eskişehir il merkezindeki ilkokullarda bir çalışma)*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kahveci, G. (2010). *İlköğretim okullarında örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kahveci, G., & Demirtaş, Z. (2013). Öğretmenler için örgütsel sessizlik ölçeği geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (43), 167-182.
- Karacaoğlu, K., & Küçükköylü, C. (2015). İşgörenlerin sessizliğinin örgütsel sinizme etkileri: Kamu çalışanlarının üzerine bir araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 15 (3), 401-408.
- Kolay, A. (2012). *Endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köydemir, S., & Demir, A. (2007). Psychometric properties of the brief fear of negative evaluation scale in a turkish sample, *Psychological Reports*, 100 (3), 883-893.
- Milliken, F. J., Morrison, E. W., & Hewlin, P. F. (2003). An exploratory study of employee silence: issues that employees don't communicate upward and why. *Journal of Management Studies*, 40 (6), 1453-1476.
- Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2003). Speaking up, remaining silent: the dynamics of voice and silence in organizations. *Journal of Management Studies*, 40 (6), 1353-1358.
- Özdemir, Ş. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özgüngör, S.(2006). Öz bilinç, olumsuz değerlendirilme korkusu, performans odaklı sınıf algısı ve not yönelimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (19), 85.
- Panahi, B., Veiseh, S., Divkhar, S., & Kamari, F. (2012). An empirical analysis on influencing factors on organizational silence and its relationship with employee's organizational commitment. *Management Science Letters*, 2 (3), 735-744.
- Pinder, C. C., & Harlos, K. P. (2001). Employee silence: quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 20, 331-369.
- Rapee, R. M., & Heimberg, R.G. (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. *Behaviour Research and Therapy*, 35 (8), 741-756.
- Sevgin, A. (2015). *Liselerde çalışan öğretmenlerde örgütsel bağlılık ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin saptanması*. Yüksek lisans tezi. Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.

- Taşkıran, E. (2011). *Liderlik tarzının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisinde örgütsel adaletin rolü ve bir araştırma*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tosun, M. (2013). *Din görevlilerinde olumsuz değerlendirilme korkusu-özgüven ilişkisi (Afyonkarahisar örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Totan T., Doğan T., Sapmaz, F., & Katmancıoğlu A., (2009) Üniversite öğrencilerinde sosyal kaygının olumsuz değerlendirilme korkusu ve iyimserlikle ilişkisi. *IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı*, İstanbul, 216.
- Watson, D., & Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 33 (4), 448–57.
- Watson, F. S. (2009). *Shyness in the context of reduced fear of negative evaluation and self-focus: A mixed methods case study*. Doktora Tezi, South Florida University Psychology Department, Florida.
- Yanık, C. (2012). *Örgütsel sessizlik ile güven arasındaki ilişki ve eğitim örgütlerinde bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Öğretmen Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Müdür Yardımcı Olma Sebeplerinin İncelenmesi

Özgür Sami AKGÜL^a

(a) Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen, Gaziantep, Türkiye

Giriş

Eğitim kurumu yöneticilerinin görevlendirilmelerini düzenleyen Milli Eğitim Bakanlığının, Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirmesine ilişkin Yönetmeliği, 21.06.2018 tarih ve 30455 sayılı Resmi Gazete’de yayımlandı. Söz konusu Yönetmeliğin 5. maddesine göre Bakanlık bünyesindeki eğitim kurumlarında yönetici olarak görevlendirilecek kişilerde aranacak şartlar “Yükseköğretim mezunu olmak, bakanlık kadrolarında öğretmen olarak görev yapıyor olmak, görevlendirileceği eğitim kurumu ile aynı türdeki eğitim kurumlarından birine öğretmen olarak atanabilecek nitelikte olmak ve görevlendirileceği eğitim kurumu ile aynı türdeki eğitim kurumlarından birinde aylık karşılığında okutabileceği ders bulunmak, yazılı sınav başvurusunun son günü itibarıyla, son dört yıl içinde adli veya idari soruşturma sonucu yöneticilik görevi üzerinden alınmamış olmak, zorunlu çalışma gerektiren yerler dışındaki eğitim kurumu yöneticiliklerine görevlendirilecekler bakımından, ilgili mevzuatına göre zorunlu çalışma yükümlülüğünü tamamlamış, erteletmiş ya da bu yükümlülükten muaf tutulmuş olmak” şeklinde belirlenmiştir.

Söz konusu Yönetmeliğin 16. maddesinde yazılı sınav konularının ve ağırlıklarının dağılımı ise şu şekilde belirlenmiştir: Genel kültür ve genel yetenek %35 (28 soru), Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi %10 (8 soru), değerler eğitimi %5 (4 soru), eğitim ve öğretimde etik %5 (4 soru), eğitim bilimleri %35 (28 soru), Mevzuat (T.C. Anayasası, 5/1/1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu, 14/6/1973 tarihli ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 1/11/1984 tarihli ve 3071 sayılı Dilekçe Hakkının Kullanılmasına Dair Kanun, 2/12/1999 tarihli ve 4483 sayılı Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanun, 25/6/2001 tarihli ve 4688 sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanunu, 10/12/2003 tarihli ve 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu, 10/6/1949 tarihli ve 5442 sayılı İl İdaresi Kanunu, 1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinin Millî Eğitim Bakanlığı başlıklı Onuncu Bölümünde yer alan hükümler) %10 (8 soru).

Toplamda 80 sorudan oluşan MEB yönetici sınavı 21 Nisan 2019’da 25 sınav merkezinde gerçekleştirilmiştir. Bir önceki yönetici atama sınavından farklı olarak %10 olan genel kültür-genel yetenek sorularının ağırlığının %35’e çıkarıldığı, %40 olan mevzuat bilgisinin ise %10’a düşürüldüğü görülmektedir. Ayrıca bir önceki yönetici atama yönetmeliğinde %60 olan yazılı sınavın etkisinin %80’e yükseltildiği, %40 olan mülakat puanının ağırlığı ise %20’ye düşürüldüğü görülmektedir. Yönetici atama sınavından 60 puan ve üstü alan yönetici adayları mülakata girmeye hak kazanacak olup mülakat sonrası oluşacak puanla, ilan edilen yönetici kadrolarına tercih hakkı kazanacaklardır.

Müdür yardımcı seçiminde bugüne kadar okul müdürünün teklifi, merkezi sınav puanına göre atama yapılması, mülakat gibi türlü seçenekler uygulanagelmıştır. Bugüne kadarki araştırmaların müdür yardımcısı seçiminde doğru kişinin seçimine odaklandığı görülmektedir. Yönetici adayı öğretmenlerin müdür yardımcı olmayı isteme nedenleri üzerinde ise yeterince araştırma yapılmamıştır. Araştırma, yönetici adayı öğretmenlerin müdür yardımcı olma nedenlerinin ve müdür yardımcısı olduktan sonra yapmak istedikleri faaliyetlerin ortaya çıkarılması yönünden önem taşımaktadır. Bunun ortaya çıkarılması için çalışma grubundaki öğretmenlere şu sorular yöneltilmiştir:

1. Niçin müdür yardımcısı olmak istiyorsunuz?
2. Size göre müdür yardımcısı hangi niteliklere sahip olmalıdır?
3. Müdür yardımcısı olarak bürokratik prosedürlerin haricinde neler yapmak istiyorsunuz?
4. Meslekteki nihai hedefiniz nedir?

Yöntem

Araştırma, betimsel bir çalışma olup özel durum çalışması (case study) yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Bu yöntem, özel bir konu veya bir durum üzerinde derinlemesine inceleme yapma ve yoğunlaşma imkânı vermektedir (Çepni, 2007). Araştırma, çalışma grubundaki yönetici adayı öğretmenlerin müdür yardımcısı olmayı isteme sebeplerinin yarı yapılandırılmış bir görüşme formuyla alınması ve verilerin içerik analizi yöntemiyle çözümlenmesi esasına dayanmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacı önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak hem önceden hazırlanmış soruları sorma hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 150). Durum çalışması araştırmasında veri toplama genellikle kapsamlı olabilmekte bir başka ifade ile gözlem, mülakat, dokümanlar ve görsel işitsel materyaller gibi veri toplama araçları kullanılabilir (Creswell, 2016:100).

Yönetici adayı öğretmenlerin müdür yardımcısı olmayı isteme nedenlerinin ortaya çıkarılması amacıyla öğretmen görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Yönetici adayı öğretmenlerle görüşmeler görev yaptıkları okullarda, okul yönetimi tarafından uygun görülen yerlerde (öğretmenler odası, derslik, bilgisayar odası) gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme ortalama 30 dakika sürmüştür. Görüşmeler sırasında ses kayıt cihazı kullanılmamış, araştırmacı tarafından notlar alınarak kayda geçirilmiştir.

Elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. İlk olarak veriler bilgisayar ortamına aktarılmış, daha sonra ham veri metinleri, yarı yapılandırılmış görüşme formlarında yer alan sorular doğrultusunda gruplandırılmıştır. Gruplandırılmış bu metinler üzerinde içerik analizleri yapılmıştır. Daha sonra kod, tema ve kavramlara ulaşılmış ve her bir alt amaç oluşturulan bu kod ve temalar ışığında açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırıcı bir önlem olarak, bu araştırmanın raporlaştırılmasında, veri toplama araçları, verilerin nasıl analiz edildiği, sonuçlara nasıl ulaşıldığı vb. konularla ilgili ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir. Araştırmanın raporlaştırılması aşamasında, katılımcılar için Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlar kullanılmıştır. Görüşmelerden bire bir alıntılar yapılarak araştırmanın güvenilirliğinin artırılması amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Eğitim-Bir Sen Gaziantep Şubesi tarafından düzenlenen dört haftalık Yönetici Atama Kursuna katılan öğretmenler arasından, araştırmaya katılmaya gönüllü olan yönetici adayı 11 öğretmen oluşturmaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Branş	Hizmet Süresi	Eğitim Durumu
Ö1	Erkek	45	Beden Eğitimi	22	Lisans
Ö2	Kadın	38	Çocuk Gelişimi	17	Lisans
Ö3	Kadın	29	İngilizce	7	Lisans
Ö4	Erkek	42	Fen Bilgisi	18	Lisans
Ö5	Kadın	41	Çocuk Gelişimi	17	Lisans
Ö6	Erkek	43	Din Kültürü	10	Lisans
Ö7	Erkek	28	Özel Eğitim	5	Lisans
Ö8	Erkek	37	Sınıf Öğretmeni	15	Lisans
Ö9	Kadın	35	Beden Eğitimi	13	Lisans
Ö10	Kadın	34	Bilişim Teknolojileri	10	Y. Lisans
Ö11	Erkek	37	Bilişim Teknolojileri	14	Y. Lisans

Bulgular

Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

“Niçin müdür yardımcısı olmak istiyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtların kişisel sebepler (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9) ve mesleki idealler (Ö6, Ö7, Ö10, Ö11) temaları altında toplandığı görülmektedir. Yedi öğretmen çalışma saatlerinin esnekliği, öğretmenlikten yorulma ve sıkılma, yaz aylarında ek ders almak gibi kişisel sebeplerle müdür yardımcısı olmak isterken dört öğretmen ise meslekte yükselerek eğitime daha büyük katkıda bulunmak istedikleri için müdür yardımcısı olmak istediklerini belirtmiştir.

Öğretmen 8 “kişisel sebepler” ile ilgili görüşünü “Yaz aylarında öğretmenlerin ek ders ücreti almıyor olması ekonomik olarak beni zorluyor. Yaz aylarında okul idarecileri ek ders ücreti aldığı için müdür yardımcısı olmak istiyorum.” (Ö8) şeklinde belirtmiştir. Öğretmen 1 ise konuyla ilgili olarak “Müdür yardımcısı olma isteğim şu an için atama dolayısıyla. Atama isteğinde bulunmayı düşündüğüm şehir, branş itibariyle dolu. Bu nedenle müdür yardımcısı olmak istiyorum.” (Ö1) demiştir. Öğretmen 4 ise “Öğretmenlikten sıkıldım. Müdür yardımcısı olarak sınıf ortamından uzaklaşmak istiyorum. Öğrenci sorunlarıyla uğraşmaktan yorulduğum artık.” (Ö4) şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Son olarak öğretmen 9 “Meslekte üst noktalara gelebilmek için bu makamı bir basamak olarak görüyorum. Bana göre bir eğitim kurumunda yönetici olmak kişiye bir statü kazandırıyor.” (Ö9) şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Öğretmen 11 “mesleki idealler” ile ilgili görüşünü “Yeni bakanımızın üzerinde çalıştığı öğretmenlik meslek kanunuyla birlikte görevde yükselmenin liyakate dayalı bir sisteme dönüşeceğine inanıyorum. Öğretmen olarak gerçekleştirmek istediğim ideallerime müdür yardımcısı olduktan sonra daha kolay ulaşacağıma inanıyorum.” (Ö11) şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen 6 ise konuyla ilgili olarak “Ben bir imam hatipliyim. Şu an çalıştığım okul da imam hatip lisesi. İmam hatiplerde ilahiyat fakültesi mezunlarının çalışması gerektiğini düşünüyorum. Bundan dolayı taşın altına elimi koymaya karar verdim. Sınava onun için başvurduğum.” (Ö6) demiştir. Öğretmen 10

“Meslekte ilerlemek, memlekete en iyi şekilde hizmet edebilmek için kariyer basamaklarını tırmanmak istiyorum.” (Ö10) şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular

“Size göre müdür yardımcısı hangi niteliklere sahip olmalıdır?” sorusuna verilen yanıtların kişisel nitelikler (Ö7, Ö8, Ö10, Ö11), sosyal nitelikler (Ö3, Ö4, Ö6, Ö9) ve yönetsel nitelikler (Ö1, Ö2, Ö5) temalarının altında toplandığı görülmektedir. Buna göre çalışma grubundaki öğretmenler kişisel nitelikler açısından müdür yardımcılarının liderlik özelliklerine sahip, karizmatik, sabırlı ve hoşgörülü olmaları gerektiğini; sosyal açıdan yardımsever, işbirliğine açık, insan ilişkilerinde iyi ve adil olmaları gerektiğini; yönetsel açıdan ise mevzuata hâkim olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmen 7 müdür yardımcılarının sahip olması gereken “kişisel nitelikler” temasıyla ilgili görüşlerini “Bir okulda idareci güvenilir, yenilikçi, pozitif bakış açılı ve adil olmalıdır.” (Ö7) şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen 8 “Karizmatik, sabırlı ve donanımlı olmalı.” (Ö8) demiş, öğretmen 10 ise “Yöneten değil liderlik eden olmalı.” (Ö10) demiştir. Öğretmen 11 ise “Birlikte çalıştığı insanlara liderlik etmeli, onlara ilham vermelidir.” (Ö11) şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Öğretmen 3 müdür yardımcılarının sahip olması gereken “sosyal nitelikler” temasıyla ilgili “Bana göre bir idareci iyi bir grup üyesi olmalıdır. Sosyal yönü kuvvetli olmalı, okul müdürüyle öğretmenler arasında köprü vazifesi görmelidir. Olumsuzlukları değil, iyi işleri gündeme getiren; problem yaratan değil, problemleri çözen bir yapıda olmalıdır.” (Ö3) sözleriyle görüşlerini ifade etmiştir. Öğretmen 4 “Her şeyden önce insan ilişkileri iyi olmalı, çalışkan ve özverili olmalıdır.” (Ö4) demiştir. Öğretmen 6 “Okulu sahiplenmeli, evrak işiyle fazlaca meşgul olup odasına kapanmamalıdır. Müdürün ve öğretmenlerin işini kolaylaştırmalı, insanlarla iletişim kurmakta zorlanmamalıdır.” (Ö6) sözleriyle görüşlerini ifade etmiştir. Öğretmen 9 konuya ilişkin olarak “Müdür yardımcısı çalıştığı kurumu en üst seviyeye çıkarma gayretinde olan, vizyon sahibi, ufku geniş, işbirliğine açık, özverili ve fedakar bir insan olmalıdır.” (Ö9) demiştir.

Öğretmen 1 müdür yardımcılarının sahip olması gereken “yönetsel nitelikler” temasıyla ilgili “Mevzuat açısından donanımlı ve yeterli değildir.” (Ö1) demiştir. Öğretmen 2 “Okul yönetimiyle ilgili işleyişe hâkim olmalı, öğretmenlerin ve öğrencilerin haklarını korumalıdır.” (Ö2) demiştir. Öğretmen 5 ise “Müdür yardımcısı hem müdüre hem de öğretmenlere karşı sorumluluğu olan bir konumdadır. Bu nedenle işini bilmeli, kendini sürekli yetiştirmeli, öğretmenlerin ve çalışanların özlük haklarına sahip çıkmalıdır.” (Ö5) sözleriyle görüşlerini ifade etmiştir.

Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

“Müdür yardımcısı olarak bürokratik prosedürlerin haricinde neler yapmak istiyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtların eğitsel açıdan (Ö2, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11) ve sosyal açıdan (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8) iki tema altında toplandığı görülmektedir.

Öğretmen 2 müdür yardımcısı olduğunda yapmak istediği eğitsel çalışmalarla ilgili olarak “Okulda eğitimin olması gerektiği gibi yapılmasını sağlamak istiyorum. Okulun işleyişiyle ilgili rutin prosedürleri uygulamakla birlikte öğrencilerin öğrenme ortamını zenginleştirmek ve eğitim-öğretimi daha verimli hale getirmek istiyorum.” (Ö2) demiştir. Öğretmen 5 konuyla ilgili olarak “Okuldaki öğretmen arkadaşlarla sürekli iletişim halinde olmayı ve bu okul için nasıl daha faydalı oluruz sorusunun cevabını birlikte bulmayı istiyorum. Eğitim-öğretim çalışmalarında

yenilikçi yaklaşımlar hakkında öğretmenleri bilgilendirmek, öğrenciyi ders kitaplarıyla yetinmeyip araştıran, proje üreten ve bunları diğerleriyle paylaşan insanlar olarak yetiştirmek istiyorum.” (Ö5) demiştir. Öğretmen 11 ise görüşlerini “Okuldaki görev ve sorumlulukların paylaşılarak en iyi şekilde icra edilmesini sağlamak istiyorum.” (Ö11) sözleriyle ifade etmiştir.

Öğretmen 3 müdür yardımcısı olduğunda yapmak istediği sosyal çalışmalarla ilgili olarak “Okulda yapacağım ilk iş sosyal kulüpler kurarak öğretmenler arası kaynaşmanın sağlanması olur. Okulda çeşitli projeler üreterek sosyal aktiviteler yoluyla veli, öğrenci ve öğretmen işbirliğinin sağlanmasına çalışırım.” (Ö3) demiştir. Öğretmen 4 konuyla ilgili olarak “Okul ortamını güzelleştirmek, sosyal aktivitelerle insanların kaynaşmasını sağlamak ve okulu herkesin severek geldiği, mutlu insanların çalıştığı ve eğitim gördüğü bir yer haline getirmek istiyorum.” (Ö4) demiştir. Öğretmen 6 “Öğrencilerimize okula aidiyet duygusu kazandırılması gerektiğine inanıyorum. Yapacağım sosyal faaliyetlerle okulun içinde ve çevresinde bu bilinci yerleştirmek için çalışacağım.” (Ö6) demiştir.

Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

“Meslekteki nihai hedefiniz nedir?” sorusuna verilen yanıtların eğitsel açıdan (Ö1, Ö4, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11) ve kişisel açıdan (Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö9) olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir. Öğretmen 10 meslekteki nihai hedefiyle ilgili olarak eğitsel açıdan “Öğrencileri tarafından sevgi ve saygıyla hatırlanan bir eğitimci olmak istiyorum. Meslekte hangi vazifeye gelirim geleyim hiçbir zaman öğretmen olduğumu unutmadan güzel işlere imza atmak istiyorum.” (Ö10) demiştir. Öğretmen 8 “Mesleğimi layıkıyla yapmak, vatanıma ve milletime faydalı nesiller yetiştirmek istiyorum.” (Ö8) demiştir.

Öğretmen 5 meslekteki nihai hedefiyle ilgili olarak kişisel açıdan “Meslekte yükselebileceğim en üst makama kadar yükselmek istiyorum.” (Ö5) demiştir. Öğretmen 7 konuyla ilgili olarak “Her zaman elimden gelenin en iyisini yapmak istiyorum. Araştıran, geliştiren, yenilikçi, adaletli bir yönetici olmak benim nihai hedefimdir.” (Ö7) demiştir. Öğretmen 5 “Okul müdürü olmak istiyorum. İmkân olursa kariyer basamaklarında yükselebildiğim kadar yükselmek istiyorum.” (Ö5) demiştir. Öğretmen 9 “Sportif ve kültürel alanla ilgilenen şube müdürü olmak istiyorum.” (Ö9) demiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Her örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinde de yönetici, örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesinde kritik öneme sahiptir. Cumhuriyet’in ilanından bugüne kadarki uygulamalar incelendiğinde okul yöneticisi seçiminde merkezi sınavdan mülakatla atamaya kadar pek çok yöntem uygulanageldiği görülmektedir (Recepoğlu & Kılınc, 2014) Yapılan seçimlerin yöntemi yıllara göre değişiklik gösterse de sistem hep doğru kişiyi seçmeye odaklanmış, öğretmenlerin müdür yardımcısı olma sebepleri üzerinde yeterince durulmamıştır.

Araştırmanın birinci sorusu olan “Niçin müdür yardımcısı olmak istiyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtların yaz aylarında da ek ders alıyor olmaları, mesai saatlerindeki esneklik gibi kişisel sebeplerle meslekte yükselerek topluma ve eğitim sistemine daha faydalı olmaya çalışmak gibi mesleki idealler temaları altında toplandığı görülmüştür. Bu bulgular Köse ve Enginer’in (2011) araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Zira söz konusu araştırma sonuçları, araştırmaya katılan yönetici adayı öğretmenlerin okulu her yönüyle örnek bir hale getirmek, okulun işleyişinde alınan kararlara ortak olmak gibi mesleki ideallerle çalışma ortamının daha rahat olması ve sistem

içinde daha hızlı yükselme imkânı gibi kişisel sebeplerle müdür yardımcısı olmak istediklerini ortaya koymaktadır. Shen vd. (1999) öğretmenlerin yönetici olma isteklerinin altında kendilerini gerçekleştirme isteği olduğunu belirtmiştir. Mesleki idealler için yönetici olmak isteyen öğretmenler görüşlerinde de bu tip motivasyon vardır. Çünkü bu öğretmenler çalıştığı kurumun karar mekanizmasında söz sahibi olarak okulda daha fazla sorumluluk almak istemekte, bir anlamda işini doğru yaparken kendini gerçekleştirmeye çalışmaktadır.

Yönetici aday öğretmenlerin “Müdür yardımcısı hangi niteliklere sahip olmalıdır?” sorusuna verdikleri yanıtlar kişisel, sosyal ve yönetsel nitelikler temaları altında toplandığı görülmektedir. Çalışma grubundaki öğretmenler, müdür yardımcısının güvenilir, yenilikçi ve adil olmak gibi kişisel niteliklere sahip olmasını yanı sıra, insan ilişkilerinin kuvvetli olmasını ve mevzuata hâkim olması gerektiğini belirtmişlerdir. Müdür yardımcısı olduklarında yapmak istedikleri çalışmalar ise eğitsel ve sosyal nitelikler temaları altında toplanmış olup meslekteki nihai hedeflerinin eğitsel açıdan okula ve öğrencilere faydalı olmak, kişisel açıdan ise meslekteki kariyer basamaklarında yükselmek olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırma sonunda eklemek istedikleri son bir görüşleri olup olmadığı sorulduğunda ise çalışma grubundaki 7 öğretmen, müdür yardımcısı olmaya hak kazandıkları takdirde görev yapacakları kurumlarda idareciliğe başlamadan önce deneyimli bir okul müdüründen hizmet içi eğitim almak istediklerini, öğretmenlikten yöneticiliğe geçiş sürecini en kolay ve hasarsız şekilde atlatabilmek ve yeni görev yerlerinde işlerin aksamasını önlemek için bunun faydalı bir uygulama olacağına inandıklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler

Okul Yönetimi , Müdür Yardımcısı, Öğretmen

Kaynaklar

- Çepni, S.(2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, Üçüncü Baskı, Üçyol Kültür Merkezi Yayınları, Trabzon.
- Creswell, J.W. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri*, Üçüncü Baskı, (Çev. Mesut Bütün & Selçuk Demir) Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Köse, M.F., & Enginer, A. (2011). Yönetici Adayı Öğretmenlerin Yöneticiliği Tercih Nedenleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 123-146.
- Recepoğlu, E., & Kılınc, A.Ç. (2014). Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Seçilmesi, Mevcut Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *Turkish Studies*, Vol 9/2, Einter 2014, p. 1817-1845, Ankara-Turkey.
- Resmi Gazete. (2018). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirmesine ilişkin Yönetmelik. 21.06.2018 tarih ve 30455 sayılı Resmi Gazete.
- Shen, J., Cooley, V. E., & Ruhl-Smith, C. D. (1999). Entering and Leaving School Administrative Positions. *International Journal of Leadership in Education*, 2 (4), 353-367.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.

Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Öz Yeterlikleri ve Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ömür ÇOBAN^a

(a) Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Karaman, Türkiye

Giriş

Örgütler belirledikleri amaçları gerçekleştirmek ve ayakta kalabilmek için dönüşmek zorundadırlar. Bu değişim ve gelişim çabasının örgüt içinde yürütülmesi örgütün yönetim felsefesi ile doğrudan bağlantılıdır. Eğitim kurumları da hem geleceğin insan sermayesini yetiştirme hem de geleceğe bireyleri hazırlama açısından bu dönüşümü yaşamak zorundadır. Özellikle teknolojik gelişmeler ve bu gelişmelerin eğitimle bütünleştirilmesi sürecinde okul yöneticilerinin rolü büyüktür (Drucker, 1993). Okul yöneticileri hem kendilerini hem de örgütlerini teknolojik açıdan dönüştürmek zorundadırlar (Akbaba-Altun ve Gürer, 2008; Anderson ve Dexter, 2005; Flanagan ve Jacobsen, 2003). Alanyazında teknolojik liderlik üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmaların genellikle okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlikleri (Can 2003, 2008; Helvacı, 2008), onların teknolojiye yönelik tutumları ve teknolojiyi kullanma düzeyleri (Afshari, Ghavifekr, Siraj ve Samad, 2012; Altun, 2000) ile teknolojik liderlik öz yeterlikleri (Bülbül ve Çuhadar, 2012; Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011; Seferoğlu ve Akbıyık, 2005) hakkında olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin yönetsel görevlerini yürütürken ve öğretim süreçlerini izlerken teknolojiyi kullanmaları ve eğitim örgütleri içinde kullanımını sağlayıcı ortamlar oluşturmaları, onların yönetsel görevleri ve öğretim süreçleri içerisinde karşılaşacağı birçok sorunu daha kolay çözüme kavuşturmalarını sağlayacaktır. Diğer taraftan, okul yöneticilerinin teknoloji kullanımına yönelik yeterliklere sahip olmamalarının gerek yönetsel gerekse öğretimsel sorunlara neden olduğu görülmektedir (Domeny, 2017; Stuart, Mills ve Remus, 2009). Teknoloji kullanımı ve diğer alanlarda öz yeterliği yüksek olan yöneticiler, okullarını daha iyi yönetmektedirler (Bandura, 1997; Pajares, 2002).

Bu çalışma, hem araştırmaya katılım sayısı bakımından hem de bu konuda gelecekte araştırma yapacak araştırmacılara yol gösterici niteliğinden dolayı önemlidir. Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik düzeyleri ile onlara ait bazı değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu doğrultuda aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin cinsiyet, unvan, kıdem, eğitim durumu, evde bilgisayar bulunması, evde internet erişimi olması ve FATİH Projesi eğitimi almaları, onların teknolojik liderlik öz yeterliklerini yordamakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde, ilk olarak araştırmanın modeli ile çalışma grubu başlıklarına yer verilmiştir. Akabinde, veri toplama araçları ile verilerin analizi süreci ile ilgili bilgiler ortaya konulmuştur.

Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları ile bazı değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Veri toplama aracı sayesinde Türkiye’de okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ile ilgili var olan bir durum ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

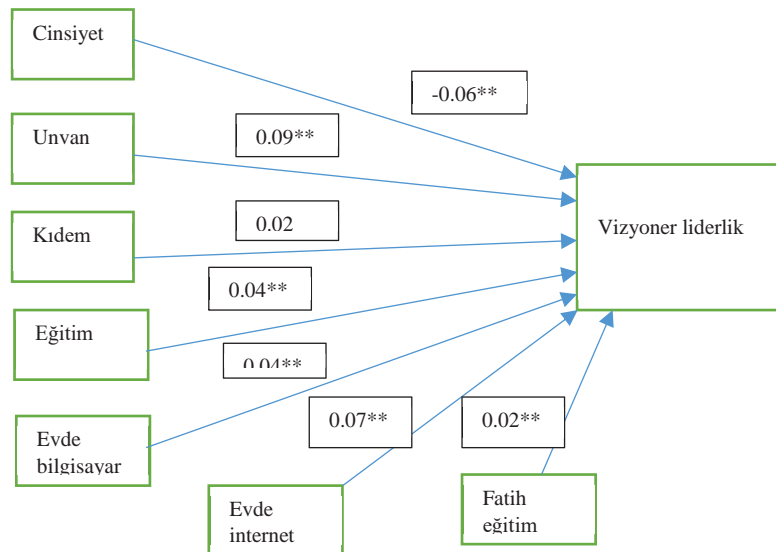
Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 öğretim yılında Türkiye’de FATİH projesi kapsamına dahil edilmiş resmi lise ve dengi okullarda görevli yöneticiler oluşturmaktadır. Buna göre, Türkiye genelinde 3047 okul müdürü ve 5514 müdür yardımcısı olmak üzere toplam 8561 okul yöneticisi araştırmanın çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerini ortaya koymak için Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “ Eğitim Yöneticileri Teknolojik Liderlik Öz Yeterlikleri Ölçeği (EYTLÖYÖ)” kullanılmıştır. Bu ölçek beş alt boyuta sahiptir: vizyoner liderlik, dijital çağ öğrenme kültürü, profesyonel uygulamada mükemmellik, sistematik gelişim ve dijital çağ vatandaşlık. Ölçekte 21 madde bulunmaktadır. Katılımcılar bu likert tipi ölçekte her bir maddeye “çok az” ile “çok yeterli” arasında işaretleme yapabilmektedirler.

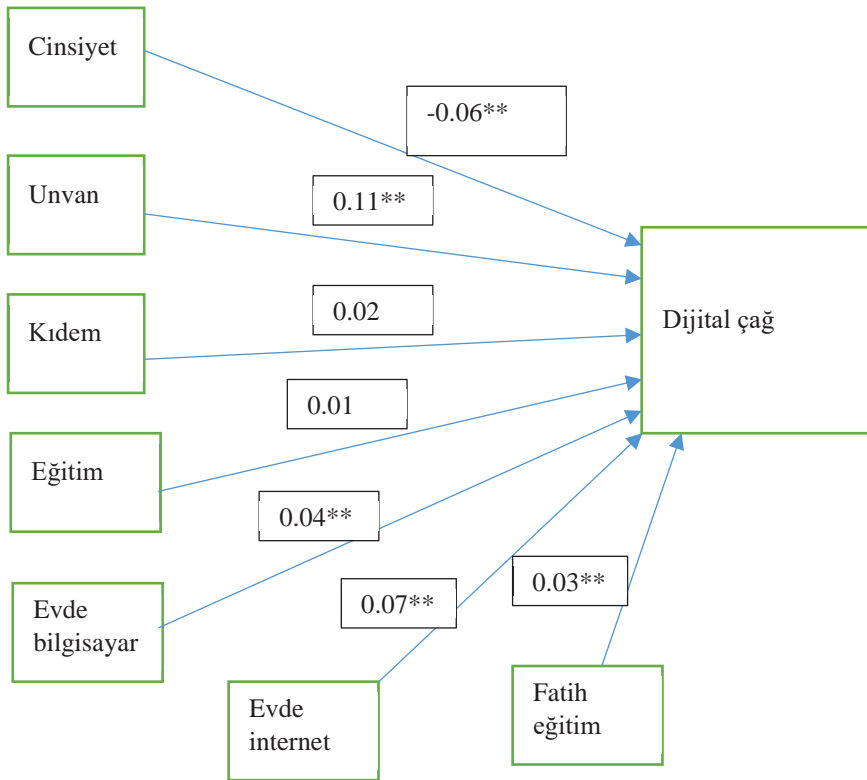
Bu çalışmada okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerinin yordayıcılarını belirlemek için MPlus kullanılmış ve çoklu regresyon analizi ile bakılmıştır. Regresyon analizinden önce, çoklu bağlantı olup olmadığını tespit etmek için tolerans değerine bakılmış ve değerinin .86-.98 arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca VIF değeri 1.01 ile 1.15 arasında bulunmuştur. CI değeri de 1.00-14.9 arasındadır. Bu verilerden hareketle veri toplama aracının çoklu bağlantı yoktur denilebilir. Ayrıca verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca dummy değişken atamaları yapılmıştır.

Bulgular

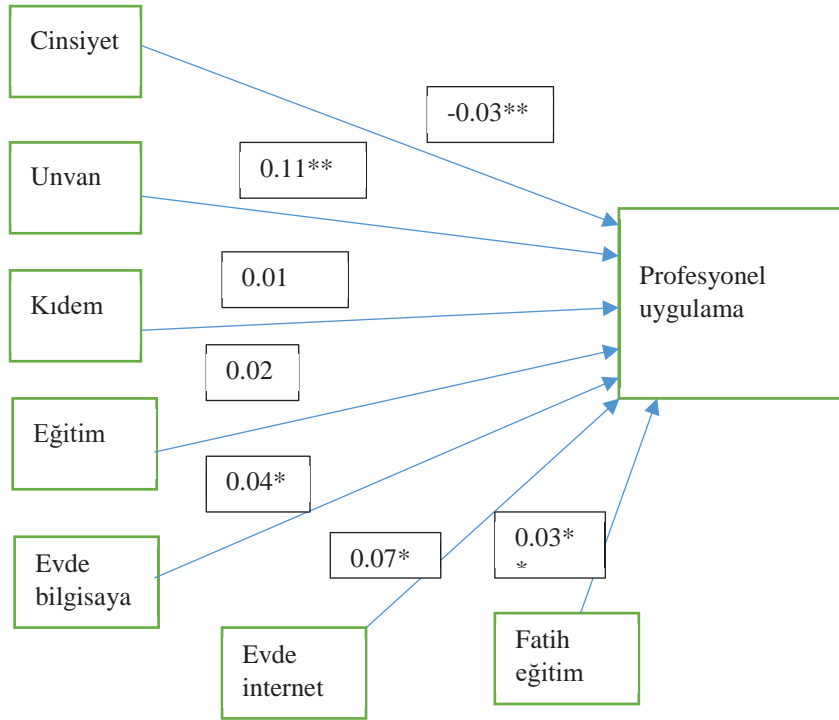
Bu bölümde okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerini; cinsiyet, unvan, kıdem, eğitim durumu, evde bilgisayar olması, evde internet erişimi ve FATİH Projesi eğitimine katılmalarının anlamlı olarak yordayıp yordamadıklarını görmek için olup regresyon analizi ile bakılmıştır. Bu analizine ait bulgular aşağıda yer almaktadır.



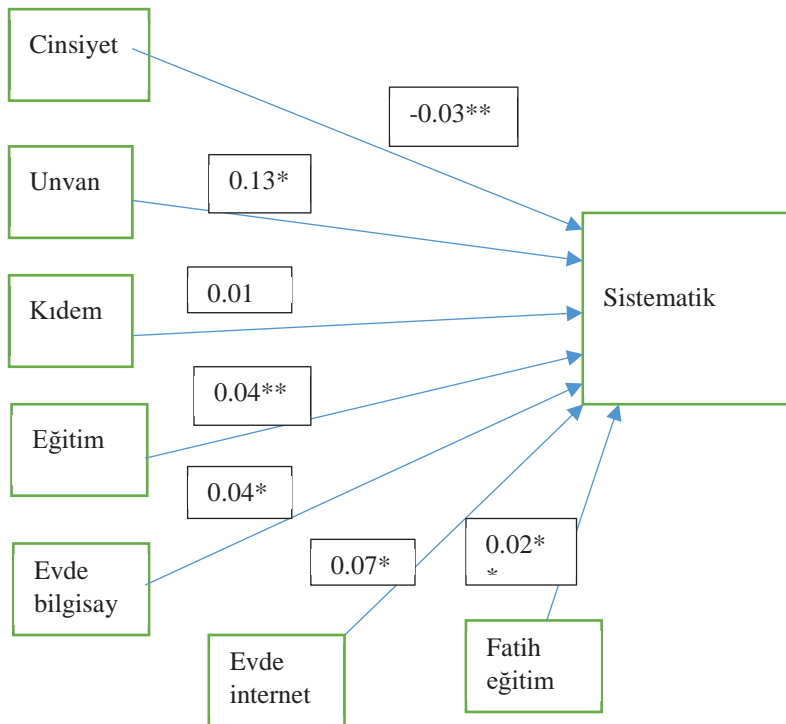
Vizyoner liderliğin yordayıcılarına bakıldığında, cinsiyet, eğitim, unvan, evde bilgisayar olması, evde internet erişimi ve Fatih projelerinde eğitim almanın anlamlı düzeyde etkili olduğu görülmektedir. Buna göre, kadın olmak negatif yönde 0.06 birimlik bir değişime neden olduğu görülmüştür ($p<.05$). Aynı şekilde okul müdürü olmanın da pozitif yönde 0.09 birimlik bir değişim sağladığı tespit edilmiştir. Evde internet olması ($\beta=0.07$) ve evde bilgisayar olması ($\beta=0.04$) vizyoner liderliği yordamaktadır. Buna karşın kıdem ($\beta=0.02$) vizyoner liderliği yordamadığı görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle, okul müdürlerinin müdür yardımcılarında göre teknolojik öz-yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu, bununla birlikte erkek yöneticilerin kadın yöneticilere göre daha yüksek seviyede teknolojik liderlik öz yeterliliğine sahip olduğu söylenebilir.



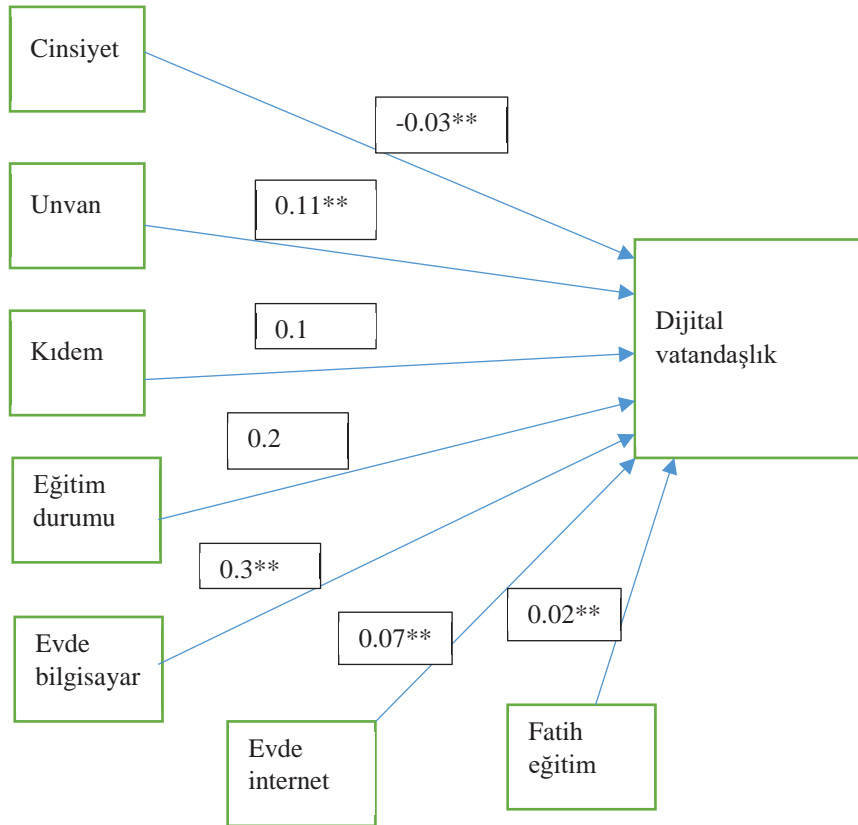
Dijital çağ alt boyutunun yordayıcılarına bakıldığında, cinsiyet, unvan, evde bilgisayar olması, evde internet erişimi ve Fatih projelerinde eğitim almanın anlamlı düzeyde etkili olduğu görülmektedir. Buna göre, kadın okul müdürü olmanın negatif yönde 0.06 birimlik bir değişime neden olduğu görülmüştür ($\beta= -0.06$, $p<.05$). Aynı şekilde okul müdürü olmanın da pozitif yönde 0.11 birimlik bir değişim sağladığı tespit edilmiştir. Bu etki, değişkenler arasındaki en büyük etkidir. Evde internet olması ($\beta= 0.07$) ve evde bilgisayar olması ($\beta= 0.04$) dijital çağ boyutunu yordamaktadır. Buna karşın kıdem ($\beta= 0.02$) ve eğitim durumunun ($\beta= 0.01$) dijital çağ boyutunu yordamadığı görülmüştür.



Profesyonel uygulama alt boyutunun yordayıcılarına bakıldığında, cinsiyet, eğitim, unvan, evde bilgisayar olması, evde internet erişimi ve Fatih projelerinde eğitim almanın anlamlı düzeyde etkili olduğu görülmektedir. Buna göre, kadın olmak negatif yönde 0.03 birimlik bir değişime neden olduğu görülmüştür ($p < .05$). Aynı şekilde okul müdürü olmanın da pozitif yönde 0.11 birimlik bir değişim sağladığı tespit edilmiştir. Evde internet olması ($\beta = 0.07$) ve evde bilgisayar olması ($\beta = 0.04$) vizyoner liderliği yordamaktadır. Buna karşın kıdem ($\beta = 0.01$) profesyonel uygulama alt boyutunu yordamadığı görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle, profesyonel uygulama alt boyutunda okul müdürlerinin müdür yardımcılarında göre öz-yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.



Sistemantik alt boyutunun yordayıcılarına bakıldığında, cinsiyet, unvan, eğitim, evde bilgisayar olması, evde internet erişimi ve Fatih projelerinde eğitim almanın anlamlı düzeyde etkili olduğu görülmektedir. Buna göre, kadın olmak negatif yönde 0.03 birimlik bir değişime neden olduğu görülmüştür ($p<.05$). Aynı şekilde okul müdürü olmanın da pozitif yönde 0.13 birimlik bir değişim sağladığı tespit edilmiştir. Evde internet olması ($\beta=0.07$, $p<.05$) ve evde bilgisayar olması ($\beta=0.04$, $p<.05$) sistemantik alt boyutunu yordamaktadır. Buna karşın kıdem ($\beta=0.01$, $p>.05$) vizyoner liderliği yordamadığı görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle, okul müdürlerinin müdür yardımcılarında göre sistemantik yaklaşım boyutundaki öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.



Dijital vatandaşlık alt boyutunun yordayıcılarına bakıldığında, cinsiyet, unvan, eğitim, evde bilgisayar olması, evde internet erişimi ve Fatih projelerinde eğitim almanın anlamlı düzeyde etkili olduğu görülmektedir. Buna göre, kadın olmak negatif yönde 0.03 birimlik bir değişime neden olduğu görülmüştür ($p<.05$). Aynı şekilde okul müdürü olmanın da pozitif yönde 0.11 birimlik bir değişim sağladığı tespit edilmiştir. Evde internet olması ($\beta=0.07$, $p<.05$) ve evde bilgisayar olması ($\beta=0.03$, $p<.05$) sistemantik alt boyutunu yordamaktadır. Buna karşın kıdem ($\beta=0.01$, $p>.05$) dijital vatandaşlığı yordamadığı görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle, okul müdürlerinin müdür yardımcılarında göre dijital vatandaşlık boyutundaki öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Teknolojik liderlik öz yeterliliğinin okul yöneticilerine ait bazı değişkenlerle ilişkisinin incelendiği bu çalışmada ilk olarak cinsiyet değişkeni ele alınmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda erkek okul yöneticilerinin

kadın yöneticilere kıyasla görece olarak teknolojik liderlik öz yeterliklerinin tüm alt boyutlarda yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca cinsiyetin teknolojik liderlik öz yeterlikleri alt boyutlarının bütün boyutlarını yordadığı görülmüştür. Bu sonuç, Yeşilyurt'un (2013) yaptığı araştırma ile örtüşmektedir. Yeşilyurt öğretmen adayları üzerine yaptığı araştırmada erkeklerin kadınlara göre teknolojik öz yeterliklerinin görece daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ile unvanları arasındaki ilişki incelendiğinde, görece olarak bütün alt boyutlarda en yüksek seviyedeki yordayıcı olmuştur. Okul müdürlerinin, müdür yardımcılarında göre teknolojik liderlik öz yeterlik davranışlarını daha fazla sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuç, Görgülü, Küçük ve Ada'nın (2013) yaptığı çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Okulda teknolojik liderlik öz yeterliliği konusunda okul müdürleri, müdür yardımcılarında göre daha iyi seviyededir. Bunun nedeni incelendiğinde, okul müdürlerinin yetkilerinin ve teknolojinin kullanımı ve okul içinde kullanılması konusunda deneyimlerinin daha yüksek olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca okul müdürleri, okullarındaki teknolojik kültürün gelişmesinde sistematik gelişime müdür yardımcılarında göre daha fazla önem vermektedirler. Nitekim, görece olarak vizyoner liderlik davranışında unvanın yordayıcılığı düşük iken, sistematik gelişim alt boyutunda bu değişken en yüksek seviyededir.

Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ile kıdemleri arasındaki ilişki incelendiğinde, kıdem değişkeninin, teknolojik liderliğin hiçbir alt boyutunun yordayıcısı olmadığı görülmüştür. Bunun nedeni, kıdemi düşük okul yöneticilerinin teknolojik bilgilerinin yüksek olmasına ve kıdemi yüksek olan okul yöneticilerinin teknolojinin okul içinde nasıl kullanılacağını çok iyi biliyor olmalarına bağlanabilir. Kıdem değişkeni ile teknolojik liderlik öz yeterliliği arasında benzer bir sonuç, Görgülü, Küçük ve Ada'nın (2013) yaptığı çalışmada da çıkmıştır.

Eğitim durumu ile teknolojik liderlik alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, lisans mezunu olma ile lisans üstü eğitim görmenin öz yeterliliği ya yordamadığı ya da düşük seviyede yordadığı görülmektedir. Görece en yüksek yordadığı alt boyut ise vizyoner liderlik alt boyutudur. Bunun nedeni lisans üstü eğitim yapan okul yöneticilerinin okudukları bilimsel kaynaklar sayesinde vizyonlarının arttığı ve kurumlarının teknolojik gelişiminde sadece şimdiki değil gelecek vizyonunu da daha iyi gördükleri ifade edilebilir.

Araştırma esnasında evde bilgisayar olması ve evde internete erişim ile teknolojik liderlik arasındaki ilişki de sorgulanmıştır. Her iki değişkenle ilgili yapılan analizlerin sonucunda evde bilgisayar olması ve evde internet erişimi olmasının teknolojik liderliğin her bir alt boyutun anlamlı yordayıcısı olduğu görülmüştür. Özellikle evde internete erişim, görece olarak unvandan sonra gelen en yüksek seviyeli ikinci yordayıcıdır. Bunun nedeni, internet erişimi sayesinde okul yöneticileri sosyal medya araçlarını daha etkin kullanabilmekte ve okul içinde diğer okul aktörlerinin kullanmasını da sağlamaktadırlar. Okulla ilgili bazı işleri internet üzerinden yapabilmektedirler. Bu durum okul içinde teknoloji kullanma kültürünü geliştirmektedir. Hacıfazlıoğlu ve arkadaşlarının (2011) da çalışmalarında ortaya koyduğu gibi, okul yöneticisi hem kendi teknolojik öz yeterlik seviyesinin yüksek olması hem de kurum içinde teknoloji kullanma kültürünü geliştirmesi önemlidir.

Bu araştırma ışığında, nitel bir araştırma yapılarak kadın okul yöneticileri ile erkek okul yöneticilerin teknolojik liderlik öz yeterlikleri konusundaki görüşlerini alınabilir. Bununla birlikte, okul müdürleri ve müdür yardımcılarını teknolojik liderlik öz yeterliliği konusunda okul bünyesinde yürüttüğü çalışmalar ve teknoloji kültürünü okulda yayma faaliyetleri konusunda bir durum çalışması yapılabilir.

Anahtar Kelimeler

Teknolojik liderlik, öz yeterlik, teknolojik liderlik öz yeterliği, okul yöneticisi

Kaynaklar

- Afshari, M., Abu Bakar, K., Luan, W. S., & Siraj, S. (2012). Factors affecting the transformational leadership role of principals in implementing ICT in schools. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(4), 164-176.
- Akbaba-Altun, S. (2006). Complexity of integrating computer technologies into education in Turkey. *Educational Technology & Society*, 9(1), 176-187.
- Akbaba-Altun, S. (2008). Okullarda teknoloji liderliği. Deryakulu, D. (Ed.). *Bilişim teknolojileri öğretiminde sosyopsikolojik değişkenler* içinde (ss. 151- 153). Ankara: Maya Akademi.
- Altun, S. (2000). Okul yöneticilerinin bilgisayar kullanma düzeyleri. *Eurasian Journal of Educational Research* (2), 44-67.
- Anderson, R.E. and Dexter, S. (2005). School technology leadership: An empirical investigation of prevalence and effect. *Educational Administration Quarterly*, 41, 49-82.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bülbül, T., & Çuhadar, C. (2012). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23), 474-499.
- Can, T. (2003). Bolu orta öğretim okulları yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 94- 107.
- Can, T. (2008). İlköğretim okulları yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri. 8. Uluslar arası Eğitim Teknolojileri Konferansı (s. 1053-1057). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Domeny, J.(2017). The relationship between digital leadership and digital implementation in elementary schools. Southwest Baptist University, Proquest Dissertations Publishing.
- Drucker, P. (1993). *Kapitalist ötesi toplum*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Flanagan, L., & Jacobsen, M. (2003). Technology leadership for the twenty-first century principal. *Journal of Educational Administration*, 41(2), 124-142.
- Görgülü, D., Küçükali, R., ve Ada, Ş. (2013). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz-yeterlilikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama* 2 (3), 53-71.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş. ve Dalgıç, G. (2011). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (2), 145-166.
- Helvacı, M. A. (2008). Okul yöneticilerinin teknolojiye karşı tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 115-133.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. Retrieved from. Nisan 2019 tarihinde <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html> adresinden alındı
- Seferoğlu, S. S., & Akbıyık, C. (2005). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayara yönelik öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 19, 89-101.
- Stuart, L. H., Mills, A. M., & Remus. (2009). School leaders, ICT competence and championing innovations. *Computers & Education* (53), 733-741.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 12 (45), 88-104.

PISA 2015 Uygulamasına Göre Okul Müdürünün Liderlik Davranışları, Okul Özerkliği ve Okulun Öğrenme Fırsatları Arasındaki İlişki

Nedim ÖZDEMİR^a

(a) Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Karaman, Türkiye

Giriş

Öğrenci başarısının ölçülmesine dönük 1959 yılında başlayan uluslararası çalışmalar ile birlikte öğrenme fırsatları değişkenin de ele alındığı görülmektedir (Foshay, Thorndike, Hotyat, Pidgeon ve Walker, 1962). Bu kavram, ilk olarak öğrenmeye ayrılan zaman biçiminde kavramsallaştırılmıştır (Carroll, 1963). İlerleyen dönemde, Cooley ve Leinhardt (1980) ise öğrenme fırsatları kavramını farklı bir açıdan ele almıştır. Bu kapsamda, sınıfta zamanın nasıl yönetildiği ve öğretilen program ile sınavlar arasındaki örtüşmeyi içeren bir çalışma yürütülmüştür. Benzer biçimde Anderson (1990), öğrenme fırsatlarını, öğrencilere öğretilen konular ile sınavlarda test edilen içerik arasındaki örtüşme olarak tanımlamıştır. Öte yandan, özellikle son dönemde öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarını azaltmak üzere eğitimde kullanılan kaynakların, okul ve sınıf koşullarının, öğretim programının içeriğinin, öğretim stratejilerinin ve öğretmenin öğretime rehber olmasının içinde yer aldığı geniş bir bakış açısı kazanmıştır (Callahan, 2005; Guiton ve Oakes, 1995; Kurz, Elliott, Kettler ve Yel, 2014).

Öğrenme fırsatlarını ölçmek üzere Brewer ve Stacz (1996) üç boyuttan oluşan bir yapı ortaya koymuştur. Birinci boyutta, öğretim programı içerisinde yer alan kazanımların sınıfta işlenip işlenmediğine odaklanmaktadır. İkinci boyutta ise öğretmenin kullandığı öğretim stratejileri değerlendirilmektedir. Son olarak üçüncü boyutta ise ders kitapları ve diğer öğretim materyallerini kapsayacak biçimde eğitimsel kaynaklar yer almıştır. PISA 2012 uygulamasında ise bu boyutlar içerik, öğretim stratejileri ve öğretimin kalitesi biçiminde ölçülmüştür (OECD, 2014). TIMSS araştırmasını yürüten IEA kuruluşu ise 1963 yılından bu yana öğrenme fırsatlarını öğretmen algılarına göre ölçmüştür. Bu doğrultuda, araştırmacılar başarı testlerinin sonucunda öğrencinin puanını etkileyebilecek faktörlerden birinin, öğrencilerin sınavda yer alan konular üzerinde önceden çalışma yapması olduğunu vurgulamıştır (Husen, 1967). Başka bir deyişle, öğrencilerin testlerde yer alan belirli bir problem türünün nasıl çözüleceğini öğrenip öğrenmedikleri başarı açısından önemli görülmüştür. Schmidt vd. (2001), öğretim programına ilişkin aynı dersleri işleyen öğretmenlerin beklentilerine ve uygulamalarına dayalı olarak öğrenme fırsatları açısından farklılıklar oluşabileceğini savunmuştur. Buna göre, öğretim programına odaklanma, titizlik ve tutarlılık bu farklılığa yön verebilecek üç özellik olarak ifade edilmiştir. Bu özelliklerin herhangi biri değiştiğinde ortaya çıkan içerik okullar ve sınıflar arasında farklı olabilmektedir. Sonuç olarak, öğrencilerin öğrenme fırsatı açısından varyasyonların çok fazla olduğu görülmektedir.

Öğrenme fırsatlarına dönük bir diğer boyut sınıfta kullanılan öğretim stratejilerini kapsamaktadır. Sınıfta yürütülen öğretim ve öğrenme çalışmaları ile bu çalışmaların niteliği öğrenci başarısı üzerinde etkili olmaktadır (Brophy, 1986; Scheerens, 2016; Sebastian ve Allensworth, 2012; Wahlstrom ve Louis, 2008). Olumlu biçimde yapılandırılmış sınıf yönetimi; destekleyici ve öğrenci odaklı sınıf iklimi ve zorlayıcı içerikte bilişsel etkinlikler öğretimin niteliği açısından önemlidir (Klieme, Pauli ve Reusser, 2009). Marzano (2003), etkili sınıf yönetimi

tekniklerinin yürütüldüğü sınıflarda başarının .52 standart sapma değeri ile %20 daha yüksek olduğunu saptamıştır. Aynı yayında, başarı açısından bir sonraki etkili yöntemin ise .91 standart sapma değerine sahip sınıftaki disiplinli yapının olduğu saptanmıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrenme fırsatlarının matematik performansıyla ilişkili olduğu görülmektedir (Arıkan, 2016; OECD, 2013). İlgili alan yazında okul müdürünün öğrenme fırsatları üzerindeki etkisini incelemeye dönük az sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Bu araştırma ile okul müdürünün liderliği, okul özerkliği ve okulun öğrenme fırsatları arasındaki ilişkinin saptanması amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın alana katkı sunacağı beklenmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, PISA 2015 uygulamasına göre öğretim liderliği, okul özerkliği ve öğrenme fırsatları arasındaki ilişkiyi incelendiğinden ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür.

Araştırmanın evrenini, Türkiye'de 1 Mart 2015 ile 31 Ağustos 2015 tarihleri arasında 15 yaş grubunda yer alan ve en az 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, okullar ve okullar içerisindeki öğrenciler biçiminde iki-düzeyle hiyerarşik bir yapı göstermektedir. Bu çerçevede, PISA 2015 araştırmasına katılacak okulların ve öğrencilerin belirlenmesinde iki aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Birinci aşamada, örnekleme girecek okulların belirlenmesinde büyüklükleriyle orantılı seçilme olasılığına dayalı tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmış ve ölçüt olarak Türkiye için 12 bölge, 4 program türü, 10 okul türü, cinsiyet kompozisyonu açısından 3 okul türü, 2 yerleşim yeri (kırsal-şehir) ve 2 finansman türü (resmi-özel) göz önüne alınmıştır. Örnekleme girecek okulların belirlenmesinin ardından ikinci aşamada ise ilgili okulda öğrenim gören 15 yaş grubu tüm öğrenciler saptanmış ve her ülke için bir Hedef Küme Büyüklüğü (Target Cluster Size) (TCS) belirlenmiştir. Bu çerçevede, uygulamaya katılacak öğrenciler seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (OECD, 2015). PISA uygulamasında, örneklem varyanslarının hesaplanması için Balanced Repeated Replication (BRR) yöntemi kullanılmaktadır. Bu kapsamda, popülasyon parametrelerinin tahmininde oluşan standart hatalara önyargılı yaklaşılmaması ve hipotez testinin hatalı bir sonuca ulaşmaması için PISA verilerine ilişkin tüm istatistiksel analizlerde örneklem ağırlıklandırılmasının kullanılması önerilmektedir (OECD, 2015). Tablo 1.'de araştırmanın ulaşılabılır öğrenci evreni ve uygulamaya katılan okul ve öğrenci sayıları yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmanın Ulaşılabilir Öğrenci Evreni ve Katılımcı Sayıları

Ülke	Ulaşılabilir Evreni	Öğrenci	Uygulamaya Katılan Okul Sayısı (A)	Katılan Öğrenci Sayısı (B)	Uygulamaya Katılan Öğrenci Sayısı (B)	Ortalama Öğrenci Sayısı (A/B)
Türkiye	925.366		187	5.895		31,52

Tablo 1. incelendiğinde, PISA 2015 araştırmasına Türkiye'den 187 okuldan 5895 öğrenci katılmıştır. Okul başına uygulamaya katılan ortalama öğrenci sayıları ise 31,52 düzeyindedir.

Öğrenme fırsatları kapsamında PISA öğrenci anketinde yer alan araştırmaya dayalı öğretim indeksi (IBTEACH) kullanılmıştır. Öğrenci görüşlerine göre okulda fen derslerini öğrenirken yürütülen faaliyetlerin hangi sıklıkta gerçekleştiğini saptamaya dönük ifadeler yer almaktadır. Bu faaliyetler, “Öğrencilere, düşüncelerini açıklamak için fırsat verilir.”, “Öğrenciler laboratuvarında uygulamalı deneyler yaparlar.” ve “Öğrencilerin fen

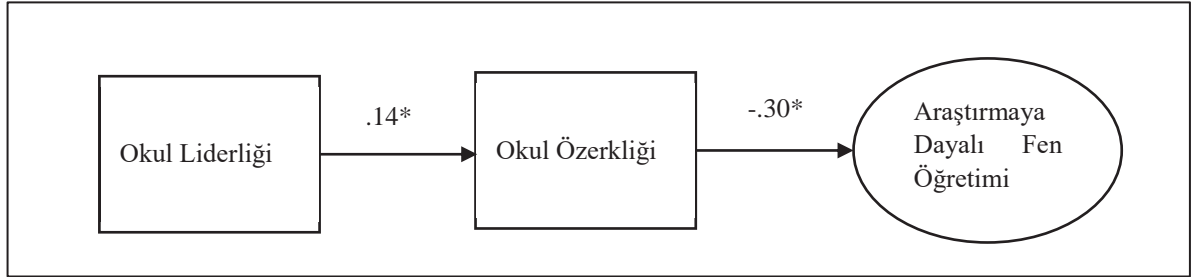
sorularını tartışmaları gerekir.” gibi maddelerden oluşmaktadır. Bu indeksin yanıtlama seçeneği ise “tüm derslerde”; “çoğu derste”; “bazı derslerde”; “hiç veya neredeyse hiç” şeklindedir. Bunun yanında araştırma kapsamında okul müdürlerinden okul özerkliği ve okul liderliği boyutunda bilgi toplanmıştır. Okul özerkliği (SCHAUT) kapsamında, okul müdürlerinin, öğretmenlerin, zümre başkanlarının, okulda oluşturulan bir kurulun veya üst düzeydeki eğitim yöneticilerinin bazı alanlarda ne düzeyde sorumlu olduğuna ilişkin veri elde edilmiştir. Bu doğrultuda, öğretmeni işe alma, öğretmenlerin başlangıç maaşlarını belirleme, okul bütçesini organize etme, öğrenci disiplin politikalarını oluşturma gibi alanlar sorgulanmıştır. Değişkene ilişkin pozitif değerler okul özerkliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Okul liderliği ise okul müdürünün, belirtilen etkinlikleri ve davranışları 2013-2014 eğitim-öğretim yılı süresince ne sıklıkla gerçekleştirdiğini saptamak üzere 13 madde olarak ele alınmıştır. Cevaplama seçeneği 6’lı likert (1- Hiç, 2- Yılda 1-2 kez, 3- Yılda 3-4 kez, 4- Ayda bir, 5- Haftada bir, 6- Haftada bir defadan fazla) tipinde hazırlanmıştır. PISA 2015 uygulamasında eğitim liderliği, 4 alt boyutta ele alınmaktadır. Birincisi, öğretim programını geliştirme (LEADCOM) olup okul amaçlarını belirleme ve öğretim programını geliştirme çalışmalarının nasıl yürütüldüğünü ve paydaşların sürece nasıl katıldığını saptamak üzere 4 madde biçiminde tasarlanmıştır. İkincisi, öğretimsel liderlik (LEADINST) olup “Son yıllardaki eğitim araştırmalarına dayalı öğretim uygulamalarını teşvik ederim.”, “Öğrencileri aktif olarak öğrenmeye katılan öğretmenleri överim.” ve “Öğretmenlerin dikkatini, öğrencilerin eleştirel ve sosyal kapasitelerinin geliştirilmesinin önemi üzerine çekerim.” maddeleriyle ölçülmeye çalışılmıştır. Üçüncüsü, mesleki gelişim (LEADPD) olup öğretimi geliştirme ve mesleki gelişimi sağlama konusunda okul müdürünün katkısını saptamak üzere 3 madde biçiminde hazırlanmıştır. Son olarak dördüncü boyut, öğretmen liderliği (LEADTCH) olup “Okul çalışanlarının okuldaki karar alma sürecine katılmaları için fırsat sağlarım.”, “Sürekli gelişim için, okul kültürünün oluşturulmasına yardım etmeleri konusunda öğretmenleri teşvik ederim.” ve “Öğretmenlerin, yönetim uygulamalarının değerlendirilmesine katılmalarını sağlarım.” maddelerinden oluşmaktadır. Bu indekste pozitif değerler okul müdürlerinin okulun bu alanlardaki işleyişine daha fazla katıldığını göstermektedir. Tüm bu değişkenler için PISA araştırması kapsamında oluşturulan indeks puanları kullanılmıştır.

İki öğretmenin öğretmen fırsatlarına yanıt vermediğinden dolayı analizden çıkarılmıştır. Bu doğrultuda çalışma 220 okul üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri iki düzeyli yapısal eşitlik modeli ile çözümlenmiştir. Araştırmanın modeli okullar arasında araştırmaya dayalı fen öğretiminin farklılaşmasının nedenlerini saptamaya çalıştığından Düzey 2’ye ait veriler incelenmiştir. Bu çalışmada, okul düzeyinde ekonomik, sosyal ve kültürel düzey indeksi (ESCS) ve okul kaynakları kontrol değişkeni olarak modele eklenmiştir. Okul kaynakları indeksi, okul müdürünün görüşüne göre okulda eğitim öğretim çalışmalarını aksatan faktörleri saptamak üzere toplam 8 maddeden oluşmaktadır. Cevaplama kategorisi 4’lü likert (1- Asla, 2- Çok az, 3- Biraz, 4- Çok fazla) ölçeğindedir. Boyutlardan birincisi, personel eksikliği (STAFFSHORT) olarak “Öğretmen eksikliği”, “Öğretmenlerin yetersiz veya düşük nitelikte olması”, “Yardımcı personel eksikliği” ve “Yardımcı personelin yetersiz veya düşük nitelikte olması” maddeleriyle ölçülmektedir. Diğer, eğitim öğretim materyallerinin eksikliği (EDUSHORT) adıyla 4 maddeden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri *Mplus* 6.12 yazılımı aracılığıyla çözümlenmiştir.

Bulgular

Araştırmada ilk olarak okullar arası araştırmaya dayalı fen öğretimi indeksinin ne düzeyde farklılaştığı incelenmiştir. Bu kapsamda ICC katsayısı .05 olarak bulunmuştur. Bu kapsamda okullar arasındaki farklılaşmanın

%5 olduğu söylenebilir. Araştırma kapsamında oluşturulan iki düzeyli yol analizinde okullar arası farklılığa ilişkin sonuçlar Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Okul liderliği, okul özerkliği ve araştırmaya dayalı fen öğretimi

Not: * $p < .05$, ** $p < .01$.

Araştırmanın modeline ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde χ^2/sd oranının 2.15 olduğu, CFI değerinin .96 ve TLI değerinin .91 olduğu görülmüştür. Bu kapsamda modelin doğrulandığı söylenebilir (Hu ve Bentler, 1999). Bu doğrultuda, Şekil 1’e göre, okul özerkliği değişkenindeki bir birimlik artışın, öğrencilerin araştırmaya dayalı fen öğretimi algılarında .30 birimlik azalmaya neden olduğu görülmektedir ($p < .05$). Diğer taraftan, okul liderliği değişkenindeki bir birimlik artışın okul özerkliğinde .14 birimlik bir artışa neden olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre, okul müdürlerinin okulun mesleki gelişim, öğretim liderliği, öğretmen liderliği, amaç ve müfredat geliştirme alanlardaki işleyişine katılımının okulun özerklik algısına olumlu katkı yaptığı söylenebilir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, öğrenme fırsatları kapsamında araştırmaya dayalı fen öğretimini ele alınmıştır. Araştırma sonuçları, okul özerkliği değişkenindeki artışın öğrencilerin araştırmaya dayalı fen öğretimi algılarında azalmaya neden olduğunu göstermiştir. Yapılan çalışmalar Türkiye’de öğretmenlerin işe alınması, maaşlarının belirlenmesi, programların değerlendirilmesi ve kaynakların dağılımı gibi konularında okulların özerk bir yapıda olmadığı sonucuna ulaşmıştır (Kavak ve Yılmaz Fındık, 2016). Buna rağmen okul yöneticisinin kapasitesi ve liderlik özellikleri sayesinde başta okulun mali kaynaklarını çeşitlendirmek üzere birçok noktada okul özerkliğine katkı sunduğu görülmektedir. Bu katkıyı bazı okul yöneticileri kapasiteleri doğrultusunda yapabilirken bazıları da yapamamaktadır. Bu farklılaşmanın yanı sıra özerklik kavramının okul yöneticileri arasında farklı anlaşıldığı ve uygulamalara farklı yansıdığı görülmektedir (Adamson, 2012). Bu sonuç, özerklik algısı ile öğretim arasında negatif yönlü bir ilişkiyi doğurmuş olabilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise okul liderliğinin okul özerkliğine pozitif yönde katkı sağladığı şeklindedir. Bu sonuç, Yazıcı ve Akyol (2017) tarafından yürütülen araştırmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Söz konusu araştırmada dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir. Okul yöneticisinin okulun işleyişine daha fazla katılması ve olumlu liderlik davranışları sergilemesi, okul özerkliği algısını arttırmaktadır (Dou, Devos ve Valcke, 2016). Liderlik davranışlarını sergileyen okul yöneticileri öğretmenlere daha demokratik davrandıkları için onlara daha özerk bir alan sağlıyor olabilir. Ayrıca, kaynak sağlama konusunda da öğretim süreçlerine destek oldukları için algılanan özerklik artıyor olabilir.

Anahtar Kelimeler

Okul Liderliği; Okul Özerkliği; Öğrenme Fırsatları

Kaynaklar

- Adamson, L. (2012). *Exploring principal autonomy in charter, private, and public schools*: California State University, Fullerton.
- Anderson, B. J. (1990). Minorities and mathematics: The new frontier and challenge of the nineties. *Journal of Negro Education*, 59(3), 260-272.
- Arıkan, S. (2016). Türkiye'deki öğrencilerin öğrenme fırsatları ve matematik performansları arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 47-66.
- Brewer, D. J. ve Stacz, C. (1996). *Enhancing opportunity to learn measures in NCES data*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American psychologist*, 41(10), 1069-1077.
- Callahan, R. M. (2005). Tracking and high school English learners: Limiting opportunity to learn. *American Educational Research Journal*, 42(2), 305-328.
- Carroll, J. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 723-723.
- Cooley, W. W. ve Leinhardt, G. (1980). The instructional dimensions study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2(1), 7-25.
- Dou, D., Devos, G. ve Valcke, M. (2016). The Effects of Autonomy Gap in Personnel Policy, Principal Leadership and Teachers' Self-Efficacy on Their Organizational Commitment. *Asia Pacific Education Review*, 17(2), 339-353.
- Foshay, A. F., Thorndike, R. L., Hotyat, F., Pidgeon, D. A. ve Walker, D. A. (1962). *Educational achievements of thirteen-year-olds in twelve countries*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Guiton, G. ve Oakes, J. (1995). Opportunity to learn and conceptions of educational equality. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(3), 323-336.
- Hu, L. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. doi:10.1080/10705519909540118
- Husen, T. (1967). *International study of achievement in mathematics: A comparison of twelve countries* (Vol. 2). New York: Wiley.
- Kavak, Y. ve Yılmaz Fındık, L. (2016). PISA 2012 Sonuçlarına Göre Yönetici Liderliği ve Okul Özerkliğinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 32 (4), 939-959.
- Klieme, E., Pauli, C. ve Reusser, K. (2009). The Pythagoras study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. In T. Janik ve T. Seidel (Eds.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (pp. 137-160). Münster: Waxmann.
- Kurz, A., Elliott, S. N., Kettler, R. J. ve Yel, N. (2014). Assessing students' opportunity to learn the intended curriculum using an online teacher log: Initial validity evidence. *Educational Assessment*, 19(3), 159-184. doi:10.1080/10627197.2014.934606
- Marzano, R. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: Association for Supervision Curriculum Development.
- OECD. (2013). *PISA 2012 results: What students know and can do* (Vol. I). Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2014). *PISA 2012 technical report*. Paris: OECD Publishing.
- Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness: A critical review of the knowledge base*. Dordrecht: Springer.
- Schmidt, W. H., McKnight, C. C., Houang, R. T., Wang, H., Wiley, D. ve Cogan, L. S. (2001). *Why schools matter: A cross-national comparison of curriculum and learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sebastian, J. ve Allensworth, E. (2012). The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning: A study of mediated pathways to learning. *Educational administration quarterly*, 48(4), 626-663.
- Wahlstrom, K. L. ve Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495. doi:10.1177/0013161x08321502
- Yazıcı, A. Ş. ve Akyol, B. (2017). Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları İle Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(10), 189-208.

Uluslararası Öğrencilerin Türkiye’de Yükseköğretime Yönelik Metaforik Algıları

Asiye TOKER GÖKÇE^A, Rabia TOSKA^A

(a) Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kocaeli, Türkiye

Giriş

Küreselleşen dünyada artık birçok insan, çalışmak, okumak, zorunlu göç gibi çeşitli nedenlerle, ülkesinden çok uzaklara gitmektedir. Ekonomik ve politik olumsuzluklar nedeniyle birçok genç, yüzyıllar boyu gelişmiş ülkelere gitmenin yolunu aramıştır. Söz konusu ülkeler siyasal ve ekonomik politikalarında yaptıkları düzenlemelere rağmen, ‘beyin göçü’ olarak dile getirilen bu sorunu aşmak için çaba harcamaktadır. Uluslararası öğrenci hareketliliği, söz konusu beyin göçünün hızını kesebilecek ve gelişmekte olan ülkelerin nitelikli insangücü ihtiyacını karşılamasına destek olacak bir gelişme olarak karşımıza çıkmaktadır.

Uluslararası öğrenci hareketliliği, bir öğrencinin yükseköğretim görmek, dil öğrenmek ve mesleki eğitim görmek amacıyla vatandaşı olmadığı başka bir ülkeye gitmesi (DEİK, 2013) biçiminde tanımlanabilir. Son yıllarda, popüler olan uluslararası öğrenci hareketliliği, dünya çapında yükseköğretim programlarına katılan öğrenci sayısında patlama yaşanmasına neden olmuştur. Örneğin, 1999 yılında uluslararası öğrenci sayısı dünya genelinde 2 milyon iken, 2016 yılında bu sayı beş milyona yaklaşmıştır (OECD, 2018).

Uluslararası öğrenci hareketliliği hem öğrenci gönderen hem de öğrenci alan ülkeye sosyal, kültürel, akademik ve ekonomik alanlarda katkı sağlamaktadır (Kireççi ve ark., 2016). Bu katkıların çeşitliliği ve çokluğu, öğrenci kabul eden ülkeler arasında rekabete yol açmış; daha fazla öğrenci çekebilmek için birçok strateji geliştirme yoluna gidilmiştir (Çankaya, Öztürk ve Sakar, 2016). Türkiye de daha fazla öğrenci uluslararası öğrenci çekebilmek amacıyla stratejiler geliştirerek izlenen politikaları canlı tutmaya çalışmaktadır. Bu bağlamda Türkiye’de uluslararası öğrenci sayısı 2000-2001 eğitim öğretim yılında 16.656 iken, 2014-2015 eğitim öğretim yılında 72.178’ye; 2016-2017 eğitim yılında 108.076’ya, 2017-2018 eğitim yılında ise 114.756’ya ulaşmıştır (YÖK, 2017; 2019). Bu veriye bakıldığında uluslararası öğrenci sayısının büyük bir hızla arttığı görülmektedir. Bu bağlamda, Dünyada ve Türkiye’de uluslararası öğrenci sayısını artırmaya yönelik çalışmaların önem kazandığı anlaşılmaktadır.

Alan yazında genellikle uluslararası öğrencilerin ekonomik sorunları, uyum süreci, sosyo-kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunlar gibi alanlarda çalışmalar yer almaktadır. Örneğin Çelik (2013) bu öğrencilerin demografik özelliklerini inceleyerek erkek öğrencilerin, kadın öğrencilerden fazla olduğunu belirlemiştir. Beltekin ve Radmard (2013) uluslararası öğrencilerin üniversitenin iklimine, fiziksel ortamlara ve üniversitenin akademik niteliğine ilişkin görüşlerini; Savaşan, Yardımcıoğlu ve Beşel (2015), sosyo-ekonomik durumlarını ve Musaoğlu (2016) da entegrasyon sürecini incelemiştir. Söz konusu araştırmalarda öğrencilerin gördükleri eğitime ve öğrenim koşullarına yönelik hem olumlu hem de olumsuz bulgulara ulaşılmıştır. Türkiye’nin uluslararası öğrenci sayısını artırmaya yönelik çabaları düşünüldüğünde, uluslararası öğrencilerin üniversite yaşamına yönelik görüşlerinin güncellenmesi, ortaya çıkacak sorunların giderilmesinde önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmanın ülkenin uluslararası öğrencilere yönelik geliştireceği politikalara yön verici olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı

Türkiye’de bir yükseköğretim kurumunda eğitim almakta olan uluslararası öğrencilerin bu ülkede üniversitede bir yabancı öğrenci olmaya ilişkin metaforik algılarını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Uluslararası öğrencilerin Türkiye’de yabancı öğrenci olmaya ilişkin metaforik algıları nelerdir?
2. Uluslararası öğrencilerin üniversiteye ilişkin metaforik algıları nelerdir?
3. Uluslararası öğrencilerin üniversite eğitimine ilişkin metaforik algıları nelerdir?
4. Uluslararası öğrencilerin öğretim üyelerine ilişkin metaforik algıları nelerdir?

Yöntem

Türkiye’de bir yükseköğretim kurumunda eğitim almakta olan uluslararası öğrencilerin bu ülkede üniversitede bir yabancı öğrenci olmaya ilişkin metaforik algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada temel nitel araştırma deseni kullanılarak katılımcıların metaforik görüşleri incelenmiştir. Merriam (2009) temel nitel araştırma desenin, bireylerin yaşamlarını nasıl yorumladıklarına ve deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarına odaklandığından, tüm disiplinlerde yaygın olarak kullanıldığını belirtir. Morgan (1997) metaforların dünyayı algılayış biçimimizi ve düşünme tarzımızı gösterdiğini, bu nedenle özellikle soyut veya karmaşık olguları açıklamada yararlı olduğunu belirtir.

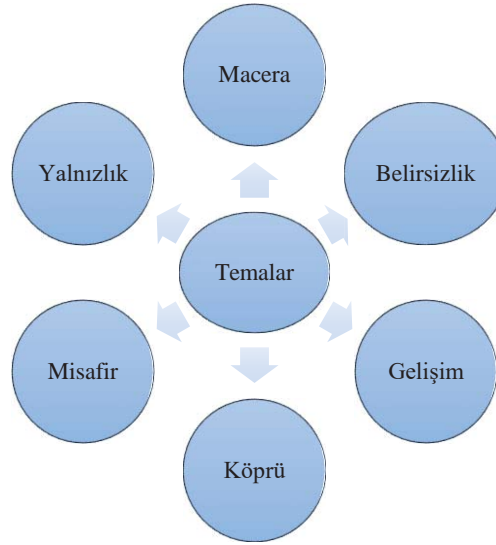
Kocaeli ilinde yükseköğrenim gören ve gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden 59 uluslararası öğrenci, araştırmanın çalışma grubu olarak seçilmiştir. Çalışma grubunun seçiminde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Patton (2014) amaçlı örneklemede zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumları seçmek ve böylece genellemeler yapmak yerine derinlemesine bir anlayış edinmenin amaçlandığını belirtir. Yıldırım ve Şimşek (2008) de kolay ulaşılabilir durum örneklemesinin, araştırmacıya yakın olanın ve erişilmesi kolay olanın seçildiği bir örnekleme tekniği olduğunu vurgular. Üç öğrenciye ait veri, uygun olmadığından analiz dışı bırakılmıştır. Böylece çalışma grubunda 56 öğrenci yer almıştır. Katılımcılar 18-40 yaş aralığında olup 29’u kadın, 27’si erkektir. Katılımcıların 15’i hazırlık, 30’u lisans ve 11’i lisans üstü öğrencidir. Katılımcıların geldikleri ülkeler Azerbaycan, Kosova, Afganistan, Bosna-Hersek, Pakistan, Mısır, Cezayir, Fas, Filipinler, Ukrayna, İran, Sırbistan, Karadağ, Suriye, Polonya, Yemen, Özbekistan, Arnavutluk, Endonezya, Kazakistan, Filistin, Rusya, Tunus ve Makedonya şeklinde sıralanmaktadır.

Araştırma için veri 2018-2019 eğitim yılında toplanmıştır. Katılımcılara, Türkiye’de yabancı öğrenci olmaya, üniversiteye, üniversite eğitimine, üniversitede öğretim üyelerine yönelik algıları, yarı yapılandırılmış metaforik ve analogik cümleler aracılığı ile yazılı olarak sorulmuştur. Bu bağlamda örneğin “Türkiye’de yabancı öğrenci olmaya” ilişkin metaforik algılarını sorgulamak üzere metaforik olarak “Türkiye’de yabancı öğrenci olmak dır.”; analogik olarak da “Türkiye’de yabancı öğrenci olmak gibidir.” ifadelerinin ikisi de yazılarak, katılımcıların kendilerine kolay gelen anlatım biçimi hangisiyse onu kullanmaları sağlanmıştır. Ardından “Çünkü.....” şeklinde açıklayıcı yarım bırakılmış cümle yazılarak, katılımcıların bu cümleleri Türkçe veya İngilizce yazılı olarak doldurmaları istenmiştir. Katılımcıların Türkçe’ye hâkim olma durumları bilinmediğinden, veri toplama süreci boyunca, her bir katılımcıya, araştırmacı tarafından çalışmanın amacı ve yöntem hakkında sözlü açıklamalar yapılmıştır.

Nitel desende yürütülen bu çalışmanın veri analizi de nitel yöntemlerden içerik analizi ile yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008) içerik analizinde önce toplanan verinin kavramsallaştırıldığını, sonra bu kavramların mantıklı biçimde düzenlendiğini; bu düzenleme sonucuna göre de veriyi açıklayan durumların temalaştırıldığını ifade eder. Dolayısı ile içerik analizinde temelde birbirine benzeyen veri, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanır. Metafor çalışmalarında içerik analizi Saban'ın (2008) Göçer'in (2013), Tokar-Gökçe ve Bülbül'ün (2014) ve Kahyaoğlu'nun (2015) yaptığı gibi adlandırma, eleme ve bir araya getirme ve kategori geliştirme aşamalarından oluşmaktadır. İçerik analizi sonunda elde edilen kategorilerin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış; sonra verinin yorumlanmasına geçilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2008), araştırmada iç geçerliğin uzman incelemesi ile elde edilebileceğini belirtir. Bu kapsamda önce araştırmacılar birbirinden bağımsız olarak veri üzerinde içerik analizi yapmış; ortaya çıkan sonuçları birbiri ile karşılaştırarak analize son halini vermiştir. Son halini alarak oluşturulan kategoriler, ham veri ile birlikte farklı uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşü de alındıktan sonra, sonuçlar bulgular bölümünde verilmiştir. Güvenirliği artırmak amacıyla, katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntı yapılarak çalışma içinde sunulmuştur.

Bulgular

Katılımcıların Türkiye'de yabancı öğrenci olmaya ilişkin metaforik algıları temalar halinde Şekil 1'de yer almaktadır.



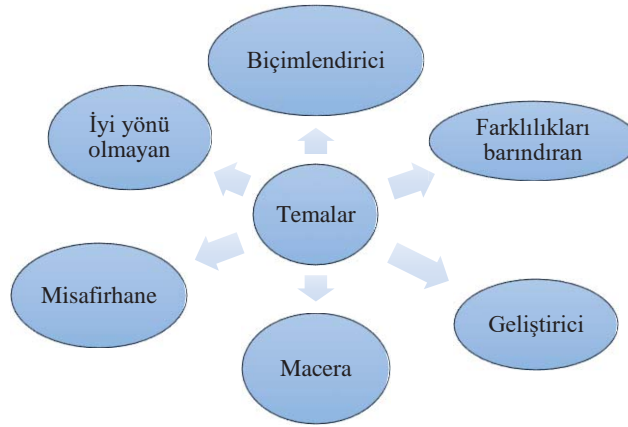
Şekil 1. Türkiye'de yabancı öğrenci olmaya ilişkin temalar

Şekil 1'de görüldüğü gibi, katılımcıların Türkiye'de yabancı öğrenci olmaya ilişkin metaforik algıları macera /gezgin, belirsizlik, gelişim, köprü, misafir, yalnızlık biçiminde altı tema olarak ortaya çıkmıştır. Söz konusu temalara ilişkin üretilen metaforlar Şekil 2'de yer almaktadır.

Macera	Belirsizlik	Gelişim	Köprü	Misafir	Yalnızlık
<ul style="list-style-type: none"> • Sonbaharda savrulan yaprak. • Kuş • Yeni dünyaya açılan • Gezgin 	<ul style="list-style-type: none"> • Sonu gözükmeyen merdiven • Hediye • Yeni doğan • Kan transferi 	<ul style="list-style-type: none"> • Toprak • Tohum • Kahve çekirdeği • Nota 	<ul style="list-style-type: none"> • Köprü • Bayrak • Taşıyıcı • Sembol • Boya elçilik 	<ul style="list-style-type: none"> • Misafir 	<ul style="list-style-type: none"> • Bir albino • Kimsesiz • Issız bir adada yaşayan • Derviş

Şekil 2. Türkiye’de yabancı öğrenci olmaya ilişkin üretilen metaforlar

Katılımcıların ifadelerinden bazıları “Sonbaharda savrulan yapraktır. Çünkü nereye gittiğini pek bilmez; Hediyedir. Çünkü içinden ne çıkacağını bilemezsin; Köprüdür. Çünkü kendi ülkeleriyle arasındaki kültür elçileridir; Misafirdir. Çünkü misafir gibi başka ülkeye eğitim almak için gider sonra yine evine döner; Dervıştır. Çünkü hep yol almak ve savaşmak zorundasın” biçimindedir. Katılımcıların üniversiteye ilişkin metaforik algılarına ait metaforik temalar Şekil 3’te yer almaktadır.



Şekil 3. Üniversiteye ilişkin temalar

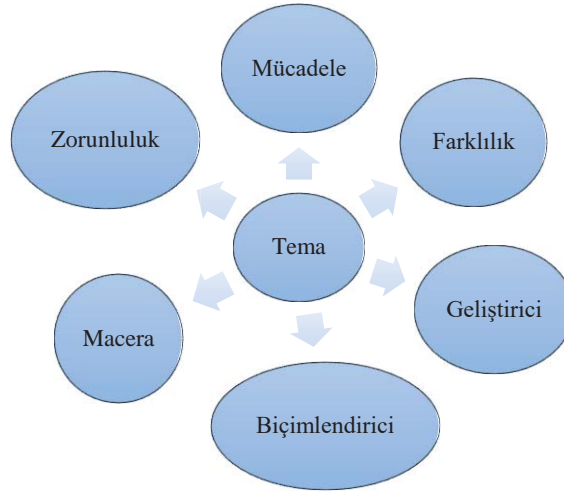
Şekil 3’te görüldüğü gibi, katılımcıların üniversiteye ilişkin metaforik algıları biçimlendirici, farklılıkları barındıran, geliştirici/bilgi kaynağı, macera, misafirhane ve iyi yönü olmayan olmak üzere altı temada ortaya çıkmıştır. Söz konusu temalara ilişkin üretilen metaforlar Şekil 4’te yer almaktadır.

Biçimlendirici	Farklılıkları barındıran	Geliştirici/bilgi kaynağı	Macera	Misafirhane/Dinlenme tesisi	İyi yönü olmayan
<ul style="list-style-type: none"> • Fabrika • Çerçeve • Kek kalıbı 	<ul style="list-style-type: none"> • Aşure • Ocağın üstündeki kazan • Ayna • Mücevher kutusu • Türlü • Boya paleti 	<ul style="list-style-type: none"> • Kapı • Merdiven • Alışveriş merkezi • Çanta • Toprak • Üçüncü göz 	<ul style="list-style-type: none"> • Macera • Hayata sıfırdan başlamak • Okyanus • Dört mevsim • Yokuş 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinlenme tesisi • Misafirhane • Çatı 	<ul style="list-style-type: none"> • Mentollü sakız • Gondol • Davul • Lunapark • Geveze çocuk

Şekil 4. Üniversiteye ilişkin üretilen metaforlar

Katılımcıların ifadelerinden bazıları “Çerçevedir. Çünkü bizi sınırlayan durumlar vardır; Ocağın üstündeki koca bir kazandır. Çünkü içine istediğin kadar malzeme atabilirsin lakin hep ateşin üstündedir; Çantadır. Çünkü aradığın her şeyi içinde bulabilirsin; Okyanustur. Çünkü içine daldıkça içinde sonsuz güzellikler olduğunu görürüz

ama arada tehlikelerle de karşılaşabiliriz; Dinlenme tesisidir. Çünkü dersler ve okulun konumu beni dinlendiriyor, durgunlaştırıyor; Davuldur. Çünkü uzaktan sesi hoş gelir aslında baş ağısından başka bir şeye sebep olamaz” biçiminde ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların üniversite eğitimine ilişkin metaforik algıları mücadele, farklılık, geliştirici, biçimlendirici, macera ve zorunluluk biçiminde altı temada ortaya çıkmıştır (Şekil 5).



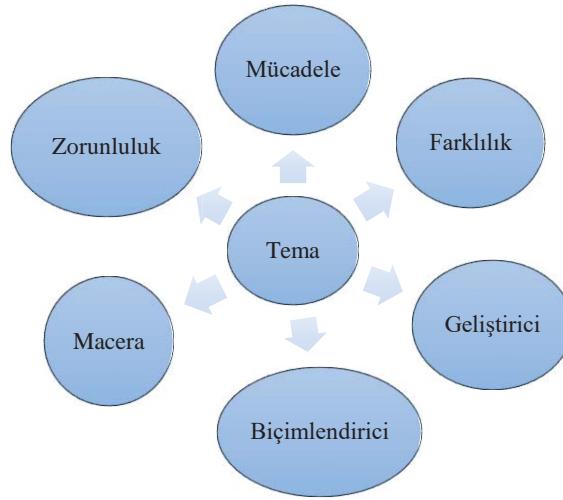
Şekil 5. Üniversite eğitimine ilişkin üretilen temalar

Şekil 5’te görüldüğü gibi katılımcıların üniversite eğitimine ilişkin üretilen metaforik temalar mücadele, farklılık, geliştirici, biçimlendirici, macera ve zorunluluk olmak üzere altı tanedir. Söz konusu temalara ilişkin üretilen metaforlar Şekil 6’da yer almaktadır.

Mücadele	Farklılık	Geliştirici	Biçimlendirici	Macera	Zorunluluk
<ul style="list-style-type: none"> • Yarış • Enstrüman çalmak • Denizde yüzmek • Selden sonra kalan kumlar • Uzun bir yolda yürümek 	<ul style="list-style-type: none"> • Çorba • Felsefe • Bir senfoni orkestrası 	<ul style="list-style-type: none"> • Emekledikten sonra yürüyen bebek • Ok • Tomurcuk • Anahtar • Balona binmek • Gökyüzü • Puzzle 	<ul style="list-style-type: none"> • Deneme süresinde olan robot • Kafes • Hapishane • Baskı makinesi • Törpü • Kuşatma 	<ul style="list-style-type: none"> • Roman • Borç • Şeker • Bir resme ressam gibi bakmak • Dalışa hazırlanmak • Gece ve gündüz • Dalış yapmak 	<ul style="list-style-type: none"> • Protein • Mecburiyet • İlacın etki etmesini beklemek

Şekil 6. Üniversite eğitimine ilişkin üretilen metaforlar

Katılımcıların üniversite eğitimine ilişkin ürettikleri metaforlardaki ifadelerinden bazıları “Enstrüman çalmaktır. Çünkü başta çok zorlanırsın sonra başarılı olursun; Çorbadır. Çünkü karışıktır. Farklı öğrencileri içinde barındırır; Tomurcuktur. Çünkü eninde sonunda aldığımız bilgiler çiçek açmamızı sağlar; Törpüdür. Çünkü kafamızdaki bilgilerimizi bu eğitim sistemine göre şekillendiririz; Dalış yapmaktır. Çünkü daldıkça güzellileri görürsün; Proteindir. Çünkü vücudumuz onsuz yapamaz” biçimindedir. Katılımcıların öğretim üyelerine ilişkin metaforik algılarına ait temalar Şekil 7’de yer almaktadır.



Şekil 7. Öğretim üyelerine ilişkin üretilen temalar

Katılımcıların öğretim üyelerine ilişkin ürettikleri metaforlara ilişkin temalar mücadele, farklılık, geliştirici, biçimlendirici, macera ve zorunluluk biçiminde ortaya çıkmaktadır. Söz konusu temalara ilişkin üretilen metaforlar Şekil 8’de yer almaktadır.

Anlaşılması Güç	Biçimlendiren/Hükmeden	Bilgi Küpü	Kendine Çalışan	Koruyucu	Yol Gösteren/Aydınlatan
<ul style="list-style-type: none"> • Derin kör kuyu • Radyo • Enstrüman • Siyaset • Hindistan cevizi • Mevsim 	<ul style="list-style-type: none"> • Robot üreticisi • Marangoz • Komutan • Milletvekili • Baykuş • Komutan 	<ul style="list-style-type: none"> • Dağ • Şarap • Tecrübeli dağcılar • Ağaç • Buzdağı • Çiçek 	<ul style="list-style-type: none"> • Yarış atı • Zil • Rakip yarışmacılar • Büyük bir kesiğe yapıştırılmış yara bandı 	<ul style="list-style-type: none"> • Aile üyesi • Annem ve Babam 	<ul style="list-style-type: none"> • Kitap • Kraliçe arı • Işık • Projeksiyon • Trafik işaretleri • Bahçıvan • Büyüteç

Şekil 8. Öğretim üyelerine ilişkin üretilen metaforlar

Katılımcıların öğretim üyelerine ilişkin ürettikleri metaforlardan “anlaşılması güç” temasına ilişkin ifadelerinden bazıları “*Radyodur. Çünkü frekansı tutturamazsan gürültüden başka bir şey değildir; Mevsimdir. Çünkü bazıları sıcak bazıları soğuk bazıları da belirsizdir; Derin kör kuyudur. Çünkü öğretici ve yardımcı oluyorlar. Anlayışlılar. Sınavlar zor. Puanlarını az veriyorlar; Enstrümandır. Çünkü onların dilinden anlamak zordur; Siyasettir. Çünkü halen daha çözemiyorum; Hindistan cevizidir. Çünkü kabukları zor kırılır ama kırılınca da faydasını görürsün*” biçimindedir.

Katılımcıların “biçimlendiren/hükmeden” temasına ilişkin ifadelerinden bazıları “*Robot üreticisidir. Çünkü dünyaya hem yararlı hem zararlı robotlar üretebilirler. Hem yararlı hem zararlı öğrenci yetiştirebilirler; Marangozdur. Çünkü onlar öğrenciyi istedikleri şekle sokarlar. Komutandır. Çünkü biz onların askerleriyiz onlar yönetir biz uyguluyoruz; Milletvekilidir. Çünkü milletvekilleri gibi her şeyi onların ellerinde zannederler; Baykuştur. Çünkü hocalar her durumdan haberdar olur ve kontrolçülerdir; Komutandır. Çünkü çok sıkı kuralları ve emirleri vardır*” biçimindedir.

Katılımcıların “bilgi küpü” temasına ilişkin ifadelerinden bazıları “*Dağ gibidir. Çünkü bilgi yönünden güçlüdürler; Şaraptır. Çünkü yıllandıkça tecrübe edinerek değeri artar; Tecrübeli dağcılardır. Çünkü bazıları zirveye ulaşmış, bazıları da ulaşmamış ama hepsi dağcılığın zorluklarını hissetmişlerdir; Ağaçtır. Çünkü sürekli*

meyve verir; Buzdağıdır. Çünkü görünmeyen görünenden çok daha fazla bilgi tecrübe vardır; Çiçektir. Çünkü hoca iyi ise iyi eğitim verir yani iyi bal verir hocanın bilgi ve birikimine göre balın yani öğrencinin kalitesi değişir” biçimindedir.

Katılımcıların “kendine çalışan” temasına ilişkin ifadelerinden bazıları “Yarış atıdır. Çünkü devamlı rekabet içinde olan atlar devamlı rekabet içinde olan öğretmenleri hatırlatıyor; Zildir. Çünkü her kafadan farklı ses çıkar; Rakiptir. Çünkü yarışmacılar, hep birbirleriyle bir rekabet içindedirler bu rekabet bazen öğrencilere karşı da olabiliyor; Büyük bir kesiğe yapıştırılmış yara bandıdır. Çünkü çoğu ders için getirdiği slaytı öğrenci için değil de kendi için hazırlıyor. Ders anlatmak değil yaptıkları, kendilerine hazırlamış oldukları slaytı okumak” biçimindedir.

Katılımcıların “koruyucu” temasına ilişkin ifadelerinden bazıları “Aile üyesidir. Çünkü ailem gibi ilgililer.. ..Annem ve Babam gibidir. Çünkü davranışları, bize hitapları akrabalarım gibi” biçimindedir. Son olarak katılımcıların “yol gösteren/aydınlatan” temasına ilişkin ifadelerinden bazıları “Kraliçe arıdır. Çünkü öğrencilerin neyi nasıl yapmaları gerektiğini öğretendir; Işıktır. Çünkü bizleri bilgileriyle aydınlatırlar; Bahçivandır. Çünkü tohum olan öğrencilere su verir bakar eğitim verir anlar ve yetiştirir; Büyüteçtir. Çünkü bizim göremediklerimizi fark etmemizi sağlar” biçimindedir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Türkiye’de yükseköğrenim gören uluslararası öğrencilerin yükseköğretime ilişkin metaforik algılarını irdelleyen bu çalışma sonunda 56 katılımcıdan çeşitli temalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmanın ilk sorusuna yönelik katılımcılar altı tema üretmiştir. Buna göre uluslararası öğrencilerin Türkiye’de yabancı öğrenci olmaya ilişkin metaforik algıları, macera/gezgin, belirsizlik, gelişim, köprü, misafir ve yalnızlık biçiminde ortaya çıkmıştır. Temaların kapsamındaki veri incelendiğinde, uluslararası öğrencilerin içinde buldukları durumu bir macera olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bütün temalar birlikte düşünüldüğünde, katılımcıların kendilerini geliştiren (gelişim) bir maceraya girdiklerini (macera), bu macera sırasında ülkelerine ait kültürü tanıtmaya ve taşıma sorumluluğu (köprü) hissettiklerini, kendilerini bu ‘macera’ bitene kadar geçici (misafir) konumda gördüklerini, dolayısıyla bu macera bittiğinde ne olacağını bilemedikleri (belirsizlik) anlaşılmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt sorusunda katılımcıların üniversiteye ilişkin metaforik algıları irdelenmiştir. Bu soruya ilişkin veri incelendiğinde katılımcılardan elde edilen veriden biçimlendirici, farklılıkları barındıran, geliştirici/bilgi kaynağı, macera, misafirhane/dinlenme tesisi ve iyi yönü olmayan biçiminde altı tema üretilmiştir. Bulgular incelendiğinde katılımcılar bir yandan üniversiteyi kendilerini geliştiren bir yer olarak görürken, diğer yandan kendilerini kalıba sokan ve iyi yönü olmayan bir yer olarak gördüklerini ifade etmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, araştırmanın birinci problemine yönelik bulguyla benzer olarak, katılımcıların bir kısmı üniversiteyi çeşitli insanları içine alan (farklılıkları barındıran), sürekli yeni insanların gidip geldiği (misafirhane), kendilerini geliştiren bir macera yeri biçiminde algılamaktadır. Diğer yandan bir kısmı da öğrenciyi tek tipleştiren (fabrika) ve aslında uzaktan görüldüğü gibi hoş olmayan (iyi yönü olmayan) bir yer olarak algılamaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt sorusunda katılımcıların üniversite eğitimine ilişkin metaforik algıları incelenmiştir. Bulgular incelendiğinde, katılımcılardan elde edilen verinin mücadele, farklılık, geliştirici, biçimlendirici, macera ve zorunluluk olmak üzere altı tema ürettiği görülmüştür. Bu temalar incelendiğinde katılımcıların üniversitede gördükleri eğitimi devam ettiği sürece çeşitli zorluklarla uğraştıkları, zorlandıkları (mücadele), öte yandan bu mücadele sırasında kendilerini geliştiren (geliştirici), gerek öğrenci gerek öğrenilenler bakımından çeşitlilik içinde

olan (farklılık), olmazsa olmaz (zorunluluk) bir macera olarak görmektedir. Katılımcıların bir kısmı aynı zamanda üniversiteyi kendilerini belirli bir şekilde sokan (biçimlendirici) bir yer olarak görmektedir.

Araştırmanın son alt sorusunda katılımcıların öğretim üyelerine ilişkin metaforik algıları incelenmiştir. Bulgulara göre Anlaşılması güç, biçimlendiren/ hükmeden, bilgi küpü, kendine çalışan, koruyucu ve yol gösteren/ aydınlatan biçiminde altı farklı tema ortaya çıkmıştır. Buna göre katılımcılar öğretim üyelerini bir yandan alanında yetkinliğiyle (Bilgi Küpü), aydınlatan ve yol gösteren, üstelik anne baba gibi gözetken (koruyucu) olarak algıladıkları, diğer yandan onları istedikleri kalıba sokmaya çalışan (biçimlendiren) ve hükmeden, anlayamadıkları (anlaşılması güç) hatta sadece kendilerini düşünen kişiler olarak algılamaktadır.

Bu çalışma sonucunda elde edilen metaforlar ve temalar incelendiğinde, Türkiye'ye yükseköğrenim için gelen uluslararası öğrencilerin konuya ilişkin algılarının genelde olumlu olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, yerli öğrencilerle yapılacak benzer bir çalışmanın bulguları, mevcut sonuçların değerlendirilmesinde daha anlamlı olacaktır. Bu bağlamda, benzer çalışmanın Türk vatandaşı olan öğrenciler ile de yapılması önerilmektedir. Araştırmanın bulguları çalışmanın yapıldığı üniversitenin ilgili, sorumlu birimlerine mevcut koşulların iyileştirilmesinde veya düzeltilmesinde yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Çalışmanın bulguları uygulanan yöntem bakımından genellenemeyeceğinden, benzer çalışmanın diğer üniversitelerde veya bölgelerde de yapılması, alınacak önlemler ve yapılacak iyileştirmelere yol göstermesi bakımından önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Analoji; Metaforik algı; Uluslararası Öğrenci; Üniversite; Yükseköğretim

Kaynaklar

- Beltekin, N. ve Radmard, S. (2013). Türkiye'de lisansüstü eğitim gören uluslararası öğrencilerinin üniversiteye ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 250-269.
- Çankaya, İ., Öztürk, E. ve Sakar, Y. (2016). Uluslararası öğrenci hareketliliğine ilişkin OECD ülke sıralaması ile ilkökuller yöneticilerinin ülke tercihlerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5,33-37.
- Çelik, İ. (2013). Türkiye'de yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sorunları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.
- DEİK (2013). Uluslararası yüksek öğretim ve Türkiye'nin konumu. Eğitim Ekonomisi İş Konseyi Raporu, İstanbul.
- GÖÇER, A. (2013). TÜRKÇE öğretmeni adaylarının 'kültür dil ilişkisi'ne yönelik metaforik algıları. *Electronic Turkish Studies*, 8(9).
- KAHYAOĞLU, M. (2015). İlköğretim öğrencilerinin doğa kavramına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(11).
- Kireççi, M. A., Bacanlı, H., Erişen, Y., Karadağ, E., Çeliköz, N., Dombaycı, M.A., Toprak, M. ve Şahin, M. (2016). Türkiye'de Yükseköğretimin Uluslararasılaşması: Bir Endeks Oluşturma Çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 41(187), 1-28.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. Çev. Selahattin Turan. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Morgan, G. (1997). *Images of organization* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.
- Musaoğlu, B.N. (2016). Türkiye'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin entegrasyon süreci. *Türk Dünyası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 12-24.
- OECD (2018). Education at a Glance 2018. OECD Indicators. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en;jsessionid=HI0ULiQdENftRWIIek9JWzJX.ip-10-240-5-117
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Çeviri Edt. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir. Ankara: Pegem Akademi
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(3), 459-496.
- Savaşan, F., Yardımcıoğlu, F., Beşel, F. (2015). Yabancı uyruklu ve lisansüstü öğrencilerin sosyo-ekonomik problemleri: Sakarya üniversitesi örneği. Uluslararası Öğrenci Sempozyumu. İstanbul. https://www.researchgate.net/publication/291827528_Yabancı_Uyruklu_Lisans_ve_Lisansustu_Oğrenciler_in_Sosyo-Ekonomik_Problemleri_Sakarya_Üniversitesi_Ornegi

- Toker-Gökçe, A., ve Bülbül, T. (2014). Okul bir insan bedenidir: Meslek lisesi öğrencilerinin okul algılarına yönelik bir metafor çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 63-88.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları
- YÖK. (2017). Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi 2018-2022. https://www.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/Yuksekogretimde_Uluslararasılaşma_Strateji_Belgesi_2018_2022.pdf
- YÖK (2019). Yükseköğretim Kurulu İstatistik Verileri. <https://istatistik.yok.gov.tr/>

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Sosyal Adalet Yönelik Eğilimlerinde Sahip Oldukları Demokratik Değerlerin Rolü

Seval KOÇAK^a, Mustafa Hami AY^b

(a) Uşak Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Uşak, Türkiye (Sorumlu yazar)

(b) Uşak İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Uşak, Türkiye

Giriş

Küreselleşme ve diğer sosyal değişimlerle birlikte okullarda artan sınıfsal ve kültürel çeşitlilik, demokratik bir toplum bilincinin öğrencilere aşılmasını zorunlu hale getirmiştir (Cho and Choi, 2016). Bununla birlikte sosyo-ekonomik durum, etnik köken, cinsiyet, dil, özel gereksinimli olma gibi sosyal özellikler açısından dezavantajlı konumda olan öğrencilerin, eğitim olanaklarından etkili bir şekilde faydalanamaması sorunu, uluslararası eğitim araştırmalarının gündeminde önemli bir yer edinmiştir. Nitekim uluslararası raporlarda, dezavantajlı öğrencilerin eğitim olanaklarından etkili şekilde faydalanmadığı, başarı düzeylerinin düşük olduğu belirtilmektedir (OECD, 2010; UNESCO, 2015; UNESCO, 2017). Bu nedenle, eğitim hizmetlerinin odağında olan öğretmenlere, sosyal adaletin sağlanmasına yönelik önemli görevler düşmektedir. Ancak öğretmenlerin yaşamları boyunca kazanmış oldukları demokratik değerlerin, eğitim sürecinde sosyal adaleti sağlamaya yönelik davranışsal eğilimleri üzerinde rol oynayabileceği düşünülmektedir.

Sosyal adalet, çeşitli boyutları içinde barındıran geniş bir kavram olması nedeniyle farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Bu tanımlamalar ise genel olarak, temel hak ve özgürlükler, kanunlar önünde eşitlik, kaynakların adil dağıtımı, hizmetlerden eşit faydalanma gibi ifadelerle açıklanmaktadır. Yapılan bir tanımlamada sosyal adalet; “*bireyin yeteneklerinin ve ihtiyaçlarının dikkate alınarak eşit haklara sahip olarak yaşamını sürdürmesi*” olarak ifade edilmektedir (Aslan ve Gülaçtı, 2013, s. 204). Bu bağlamda eğitimde sosyal adalet, sosyal statüsü ne olursa olsun tüm öğrencilerin eğitim olanaklarından etkili bir şekilde faydalanmaları ile ilişkilendirilmektedir. Dolayısıyla okullarda sosyal adaletin yaşayabilmesi, öğretmenlerin birtakım eylemleri yerine getirmeleri ile mümkün görünmektedir. Bu eylemlerin yerine getirilebilmesi ise öğretmenlerin bazı demokratik değerleri ne kadar içselleştirdikleri ile ilişkili görünmektedir.

Değer kavramı, bireylerin içinde yaşadığı çevre ile etkileşimiyle edindiği, davranışlarına yön vermede ve eylemlerin istedik olup olmadığının değerlendirilmesinde kullandığı içselleştirilmiş ölçütler olarak tanımlanmaktadır (Akbaş, 2004; Halstead ve Taylor). Demokratik değerler ise, demokrasi gerekliliklerinin yerine getirilebilmesi için izlenmesi gereken ilke, standart ve inançlar olarak tanımlanabilir. Çermik (2013) bu demokratik değerleri, *hak arama, farklılıklara saygı, adalet ve eşitlik* gibi kavramlar çerçevesinde incelemiştir.

Furman ve Shields (2005, s.125) sosyal adalet yönüyle çabaları, “*öğrencilerin eğitsel ve ekonomik eşitsizliklerini, onlara demokratik bir okul yaşantısı sağlama yoluyla giderme*” ile ilişkilendirmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitiminde çeşitli demokratik değerleri kazanmış olması önemlidir. Nitekim Dinç ve Üztemur (2016) tarafından da ifade edildiği gibi, demokratik değerler aile ve okulda kazandırılabilir. Okullarda kazandırılan demokratik değerler sayesinde öğrenciler, ileriki yaşamlarında bu değerleri bir yaşam tarzına

dönüştürebilme anlamında daha etkin davranışlar sergilemektedirler (Yeşil, 2003). Bu nedenle geleceğin öğretmenleri olan eğitim fakültesi öğrencilerinin demokratik değerlere sahip olma düzeyleri ile sosyal adalete yönelik tutumları, algılanan davranışsal kontrolleri, öznel inançları ve sosyal adalete yönelik davranışsal eğilimleri arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi ve bu konuya yönelik önerilerin geliştirilmesi önemli görülmüştür. Bu kapsamda (i)sosyal adalete yönelik tutum, sosyal adaletin gerekliliğine yönelik inancı, (ii)davranışsal kontrol, sosyal adaletin gerektirdiği bazı davranışları sergilemede kişinin etkili olup olmadığına yönelik düşüncelerini, (iii)öznel inançlar, kişinin çevresinde insanların sosyal adalete yönelik bakış açılarının nasıl olduğuna ilişkin düşüncelerini ve (iv)davranış sergileme eğilimi ise kişinin sosyal adaleti sağlamaya ne kadar eğilimli olduğuna yönelik düşüncelerini ifade etmektedir.

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının demokratik değerleri benimseme düzeyleri ile sosyal adalete yönelik tutumları, öznel normları, algılanan davranış kontrolü ve davranış eğilimleri arasındaki ilişkileri tespit etmek; demokratik değerlere sahip olma düzeyinin, sosyal adalete yönelik davranış eğilimleri üzerindeki rolünü belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının demokratik değerleri ile sosyal adalete ilişkin tutumları, öznel normları, algılanan davranış kontrolü ve davranış eğilimleri ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının demokratik değerleri ile sosyal adalete yönelik tutumları, öznel normları, algılanan davranış kontrolü ve davranış eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının sahip olduğu demokratik değerler, onların sosyal adalete yönelik davranış eğilimlerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Öğretmen adaylarının sahip olduğu demokratik değerler ile sosyal adalet tutumları, öznel normları, algılanan davranış kontrolü ve davranış eğilimleri arasındaki ilişkilerin belirlendiği bu çalışma, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmada genelleme amacı güdülmeyen değişkenler arası ilişkilere odaklanılmış, bu nedenle öğretmen adaylarından oluşan bir çalışma grubu ile yürütülmüştür.

Araştırmanın çalışma grubu iki farklı üniversitenin eğitim fakültelerinde öğrenimine devam eden 330 öğretmen adayından oluşturulmuştur. Tablo 1’de katılımcılara ait bilgiler verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara ait bilgiler

	Kategoriler	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	224	%67.9
	Erkek	106	% 32.1
Bölüm	Okul Öncesi Eğitimi	110	%33.3
	Sosyal Bilimler Eğitimi	15	%4.5
	Fen Bilgisi Eğitimi	10	%3.0
	Sınıf Eğitimi	52	% 15.8
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi	55	% 16.7
	Türkçe Eğitimi	48	% 14.5
	Beden Eğitimi	20	%6.1
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	20	%6.1

Sınıf			
	Birinci Sınıf	73	%22.1
	İkinci Sınıf	25	%7.6
	Üçüncü Sınıf	173	%52.4
	Dördüncü Sınıf	59	%17.9
	TOPLAM	330	

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların 224’ü kadın (%67.9), 106’sı erkek (%32.1) öğrencilerden oluşmaktadır. Farklı bölümlerde öğrenimine devam eden bu öğrencilerin %22.1’i birinci sınıf, %7.6’sı ikinci sınıf, %52.4’ü üçüncü sınıf ve %17.9’u dördüncü sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Demokratik Değer Ölçeği: Araştırmada öğretmenlerin demokratik değerlerini belirlemek üzere Çermik (2013) tarafından geliştirilen “Demokratik Değer Ölçeği” kullanılmıştır. 17 madde ve dört boyuttan oluşan ölçek, beşli Likert tipindedir. Ölçeğin geliştirilme aşamasında yapılan açımlayıcı faktör analizi, 17 maddenin toplam varyansın %54.97’sini açıkladığını göstermiştir. Ayrıca ölçeğin toplamına ait Cronbach Alpha katsayısı .85 olarak hesaplanmış, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir (Çermik, 2013).

Ölçeğin bu çalışma için de geçerli ve güvenilir bir araç olup olmadığının test edilmesinde araştırmacılar tarafından DFA gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri şu şekildedir: [$\chi^2 = 242.39$; $df = 111$; $\chi^2/df = 2.18$; $GFI = 0.92$; $AGFI = 0.89$; $RMSEA = 0.06$; $CFI = 0.98$; $NFI = 0.96$]. Ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach alpha katsayıları ise “hak arama” boyutu için: .85, “farklılıklara saygı” boyutu için: .88 , “adalet” boyutu için: .83, “eşitlik” boyutu için: .69 ve ölçeğin geneli için: .92 olarak bulunmuştur.

Sosyal Adalet Ölçeği: Öğretmen adaylarının sosyal adalete yönelik eğilimlerinin ölçülmesi için ise, Torres-Harding, Siers ve Olson (2012) tarafından geliştirilen, Cırık (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Sosyal Adalet Ölçeği” kullanılmıştır. İlgili ölçek yedili Likert tipinde olup, 24 madde ve dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin uyarlanması için yapılan DFA sonucunda uyum iyiliği değerleri [$\chi^2=671.64$, $df=248$, $\chi^2/df=2.70$, $GFI=.90$, $AGFI=.88$, $RMSEA=.05$, $NFI=.96$ $CFI=.97$, $SRMR=.04$.] olarak raporlanmıştır. Cronbach Alpha katsayısı ise .92 olarak hesaplanmış, ölçeğin Türk kültürüne uygun bir ölçek olduğu kanaatine varılmıştır (Cırık, 2015).

Ölçeğin bu çalışmadaki geçerlik ve güvenilirlikleri de araştırmacılar tarafından DFA ile sınanmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri şu şekildedir: [$\chi^2 = 526.14$; $df = 244$; $\chi^2/df = 2.15$; $GFI = .89$; $AGFI = .87$; $RMSEA = 0.05$; $CFI = .98$; $NFI = .96$]. Ölçeğin güvenilirlik katsayıları ise “sosyal adalete yönelik tutum” boyutu için: .92, “algılanan davranışsal kontrol” boyutu için: .87, “özel normlar” boyutu için: .84, “davranış sergileme eğilimi” boyutu için: .90 ve ölçeğin geneli için: .94 olarak hesaplanmıştır. Analiz sonuçları, -Kline (2011) tarafından ifade edilen ideal değerler göz önüne alındığında- her iki ölçeğin de bu çalışmada da kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermiştir.

İşlemler ve Verilerin Analizi

Bu araştırma iki üniversitenin eğitim fakültelerinde, 2018-2019 öğretim yılında öğrenimine devam eden öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Veriler, öğretmen adaylarından bire bir ve gönüllülük esasına göre toplanmıştır.

Öğretmenlerin demokratik değerlere sahip olma düzeyleri, Demokratik Değer Ölçeği ile; sosyal adalete yönelik eğilimleri ise Sosyal Adalet Ölçeği ile belirlenmiştir. Ölçeklerin doldurulması yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür.

Verilerin analiz aşamasına geçilmeden önce kayıp veri ve uç değer analizleri gerçekleştirilmiştir. Daha sonra ilgili ölçeklerin, mevcut çalışma için de geçerli ve güvenilir araçlar olup olmadığının test edilmesinde doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) yapılmış, Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Bununla birlikte verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine yönelik testler gerçekleştirilmiş ve dağılım grafikleri incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık katsayılarının ± 1 aralığında olduğu, dağılım grafiklerinin normal dağılıma işaret ettiği tespit edilmiştir. Bağımsız değişkenler arası korelasyon katsayıları incelenerek çoklu bağılantılık sorunu olmadığı belirlenmiştir.

Verilerin analizinde, ilk araştırma sorusu için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. İkinci araştırma sorusunda yer aldığı üzere, değişkenler arası ilişkilerin incelenmesinde Pearson Korelasyon katsayısı; son araştırma sorusu için ise çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Çalışmanın birinci araştırma sorusuna yönelik olarak, öğretmen adaylarının demokratik değerleri ve sosyal adalete ilişkin tutumlarının hangi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Değişkenlere ait puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Değişkenlere ve boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler

Değişken	Ortalama	Standart Sapma
Demokratik Değerler (5’li Likert) (Toplam)	4.22	.598
Hak Arama	4.01	.729
Farklılıklara Saygı	4.19	.751
Adalet	4.50	.667
Eşitlik	4.28	.759
Sosyal Adalet (7’li Likert) (Toplam)	5.40	.971
Sosyal Adalete Yönelik Tutum	6.09	1.082
Algılanan Davranışsal Kontrol	5.46	1.223
Öznel İnançlar	4.65	1.455
Davranış Sergileme Eğilimi	5.44	1.347

Tablo 2’de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının demokratik değerlere yönelik genel toplam puanı $\bar{X}=4.22$ olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlara bakıldığında en yüksek ortalama *adalet* boyutuna aitken ($\bar{X}=4.50$), en düşük ortalama *hak arama* boyutuna ($\bar{X}=4.01$) aittir. Sosyal adalet toplam puanının ise $\bar{X}=5.40$ olduğu görülmektedir. Bu değişkene ait boyutlara bakıldığında en yüksek ortalamanın *sosyal adalete yönelik tutum* boyutuna ($\bar{X}=6.09$), en düşük ortalamanın ise *öznel inançlar* boyutuna ($\bar{X}=4.65$) ait olduğu anlaşılmaktadır.

Çalışmanın yanıt aranan bir diğer araştırma sorusuna göre değişkenler ve boyutlarına ait korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 3’te yapılan çoklu korelasyon analizine ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 3. Değişkenler arası ilişkilere yönelik korelasyon katsayıları

Değişken	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Demokratik Değerler (Toplam)	-									
2. Hak Arama	.84*	-								
3. Farklılıklara Saygı	.81*	.48*	-							
4. Adalet	.82*	.56*	.59*	-						
5. Eşitlik	.81*	.52*	.68*	.62*	-					
6. Sosyal Adalet (Toplam)	.63*	.46*	.55*	.58*	.50*	-				
7. Sosyal Adalet Yönelik Tutum	.60*	.39*	.55*	.60*	.49*	.88*	-			
8. Algılanan Davranışsal Kontrol	.48*	.39*	.41*	.41*	.36*	.81*	.60*	-		
9. Öznel İnançlar	.16*	.13*	.12*	.16*	.12*	.57*	.24*	.39*	-	
10. Davranışı Sergileme Eğilimi	.56*	.43*	.44*	.55*	.44*	.83*	.65*	.63*	.40*	-

$N=330$, * $p < .001$

Tablo 3.'te yer alan değişkenler arası korelasyon katsayıları değerlendirildiğinde, demokratik değerlere sahip olma düzeyi ile sosyal adalet toplam puanı arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir [$(r_{1 \times 6} = .63$; $p < .001$)]. Korelasyon katsayıları, demokratik değerler ile “davranışı sergileme eğilimi” arasında da orta düzeyli pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğuna işaret etmiştir [$(r_{1 \times 10} = .56$, $r_{2 \times 10} = .43$, $r_{3 \times 10} = .44$, $r_{4 \times 10} = .55$, $r_{5 \times 10} = .44$; $p < .001$)]. Buna karşın düşük düzeyli ilişkilerin, demokratik değerler ile sosyal adaletin “öznel inançlar” boyutu arasında olduğu gözlenmiştir.

Öğretmen adaylarının sahip olduğu demokratik değerlerin, sosyal adalet davranışlarını sergileme eğilimleri üzerindeki rolünü tespit etmek üzere yapılan çoklu regresyon sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Sosyal adalet davranışlarını sergileme eğilimlerinin yordanmasına ilişkin regresyon sonuçları

	Sosyal Adalet Yönelik Davranış Eğilimi					
	β	t	F	p	R^2	ΔR^2
Hak Arama	.138	2.429*				
Farklılıklara Saygı	.116	1.788*				
Adalet	.360	5.643*				
Eşitlik	.092	1.072*				
			42.596	.000	.586	.344

$N=330$, * $p < .05$

Tablo 4'te görüldüğü üzere demokratik değerler, sosyal adalet yönelik davranış eğiliminin anlamlı bir yordayıcısıdır. Bu çerçevede bu dört demokratik değer, sosyal adalet yönelik davranış eğilimindeki varyansın %34'ünü açıklamaktadır ($F=42.59$, $p < .05$). Bununla beraber sosyal adalet yönelik davranış eğilimi üzerindeki en büyük etkiyi, “adalet” boyutu göstermekte ($\beta = .36$, $t=5.64$; $p < .05$); bunu sırasıyla hak arama ($\beta = .13$, $t=2.42$; $p < .05$), farklılıklara saygı ($\beta = .11$, $t=1.78$; $p < .05$) ve eşitlik ($\beta = .09$, $t=1.072$; $p < .05$) boyutları izlemektedir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Çalışma bulguları öğretmen adayların adalet ve eşitlik “hak arama” ve farklılıklara saygı boyutu dışındaki demokratik değerlere oldukça yüksek düzeyde sahip olduklarını göstermiştir. Çermik (2013) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının demokratik değerlerine yönelik en düşük puanın “hak arama” ve “farklılıklara saygı” boyutunda olduğunu; “adalet” ve “eşitlik” boyutlarındaki puanların daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu açıdan bulguların benzerlik gösterdiği söylenebilir. Katılımcıların en düşük ortalama puanın “hak arama” ve “farklılıklara saygı” boyutlarında olması, kültürel yapıdan kaynaklanıyor olabilir. Nitekim Hosftede (2001) Asya kültürlerindeki güç mesafesinin fazla olduğunu ileri sürmüştür. Bu durum hak arama boyutunun düşük olmasında bir etmen olarak düşünülebilir. Ancak küreselleşme ile birlikte sosyal-sınıfsal farklılıkların ve çok kültürlülüğün artıyor olması, hak arama ve farklılıklara saygı değerlerinin güçlendirilmesini gerekli kılmaktadır.

Katılımcıların sosyal adalet toplam puanının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ancak boyutlara bakıldığında en yüksek ortalamanın “sosyal adalete yönelik tutum” boyutunda, en düşük ortalamanın ise “özel inançlar” boyutunda olduğu saptanmıştır. Bu bulgu Cırık (2015) tarafından yapılan çalışma bulgularıyla örtüşmektedir. Bulgular öğretmen adaylarının çevresindeki insanların sosyal adalete yönelik eğilimleri hakkında, diğer boyutlar kadar olumlu düşüncelere sahip olmadığını göstermektedir.

Çalışmanın ana bulgusuna göre öğretmen adaylarının adalet, hak arama, farklılıklara saygı ve eşitlik değerlerine sahip olma düzeyleri, sosyal adalete yönelik davranış eğilimlerinin anlamlı bir yordayıcısıdır. Sosyal adalet davranışlarına yönelik eğilim üzerindeki etkisi en yüksek olan iki boyutu “adalet” ve “hak arama” boyutlarıdır. Nitekim sosyal adaletin gereklerinden biri, dağıtım, kültürel ve ilişkisel adaletin sağlanması yönündedir (Gewirtz ve Cribb, 2002). Adaletin bu boyutları kaynakların eşit dağıtılmasına, farklı kültürlere saygıya ve bireylerarası eşitliği sağlayarak hiçbir sosyal sınıfın diğer bir sosyal sınıftan üstün olmadığına yönelik eylemlere vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla adalete yönelik bakış açısı, öğretmenlerin eğitimde sosyal adalete yönelik dağıtımçı, kültürel ve ilişkisel adaleti sağlamalarında önemli bir koşul olarak değerlendirilmektedir. Araştırmada dikkat çeken bir başka bulgu “hak arama” boyutunun ikinci yüksek yordayıcılığa sahip olmasına rağmen en düşük ortalamaya sahip olmasıdır. Bu da değerler eğitiminde, “hak arama” değerine yönelik daha güçlü bir farkındalık geliştirmemiz gerektiğine işaret etmektedir. Nitekim Yeşil (2003) okulda etkili bir şekilde kazandırılan demokratik değerlerin, kişinin yaşam tarzı haline gelmesinde önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının demokratik değerleri kazanmış bir şekilde mezun olmaları, öğretmenlik yaşamlarında sosyal adalet uygulamalarını bir okul yaşantısı haline getirmelerinde etkili olacaktır. Araştırma sonuçlarına göre verilebilecek öneriler:

1. Eğitim fakültelerinde, öğrencilerin değerlere yönelik farkındalıklarını sağlayacak dersler verilmesi
2. Öğrencilerin sosyal adalet davranışlarına yönelik eğilimlerini güçlendirecek “hak arama” ve “farklılıklara saygı” değerlerine yönelik farkındalık geliştirmelerini sağlayan eğitimler verilmesi
3. Farklılıklara saygının geliştirilebilmesinde çok kültürlü eğitim ve farklı kültürlerin tanınmasına ilişkin eğitimler verilmesi, derslerde bu konulara farkındalık geliştirilmesi sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler:

Sosyal Adalet; Demokratik Değerler; Sosyal Adalet Yönelik Tutum.

Kaynaklar

- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim 2. kademedeki gerçekteki derecesinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, S. ve Gülaçtı, F. (2013). Üniversite öğrencilerinin sosyal adaletle ilişkin görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 203-214.
- Cho, H. & Choi, J. (2016). Teaching for social justice: Voices from prospective South Korean elementary teachers. *KEDI Journal of Educational Policy*, 13(2), 259-282.
- Cırık, I. (2015). Psychometric characteristics of the social justice scale's Turkish form and a structural equation modeling. *Eurasian Journal of Educational Research*, 61, 23-44.
- Çermik, H. (2013). Öğretmen adaylarının demokratik değerleri ve bu değerlerin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 8(2), 261-274.
- Dinç, E. ve Üztemur, S. S. (2016). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin demokratik değer algılarının karikatürler aracılığıyla incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(3), 974-988.
- Furman, G. C. ve Shields, C. M. (2005). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? W. A. Firestone and C. Riehl. (Edt), *A new agenda for research in educational leadership* içinde (pp.119-137). New York: Teachers College Press.
- Gewirtz, S. & Cribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice: implications for policy sociology. *Journal of Education Policy*, 17(5), 499-509.
- Halstead, J. M. & Taylor, M. J. (2000) Learning and Teaching about Values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Hefstede, G. (2001). *Culture's consequences: comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Sage Publication: London.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- OECD. (2010). *PISA 2009 results: Overcoming social background: Equity in learning opportunities and outcome*. PISA, OECD Publishing.
- Torres-Harding, S.R., Siers, B., & Olson, B.D. (2012). Development and psychometric evaluation of the social justice scale (SJS). *Am J Community Psychol*, 50, 77-88.
- UNESCO. (2015). Transforming our World: The 2030 agenda for sustainable development Erişim Adresi: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>
- UNESCO. (2017). Global education monitoring report 2017/8 - Accountability in education: Meeting our commitments. Paris: UNESCO Publishing. Erişim adresi: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002593/259338e.pdf>
- Yeşil, R. (2003). Demokratik eğitim ortamının insan hakları temeli. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2) 45-54.

Okul Yöneticilerinin Politik Beceri Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Necati CEMALOĞLU^a, Venhar KAPLAN^a

(a) Gazi Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, Ankara, Türkiye

Giriş

Bu araştırmada Kayseri ilinde bulunan üç merkez ilçelerdeki resmi okullarda görev yapan okul yöneticilerinin politik beceri düzeylerinin bazı değişkenlere göre araştırılmasıdır. Demografik faktörlerin , okul yöneticilerinin sahip oldukları politik beceri düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya sebep olup olmadığının incelenmesi de araştırmanın diğer amacını oluşturmaktadır. Literatürde bu isimde başka bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Bu kapsamda okul yöneticilerinin politik beceri düzeylerinin incelendiği bu çalışma literatürde bulunan büyük boşluğu doldurması açısından önemlidir. Yönetim genel olarak var olan örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmak, örgütte yer alan insan ve madde kaynaklarını en verimli şekilde kullanmaktır. Yönetim yalnız ve ayrı durumda kalmış bir bilim olmanın dışında kamu yönetimi, eğitim yönetimi, sağlık yönetimi, asker yönetimi, iş yönetimi gibi birçok alanda toplanmıştır. Bu alanlar içerisinde önemli bir yere sahip olan eğitim yönetiminin özellikleri arasında sosyal, politik, ekonomik etki alanı içerisinde bulunduğu çevre kadar geniş alana sahip olan kurum okullardır (Bursalıoğlu, 2012). Eğitimsel örgütler olan okullar öğretimsel hedeflerin planlı etkinlikler yolu ile gerçekleştirilmeye çalışılan organizasyonlardır. Politik beceri iş ortamında diğerlerini etkili bir şekilde anlama yeteneği ile elde edilen bilgilerin başkalarının kişisel veya örgütsel hedeflerini geliştirecek şekilde hareket etmelerini sağlamak, onları anlayabilmek ve etkilemek için kullanılmaktadır (Ahearn, vd., 2004: 311). Politik becerinin etkili bir şekilde örgütlerde uygulanabilmesi için dört kritik boyutu; samimi görünme, sosyal zeka, ilişki ağı kurma ve kişilerarası etki boyutlarını içermelidir (Ferris, v.d., 2007: 292). *Sosyal zeka*: Bireyler arasındaki sosyal etkileşimleri iyi anlayarak, davranışlarını ve başkalarının davranışlarını doğru bir şekilde yorumlarlar. Farklı sosyal ortamlara karşı hevesli bir şekilde uyum sağlayarak yüksek bir farkındalık düzeyine sahiptirler (Ferris, vd., 2007: 292). *Kişilerarası etki*: Çevrelerindeki diğer insanlar üzerinde güçlü bir etki yaratarak, mütevazı ve inandırıcı tarzda bir kişisel stile sahip olmaktadırlar. Kişilerarası etki ile insanlar diğerlerinden istedikleri tepkileri elde edebilmek için davranışlarını farklı durumlara uyarlama ve kalibre edebilme yeteneğine sahiptir (Ferris, vd., 2007: 292). *İlişki ağı kurma yeteneği*: Bu özelliğe sahip olanlar, başarılı kişisel ve örgütsel kazançlar oluşturmak için değerli ve gerekli görülen varlıkları tutabilme eğilimindedirler (Pfeffer, 1981). *Samimi görünüm*:. Diğer kişilere karşı yüksek düzeyde dürüstlük, otantik, samimi duygular ve içten bir yaklaşım sergiler (Jones, 1990). Bu kapsamda Kayseri ilindeki üç merkez ilçede çalışan okul yöneticilerinin politik becerileri ne düzeydedir, okul yöneticilerinin politik becerileri; cinsiyet, yaş, görev türü, eğitim durumu, mesleki kıdem, okul türü, yönetici kıdemi, fakülte türü ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni Kayseri ilindeki 16 ilçedeki 1885 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Örnekleme ise random tekniği ile seçilen Kocasinan, Melikgazi, Talas merkez ilçeleri oluşturmaktadır. Bu üç merkez ilçede toplam 1088 okul yöneticisi bulunmaktadır. Evrene ilişkin örneklem

belirlemede olasılıklı örnekleme yöntemlerinden basit tabakalı örnekleme (stratified sampling) yöntemi kullanılmıştır. Araştırma grubu örnekleme olarak 319 okul yöneticisi hesaplanmıştır. Kocasinan, Melikgazi ve Talas merkez ilçelerinde görev yapan okul yöneticilerinin %29'u dahil edilmiştir. 340 adet ölçek, okul yöneticilerine uygulanmıştır. Ölçeklerin bazılarında, okul yöneticileri tarafından hatalı doldurulması, bazılarının da verilen yönergeye uygun şekilde doldurulmaması sebebiyle, sonuçta 105 tane anket araştırma sınırları dışına dahil edilmiştir. Sonuç olarak toplam 235 okul yöneticisinden sağlıklı veri elde edilmiştir.

Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılının birinci döneminde Kayseri ili üç merkez ilçelerdeki 45 okulda görev yapan 235 okul yöneticisinin gönüllü katılımı ile gerçekleşmiştir. Politik beceri envanteri toplamda iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölüm, demografik bilgilerin yar aldığı toplamda yedi kısımdan oluşan kişisel bilgi formu ve ikinci bölümde, beşli likert özellikte on sekiz maddeden oluşan ve alt boyutları; samimi görünme, sosyal zeka, kişilerarası etki, ilişki ağı kurma becerisi alt başlıklarından oluşan “Politik Beceri Ölçeği” yer almaktadır. Verilerin analizi SPSS programında yapılmıştır. Katılımcı okul yöneticileri 20-60 yaş aralığında olup yaş ortalamaları ise 43.56’dır. Katılımcıların 181’i erkek (%77.0), 54’i kadındır (% 23.0). Katılımcıların 29’u 20-35 yaş (% 12.3), 146’sı 36-50 yaş (% 62.1), 60’ı 51-60 yaş aralığındadır (% 25.5). Katılımcıların 115’i müdür (% 48.9), 16’sı müdür baş yardımcısı (% 6.8), 104’ü ise (% 44.3) müdür yardımcısıdır. Katılımcıların mesleki kıdem olarak 5’i (% 2.1) 1-5 yıl, 21’i (% 8.9) 6-10 yıl, 56’sı (23.8) 11-15 yıl, 61’i (% 26.0) 16-20 yıl, 92’si (% 39.1) 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir. Okul türü değişkeni olarak okul yöneticileri 54’ü (% 23.0) ilkokul, 40’ı (% 17.0) ortaokul, 21’i (% 8.9) imam hatip ortaokulu, 42’si (% 17.9) meslek lisesi, 19’u (% 8.1) fen lisesi, 8’i (% 3.4) sosyal bilimler lisesi, 27’si (% 11.5) Anadolu lisesi, 12’si (% 5.1) imam hatip lisesi, 5’i (% 2.1) teknik lise, 7’si ise (% 3.0) ana okullarında görev yaptığı belirlenmiştir. Yönetici kıdemi olarak katılımcıların 77’si (% 32.8) 1-5 yıl, 75’i (% 31.9) 6-10 yıl, 46’sı (% 19.6) 11-15 yıl, 20’si (% 8.5) 16-20 yıl, 17’si (% 7.2) 20 yıl ve üzeri yönetici kıdemine sahiptir. Fakülte türüne göre katılımcıların 184’ü (% 78.3) eğitim fakültesi, 43’ü (% 18.3) fen edebiyat fakültesi, 8’i (% 3.4) diğer fakültelerden mezundur. Öğrenim durumuna göre katılımcıların 151’i (% 64.3) lisans, 79’u (% 33.6) yüksek lisans, 5’nin (% 2.1) ise doktora mezunu olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma Kayseri ili merkez ilçelerinde görev yapan okul yöneticileri ile sınırlıdır.

Bulgular

Tablo 1. Politik Becerinin Alt Boyutları ve Madde Numaraları

Politik Beceri	Alt Boyutlar	Maddeler
		<i>İlişki Ağı Kurma Becerisi</i>
	<i>Kişilerarası Etki</i>	15,16,17,18
	<i>Sosyal Zeka</i>	10,11,12,13,14
	<i>Samimi Görünme</i>	7,8,9

Tablo 2. Politik Beceri ve Alt Boyutlarının Güvenirlilik Değerleri

Alt Boyutlar	α	Madde Sayısı
Politik Beceri Envanteri	.92	18
İlişki Ağı Kurma Becerisi	.77	6
Samimi Görünme	.79	3
Sosyal Zeka	.86	5
Kişilerarası Etki	.86	4

Tablo 3. Okul Yöneticilerinin Politik Beceri ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin İstatistik Değerleri

Boyutlar	n	\bar{X}	S
İlişki Ağı Kurma Becerisi	235	4,15	0,56
Samimi Görünme	235	4,59	0,57
Sosyal Zeka	235	3,88	0,69
Kişilerarası Etki	235	4,23	0,62
Politik Beceri	235	4,17	0,51

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin politik becerileri orta düzeydedir. En yüksek politik beceri boyutu “samimi görünme” olurken, en düşük ortalama “sosyal zeka” boyutunda saptanmıştır. Okul yöneticilerinin politik beceri düzeyi ve alt boyutlarında cinsiyet, yaş, çalıştıkları okul türü değişkenlerinin anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4. Okul Yöneticilerinin Politik Becerileri ile Alt Boyutları Arasındaki İlişki Dağılımı

Değişkenler	2.	3.	4.	5.
1.İlişki Ağı Kurma Becerisi	,59**	,53**	,66**	,86**
2. Samimi Görünme	-	,55**	,46**	,74**
3.Sosyal Zeka		-	,59**	,84**
4.Kişilerarası Etki			-	,83**
5.Politik Beceri				-

** p<,01, *p<,05

Okul yöneticilerinin politik beceri ile alt boyutları arasındaki ilişki dağılımı incelendiğinde, politik beceri ile alt boyutları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Politik beceri arasındaki en yüksek ve anlamlı ilişki ($r = ,86$, $p < .01$) “İlişki Ağı Kurma Becerisi” ile “Politik Beceri” arasındadır. Determinasyon katsayısı ($r^2 = ,74$) dikkate alındığında, “Politik Beceri” deki toplam varyansın % 74’nün, “İlişki Ağı Kurma Becerisi”’nden kaynaklandığı söylenebilir. Politik beceri düzeyleri arasındaki en düşük ve pozitif ilişki “İlişki Ağı Kurma Becerisi” ile “Sosyal Zeka” ($r = ,53$) arasındadır. Bu iki boyutun birbirini olumlu yönde ve düşük düzeyde etkilediği ifade edilebilir.

Tablo 5. Okul Yöneticilerinin Samimi Görünme Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Samimi Görünme		n	\bar{X}	S		
1-5 yıl		5	4,40	0,54		
6-10 yıl		21	4,38	0,74		
11-15 yıl		56	4,66	0,55		
16-20 yıl		61	4,44	0,69		
20 yıl ve üzeri		92	4,81	0,44		
Toplam		235	4,63	0,59		
Samimi rünme	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	6,914	4	1,728	5,258	,000	6-10 yıl- 20 yıl ve üzeri
Grup içi	75,614	230	0,329			16-20 yıl-20 yıl ve üzeri
Toplam	82,528	234				

Okul yöneticilerinin samimi görünme puanları ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık oluşmuştur; $F(4,230) = 5,258, p \leq 0,01$. Buna göre mesleki kıdemi 20 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerinin samimi görünme puanları ($\bar{X} = 4,81$) ile 6-10 yıl olan okul yöneticilerinin samimi görünme puanlarından ($\bar{X} = 4,38$) ve 20 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan okul yöneticilerinin mesleki kıdemi ($\bar{X} = 4,81$), 16-20 yıl olan okul yöneticilerinin samimi görünme puanlarından anlamlı olarak ($\bar{X} = 4,44$) daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6. Okul Yöneticilerinin Samimi Görünme Puanlarının Görev Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Samimi Görünme	n	\bar{X}	S
Müdür	115	4,78	0,49
Müdür Baş Yardımcısı	16	4,50	0,63
Müdür Yardımcısı	104	4,49	0,65
Toplam	235	4,63	0,59

Samimi görünme	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	4,972	2	2,486	7,437	,001	Müdür-Müdür yardımcısı
Grup içi	77,556	232	0,334			
Toplam	82,528	234				

Okul yöneticilerinin samimi görünme puanları ile görev durumu puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmuştur. $F(2,232) = 7,437, p \leq 0,01$. müdürlerin samimi görünme puanları ($\bar{X} = 4,78$), müdür yardımcılarının samimi görünme puanlarından ($\bar{X} = 4,49$) daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7. Okul Yöneticilerinin Sosyal Zeka Puanlarının Yönetici Kıdemine Göre ANOVA Sonuçları

Sosyal Zeka	n	\bar{X}	S
1-5 yıl	77	3,78	0,81
6-10 yıl	75	3,80	0,76
11-15 yıl	46	3,81	0,67
16-20 yıl	20	3,83	0,82
20 yıl ve üzeri	17	4,58	0,62
Toplam	235	3,86	0,77

Sosyal Zeka	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	9,575	4	2,394	4,192	,003	1-5 yıl- 20 yıl ve üzeri
Grup içi	131,336	230	0,571			
Toplam	140,911	234				

Okul yöneticilerinin sosyal zeka puanları ile yönetici kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık oluşmuştur. $F(4,230) = 4,192, p < .05$. Yönetici kıdemi 20 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerinin sosyal zeka puanları

($\bar{X} = 4,58$), 1-5 yıl yönetici kıdemi olan okul yöneticilerinin sosyal zeka puanlarından ($\bar{X} = 3,78$) anlamlı olarak daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8. *Okul Yöneticilerinin Samimi Görünme Puanlarının Fakülte Türüne Göre ANOVA Sonuçları*

Samimi Görünme	n	\bar{X}	S
Eğitim Fakültesi	184	4,87	0,35
Fen Edebiyat Fakültesi	43	4,67	0,58
Diğer	8	4,39	0,62
Toplam	235	4,63	0,59

Samimi Görünme	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	10,292	4	1,646	4,820	,002	Eğitim- Diğer
Grup içi	128,340	230	0,358			
Toplam	138,632	234				

Okul yöneticilerinin samimi görünme puanları ile fakülte türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık oluşmuştur. F (4, 230) = 4,820, p<.05. Eğitim fakültesi olan okul yöneticilerinin samimi görünme puanları ($\bar{X} = 4,87$), diğer fakülte türlerinden mezun olan okul yöneticilerinin samimi görünme puanlarından ($\bar{X} = 4,39$) anlamlı olarak daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Okul yöneticilerinin samimi görünme düzeylerinin yüksek düzeyde olması ancak sosyal zeka düzeylerinin düşük düzeyde çıkması tartışılabilir düzeydedir. Okul yöneticilerinin politik becerilerinin orta düzeyde olduğu, en yüksek düzeyin ise “samimi görünme” bunu sırayla “ilişki ağı kurma becerisi” ve “kişilerarası etki” ve “sosyal zeka” boyutları takip etmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin politik beceri düzeylerini yükseltebilmeleri ve sosyal zeka boyutunu güçlendirebilmeleri için çeşitli yöntemlerin bulunması ve uygulanması gerektiği söylenebilir. Okul yöneticilerinin politik becerilerinin orta düzeyde çıkması ise yöneticiler için yüksek beceri isteyen bu becerinin beklenen durumdan daha düşük çıkması yöneticiler açısından düşündürücüdür ve bu bağlamda politik becerilerinin artırılması için hizmet içi eğitimlerin ve etkili liderlik becerileri üzerine konferanslarının düzenlenmesi sorunun çözümünde yardımcı olabilir.

Anahtar Kelimeler

Politika, Politik Davranış; Politik Beceri; Okul Yöneticisi

Kaynaklar

Ahearn, K. K., Ferris, G. R., Hochwarter, W. A., Douglas, C., & Ammeter, A. P. (2004). Leader political skill and team performance. *Journal of Management*, 30 (3), 309-327.

Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (17. Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Ferris, G. R., Treadway, D. C., Perrewe, P. L., Brouer, R. L., Douglas, C., & Lux, S. (2007). Political skill in organizations. *Journal of Management*, 33 (3), 290-320.

Education For ‘All’: The Emerging Education Policy for the Syrian Community in Turkey

Gülnur AK KÜÇÜKÇAYIR^A

(a) Ministry of National Education, Ankara, Turkey

Introduction

Turkey had to take urgent action because of the explosion of the Iraq and Syria crises so Turkey's immigration policy has recently been reformed, and simultaneously the flow of refugees into the country began. Turkey did not accept refugees from outside the European continent before because of the Geographical reservation, added in 1967 to the Geneva Convention of 1952. With the start of Turkey's full membership negotiations with the EU, the “National Action Plan for the Adoption of the European Union Acquis in the Field of Asylum and Migration” (NAP) on 25 March 2005 was signed followed by the most dominant immigration phenomenon which Turkey is experiencing today. Thereupon Turkey had to design an inclusive, equitable educational policy for the refugees and needed to take urgent educational measures in a very short period of time; thus, Turkey has entered a tough time struggling to keep up with a different policy that it is not familiar with and the crisis that suddenly broke out on its borders. Turkey, as a host country for immigrant families, is expected to handle diversity, not only recognizing their various skills, but also facilitating the empowerment of refugees as an increasing number of minorities and accepting the existence of processes dedicated to creating and preserving multiple, diverse and complex identities (Acedo, Ferrer & Pa`mies, 2009).

In this respect, four key elements of inclusive education, process, barriers, results, and risks (UNESCO, 2005), should be placed in refugee education policy for newcomers in Turkey. Inclusive education addresses diversity, requiring a change in the conception; a new pedagogy; a more flexible curriculum; and a school organization that, instead of producing barriers to learning, empowers and addresses a diverse population in a more suitable way (Acedo at al., 2008). Moreover, The Salamanca Statement (UNESCO, 1994) & Education For All (EFA) address the actions at the national level for inclusive education as policy and organization; school factors (Curriculum flexibility / School management / Information and research); recruitment and training of educational personnel; external support services; priority areas(adult&continuing education/preparation of adult life/girls’education/early childhood education); community perspectives(parent-partnership/community involvement/role of voluntary organisations/public awareness); and resource requirements.

Given the recent changes in policy and expectations from Turkey, this study aimed to analyze education policy for Syrians in Turkey in terms of 4 key elements of inclusive education and EFA national action criteria. The research questions are as follows:1- What is the background of Turkey's refugee education policy? 2- What is the current situation of the education policy for Syrians regarding the key elements of inclusive education? 3- What are the national measures/implementations in terms of inclusive education?

Method

This research was conducted using qualitative inquiry and document analysis techniques. A document review covers the analysis of written material containing information about facts or phenomena targeted for investigation. The document review is done in 5 main stages: 1- Accessing the documents, 2- Controlling the originality, 3- Understanding the documents, 4- Analysing the data and 5- Using the data (Forster, 1994). Institutional reports on the research topic, strategic plans, official documents, official statistics, international reports and nationally commented reports of NGOs on these reports, related books and articles were used as source documents. Once the authenticity of the document has been investigated, the sections in which the keywords related to the study were scanned and used as data in the analysis phase.

Findings

The findings show that Turkey has been forced to launch a fast and analytical application and tried to implement the educational policy process. The changes and modifications in content, approaches, structures, and strategies that cover all Syrians. MoNE has developed a policy that will enable different practices to be able to provide services at every level of education for refugees, not only children or youth and adults (MoNE, 2016).

These students are post-war traumatized groups of learners most at risk of exclusion and marginalization and also refugee children with special support needs with many challenges (Schoolleidersregister PO, 2016, as cited in Dijkshoorn, 2016). When all implementations are categorized according to inclusive education at the national level, these findings can be aligned:

- These students can be also known as those “who have barriers to learning and participation” and “needs resources to support learning and participation” (Ainscow, Booth&Dyson, 2006, p.16). This shows the current policy intends to provide the opportunity&access barriers for inclusion.
- The New Department for Coordination of Refugee Education, Migration and Emergency Training Department was set up in MoNE’s in organizational structure as a first step. This was the first step (Policy and organization/School factors).
- Temporary Education Centers (TECs) have opened in order to register all Syrian children as “temporary protection”. Besides the integration of public schools, the training centers in refugee camps, language training centers in public education centers have opened (School factors).
- Parents are paid a certain amount of money to send their children to school. (Community perspectives/parent partnership/community involvement).
- For adapting the Syrian curriculum, they provide a 15-hour Turkish language course in TECs. Furthermore, new modules at different levels for teaching Turkish to foreigners have been developed. In addition language material was provided for Turkish and Arabic education (School factors- Curriculum flexibility).
- Adult education, vocational training, and opportunities for the education of disabled people were provided in public education centers. (Priority areas/adult&continuing education/4 key factors of inclusive education). The highest enrollment rate is at 1-4 ages according to biometric data of Syrians under Registration (15-03-2018); the female students rate is close to the male rates esp.1-4 ages (F: 1.627.205/M:1.927.2015).

- The collaboration with MoNE and NGO's (UNICEF/UNESCO) PICTES PROJECT which promotes widely and supports financially the Integration of Syrian Children to the Turkish Education System (Community perspectives/role of voluntary organizations).
- The teachers and school heads have been trained according to the special needs of children and parents, (School factors- School management).
- Educators training is highly important for promoting multiculturalism, balancing unity and diversity (Banks, 2008) so more than 5,000 temporary teachers received training on these subjects (Recruitment and training of educational personnel).
- 500 guiding instructors/psychologists/ sociologists were employed in order to provide Syrian students with psychological support (Recruitment and training of educational personnel)(Community perspectives/parent partnership/community involvement).
- Despite all these implementations, there is a lack of collaboration between the researchers and policymakers. (Information and research). More than 5,000 temporary teachers are hired (Recruitment and training of educational personnel) (MoNE, 2016; MoNE, 2018; UNESCO, 1994; UNESCO, 2005).

Discussion, Conclusion and Recommendations

Turkey's immigration policy could be considered as more specific if it is compared to other countries' immigrant policies because of its historical development. In spite of the disadvantages, Turkey has become a destination country for refugees in this area (OECD, 2018). Although this urgent condition has forced Turkey to take urgent action in terms of changing the whole migration and – by depending on it- education policy and praxis, Turkey has been trying to do the best with the humanitarian and international responsibility. Turkey has tried to implement the tailored education policy for Syrians according to their status by taking into account culturally diverse and inclusive education and has tried to implement the tailored education policy for Syrians according to their status by taking into account cultural diverse and inclusive education. Developing new policy and actions are a kind of process for identification and trying to remove barriers to learning for 'ALL' students in order to achieve results in attendance, participation, and quality learning (4 key elements of inclusive education) (Ainscow, 2005; UNESCO, 2005). The implementations of newly designed policies help the SuTP not only help them to integrate into the host community but give them the opportunity to protect their culture and language at the same time by TEC schools in Turkish public schools. For inclusive education, barriers for learning should be removed in order to reach the potential of these children.

Inclusive education policy is developed according to urgent needs. However, the impact of these policies should be evaluated by means of the results and findings of scientific researches. In this case, there is a lack of collaboration between the researchers and policymakers in order to enhance inclusive education. It seems that there are some important steps in respect to UNESCO 2030 goals-inclusive education; at least according to documents. However, the results and the degree of achievement of this policy and its implementations will be clarified by the results of field researches.

Keywords

Educational policy, refugee education, inclusive education

References

- Acedo, C., Ferrer, F., & Pamies, J. (2009). Inclusive education: Open debates and the road ahead. *Prospects*, 39(3), 227-238.
- Ainscow, M. (2005) Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139.
- Forster, N. (1994). The analysis of company documentation. *Qualitative methods in organizational research: a practical guide*. London: Sage, 147-66.
- Dijkshoorn, A. (2016). Inclusive Education for Refugees and Asylum Seeking Children: A Systematic Literature Review (Unpublished master's thesis). Jönköping University, School of Education and Communication, Sweden. Retrieved from <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:936457/FULLTEXT01.pdf>.
- MoNE. (2016). National Education Statistics Formal Education 2015-2016.
http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/30044345_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2015_2016.pdf
- MoNE. (2018). Geçici koruma kapsamı altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri. Ankara. Retrieved from https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/03175027_03-12-2018__Yinternet_BYlteni.pdf.
- OECD (2018). *International Migration Outlook 2018, The 42st edition*. Paris: OECD Publishing. DOI: https://doi.org/10.1787/migr_outlook-2018-en.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to Education for All*. Paris: UNESCO.

Marketing in the Courses of Administration in Brazil: A Bibliometric Study

Manoella Antonieta RAMOS DA SILVA^A, Juliano KRUG^a

(a) Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, Administration Program Santa Catarina, Brasil.

Introduction

The relationship between marketing education that is coming from the marketing academy and the world of marketing practice is not simple, let alone well defined (Stringfellow, Ennis, Brennan, & Harker, 2006). We can see that there is a frequent discussion abroad about what marketing disciplines should exert as teaching practice (Pilling, Rigdon, & Brightman, 2012). However, even frequently studied abroad, the role of marketing education remains blurred and scarce both abroad (Joswick, Bauerly, & Johnson, 2004) and Brazil (Quintão, Veludo-de-Oliveira, Urdan, & Gonçalves, 2011).

Considering this gap, the objective of this study is to present a scenario related to the subjects of the marketing study of Brazilian undergraduate courses in Administration at the national level and to analyze the bibliographies recommended in the teaching plans of the selected subjects.

Method

In this study, a quantitative-described methodological approach was adopted. As for its procedure, the proposed research is documentary research. As for the research, it is delineated as descriptive research (Dankhe, 1989).

For the selection criteria of courses and universities, the database e-MEC - Institutions of Higher Education and Registered Courses of Brazil was used. After selecting the 91 undergraduate courses in Administration, 13 courses made teaching plans available online and accessible to all.

Results

It can be observed that 53% of the references had as principal author Philip Kotler, who although one of the most important authors of the marketing area, knows little or writes about the Brazilian context and the marketing in Brazil. Although our study ranked 94% as national reference studies, this number is only due to the pure translation of books and international content. This implies a discussion about marketing practice in Brazil conducted by educated marketing managers based on the teaching of referrals that are based on extremely different contexts, such as the USA.

In the same way, 100% of the references were considered basic are books, which entails in the almost inexistence of empirical data on the functioning of marketing in Brazil, disregarding its best practices about a positivist point of view.

It can also be noticed that the number of subjects related to the marketing study in Administration courses in Brazil is also deficient, offering only 1.5 marketing disciplines on average. The average number of references per discipline was 8.9.

Discussion, Conclusions, Recommendations

This study contributes to the academic and marketing education in Brazil in several ways. From this data, we can analyze marketing teaching in order to rethink some of its practices in undergraduate studies in Business Administration. The study by Vieira (2003) observes that the Brazilian scientific production in the marketing area has not served as reference for the academic production of the area, revealing that the empirical reality of Brazilian companies is not considered in the scope of our periodicals, showing that researchers have relegated Brazilian references as a source of research.

Keywords

Administration; Teaching; Marketing.

References

- Dankhe, G. L. (1989). Investigación y comunicación. C. Fernández—Collado y GL DANHKE (comps.). *La comunicación humana: ciencia social*. México, DF.
- Joswick, K. E., Bauerly, R. J., & Johnson, D. T. (2004). Assessing marketing literature: A study of the readings assigned in doctoral seminars in marketing. *College & Research Libraries*, 65(5), 384-398.
- Pilling, B. K., Rigdon, E. E., & Brightman, H. J. (2012). Building a metrics-enabled marketing curriculum: The cornerstone course. *Journal of Marketing Education*, 34(2), 179-193.
- Quintão, R. T., Veludo-de-Oliveira, T., Urdan, A. T., & Gonçalves, S. L. (2011). A literatura das disciplinas de marketing em doutorados no Brasil e nos Estados Unidos: descrição e reflexões. *Proceedings of the Encontro de Marketing da ANPAD, Rio de Janeiro, Brazil*, 4-7.
- Stringfellow, L., Ennis, S., Brennan, R., & Harker, M. J. (2006). Mind the gap: The relevance of marketing education to marketing practice. *Marketing Intelligence & Planning*, 24(3), 245-256.

The Influence of the Course of Information and Communication Technologies in the Use of Technological Resources in the Classroom in Brazil

Manoella Antonieta RAMOS DA SILVA^A, Siliane FERRARI VOLTOLINI^A, Luís Fernando IRGANG SANTOS^A, Nikolas HUCK^a, Maria José CARVALHO DE SOUZA DOMINGUES^b

(a) Universidade Regional de Blumenau (FURB), Administration Program, Blumenau, Santa Catarina, Brazil.

(b) Universidade Regional de Blumenau (FURB), Professor of the Administration Program, Blumenau, Santa Catarina, Brazil.

Introduction

The educational scenario is changing with the facilities provoked by Information and Communication Technologies (ICTs). Although ICTs can be used in a variety of activities, their use has proven to be a good alternative available for schools to bring to students higher levels of learning. Because of its use, there is a transformation of students' attitudes toward learning through engagement.

We live in a world dominated by information and processes that occur very quickly (Lévy, 1998). These changes have influenced the use of technologies in the classroom, mainly due to the ease of access to the internet. Today, the internet and school appear as partners, has become an indispensable tool in the daily life of teachers and students.

Beginning to be approached in Brazil from 1970 (Oliveira, 2006), Information Technology opens new possibilities to education, requiring a new attitude of the educator (Cysneiros, 1998). Therefore, it is up to the teacher to construct environments in which technology helps to promote the development of autonomy, creativity, systematization of knowledge, development of collaboration, cooperation, and self-esteem. The use of ICTs is one of the ten most essential competencies of a teacher who, more than teaching, must "create knowledge" (Perrenoud, 2000).

Companies have focused on the importance of investing in Information Technology. In 2018, companies had an increase of 7.7% of their revenues in the investment in Information Technologies (FGV, 2018). However, teacher training for this new reality has not been a focus of public policies in education, nor by universities (Cysneiros, 1998). In order to understand how the ICT discipline changes the use of the technologies of the teachers in their classes, work is to identify the perception of the use of technological resources in teaching in Higher Education, verifying which resources were used by professors, before attending the course of Information Technology Applied to Higher Education, and which they came to use after completing the discipline.

Literature Review

From the 1970s, the use of Information and Communication Technologies (ICTs) in teaching began to be approached in Brazil. However, it was adopted as a vision and conception that technologies were considered a neutral resource in education (Oliveira, 2006). At the present time, where information is essential for development and technology, it is essential to work on access and dissemination of information, especially education.

The increasingly rapid advance of electronic devices and the democratization of Internet access have changed the information flows, the speed and reach with which information is shared (da Silva & Sales, 2017). Both the greater diffusion of distance learning and the greater use of technological resources in face-to-face education, ICTs

generate many changes in the area of education (Maia, 2003). ICTs provide a combination of interaction with the independence of time and space, as well as easy access to information, generates independence of time and space, generating significant changes in pedagogical relationships (Freitas, Narducci, Dubeux, & Bertrand, 2009).

Being the area that uses technological tools to facilitate communication (Moran, Masetto, & Behrens, 2015), the training of teachers for this resource to be used in the best way is essential. Although the use of ICTs is important in the classroom, there are difficulties to include the study of ICTs in teacher training curricula (Cysneiros, 1998). The fact that training teachers in intensive courses and putting equipment in schools does not mean that new technologies will be used to improve the quality of teaching (Prensky, 2010).

For Freitas et al. (2009), the increase in the use of ICTs generates a more significant interaction between teachers and students, "due to the many possibilities of their use; there is a risk of trivializing and misusing the tooling available." Therefore, ICTs, when well employed, can transform education, expanding learning opportunities for students and teachers (Neves, 2002).

Method

For this study, the quantitative method was used, with a descriptive character, used when observing, recording, analyzing and correlating facts or phenomena without manipulation of reality (Cervo & Bervian, 1980) through a survey.

The questionnaires were applied to students and alumni of the Master's Program in Administration (PPGAd) Strict Sense of the Universidade Regional de Blumenau (FURB), located in the city of Blumenau, Santa Catarina, Brazil. For this work, the students of the PPGAd of FURB were considered as population, totaling 230 people. The choice, of course, is due to the offer of the discipline of Information Technology Applied to Higher Education in its course.

Initially, the instrument used underwent a pre-test performed in two distinct stages. In the first phase, two professors from the Ph.D. Program in Administration of FURB reviewed the instrument in order to identify the coherence and cohesion with the objectives of the study. Subsequently, a pre-test was applied to a sample of respondents with characteristics similar to those of the target population, totaling ten questionnaires answered. This step had the objective to identify the coherence of the questionnaire, as well as its questions and the average response time.

All 230 students in the population received an e-mail invitation from one of the authors, with a brief description of the study and a link to the survey. Two reminder emails were sent to those who did not respond. The survey was conducted on the site GoogleDocs, an online search hosting site, available during October and November 2018.

The questionnaire was divided into four sections: (1) Pre-Discipline Preparation of Classroom Material, (2) Preparation of Classroom Material After Discipline, (3) Use of Classroom Resource Before Discipline, and (4) Use Resources in Classroom After Discipline. In the questionnaire, the questions were presented on a Likert scale of three points: (1) Not used; (2) Used less frequently; (3) Used more often.

After the data collection, an analysis was performed to remove blank responses and missing data, thus avoiding impact on the validity of the findings (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2009). A total of 54 students completed the survey online, generating a response rate of 23.47%. Of the questionnaires answered, 31

valid answers were considered, which included students who had already studied ICT and teach before and continued to teach after the course.

Results

Teaching is making choices in full interaction with students (Tardif, 2012). The choices depend on each teacher, their personal and professional experience, beliefs and beliefs, as well as their knowledge about ICTs to adapt teaching to technology. The development of pedagogical practices that involve the use of ICT resources is a subject of great relevance for higher education institutions, students and teachers, whose purpose is to keep in tune with the new possibilities generated by educational technologies (Mülbert & Pereira, 2017). In this context, this paper presents which resources are used in the classroom, before and after the ICT discipline.

We can observe through this work that the most used resources to prepare the class before the ICT discipline, by respondents, were the use of Notebook (67%), Slides (67%) and Videos authored by third parties (50%). The least used resources were Gamification (78%), Tablet (78%) and Inverted Classroom (75%).

The resources used in preparing the class of respondents after attending the ICT discipline. After the ICT discipline, the most used resources for the preparation of the class remained the same, such as Notebook (94%), Slides (78%) and Videos (69%). However, we can highlight that there was an increase in the use of all technological resources in the preparation of teachers' classes. We can also observe that the most significant increase in the use of technological resources for the preparation of the classroom was the use of digital books, with an increase of 42%. Also, we can highlight that the use of apps and cell phones also increased significantly after the discipline. In the case of the cell phone, we can also highlight that before attending the course, 67% of the respondents did not use the cell phone in the classroom. After discipline, this number decreases to 17%. That is, the discipline encouraged the use of digital and cellular books for the preparation of teachers' classes, which previously said they had never used it.

Analyzing the results of the technological resources used in the classroom after the ICT discipline, we can observe that except for the use of slides, there was an increase in all the technological resources used in the classroom. Although the resources used in the classroom are the same as those used before the discipline (Notebook, slides, and videos by third parties), there has been a significant increase in the use of cell phones, applications and digital books by an average of 30%. We can also highlight the increase in the use of the Inverted Classroom, of 21%.

The number of respondents who previously claimed not to use the cell phone during the classroom went from 67% to 22%, and applications that were previously from 67% to 11%. Also, respondents who previously never used Inverted Classroom went from 75% to 39%. These numbers represent a significant increase in innovation in the classroom. The less used resources after the discipline continued to be the Tablet (50%) and the Gamification (50%), but after the discipline the Inverted Classroom became much more used, leaving the Self-Owned Videos (53%) as a less commonly used feature.

Finally, the respondents were asked an open question about the impact of the discipline on their professional career. For the preparation of the class, respondents stated that it was "limited" (Respondent 01) and difficult (Respondent 03) before the course. With the course, the preparation of the class "required more creativity on my part" (Respondent 06). According to Respondent 05's response, the preparation of the class "Became more dynamic and up-to-date." Finally, we highlight the answers of Respondent 10 "The resources make the class more interesting; I can even explore the contents better."

Already for the use of resources in the classroom, respondents stated that the discipline helped "opening doors" (Respondent 04), "facilitated the relationship with the student" (Respondent 02), and "allows increased income and learning" (Respondent 16). Respondent 12 emphasized that the discipline helped "open up to new techniques and discover me as a teacher."

Discussion, Conclusions, Recommendations

The school is a privileged space of social interaction, but it must interconnect and integrate itself with other spaces of knowledge and incorporate the technological resources, thus allowing bridges between knowledge (Cysneiros, 1998). With this research, we observe that the discipline of Information Technology Applied to Higher Education increases the use of technological resources both in the preparation of a teacher's classes and in the use of resources in the classroom.

Regarding the preparation of teachers' classes, although after the ICT discipline the most used resources remained the same, we can observe the increase in the use of all technological resources in the preparation of the teachers' class. The respondents themselves stated that the discipline facilitated and increased the teachers' income at the time of class preparation.

Regarding the use of classroom resources, the ICT discipline also increased the use of all resources for students, with a significant increase mainly in the use of digital books, cell phones, and applications. One can also highlight the increase in the use of the Inverted Classroom, a feature discussed in the discipline. Also, after the discipline new resources began to be used as Dynamics; Mental map; Blackboard; Technical visits.

The leap of quality using new technologies may give way to working the curriculum through teacher action, as well as encouraging the use of new teaching technologies (Cysneiros, 1998). This study contributes to the academic and educational field in Brazil in several ways. From these data, it is observed the need for the discipline of ICTs to be addressed in HEI, mainly in master's and doctoral programs strict sense. Also, the study shows the importance of future teachers studying and updating with the resources available for use in the classroom.

Although we had a relevant number of respondents analyzed, only the students of an institution were analyzed. For future studies, we recommend analyzing the opinions of students from other institutions, in which the discipline is offered. It is also recommended to compare the responses of these studies with universities from other countries for a more panoramic view of the importance of the subject's offer.

Keywords

Information and Communication Technologies; Technological Resources; Teaching Methodologies.

Acknowledgments

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

References

- Cysneiros, P. G. (1998). Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora. *Informática Educativa*, 12(1), 11-24.
- da Silva, J. B., & Sales, G. L. (2017). Gamificação aplicada no ensino de Física: um estudo de caso no ensino de óptica geométrica. *Acta Scientiae*, 19(5).

- FGV. (2018). Pesquisa GVcia 2018. Retrieved from <https://eaesp.fgv.br/sites/eaesp.fgv.br/files/pesti2018gvciappt.pdf>
- Freitas, A. S., Narducci, V., Dubeux, V. J., & Bertrand, H. (2009). Projeto de capacitação docente e difusão do e-learning: uma investigação na busca de champions. *INMR-Innovation & Management Review*, 6(2), 119-134.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*: Bookman Editora.
- Lévy, P. (1998). A revolução contemporânea em matéria de comunicação. *Revista Famecos*, 5(9), 37-49.
- Maia, M. d. C. (2003). *O uso da tecnologia de informação para a educação a distância no ensino superior*.
- Moran, J. M., Masetto, M. T., & Behrens, M. A. (2015). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*: Campinas, SP: Papirus.
- Mülbert, A. L., & Pereira, A. T. C. (2017). Implementação de mídias em dispositivos móveis: um framework de aplicação em grande escala na educação a distância. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 233-254.
- Neves, C. (2002). *Tendências das políticas institucionais, projetos, consórcios e legislação em EAD no Brasil*. Paper presented at the Congresso de Ensino Superior a Distância, I.
- Oliveira, M. R. N. S. (2006). Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico; a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada*. Porto Alegre: Artmed.
- Prensky, M. (2010). O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. *CONJECTURA: filosofia e educação*, 15(2).
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*: Editora Vozes Limitada.

Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekalarının Genel Özyeterliliklerine Etkisi

Ercan YILMAZ^a, Burak GÜNER^b

(a) Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya Türkiye

(b) Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Giriş

Öğretmenlerden beklenen her geçen gün bilgilerini, becerilerini ve yeterliliklerini geliştirmesidir. Çünkü öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi hem çalıştıkları kurumu hem de öğrencileri etkileyebilecektir. Bireylerin sahip olduğu bilgi, beceri ve yeteneklerini yineleme ve geliştirme süreci bireylerin özyeterlilikleri ile ilişkilidir. Gömleksiz ve Erten'de (2013) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin gelişim sürecinde uyum ve özyeterliliğe sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. Eker (2014) eğitim kurumlarının nitelikli ürünler ortaya koyabilmesini öğretmenlerin başarısının etkilediğini vurgulamaktadır. Çünkü öğretmenlerin, mesleki yeterlilikleri sadece aldıkları eğitime bağlı değil aynı zamanda tüm sorumluluklarını yerine getirebileceklerine olan inançlarıdır (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004). Kotaman'a göre (2008) özyeterlilik kavramı, bireyin bir işi yerine getirebilme ve başarabilme inancı olduğunu söylemektedir. Aynı zamanda birey özyeterlilik inancının, başarabilme için gerekenden daha az düzeyde ya da daha yüksek düzeyde yeteneğe sahip olduğuna inanabilir. Bireyler, gerekli özyeterlilik algısına sahip değilse, ne yapacaklarını bilseler, yetenek ve becerileri elverişli olsa dahi durumları etkili bir şekilde yönetemezler (Bandura, 1997 akt. Bandura, 2005). Çünkü Bandura'ya (1990) göre, özyeterlilik, bireylerin verilen kazanımları üretebilme yetenekleri, motivasyonları ve davranışları ile sosyal çevreleri üzerinde kontrol sağlayabileceklerine dair inançlarıyla ilgilidir. Bandura (1990) özyeterlilik, bireylerin yetenekleri hakkındaki inançları, karşılaştıkları zorluklar karşısında ne kadar uzun süre dayanacakları, kendi kendilerini zayıflatıcı ya da teşvik edici düşünce kalıplarına girip girmeyecekleri, stres ve depresyon gibi durumları yönetmenin kişisel bir inanç olduğunu söylesede Scherbaum, Cohen-Charash ve Kern (2006) özyeterlilik kavramını genel özyeterlilik olarak ele almışlardır. Bunun nedeni ise kişisel özyeterlilik inancının çevreyi ve örgütü pozitif ya da negatif yönde etkileyebilecek olmasıdır (Sherer ve diğerleri, 1982; Eden, 1988; Judge ve diğerleri, 1998 akt. Scherbaum, Cohen-Charash ve Kern, 2006). Bu yüzden eğitim örgütlerinin parçalarından biri olan öğretmenlerin de genel özyeterlilik inançlarının örgütü olumlu ve olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

Bireylerin özyeterlilik algılarını birçok parametre etkileyebilmektedir. Literatüre bakıldığında yapılan bazı araştırmalarda Berkant ve Ekici (2007) zeka türlerini; Öztürk (2017) üstbilişsel farkındalık düzeyini; Kesgin (2006) problem çözme yaklaşımlarını, Şenel (2014) tükenmişliğin, Rastegar ve Memarpour (2009); Chan (2004) duygusal zekanın özyeterliliği ve genel özyeterliliği etkilediği görülmektedir. Ancak alanyazında araştırma örneğinde duygusal zekanın genel özyeterlilik algısına ilişkin benzer bir çalışmaya rastlanmamasından dolayı alana büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada da bu yüzden öğretmen adaylarının duygusal zekalarının genel özyeterliliklerine olan etkisi incelenmiştir. Çünkü Petrides ve Furnham (2000) duygusal zeka ve özyeterlilik kavramlarını bir bütün olarak ele almış; ilk olarak bireysel özellikleri içeren duygusal zeka, diğeri ise bilgiyi işleme süreci yetenek ve becerisi olan duygusal zeka olduğunu söylemektedirler (akt. Totan, İkiz ve Karaca, 2010).

Duygusal zekaya bakıldığında ise eğitim alanında her gün daha önemli hale gelmektedir. Öğretim ve öğrenme sadece bilgi, beceri ve kavramla ilişkili değildir, aynı zamanda duygusal uygulamalardır (Koçoğlu, 2011). Salovey ve Mayer'e (1990) göre, bir kimsenin kendisinin ve diğer insanların hislerini ve duygularını denetleme, bu duyguların arasında ayırma varma ve bu bilgiyi kendi düşünce ve hareketlerine rehberlik etmesi için kullanma yeteneğini kapsayan duygusal zekayı sosyal zekanın bir alt kümesi olarak tanımlamaktadırlar. Duygusal zeka ve eğitim arasındaki ilişki kanıtlanmış bir gerçektir. Öğretmenin öğrencilerinin duygusal gelişimi hakkında daha fazla farkındalığa sahip olması, öğretmenlerin öğrencilerinin iyilik durumlarını öğrenmeleri için çok değerli bilgilere sahip olmalarına olanak sağlar (Antoñanzas ve diğerleri, 2014). Çalışmalar ayrıca yüksek duygusal zekaya sahip üniversite öğrencilerinin nasıl daha az kaygılı olup, daha yüksek öz güven seviyelerine sahip ve sorunları çözmek için daha fazla strateji kullanma eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır (Salovey ve diğerleri, 2002). Duygusal zeka öğretmen eğitiminde önemli bir rol oynar ve akademik eğitime dahil edilmesi gerekirken, sosyal ve duygusal bağlamda da ayrıca gereklidir. Aday öğretmen duygusal açıdan ne kadar becerikliyse, okul ortamında o kadar çok hakimiyete sahiptir (Antoñanzas ve diğerleri, 2014). Çünkü Yıldırım ve İlhan ve Yıldırım (2010) özyeterlilik kavramını, bireyin bir başarıya ulaşmak için eylem planlaması, eylem için gerekli becerilerin farkında olması, organize etmesi ve güdülenme düzeyi gibi öğeleri içermesi gerektiğini ve "güçlü özyeterlilik bireyin kişisel gelişimini ve becerilerin çeşitlenmesini" sağladığı söylemektedir. Açıklamalara bakıldığında öğretmen adaylarının bireysel ve kurumsal yeterlilik ve başarıları, öğrencilerine iyi bir eğitim verebilmesi için duygusal zeka ve genel özyeterlilik önemli bir yere sahip olup, birbirine etkisi olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencisi öğretmen adaylarının duygusal zekalarının genel özyeterliliklerine etkisini araştırmaktır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğretmen adaylarının duygusal zekalarının iyi oluş, öz kontrol, sosyallik ve duygusallık alt boyutları ile genel özyeterlilikleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
2. Öğretmen adaylarının duygusal zekaları genel özyeterliliklerini anlamlı bir şekilde açıklamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma mevcut durumun ortaya konulmasını sağlayan tarama modellerinden, ilişkisel tarama modeline göre tasarlanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni duygusal zeka, bağımlı değişkeni ise genel özyeterlilik oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim- öğretim yılında Konya ilinde üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören 472 4.sınıf üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma grubundaki üniversite öğrencisi öğretmen adaylarının %73.3 kadın, %26.7'si erkektir. Erkek ve kadın öğrencilerin, %85.4'ü 19-23 yaş arası, %11.2'si 24-29 yaş arası, %3,4'ü ise 30-35 yaş arasında yer almaktadır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla üniversite öğrencisi öğretmen adaylarının duygusal zekalarını ölçmek için Petrides ve Furnham (2001) tarafından geliştirilen, Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği- Kısa Formu kullanılmıştır. Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği- Kısa Formunun alt boyutları için iç tutarlık güvenilirliği Cronbach alfa katsayıları sırasıyla; İyi Oluş alt boyutu 0.72, Öz kontrol alt boyutu 0.70, Duygusallık alt boyutu 0.66, Sosyallik alt boyutu 0.70 ve ölçeğin tamamı için ise 0.81 bulunmuşlardır.

Araştırmada diğer bir veri toplama aracı olarak üniversite öğrencisi öğretmen adaylarının genel özyeterliliklerini ölçmek için Sherer ve diğerleri (1982) tarafından geliştirilen, Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından ise Türkçe'ye uyarlanan Genel Özyeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin tamamından elde edilen iç tutarlılık Cronbach alfa katsayısı 0.80 bulmuşlardır

Araştırmada ilk olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakmak için normallik testi yapılmıştır.

Tablo 1 Normallik testi değerleri

	Alt Boyutlar	Aritmetik ortalama	Medyan	Mod	Çarpıklık katsayısı	Basıklık katsayısı
Duygusal zeka	İyi oluş	19,75	20,00	22,00	-0,467	-0,039
	Özkontrol	17,29	18,00	18,00	-0,165	-0,447
	Duygusallık	16,65	17,00	17,00	-0,320	0,368
	Sosyallik	19,74	20,00	20,00	-0,097	-0,573
	Toplam	92,82	93,00	99,00	-0,043	-0,272
	Duygusal Zeka Genel	55,65	56,00	51,00	-0,265	-0,296
	özyeterlilik					

Yukarıdaki değerler incelendiğinde ölçek puanlarının ve alt boyut puanlarının aritmetik ortalamaları, medyanları ve modları birbirine yakındır. Araştırma değişkinlerine ilişkin datanın çarpıklık katsayıları (-0,467 - -0,043) ve basıklık değeri (-0,573- -0,039) -2 ve 2 aralığında hesaplanmıştır. Normal dağılım için -2 ve 2 aralığında elde edilen basıklık ve çarpıklık değerleri verilerin normal dağılım gösterdiği hakkında bilgi verebilmektedir (George ve Mallery, 2010). Bu nedenle toplanan veri seti normal dağılım gösterdiği kabul edilmiş ve analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

Değişkenler arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla Pearson-Moment korelasyon, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri yordama düzeylerini test etmek için ise doğrusal regrasyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Araştırma verilerinden elde edilen korelasyon ve regresyon analizi tabloları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 2 Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekalarının Genel Özyeterliliklerine İlişkisi

		İyi Oluş	Özkontrol	Duygusallık	Sosyallik	Toplam Duygusal Zeka
Genel Özyeterlilik	r	0,269**	0,217**	0,004	0,222**	0,310**
	p	0,000	0,000	0,931	0,000	0,000

Üniversitesi öğrencisi öğretmen adaylarının duygusal zekalarının iyi oluş, öz kontrol, sosyallik alt boyut puanları ile genel özyeterlilik puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Yine üniversite öğrencisi öğretmen adaylarının toplam duygusal zeka puanlarıyla genel özyeterlilik puanları arasında pozitif yönlü anlamlı

bir ilişkiye rastlanmıştır. Duygusal zekalarının duygusallık alt boyut puanlarıyla genel özyeterlilik puanları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 3 Öğretmen Adaylarının Genel Özyeterliliklerinin Duygusal Zekâlarının Alt Boyut Puanlarına Etkisini Gösteren İstatistiksel Bulgular

Değişken	R ²	F	p	Boyutlar	β	t	p
Duygusal Zekâ	10,1	12,582	0,000	İyi Oluş	0,192	3,835	0,000
				Özkontrol	0,115	2,238	0,026
				Duygusallık	-0,036	-0,795	0,427
				Sosyallık	0,105	2,060	0,040

Bağımlı Değişken: Genel Özyeterlilik

Öğretmen adaylarının genel özyeterlilik puanlarındaki değişkenliğin %10.1'ini duygusal zeka açıklamaktadır. Duygusal zekanın alt boyutları açısından incelendiğinde sırasıyla iyi oluş, öz kontrol ve sosyallik alt boyutları açıklarken duygusallık alt boyutu anlamlı bir şekilde açıklamamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının duygusal zekalarının iyi oluş, sosyallik ve öz kontrol alt boyutları ile öğretmen adaylarının genel özyeterlilik algıları arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Literatür incelendiğinde Rastegar ve Memarpour (2009) yaptıkları çalışmada duygusal zeka ile özyeterlilik arasında anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Bu yönden bu araştırmayı destekler nitelikte olduğunu söylebiliriz. Chan (2004) tarafından yapılan öğretmenlerin duygusal zeka ve genel özyeterlilik algılarına yönelik çalışmada ise elde edilen regresyon analizi sonuçlarına genel özyeterliliğin duygusal zekayı anlamlı bir şekilde yordadığı görülmekte olup, bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Penrose, Perry ve Ball (2007) yaptıkları çalışmada duygusal zekanın öğretmenlerin özyeterliliğine pozitif yönde etkisi olduğu sonucuna varmışlar ve duygusal zekanın öğretmen yeterliliklerini geliştirip buna bağlı olarak öğrenci başarısının yükseleceğini söylemektelerdir. Berkant ve Ekici (2007) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının özyeterlilik inançları ile zeka türleri arasında anlamlı ilişki bulmuşlardır. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile genel özyeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta olup öğretmen yetiştirme programlarında yani eğitim fakültelerinde öğrenim görülürken duygusal zekayı geliştirici eğitimler verilebilir ve duygusal zekanın öneminin farkındalığı ile ilgili eğitsel dökümanlar hazırlanabileceği önerilmektedir.

Anahtar kelimeler:

Duygusal zeka, Genel özyeterlilik, Öğretmen adayı.

Kaynaklar

- Antoñanzas J. L., Salaveraa C. , Teruela P. , Sisamona C. , Gintoa A. I. , Anayaa A. , Barcelona D. (2014). *Emotional intelligence and personality in student teachers. Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 132, 492-496.
- Bandura, A. (1990). Perceived Self- Efficacy In The Exercise of Control Over Aids Infection. *Evaluation and Program Planning*, 13, 9-17.
- Berkant, A. G. H. G. ve Ekici, G. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz yeterlik inanç düzeyleri ile zeka türleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 113-132.
- Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1781-1795.
- Deniz, E. M., Özer, E. ve Işık, E. (2013) Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği- Kısa Formu: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38, 169.
- Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1).
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple study guide and reference*, 17.0 update (10th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Gömlüksiz, M. N. ve Erten, P. (2013). Öğretmen Adaylarının Genel İnternet Özyeterlilik Algıları (Fırat Üniversitesi Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 119-140.
- Kesgin, E. (2006). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli ili örneği) (Master's thesis).
- Koçoğlu Z. (2011). Emotional Intelligence and Teacher Efficacy: a study of Turkish EFL pre-service teachers. <http://dx.doi.org/10.1080/13664530.2011.642647>
- Koçoğlu, Z. (2011). Emotional intelligence and teacher efficacy: A study of Turkish EFL pre-service teachers. *Teacher Development*, 15(4), 471-484.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Öztürk, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi ile matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisinin incelenmesi (Master's thesis, ESOGÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Rastegar, M., & Memarpour, S. (2009). The relationship between emotional intelligence and self-efficacy among Iranian EFL teachers. *System*, 37(4), 700-707.
- Salovey, P., Stroud, R. L., Woolery, A. ve Epel, S. E. (2002). Perceived Emotional Intelligence , Stress Reactivity, and Symptom Reports: Further Explorations Using The Trait Meta- Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 5, 611-627.
- Salovey, P. Ve Mayer, D. M. (1990). Emotional Intelligence. *Baywood Publishing*.
- Scherbaum, C. A., Cohen-Charash, Y., & Kern, M. J. (2006). Measuring general self-efficacy: A comparison of three measures using item response theory. *Educational and Psychological Measurement*, 66(6), 1047-1063.
- Şenel, E. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinde özyeterlilik algısının tükenmişlik düzeyini yordama gücü: Denizli ili örneği(Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Totan, T., İkiz, E. ve Karaca, R. (2010). Duygusal Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanarak Tek Ve Dört Faktörlü Yapısının Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 71-95.

Yıldırım, F. ve İlhan, Ö. İ. (2010). Genel Özyeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21, 4, 301- 308.

Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin türkçeye uygulanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27).

<http://www.iier.org.au/iier17/penrose.html>

https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=P_onDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA307&dq=self+efficacy&ots=riIMq4HfuM&sig=HeTsgIEWZ2Es00bthFYQZXeso2Y&redir_esc=y#v=onepage&q=self%20efficacy&f=false

Öğretmenlerin Damgalamalarının İntikam Eğilimlerine Etkisi

Ercan YILMAZ^a, Burak GÜNER^b

(a) Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya Türkiye

(b) Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Giriş

Günümüzde verimli bir iş gücü için bireyin “iç huzurun ve psikolojik dengesi” örgütler için ve bireyler arası iletişim ve etkileşim için oldukça önemlidir. Öğretmenlik mesleğinde de öğrenci ve öğretmen etkileşimi, öğrenci gelişimi ve başarısı için önemli olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü Yaman ve Güngör (2013) öğretmenlerin damgalama eğilimlerini, tüm meslek gruplarına birey yetiştiren ve eğitim örgütlerinin sağlıklı işleyişi ve öğrencilerin kazanımları olumsuz yönde etkilenebileceğini söylemektedirler. Bunun nedeni ise okulların yapıtaşlarından biri olduğunu düşündüğümüz eğitimciler yeni nesillerin yetişmesinde rol oynayan kişiler olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Zambo ve Zambo ‘nun (2008) yaptıkları çalışma sonuçlarına bakıldığında da daha düşük kalitede performans gösteren okullarda damgalama eğilimi ile daha çok karşılaştıklarını öne sürmüşlerdir. Çünkü bu kurumlarda bireylerarası etkileşim daha düşük ve bireylerin psikolojilerinde bozulmalar ve örgütiçi huzursuzluklar daha çok yaşanabilmektedir. Örgütlere bakıldığında iletişimi etkileyen ve engelleyen damgalama, bireyler için oldukça olumsuz bir deneyimdir (Yaman ve Güngör, 2014). Damgalama en basit anlamıyla “belirli bir durum, kalite veya kişi ile ilgili utanç işareti; leke, damga” olarak tanımlanmaktadır (Oxford Online Sözlük). Yaman ve Güngör’e (2014) göre eğitim kurumlarının daha sağlıklı işleyebilmesi ve gelecek nesilleri yetiştiren öğretmenlerin davranışları öğrenci kazanımlarını olumlu ve olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu yüzden eğitim kurumlarında sergilenen damgalama eğilimleri, hem öğrencileri hem de örgütü olumsuz yönde etkileyebilir. Bunun nedeni ise bir örgüt için iletişim ve iklim en önemli faktörler olarak düşünülebilir.

Örgütlerde iletişim problemleri, çatışmalar ve anlaşmazlıklar damgalamanın yanında aynı zamanda bireylerde intikam eğilimine de yol açabilmektedir (Eaton ve Struthers, 2006). Bunun nedeni ise kişiler yaşadığı sorunlar ve maruz kaldığı olumsuz davranışlar karşısında bir tepki sürecine girebilmektedir. İlk olarak intikam kavramı, karşılaşılan adaletsiz davranışa karşı bireyin gösterdiği tepkisel bir davranış olarak tanımlanmıştır (Aquino ve Bradfield, 1999). Türk Dil Kurumu (Online) tarafından ise intikam, “kötü bir davranış veya sözü cezalandırmak için kötülükle karşılık verme isteği, işi, öç” olarak tanımlanmaktadır. Şener ve Erdem (2014) tarafından ise intikam “hesaplaşmak” olarak tanımlanmıştır. Bundan dolayı eğitim örgütlerinde damgalanan birey intikam duygusunu düşünebilir. Çünkü bireyler aralarında yaşadığı şiddetli çatışma, suçlamalar veya hafif anlaşmazlıkları içeren durumlarda kızgınlık, öfke veya misilleme yani intikam gibi olumsuz duyguları tercih edebilmektedirler. Öte yandan, intikamın (birey ve çalışan olarak), topluma ve örgütsel performansına olumsuz etkisi olduğu düşünülmektedir (Stuckless ve Goranson, 1992). Ayrıca intikam beraberinde örgüte karşı duruş, örgüte karşı bağlılıkta azalma hatta mobbing, taciz, iletişim bozukluğu, örgüt ikliminin bozulması vb. durumlara sebep olabilmektedir (Doğruöz ve Özdemir, 2018). Literatür incelendiğinde damgalamanın bireylerde psikolojik sorunlara neden olduğu aynı zamanda intikam eğiliminin de mobbinge ve diğer psikolojik sorunlar ile ortaya çıktığı görülmektedir. Bilgiler doğrultusunda damgalamanın intikama eğilimlerine neden olabileceği düşünülmüş ve bundan dolayı bu çalışmada “Öğretmenlerin Damgalamalarının İntikam Eğilimlerine Etkisi” araştırılmıştır.

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin damgalamalarının intikam eğilimlerine etkisini araştırmaktır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğretmenlerin damgalamanın ayrımcılık ve dışlama, önyargı, etiketleme ve psikolojik sağlık alt boyutları ile intikam eğilimleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
2. Öğretmenlerin damgalamaları intikam eğilimlerini anlamlı bir şekilde açıklamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma mevcut durumun ortaya konulmasını sağlayan tarama modellerinden, ilişkisel tarama modeli tasarlanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenini damgalama, bağımlı değişkenini ise intikam eğilimi oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim- öğretim yılında Konya ilinde eğitim kurumlarında görev yapan 452 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma grubundaki öğretmenlerin %55.2'si kadın, %44.8'i erkektir.

Araştırmada veri toplamak amacıyla öğretmenlerin damgalama eğilimleri için Yaman ve Güngör (2013) tarafından geliştirilen Damgalama Ölçeği, öğretmenlerin intikam eğilimlerini belirlemek için ise Stuckless ve Goranson (1992) tarafından geliştirilen, Satıcı, Can ve Akın (2015) tarafından ise Türkçe'ye uyarlanan İntikam Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada ilk olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakmak için normallik testi yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla korelasyon, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri yordama düzeylerini test etmek için ise regresyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Tablo 1 Normallik testi değerleri

	Alt Boyutlar	Aritmetik ortalama	Medyan	Mod	Çarpıklık katsayısı	Basıklık katsayısı
Damgalama	Ayrımcılık ve Dışlama	9,07	8,00	6,00	1,154	1,463
	Etiketleme	13,14	13,00	12,00	0,277	-0,344
	Psikolojik Sağlık	11,98	12,00	13,00	-0,058	-0,402
	Önyargı	13,02	13,00	14,00	0,031	-0,237
	İNTİKAM	54,25	53,00	56,00	0,333	-0,415

Yukarıdaki değerler incelendiğinde ölçek puanlarının ve alt boyut puanlarının aritmetik ortalamaları, medyanları ve modları birbirine yakındır. Araştırma değişkenlerine ilişkin datanın çarpıklık katsayıları (-0,058-1,154) ve basıklık değeri (-0,415- 1,463) -2 ve 2 aralığında hesaplanmıştır. Normal dağılım için -2 ve 2 aralığında elde edilen basıklık ve çarpıklık değerleri verilerin normal dağılım gösterdiği hakkında bilgi verebilmektedir (George ve Mallery, 2010). Bu nedenle normal dağıldığı kabul edilmiş ve analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

Tablo 2 Öğretmenlerin Damgalamalarının İntikam Eğilimleri ile İlişkisi

		Ayrımcılık ve Dışlama	Etiketleme	Psikolojik Sağlık	Önyargı
İNTİKAM	r	0,282**	0,264**	0,169**	0,134**
	p	0,000	0,000	0,000	0,002

Öğretmenlerin damgalama eğiliminin önyargı, ayrımcılık ve dışlama, psikolojik sağlık ve etiketleme alt boyutları puanları ile intikam eğilimleri puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 3 Öğretmenlerin İntikam Eğilimlerinin Damgalamanın Alt Boyut Puanlarına Etkisini Gösteren İstatistiksel Bulgular

Değişken	R ²	F	p	Boyutlar	β	t	p
Damgalama	0,099	14,987	0,000	Ayrımcılık ve Dışlama	0,203	4,038	0,000
				Etiketleme	0,191	3,236	0,001
				Psikolojik Sağlık	-0,022	-0,405	0,685
				Önyargı	-0,042	-0,797	0,426

Bağımlı Değişken: İntikam

Öğretmenlerin damgalama davranışları intikam eğilimlerindeki değişkenliğin %9,9 unu açıklamaktadır. Damgalamanın alt boyutları açısından incelendiğinde ise sırasıyla ayrımcılık ve etiketleme, intikam eğilimlerini anlamlı bir şekilde açıklarken, psikolojik sağlık ve ön yargı anlamlı bir şekilde açıklamamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin damgalama eğilimlerinin önyargı, ayrımcılık ve dışlama, psikolojik sağlık ve etiketleme alt boyutları ile intikam arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin damgalama davranışları intikam eğilimlerini açıkladığı görülmektedir.

Şahin (2017) tarafından yapılan çalışmada bireylerin bazı örgütsel faktörlerin, örgüt içi mobbing, hırsızlık, çatışma, örgüt ikliminin iyi olmaması vb. sorunların bireylerde intikam eğiliminin ortaya çıkmasına neden olduğunu söylemektedir. Aynı zamanda psikolojik yıldırma mobbing olarak ele aldığımız kavram aynı zamanda damgalamayı etkilediği arttırılabileceği düşünülebilir. Çünkü damgalamanın alt boyutlarından biri olan psikolojik sağlık kavramı bireyin doğrudan sahip olduğu psikolojisi ve ruh hali ile ilişkilidir. Damgalamaya bakıldığında literatürde doğrudan ilişkili çalışmalar olmasa bile, damgalamanın bir bireyi ayrıştırma, etiketleme, statü kaybı yaşamasına (Link ve Phelan,2001; Güney ve Bayramlık, 2015) ve bireyin tüm yaşamının olumsuz etkilenmesine (Rosenfield, 1997) neden olma gibi faktörleri içerdiğini bilinmektedir. Bu açıdan bakıldığında araştırmamızı destekleyebileceği düşünülebilir.

Önk ve Cemaloğlu (2016) yaptığı çalışmadan öğretmenlerin damgalama düzeylerinin yükseldikçe örgütsel adalet algılarının düştüğünü gözlemlemiştir. Güllü ve Şahin (2017) tarafından yapılan çalışmada ise örgütsel adalet ile intikam arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Bu çalışmada ise damgalama ile intikam eğilimleri arasındaki ilişkiye bakıldığında; damgalama eğilimleri alt boyutları açısından incelendiğinde öğretmenlerin intikam eğilimlerinin değişkenliği sırasıyla damgalamanın ayrımcılık ve dışlama, etiketleme alt boyutlarını açıklarken psikolojik sağlık ve önyargı alt boyutlarını açıklamadığı görülmekte, Güllü ve Şahin tarafından yapılan çalışma bu araştırmayı desteklememektedir.

Tüm bu sonuçlar doğrultusunda yapılan literatür taramasında damgalamaya neden olan faktörlerin bireylerin intikam alma algılarını artırdığını söyleyebiliriz. Ek olarak alanyazın tarandığında benzer bir çalışmaya rastlanmaması ve eğitim- öğretim örgütlerinin yapı taşı olan öğretmenlerin damgalama ve intikam gibi olumsuz eğilimleri ve duyguları göstermeleri kendi sağlıklarına hem örgüte hem de elde edilecek ürünlere yani öğrencilere olumsuz yönde yansıtacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak araştırmanın değişkenlerine literatürde birer etkileyici olabilecek olarak düşünülen iş/meslek etiği ve örgüt kültürü değişkenleri ile daha kapsamlı bir çalışma yapılabileceği önerilmektedir.

Anahtar kelimeler:

Damgalama, İntikam, Öğretmen

Kaynaklar

- Bradfield, M. & Aquino, K. (1999). The Effects of Blame Attributions and Offender Likableness on Forgiveness and Revenge in the Workplace. *Journal of Management*, 25, 5, 607-631.
- Doğruöz, E. & Özdemir, M. (2018). Eğitim Örgütlerinde Üretim Karşıtı İş Davranışları ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi. *Elementary Education Online*, 17, 1, 396-413.
- Eaton, J. & Struthers, C. W. (2006). The Reduction of Psychological Aggression Across Varied Interpersonal Contexts Through Repentance and Forgiveness. *Aggressive Behaviour*, 32, 195-206.
- George, D., & Mallery, M. (2010). SPSS for Windows step by step: A simple study guide and reference, 17.0 update (10th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Güllü, S. & Şahin, S. (2017). Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algısı İle Örgütsel İntikam (Öç Alma) Eğilimi Arasındaki İlişki. *International Journal of Human Sciences*, 14, 4.
- Güney, G. & Bayramlık, H. (2015). Öğretmenlerin Öz-Benlik Değerlendirmesinin Damgalama Eğilimine Etkisi: Ankara İli Öğretmenleri Üzerinde Bir Uygulama. <https://www.researchgate.net/publication/299412353>
- Link, B. G. & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing Stigma. *Annual Review of Sociology*, 27, 363-385.
- Önk, M. & Cemaloğlu, N. (2016). Öğretmenlerin Damgalama Düzeyleri ile Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki. *International Journal of Human Sciences*, 13, 1.
- Rosenfield, S. (1997). Labeling mental illness: The effects of received services and perceived stigma on life satisfaction. *American Sociological Review*, 62(4), 660-672
- Satıcı, S. A., Can, G. & Akın, A. (2015). İntikam Ölçeği: Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16, (Özel Sayı) 1, 36-43.

- Stuckless, N., & Goranson, R. (1992). The Vengeance Scale: Development of a measure of attitudes toward revenge. *Journal of Social Behavior & Personality*, 7(1), 25-42
- Şahin, S. (2017). Örgütlerde Mağduriyet Algılamasının İntikam Niyeti ve Affetme Üzerindeki Etkisi: Bir Uygulama. *Yüksek Lisans Tezi*.
- Şener, E. & Erdem, R. (2014). Akademik örgütlerde intikamın şekil ve belirleyicilerine ilişkin nitel bir çalışma, 22. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, 22-24.
- Yaman, E. & Güngör, H. (2013). Damgalama (Stigma) Ölçeği'nin Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11, 25, 251-270.
- Yaman, E. & Güngör, H. (2014). Damgalama Eğiline İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Adıyaman Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7, 18.
- Zambo, R. & Zambo, D. (2008). The Impact of Professional Development in Mathematics on Teachers' Individual and Collective Efficacy: The Stigma of Underperforming. *Teacher Education Quarterly*, 35, 1, 159-168.

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5ca0f9cf4bd1c9.89605080

<https://en.oxforddictionaries.com/definition/stigma>

ICTs Influence on Quality of National Education: A Cross-Sectional Analysis

Luís Fernando IRGANG DOS SANTOS^A, Nikolas HUCK^b, Manoella Antonieta RAMOS DA SILVA^A,
Siliane FERRARI VOLTOLINI^b

(a) Halmstad University, School of Business and Engineering of Halmstad University, Halmstad, Sweden (Corresponding Author)

(b) Regional University of Blumenau, Postgraduate Program in Business Administration, Blumenau, Brazil

Introduction

Information and communication technologies - ICTs are changing the way information relates to society. In the educational environment, mobile devices are part of teaching resources and help individuals to expand possibilities of searching, analyzing and sharing information (da Fonseca, 2013; de Souza and de Souza, 2013). However, many educational institutions are slower and resistant to inserting the use of ICTs in teaching practices (Livingstone, 2012). Against this background, this study aims to answer the following question: what is the influence of ICTs performance in the education quality of nations?

Method

We performed a quantitative study and used a descriptive technique. We obtain data on education quality indexes from 147 countries in 2017 through the Legatum Institute database, which shows the performance of countries in different contexts (Legatum Institute, 2016). We obtain countries ICT performance indexes through the “Measuring the Information Society Report 2017” (International Telecommunication Union, 2017). We adopted as a dependent variable the “Quality of Education” and as independent “Access”, “Usage” and “Skills” referring to ICTs to perform a multiple linear regression.

Results

In order to verify the possible relationship between the ICT indexes and the quality of education in countries, we validate a set of assumptions necessary to prove the possibility of performing a linear regression (Hair, Black, Babin, Anderson, and Tatham, 2009). Pearson's correlation demonstrated the high degree of correlation between the variables “Access” and “Usage” ($\rho = 0.960$). We performed a factorial analysis with Varimax rotation by Kaiser normalization method, to eliminate the identified correlation. The Durbin-Watson test yielded a value of 2.204, attesting the absence of serial autocorrelation in residues. The Kolmogorov-Smirnov test revealed an acceptable level of significance of up to 5% conferring normality in the waste distribution (Maroco and Bispo, 2003). The variance inflation factor resulted in $VIF < 10$, which indicates that there is no multicollinearity among predictor variables (Hair et al., 2009). Finally, the Anova test confirmed that the model is adequate for the study (Sig < 0.001). The linear regression coefficients are shown in table 1.

Table 1: Linear regression coefficients.

Model	Non-standardized coefficients		Standardized coefficients	t	Sig.	VIF
	B	Standard Error	Beta			
(Constant)	0,553	0,008		69,347	0,000	
Access	0,111	0,008	0,563	13,910	0,000	1,000
Usage	0,123	0,008	0,622	15,344	0,000	1,000
Skills	0,48	0,008	0,241	5,950	0,000	1,000

Source: Research data (2018).

Discussion, Conclusions, Recommendations

The adjustment regression coefficient ($R^2 = 0.762$) showed that approximately 76.2% of total variance of education quality can be explained by the combination of the ICT dimensions (Hair et al., 2009). Based on the independent variables significance ($Sig \leq 0.05$) and the non-standardized coefficients (B), we can infer that Access to ICTs (fixed telephone and cellular, computer and internet quality), ICTs Usage and Skills impact positively and significantly on the quality of a country's education.

This study provides valuable insights into the impact of ICTs on quality of education. The results can help policy makers to develop public policies for ICTs usage in education; to public and private organizational managers, for the appropriate management of ICTs resources; and to educational institutions, educators and students, presenting evidence on the impact of ICTs on the quality of education. We admit as a limitation of the study that influencing factors in education quality can not be summarized only in ICTs performance, since education requires combinations of practices, often complex, to be effective in terms of quality. Thus, we suggest that future research verify the influence of other factors on education quality of nations.

Keywords

Education Quality; Information and Communication Technologies; ICT Performance.

References

- da Fonseca, A. G. M. F. (2013). Aprendizagem, mobilidade e convergência: mobile learning com celulares e smartphones. *Revista Mídia e Cotidiano*, 2(2), 265-283.
- de Souza, I. M. A., & de Souza, L. V. A. (2013). O uso da tecnologia como facilitadora da aprendizagem do aluno na escola. *Revista Fórum Identidades*.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*: Bookman Editora.
- International Telecommunication Union (2017). *Measuring the Information Society Report 2017*: International Telecommunication Union.
- Legatum Institute (2016). *The Legatum Prosperity Index 2017*: Legatum Institute.
- Livingstone, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford review of education*, 38(1), 9-24.
- Maroco, J., & Bispo, R. (2003). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*.

Endüstri 4.0 ve Eğitim 4.0 İçin Üreten (Maker) Hareketi

Nuri Baloğlu^a, Onur DOĞAN^b, Mücahit ÖZTÜRK^c

(a) Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Kırşehir, Türkiye

(b) Aksaray Üniversitesi Ortaköy Meslek Yüksekokulu Elektronik ve Otomasyon Teknolojileri Bölümü, Aksaray, Türkiye

(c) Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Aksaray, Türkiye

Giriş

Dünya her geçen saniyede önemli değişimler yaşamaktadır. Dünyada yaşanan bu değişimi doğrudan etkileyen bir akım haline gelen dijital dönüşümün ana temasını ise Endüstri 4.0 kavramı oluşturmaktadır. Shwab (2016)'a göre her yaşanmakta olan bu değişimler zaman içerisinde bir kabuk oluşturmaktadır. Endüstri 1.0 sürecinde üretimi makineleştirmek için su ve buhar gücü kullanılmıştır. Endüstri 2.0'da seri üretim için elektriğin gücü kullanılmıştır. Endüstri 3.0'da üretimi otomasyonlaştırmak için elektronik ve bilgi teknolojileri kullanılmıştır. Endüstri 4.0'da ise dijital, fiziksel ve biyolojik dünyalar iç içe geçerek aralarındaki çizgiler ortadan kaldırılmıştır. Özellikle Endüstri 4.0 ile dünyamıza giren yeni teknolojiler yüksek bir hızla gelişmektedir. Bununla birlikte bu gelişme yıkıcı teknolojiler olarak da adlandırılmaktadır. Diwan (2017) bu teknolojileri yapay zekâ, robot teknolojileri, nesnelerin interneti, otonom araçlar, biyo ve nanoteknoloji, üç boyutlu baskı, malzeme bilimi, kuantum hesaplama ve enerji depolama olarak ifade etmiştir.

Endüstriyel alanda ortaya çıkmış bir gelişme olan ve Endüstri 4.0 olarak adlandırılan bu dönüşüm hareketi tüm sektörleri olduğu gibi eğitim sektörünü de doğrudan etkisi altına almış bulunmaktadır. Bu gelişmeler çerçevesinde eğitim kurumlarında çağın gereklerine uygun olacak değişim süreçleri Eğitim 4.0 olarak adlandırmıştır. Bu kapsamda eğitim örgütlerinde pek çok yeni uygulama konuşulmaya başlanmış ve bu sürecin alt yapısı hazırlanmaya çalışılmıştır. Okul güvenliğinde yüz tanıma sistemlerinin kullanılması, tasarım ve beceri atölyelerin kurulması, okulöncesi eğitim öğrencilerine kodlama eğitiminin verilmesi Endüstri 4.0'ın eğitim örgütlerine yansımaları özetler durumdadır. Eğitim 4.0 ile okullar birer üretim ve inovasyon merkezleri haline gelmekte ve öğrenciler de kendi kendilerinin mimarı olmaktadır. Bu geçiş sürecinde özellikle Maker Hareketi (Maker Movement) Eğitim 4.0 için önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu çalışmada Endüstri 4.0 kapsamındaki gelişmeler ışığında üreten hareketi ele alınmış ve üreten hareketinin eğitim kurumlarına yansımaları değerlendirilmiştir.

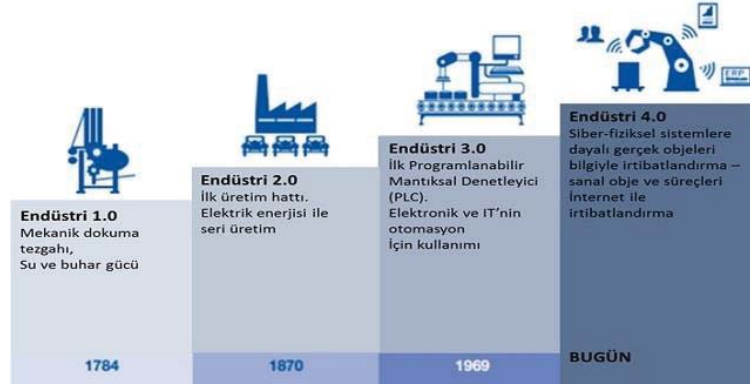
Yöntem

Bu çalışma literatür tarama ve bütünleştirme yöntemine dayalı olarak tamamlanmıştır. Çalışma kapsamında Endüstri 4.0, Eğitim 4.0 ve üreten hareketi ile ilgili literatürde var olan makale, rapor, strateji ve vizyon belgelerine ulaşılmış ve elde edilen bilgi ve bulgular doküman analizi yöntemiyle çözümlenerek kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya koyacak şekilde çözümlenmiştir.

Kavramsal Çerçeve

Endüstri 4.0'ın tarihsel gelişim sürecine bakıldığında, buhar gücünün kullanılmasına dayalı mekanik gücün elde edilmesi Endüstri 1.0, elektrik ve bu yolla seri üretim hatlarının ortaya çıkması ile Endüstri 2.0, dijitalleşme, internet ve otomasyonun hayatımıza girmesi ile Endüstri 3.0 ve nihayet üretimde siber-fiziksel sistemlerin, akıllı robotların, 3 boyutlu yazıcıların ve endüstriyel internetin kullanılmasıyla Endüstri 4.0 dönemi ortaya çıkmıştır.

Sanayide yaşanan bu dört devrimi Şekil 1 özetlemektedir(<http://www.bilgeteknoloji.net/tr/endustri-40-nedir.html>).



Şekil 1. Sanayi Devrimi Aşamaları

Şekil 1’de de görüldüğü üzere, dört sanayi devrimlerinde bir üretim mantığı ortaya konmuştur. Artan nüfus ve artan ihtiyaçlar üretimin hızlanması, veriminin artırılması ve kişiselleştirilmesine yol açmıştır.

Endüstri 4.0 adı verilen dönem acaba nelerden meydana gelmektedir? Endüstri 4.0’ın temel yapı taşları nelerdir? Tablo 1’de verilen 20 maddelik içerik ise bunu özetlemektedir.

Tablo 1: Endüstri 4.0 İçerik Tablosu

ENDÜSTRİ 4.0

Nesnelerin İnterneti	Akıllı fabrikalar	Siber fiziksel sistemler	Makina makina işbirliği
Yapay zekâ	Arttırılmış gerçeklik	Müşteri odaklı ürün geliştirme	Sensör teknolojileri
Öğrenen robotlar	Üç boyutlu yazıcılar	Akıllı üretim teknolojileri	Bilgisayar görmesi
Siber güvenlik	Sanal gerçeklik	Büyük veri ve veri analitiği	Enerji verimliliği
Bulut bilişim teknolojisi	Simülasyon	Gömülü sistemler	İleri seviye otomasyon

Tablo 1’de görüldüğü üzere Endüstri 4.0’ı oluşturan temel konular, *Nesnelerin İnterneti*, *Yapay zekâ*, *Öğrenen robotlar*, *Siber güvenlik*, *Bulut bilişim teknolojisi*, *Akıllı fabrikalar*, *Arttırılmış gerçeklik*, *Üç boyutlu yazıcılar*, *Sanal gerçeklik*, *Simülasyon* gibi kavramlardan oluşmaktadır.

Tablo 1’de verilen içeriğin teknolojinin geleceğini şekillendirmekte olduğu söylenebilir. Yaşadığımız çağda, hızla yaygınlaşan 4. Sanayi Devrimindeki temel gaye, kendi kendini akıllı bir mantıkla yönetebilen üretim ve yönetim süreçlerinin meydana getirdiği akıllı fabrikaların (Smart Factory) hayata geçirilmesidir. Akıllı fabrika oluşturmak için olmazsa olmaz iki kavram vardır; Bunlar; “Siber-Fiziksel Sistem” ve “Nesnelerin interneti”dir. Bu nedenle Sanayi 4.0’ı veya Endüstri 4.0’ı anlamak, öğrenmek ve uygulamak için Endüstri 4.0’ın ana çerçevesi içerisinde kullanılan temel kavramların farkında olmak ve derinlemesine anlamaya çalışmak büyük bir önem arz etmektedir. Bu kavramlardan neredeyse çoğunun uygulanabilir olması da Endüstri 4,0’ın hızlı bir şekilde tüm süreçlere uygulanmasının önünü açmaktadır (Ege Bölge Sanayi Odası, 2015).

Eğitim 4.0

Diğer sektörlerde olduğu gibi eğitim alanında da yaşanan dijitalleşme Eğitim 4.0 kavramını gündeme getirmektedir. Öztemel'e göre (2018) sanayi devrimleri ile birlikte eğitim sisteminin de 4 ana dönüşüm yaşadığı söylenebilir. Tablo2'de eğitim sisteminin yaşamış olduğu bu dönüşümlerin bir özeti sunulmuştur.

Tablo2: Eğitim Sisteminin Dönüşümü

	Eğitim1.0	Eğitim2.0	Eğitim3.0	Eğitim4.0
Süreç	Yerine Getirme Odaklı	Tamamlayıcı	Yenilikçi	Daima Gelişen
İnsanlar	Genç Yönetim	Genç ve Orta Yaşlı Yönetim	Genç, Orta ve Yaşlı Yönetim	Paydaşlar (İç ve Dış)
Araç/Teknoloji	Hızlı	Daha İyi	Hızlı, Daha İyi ve Ucuz	Hızlı, En İyi ve Akıllı
Yönetim Anlayışı	Sol Beyin	Sağ Beyin	Tüm Beyin	Hızlandırılmış Öğrenme
Amaç	Süreç Temelli	Katılımcı Temelli	Beceri Temelli	İnsan (kişi) Temelli
Yıl	1970'ler	1990'lar	2000'ler	Günümüz

Tablo 2'den de görüldüğü üzere eğitim sistemi de çok hızlı bir dönüşüm yaşamıştır. Özellikle Eğitim 4.0'da kişiselleştirilmiş ve hızlandırılmış eğitim ve öğrenme süreçleri mevcuttur. Eğitim 4.0, Endüstri 4.0 süreçlerini destekleyecek tarzda müfredat, yöntem, uygun teknoloji, öğrencilerin niteliksel farklılıklarını, becerilerini öne çıkartacak şekilde sürekli ölçme ve değerlendirmeye dayalı ve bu sistemi yürütebilecek öğretmen ve yönetici kadrosuna da ihtiyaç vardır. Buradan yola çıkarak tüm dünyada önemli bir akım haline dönüşen Üreten Hareketi eğitim sisteminin tüm kademelerinde inovasyon ve yaratıcılığı ön plana çıkartmaktadır.

Puncreobutr (2016) bir çalışmasında, dinamik ve hızlı değişen dünyanın, ekonomi 4.0 dönemi olarak adlandırılan bir dönemi gündeme getirdiğine değinmektedir. Bu dönemde genç insanların toplum içerisinde rekabet edebilmeleri için gerekli değişikliklere ayak uydurmalarının çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Özellikle öğrencilerin mevcut sosyal değişimlere cevap verebilecek beceri ve yeteneklere sahip olması gerekliliğinden bahsetmektedir. Bu dönemde yaratıcı ve yenilikçi olan yeni nesil insanları tanımlamak için eğitim sisteminde Eğitim 4.0'ı tasarlamının gerekliliğinden bahsetmektedir.

Üreten Hareketi (Maker Movement)

Üreten hareketi eğitim örgütlerinde öğrenciler ile öğretmenlerin bir araya getirerek karşılıklı bir etkileşim süreci içerisinde birlikte yapıp, keşfederek öğrenmeyi gündeme getirmektedir. Üç boyutlu yazıcılar, arttırılmış ve sanal gerçeklik teknolojileri, nesnelerin interneti, bulut bilişim gibi teknolojileri yardımıyla eğitim kurumlarında yeni ürünler, tasarımlar, prototipler orta çıkarma sürecini gündeme getirmektedir. Türkiye'de MEB tasarım ve beceri atölyeleri uygulamasıyla bu sürecin alt yapısını kurmaya çalışmaktadır. Okullarda üreten olan öğrenciler bir yandan bilgi paylaşıırken bir yandan da üretirken öğrenmektedirler.

Üreten Kimdir?

Üreten; ihtiyacı olan şeyleri bulamadığı zaman elindeki imkânları kullanarak onu üretmeye çalışan, kendin yap felsefesinin teknolojik yönünü kullanabilen, tüketmekten önce bunun nasıl üretildiğini bunu üretme yolunun olup olmadığını sorgulayan, bir problemle karşılaştığında o problem yokmuş gibi davranmak yerine o problemi çözmek için çabalayan, inatçı ve proaktif bir şekilde kimsenin cevaplamak istemediği soruları yanıtlamaya çalışan ve cevabı bulan, ürettiğini tüketen, hikâyesi olan, çocukluk hayallerini ürüne dönüştüren, çevresinde gördüğü her şeyden heyecanlanan, hobi amaçlı icat çıkartan, tüketim kültüründe üretime çözüm bulan, hayal etmenin gücüne

inanan, deneyimini kendine saklamayıp paylaşan, işi eğlenceye dönüştüren, üretimin demokratikleştirilmesini sağlayan, kendi geleceğini kendi inşa eden ve kendin yapve başkaları ile yap kültürünü teknoloji ile birleştiren kişidir.

Tüm dünyada devam eden teknolojik ve yaratıcı bir öğrenme devrimi olan üreten hareketi, eğitim dünyası için heyecan verici ve çok büyük etkilere sahip. 3D baskı, robotik, mikroişlemciler, giyilebilir bilgisayar, e-tekstiller, “akıllı” malzemeler ve programlama dilleri gibi yeni araçlar ve teknolojiler şimdiye dek görülmemiş bir hızda icat ediliyor. Üreten hareketi, canlı ve işbirlikçi bir küresel problem çözümler topluluğu oluşturmak için araçları ve fikirleri çevrimiçi olarak paylaşırken, bu icatların uygun fiyatlı ve hatta ücretsiz sürümlerini yaratmaktadır (Martinez and Stager, 2014)

Öğretmenler için üreten hareketi, çocukların doğal eğilimlerinin yaparak yaşayarak öğrenmenin gücü ile birleştirilmesi anlamına gelmektedir. Üreten hareketini benimseyen eğitimciler, her yaşta öğrenciyi bu hareketin içine çekebilmek için öğrenci merkezli uygulamalara geçebilirler. Öğrenci robotikleri veya 3B üretimini “gerçek” bilim ile ilişkilendirilebilir. Bununla birlikte, günümüzün yeni ve düşük maliyetli esnek ve yaratıcı türde olan materyalleri bugünün çocuklarının eğitiminde önemli bir yapı taşı olarak görülebilir. Bu uygulamalar öğrencilere yalnızca "uygulamalı" ustalıktan çok daha fazlasını sunar ve üretilen araçlar yardımıyla elektronik, programlama ve hesaplamalı matematik daha anlamlı ve güçlü bir şekilde bir araya getirilebilir. Böylesi bir okul, bilimi ve matematiği öğrencileri bir üst eğitim kurumuna hazırlamanın bir yolu olarak değil, onların her aşamada mucit, bilim adamı ve matematikçi oldukları bir yer olarak tasarlanabilir (Martinez and Stager, 2014).

Endüstri 4.0 felsefesini sindirebilecek bir nesil için bu devrime uygun teknolojilerin ve araçların eğitim-öğretim kurumlarında veya özel kurs ve üreten alanlarında bulunması gerekir. Üreten hareketinde kullanılan eğitim araçları 8 başlık altında sıralanabilmektedir (<https://prezi.com/dmgmr8ef0cev/maker-hareketi-ve-egitime-etkisi/>).

Üreten Eğitim Araçları

1. Lego:
 - a. Basit Makinalar
 - b. Hikâye anlat
 - c. Basit motorlu makinalar
 - d. WEDO 2.0 Robotik
 - e. EV3 Robotik
2. Tasarım Odaklı Düşünce
 - a. Design Thinking For Educators
 - b. Creativity Hub
 - c. City X Project
 - d. Design For Changed (Hisset, Hayal Et, Yap, Paylaş)
3. Elektronik
 - a. Rasperry Pi
 - b. Makey Makey
 - c. Arduino
 - d. Little Bits
4. 3D Tasarım
 - a. 3D Printer

- b. 3D Tarayıcı
 - c. Tinkercard
 - d. Sketch Up
 - e. 123D Make
 - f. 123D Design
5. Kodlama
 - a. Dash and Dot
 - b. Kod Game Lab
 - c. Code.org
 - d. APP İnvortor
 - e. Mblock
 - f. Scrtatch
 6. Dijital Studyo
 - a. Web Tasarım
 - b. Stop Motion
 - c. Movie Maker
 - d. Fotoğrafçılık
 - e. Adobe Premier
 7. Ahşap Atölyesi
 8. Sanal ve Arttırılmış Gerçeklik

Üreten eğitim araçlarının çoğu Endüstri 4.0 teknolojilerinin ve gelişmelerinin altyapısını oluşturmaktadır. Bu anlamda üreten hareketi Endüstri 4.0 doğrudan etkileyen bir akım olarak görülebilir. Üreten hareketi her açıdan Endüstri 4.0 için en önemli trendlerinden biri olmasıyla birlikte tüm dünyada hızla gelişimini sürdürürken ülkemizdeki göstergeler daha yavaş seviyededir.

Üreten hareketinin eğitimle uyum içinde olması ve yaygınlaşması süreçlerin ve çıktılarının değişeceğini göstermektedir. Yakın ve uzak gelecekte yeni trendin kodlama olacağı, tüm eğitim sisteminin, başta öğretmenler, aileler ve öğrencilerin bu uyumu nasıl yakalayacağı büyük bir tartışma konusudur. Dijitalleşmiş bir dünyada toplumların niteliklerini meydana getiren eğitim sistemlerinin bu konulardan uzak durması beklenemez. Eğitimin gelişen ve canlı bir organizma olduğu kabul edilirse üreten hareketi bu sistem için büyük bir enerji kaynağıdır. Özellikle öğrencilerin çok küçük yaşlarda hatta okul öncesinden de erken yaşlarda kodlama ve roboik gibi sistemlere yönlendirilmesi günümüzde yaşanan dijital dönüşüm ve Endüstri 4.0 için oldukça değerlidir. Geleneksel eğitim sistemi genelde konunun öğrenciye aktarılması ile gerçekleşirken, konunun görsel, fiziksel, üretimsel boyutları üzerinde durulmuyordu. Üreten hareketinin eğitime adaptasyonu ile artık birçok konunun görselleştirilmesi, fizikselleştirilmesi ve üretimi ile öğrencilerin yaratıcılıkları ve inovasyon becerileri ortaya çıkarılmaktadır. Özellikle üreten hareketinde yaparak öğrenme söz konusu iken bir yandan da hataların düzeltilmesi ve yaşanan hatalardan ders çıkarılması durumu söz konusudur. (<https://esra-sahin.com/2018/02/24/cocuklarla-maker-hareketi-ve-teknoloji/>)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Üreten hareketi, üretim ve inovasyonu toplumun bütün birimlerine yaymayı amaçlayan bir girişimdir. Bu harekete göre özgün fikirlerin yaş sınırı yoktur. İnovasyon tüm toplumun işidir. Gelişen internet teknolojileri yardımıyla insanlar kendi ihtiyaçlarını kendileri tasarlayabilirler. Bu süreç, yaratıcılık ve inovasyonun en temel ateşleyicisidir.

İnternet teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte insanların ihtiyaçlarını karşılama yolları da değişmiş bulunmaktadır. Pek çok insan ihtiyaçlarını internet üzerinden yaptığı alışverişlerle karşılamaktadır. Üreten hareketi tüketimi değil, üretimi önceleyen bir çabadır. Üreten hareketi ile insanlar interneti yalnızca alışveriş için değil, kendi ihtiyaçlarını tasarlayıp karşılayacak şekilde de kullanabilirler. Bu süreçte üretilenler toplumu da üreten bir yapı olma yolunda ilerletmekte ve yeniliklerin de gelişip güçlenmesini de sağlamaktadır. Üreten kültürü ile insanların fikirlerini somut hale getirebilmeleri kolaylaşmış bulunmaktadır. Bu nedenle üreten hareketi özellikle eğitim kurumlarına entegre edilmelidir. Öğrencilerin eğitim kurumlarında yazılım kodlamayı (oyun yolu ile) öğrenerek geleceğe hazırlanmaları temel amaç olmalıdır.

Okul, toplumun merkezinde yer alan bir örgüt olmalıdır. Dünyada meydana gelen büyük dönüşümlere başarılı olarak uyum sağlamak için endüstri ve teknoloji alanındaki değişimleri yalnızca takip etmek yeterli değildir. İnsanların bu değişime başarılı olarak ayak uydurabilmesi, değişimin önüne geçebilmesi için toplumun ana şekillendiricisi durumunda olan eğitim sisteminin daha belirleyici bir rolü üstlenmesi gerekir. Endüstri 4.0 kapsamındaki değişim ve dönüşümün temel kaynağı eğitim örgütleri olmalıdır. Çünkü eğitim sistemi, toplumun her alanda ihtiyaç duyduğu temel insan kaynağını geleceğe hazırlama gibi bir misyonu üstlenmiş bulunmaktadır.

Üreten Hareketi üretime daha derin bir anlam kazandırmaktadır. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Vizyonu ile bu konuya el atmış bulunmaktadır. Vizyon belgesinde Tasarım Beceri Atölyeleri’nin eğitim sistemindeki anlayış ve uygulaması son derece önemlidir. Milli Eğitim Bakanı Selçuk, “Tasarım Beceri Atölyeleri” sayesinde teori ve pratiği bir araya getirerek çocuğun elini daha fazla kullanacağı bir eğitim metodolojisini hedeflediklerini ifade etmektedir. Bu atölyelerin en önemli katkısı toplumun yapı taşı olan bireylerde üreten olma bilincini geliştirmek olacaktır. Bu yeni yaklaşımda eğitim sistemi üreten ve kendi ihtiyacını kendisi karşılayan bireyleri yetiştirme yoluna girmektedir. Öğrencisi, öğretmeni ve velisiyle tüm insanların içinde yer alabileceği bu akım Türk insanını teknoloji üretiminin bir parçası haline getirme çabası olması bakımından oldukça önemlidir.

Üreten hareketi insanların içerisinde saklı kalmış olan yaratıcılık ve inovasyon becerilerini ortaya çıkarabilmekten de önemlidir. Üreten hareketiyle birlikte çalışma kültürü gelişmektedir. Risk yönetimi, kendine güven ve yaratıcılık gibi kavramların önü açılmaktadır. Dijitalleşme, paylaşma ve çevre duyarlılığına ilişkin kazanımlar artmaktadır. O nedenle, Eğitim 4.0 süreci kapsamında üreten hareketinin eğitim sistemine entegre edilmesi önemli bir aşama olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul dışı öğrenmeler konusu da göz önünde bulundurulacak şekilde, Milli Eğitim Bakanlığı’nın üreten hareketini sahiplenmesi ve bu hareketi tüm bireylere bir hizmet sunabilmede gereken eğitim ve altyapı desteğinin sağlanması önemli görülmektedir.

Anahtar Kelimeler:

Üreten hareketi, Endüstri 4.0, Eğitim 4.0

Kaynaklar

- Akıncı, A., Tüzün, H. (2016). *Maker Hareketi ve Yenilikçi Eğitim Bir Durum Analizi*. Presented at the 3rd International Conference on New Trends in Education (ICNTE), İzmir.
- Clapp, E. P. (2017). Presenting a Symptomatic Approach to the Maker Aesthetic. *The Journal of Aesthetic Education* 51(4), 77-97. University of Illinois Press. Retrieved April 8, 2019, from Project MUSE database.
- Diwan, P. (2017). *Is Education 4.0 an imperative for success of 4th Industrial Revolution?* Accessed from <https://medium.com/@pdiwan/is-education-4-0-animperative-for-success-of-4th-industrial-revolution-50c31451e8a4>
- Hsu, Baldwin, Ching, (2017). "Learning Through Making and Maker Education". *TechTrends*, 61(6), 589-594.
- Kahyaoğlu, Y., Kuzu, A. (2017). *Üreten Öğrenciler ve Öğretmenler İçin Maker Hareketi*. Presented at the 11. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Sempozyumu (ICITS), MALATYA.
- Kwon, B. R., & Lee, J. (2017). What makes a maker: The motivation for the maker movement in ICT. *Information Technology for Development*, 23(2), 318–335.
- Öztürk, M. (2016). *Bilgiyi İnşa Etme Sürecinde Yeni Bir Yaklaşım Maker Hareketi*. Presented at the The 1st International Conference on Studies in Education (ICOSEDU'2016), Barcelona.
- Özsoyly, A . (2017). Endüstri 4.0. *Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 41-64. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/cuiibfd/issue/34826/387693>
- Puncreobutr R. (2016) Education 4.0: New Challenge of Learning, St. Theresa. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 2(2) July-December 2016 92
- Shwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution: what it means, how to respond*. Accessed from <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-means-and-how-to-respond>[16.01.2019]
- Zhong, X., & Fan, K. 2016. A New Perspective on Design Education: A "Creative Production-Manufacturing Model" in "The Maker Movement" Context. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 125, 1389-1398.

Yenilikçi Öğrenme Ortamları Olarak Üreten Alanları (Makerspace)

Mücahit ÖZTÜRK^a, Nuri BALOĞLU^b, Onur DOĞAN^c

(a) Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Aksaray, Türkiye

(b) Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Kırşehir, Türkiye

(c) Aksaray Üniversitesi Ortaköy Meslek Yüksekokulu Elektronik ve Otomasyon Teknolojileri Bölümü, Aksaray, Türkiye

Giriş

Öğrenci merkezli öğrenmenin önem kazanmasıyla birlikte öğrenme ortamı tasarımları değişmiştir. Ayrıca eğitim teknolojilerindeki gelişmeler de öğrencilerin aktif olduğu etkileşimli uygulama etkinliklerin yapılabileceği ortamlar tasarlanmaya başlamıştır. Bu noktada uygulamalı ve etkileşimli öğelerin temel bileşenler olduğu Üreten alanları (Makerspace) öne çıkmaktadır. Üreten alanı; bir topluluğun bir düşünceyi şekillendirmek için araçları, makinaları ve bilgileri paylaştığı herkese açık alanlardır (Alpha ve diğ., 2017). Son yıllarda üreten alanlarının sayısı giderek artmaktadır. Öğrenciler üreten alanlarında problem tabanlı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, araştırma tabanlı öğrenme gibi aktif öğrenme etkinliklerini yapabilirler. Özellikle yükseköğretimde mühendislik ve tasarım fakültelerinde yararlanılan üreten alanlarının sayısı giderek artmaktadır.

Üreten alanları, insanların üretmek, icat etmek ve öğrenmek için toplandıkları yaratıcı alanlardır. Eğitim ve öğretim kurumlarında üreten alanları büyük öneme sahiptir. Okul topluluğu üreten alanla yardımıyla pek çok ürünü ve eseri ortaya koyabilmekte ve okul topluluğu bu yolla bir fenomen haline de dönüşebilmektedir. Üreten alanları hareketi ise mevcut bir problemi çözmek veya bir ihtiyacı gidermek amacıyla daha çok kendi çözümünü ortaya koymak isteyen bir topluluğun fiziksel veya dijital üretimde yaratıcı bir şekilde çalışması düşüncesinden doğmaktadır. Kendini yönlendiren bir öğrenme çabası olarak ortaya çıkan bu hareket zaman içerisinde Kendin Yap (Do It Yourself) modeline dönüşmüştür. STEM eğitimiyle ilişkilendirilen model, üretim ve öğrenme çabasını birleştirmektedir. Öğrenmede sorgulama, oyun, hayal gücü, yenilik, eleştirel düşünme, problem çözme, işbirliği, proje ve probleme dayalı öğrenme ve kişiselleştirilmiş öğrenme dâhil olmak üzere pek çok kavrama vurgu yapmaktadır.

Bir üreten alanı yalnızca bir fen laboratuvarı, bilgisayar laboratuvarı veya sanat odası olarak algılanmamalıdır. Üreten alanları bu mekânları içermekle birlikte, çok çeşitli faaliyetlere, araçlara ve malzemelere uyum sağlayacak şekilde tasarlanabilmektedir. Bu mekânlardaki faaliyetlerin çeşitliliği önemlidir. Tasarım, yapım ve keşif süreci de kritik bir öneme sahiptir.

Bir okulda üreten alanlarını kullanacak veya kullanabilecek öğretmenlerin ihtiyaç ve istekleri de önemlidir. Okul yöneticileri eğitim kurumlarında üreten alanları oluşturabilmeleri için öğretmenlerin öğrencileri ile hangi projeleri nasıl ele alabileceklerini hayal etmeleri ve öngörmeleri gerekir. En ideal üreten alanının, öğretmenlerin öğrencileriyle yapacakları beyin fırtınası faaliyetlerini destekleyen ortamlar olacağı da söylenebilir. Çünkü bu mekânlarda problemlere çözüm üretmek, proje fikirleri oluşturmak, incelemek ve yapmak en önemli süreçler olacaktır.

Öğrencilerin üreten alanlarını ders dışında da kullanacakları da dikkate alınmalıdır. Okul saatleri dışında ve hafta sonlarında bu mekânların öğretmen nezaretinde kullanılması mümkündür. Okul yönetimi, okul saatleri dışında bu alanların kullanımını en üst düzeye çıkarmak için çeşitli özendiricileri düşünebilirler. Ayrıca malzeme ve

araçlara erişimi düzenlemek, kolaylaştırmak ve güvenlik için bazı tedbirler alabilirler. Bunla birlikte tüm altyapı ve işletme süreçleri okulların bütçeleriyle olduğu kadar, öğretmenlerin bu konuya ilişkin gönüllülük durumlarıyla da yakından ilişkilidir.

Bu çalışmada Endüstri 4.0 konusundaki gelişmeler ışığında yenilikçi öğrenme ortamları olarak gelişen üreten alanları ele alınmıştır.

Yöntem

Bu çalışma literatür tarama ve bütünleştirme yöntemine dayalı olarak tamamlanmıştır. Endüstri 4.0 kapsamında gelişmekte olan üreten alanlarıyla ilgili literatürde var olan makale ve yazılı kaynaklara ulaşılmış ve elde edilen bilgi ve bulgular doküman analizi yöntemiyle incelenerek bir durum değerlendirmesi yapılmıştır.

Kavramsal Çerçeve

21. yüzyıl becerileri terimi, genel olarak öğrencilerin küreselleşmiş bir toplumda başarılı olmalarına yardımcı olmak için okullarda öğrenilmesi gerektiğine inanılan dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi belli başlı yetkinliklere atıfta bulunmak için kullanılmaktadır. Blackley, Rahmawati ve Fitriani (2018) tarafından yapılan bir araştırmada üreten alanları yaklaşımı ilköğretim kurumlarına uygulanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçları üreten alanları yaklaşımının öğrencilerin STEM alanına girmesinde çok etkili olduğunu ve öğrencilere mentorluk yapan öğretmen adaylarının da mentorluk yaptığı gruplarda işbirliği içinde çalışmaya zorlandıklarını ortaya koymuştur. Araştırmacılar STEM bilgi ve becerilerinin uygulanmasıyla, üreten alanları yaklaşımının 21. yüzyıl becerilerinin kazanılmasında ve gösterilmesinde etkili olduğunu belirtmektedirler. Bu kapsamda üreten alanlarına dayalı bir eğitimde problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, işbirliği ve iletişim becerilerinin geliştiğini önemle vurgulamaktadırlar.

Öğrenme formal olarak sınıf ortamında olduğu gibi formal olmayan ortamlarda sosyal öğrenme yoluyla toplumda içerisinde de olabilmektedir. Üreten alanı, “Kendin Yap” felsefesi ile herkesin teknolojik araçlara rahatlıkla erişebileceği ve kendi tasarımlarını ve ürünlerini geliştirebileceği özerk alanlardır. 2011 yılından itibaren tanınmaya başlayan üreten alanları 3d yazıcılar, 3d tarayıcılar, CNC makinalar, Lazer kesiciler, Elektronik devreler, Robotlar, Mikroişlemciler vb. gibi araçları içermektedir (Khalifa & Brahimi, 2017). Üreten alanları K12 okullarını, sınıfları ve kütüphaneleri öğrencilerin araçları tamir edebileceği veya icatlar yapabileceği bir atölyelere dönüştürmektedir (Meyer, 2017). Öğrenciler bu alanlarda birlikte projeler geliştirme, fikir alışverişi yapma, bilim, teknoloji ve sanatla ilgilenme gibi etkinlikler yapabilmektedir (Halbinger, 2018).

Kütüphanelerde ve gayri resmi ortamlarda kullanılmaya başlayan üreten alanlarının yükseköğretim kurumlarında yaygınlaşması için çaba gösterilmektedir. Ancak üreten alanları hala sınırlı sayıdadır (Wonga & Partridge, 2016). Yükseköğretimde mühendislik ve tasarım fakültelerinde oluşturulmaya başlamıştır. Burke (2015), Üreten alanlarını bünyesinde bulunduran 34 kütüphane yöneticisi ile görüşme yaptığı çalışmasında, Üreten alanlarının;

- Öğrenmeyi desteklemek
- Kaynaklara erişim sağlamak

- İşbirliğini teşvik etmek
- Kütüphane misyonunu desteklemek
gibi avantajlar sunduğunu ortaya çıkarmıştır(Wonga & Partridge, 2016). Üreten alanlarının oluşturulması iyi bir planlama gerektirmektedir.

Meyer (2017) iyi bir planlamalarının adımlarını şu şekilde ifade etmektedir;

1. Çalışma yapılabilecek boş bir alan, üreten alanına dönüştürülür.
2. Üretim için aktif çalışılabilecek ortam tasarlanır.
3. Üreten kültürü oluşturulur.
4. Diğer Üreten alanları ziyaret edilir.
5. Tüm paydaşlarla işbirliği yapılır.
6. Pedagojik amaçlar doğrultusunda kullanılacak araçlar belirlenir.
7. Küçük hedeflerle başlanmalıdır.

Okul ya da kütüphanelerde boş bulunan herhangi bir alan öğrencilerin çalışma yapabileceği üreten alanları olarak düzenlenebilir. Bu alanlar öğrencilerin aktif olacağı, işbirliği yapabileceği, farklı projeler üzerinde çalışabileceği özgür ortamlardır. Üreten alanları oluşturulurken mevcut üreten alanları ziyaret edilerek farklı uygulamalar incelenerek ideal ortamlar tasarlanabilir. Ortam tasarlanmanın yanında öğrencilerin üreten kültürüne sahip olmaları da gereklidir. Öğrencilere problem çözme, proje geliştirme, liderlik yapabilme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri için fırsatlar verilmelidir (Jarrett, 2016). Üreten alanlarının oluşturulması ekip çalışmasını gerektirmektedir. Yöneticiler, eğitimciler, veliler ve öğrenciler gibi paydaşları sürece dahil edilmelidir. Üreten alanı belirli bir hedef doğrultusunda oluşturulurken bu hedeflere ulaşmak için gerekli araç, ekipman ve teçhizatlar belirlenmelidir. Bu doğrultuda müfredatta gerekli değişiklikler ve güncellemeler yapılmalı ve gerekli bütçe planlaması yapılmalıdır. Tüm bu süreçler küçük hedefler konulara başlatılmalıdır.

Meyer (2017), Üreten alanlarının planlaması yapıldıktan sonra uygulama adımlarını şu şekilde ifade etmektedir;

1. Üreten hareketini savunacak öğretmenler bulunmalıdır.
2. Öğretmenlere gerekli pedagojik destek sağlanmalıdır.
3. Öğretmenler kendi sınıflarında üreten alanında bulunan araçları kullanabilmelidir.
4. Öğrenciler boş zamanlarında üreten alanlarını kullanabilmelidir.
5. Üreten alanları güvenilir olmalı ve iyi organize edilmelidir.
6. Öğrenciler arızalı ve kırık araçları onarmaları ve tamir etmeleri için teşvik edilmelidir.
7. Yöneticiler, öğretmenler üreten kültürünü geliştirmek için korkusuz olmalıdır.

Üreten alanları, öğrencilerin araştırma, keşfetme, bakım, onarım ve tasarım yaparak gerçek hayat problemleri üzerinde çalışabilecekleri ortamlardır. Bir problem durumu üzerinde çalışırken uygun çözüm bulunana kadar tekrar tekrar deneme yapılır (Jarrett, 2016). Öğrenciler anında destek alabilir, beyin fırtınası yapabilir, farklı

çözümler tasarlayabilir ve bu çözümler test edebilir. Sonuçlarını da diğer öğrencilerle paylaşabilir. Böylece derinlemesine öğrenme imkânı bulabilir ve yaparak ve yaşayarak öğrenebilirler.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Üreten alanları, öğrencileri disiplinler arası bir ortamda girişimci ruhla bir araya getiren modern eğitim sisteminin bir parçasıdır (Khalifa & Brahimi, 2017). Öğrenciler üreten alanlarında problem tabanlı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, araştırma tabanlı öğrenme gibi aktif öğrenme etkinliklerini yapabilirler. Özellikle yükseköğretimde mühendislik ve tasarım fakültelerinde yararlanılan üreten alanlarının sayısı giderek artmaktadır. Pek çok avantajları bulunan bu ortamların bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır.

Üreten alanlarının yaygınlaşması pek çok paydaşın işbirliğini gerektirmektedir. Devletin eğitim politikasını yönlendiren kurumlardan, okul yöneticilerine ve öğretmenlere kadar tüm paydaşların eşgüdüm içerisinde uyumlu çalışması gerekmektedir. Ayrıca üreten alanlarının oluşturulması ve gerekli araçların temini maliyeti yüksek bir iştir. Bu durum iyi bir bütçe planlamasını gerektirmektedir.

Anahtar Kelimeler:

Üreten Alanı (Makerspace), Öğrenci Merkezli Öğrenme

Kaynaklar

- Blackley, S., Rahmawati, Y., Sheffield, R., Koul, R., & Fitriani, E. (2018). Using a Makerspace approach to engage Indonesian primary students with STEM. *Issues in Educational Research*, 28(2), 18.
- Burke, J. (2015). *Making sense: Can makerspaces work in academic libraries?*. Association of College and Research Libraries (ACRL 2015).
- Halbinger, M. A. (2018). The role of makerspaces in supporting consumer innovation and diffusion: an empirical analysis. *Research Policy*, 47(10), 2028-2036.
- Jarrett, K. (2016). Makerspaces and Design Thinking: Perfect Together!. *The Education Digest*, 82(4), 50.
- Khalifa, S., & Brahimi, T. (2017, February). Makerspace: A novel approach to creative learning. In *2017 Learning and Technology Conference (L&T)-The MakerSpace: from Imagining to Making!* (pp. 43-48). IEEE.
- Meyer, L. (2017). Planning and Implementing a Makerspace in Your School: Our Experts Offer 14 Tips for Adding a Makerspace to Any K-12 School. *THE Journal (Technological Horizons In Education)*, 44(3), 26.
- Pernía-Espinoza, Alpha, Sodupe-Ortega, E., Peciña-Marqueta, S., Martínez-Bañares, S., Sanz-García, A., & Blanco-Fernandez, J. (2017, June). Makerspaces in Higher Education: the UR-Maker experience at the University of La Rioja. In *Proceedings of the 3rd International Conference on Higher Education Advances* (pp. 758-765). Editorial Universitat Politècnica de València.
- Wong, A., & Partridge, H. (2016). Making as learning: Makerspaces in universities. *Australian Academic & Research Libraries*, 47(3), 143-159.

Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisinin Bibliyometrik Analizi: 2008-2017

Emre ER^a, Temel ÇALIK^b

(a) Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye

(b) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye

Giriş

1995 yılından itibaren Türkiye’de eğitim yönetimi alanında üretilen bilimsel bilginin üretilmesi ve yaygınlaştırılması bakımından Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi dergisi önemli bir rolü üstlenmektedir. Bilimsel bilgi alanlarının bilimleşmesi sürecinde, alana özgü üretilen teoriler ve uygulama alanlarının yanı sıra düzenlenen bilimsel kongreler ve düzenli olarak yayımlanan bilimsel dergilerin dikkate alındığından bahsedilebilir. Eğitim yönetimi alanının Türkiye’de bağımsız bir disiplin olarak varlık gösterip gelişim sağlamasında süreli yayınların önemi düşünüldüğünde bu alanda uzun süredir yayın yaparak araştırmacı, uygulamacı ve politika yapıcılara katkı sağlanmasını amaçlayan Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi dergisindeki yayınların incelenmesi alanın tarihsel birikimini ve güncel yönelimlerini anlayabilmek açısından önemli sayılabilir. Bununla birlikte son yıllarda alanyazında birincil çalışmaların kullanılmasıyla tasarlanan bibliyometrik çalışmaların önem kazandığı bilinmektedir (Gümüş, Bellibaş, Gümüş ve Hallinger, 2019; Hatipoğlu, Hıdıroğlu ve Tok, 2018).

Türkiye merkezli olarak alanda yayın yapan ilk dergi olarak Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, üç ayda bir sayı olmak üzere yılda toplam dört sayı yayımlamaktadır. Uluslararası hakemli bilimsel dergi olarak yayım yapılan dergi, TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı, EBSCO Information Services, Education Research Complete ve birçok veri tabanında indekslenmektedir.

Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi dergisinde (KUEY) yapılan yayınların incelendiği bir araştırmada; Araştırma konuları nelerdir? Evren-örneklem düzeyleri nedir? Araştırma desenleri nedir? Araştırma verilerinin analiz biçimleri nasıldır? ölçütlerine göre makaleler ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okullardaki yönetsel ve örgütsel bir yoğunlaşma olduğu görülmektedir. Tarama araştırmaları ön plana çıkmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket tekniği kullanılmıştır. Örneklemde yer alan makalelerde ikiden çok değişken kullanılarak yapılan analizlerin sınırlı sayıda olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca incelenen çalışmaların önemli ölçüde uygulamaya yönelik olduğu ifade edilmiştir (Balcı ve Apaydın, 2007).

Türkiye’de eğitim yönetimi alanının gelişim sürecinde, yönetim biliminin ürettiği çelişkili kavramlar, eğitim ve yönetimi insani alanından uzaklaştırarak teknik ve mekanik bir ideolojik araca dönüştürmüştür (Turan ve Şişman, 2013). Bu bakımdan eğitim yönetimi alanında yapılan bilimsel çalışmaların benzer araştırma yaklaşımları ile kendilerini tekrar etmesinde söz konusu durum etkili olabilir. Pozitivist paradigma ile şekillenen modern eğitim yönetimi yaklaşımında okulun, yönetici, öğretmen ve öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine duyarlı olunmadığı söylenebilir (Aslanargun, 2007). Öte yandan eğitim yönetimi alanında hakim teorik yapının oluşmasında araştırmacıların atama ve yükselmelerinde belirleyici olan kriterlerin etkili olduğu söylenebilir (Demirhan, 2015).

Bu çalışmanın amacı, KUEY’de yayımlanan makalelerin bibliyometrik özelliklerine göre incelenmesidir. Araştırma kapsamında;

- Yazarlar arasında ilişkinin belirlenmesi
- Makalelerdeki çok yazarlık durumunun belirlenmesi
- Yazarların kurum ve unvan özelliklerine göre incelenmesi amaçlanmıştır

Çalışma kapsamında KUEY’de 2008-2017 yılları arasında yayımlanan makalelere ulaşılmış ve analize uygun olanlar belirlenmiştir. Kitap eleştirisi, editör yazıları ve değerlendirme yazıları araştırmada kapsam dışında tutulmuştur.

Yöntem

Bu çalışmada KUEY dergisinde yer alan makalelerin bazı özellikleri açısından incelenmesi amacıyla bibliyometrik analiz ve ağ analizi yöntemleri kullanılmıştır.

Bu araştırmanın evrenini 1996-2018 yılları arasında KUEY’de yayımlanan çalışmalar oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini 2008-2017 yılları arasında gerçekleştirilen ve KUEY internet sayfasında yer alan makaleler oluşturmaktadır.

Bu çalışma kapsamında KUEY Makale İnceleme Formu hazırlanmıştır. Bu formda çalışmaların; yayım yılları, yazar sayıları, yazar unvanları, dergide birlikte yayın yapma ilişkileri, en çok atıfta bulunulan yayın türleri ve sayılarının yer aldığı bölümler bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmacılar tarafından çalışmada yer alacak olan araştırmalara ilişkin bazı ölçütler belirlenmiştir. Bunlar;

- Araştırma kapsamında KUEY’de yayımlanan araştırma makaleleri ve kuramsal çalışmalara yer verilmiştir.
- Araştırmaya 2008-2017 yılları arasında yayımlanan makaleler dâhil edilmiştir.

Bu çalışmada KUEY internet adresinde yer alan makalelere ilişkin dosyalar indirilerek yıllara göre sınıflandırılmıştır. Kategorik çözümlenelerde tez yazarlarının çalışmalarıyla ilgili belirtmiş oldukları beyanlar esas alınmıştır. Araştırmanın makale yazarlarının özelliklerini konu alan alt amacı doğrultusunda ağ analizi yapılmıştır. Araştırma kapsamına dahil edilen makale ve yazar bilgileri Excel programına aktarılmıştır. Bununla birlikte yazarlara ilişkin demografik bilgiler için ayrı Excel dosyaları oluşturulmuştur. Excelde oluşturulan dosya UCINET programına aktararak sırasıyla; simetrikleştirme, görselleştirme ve demografik verilerle ağırlıklandırma yapılmıştır.

Bulgular

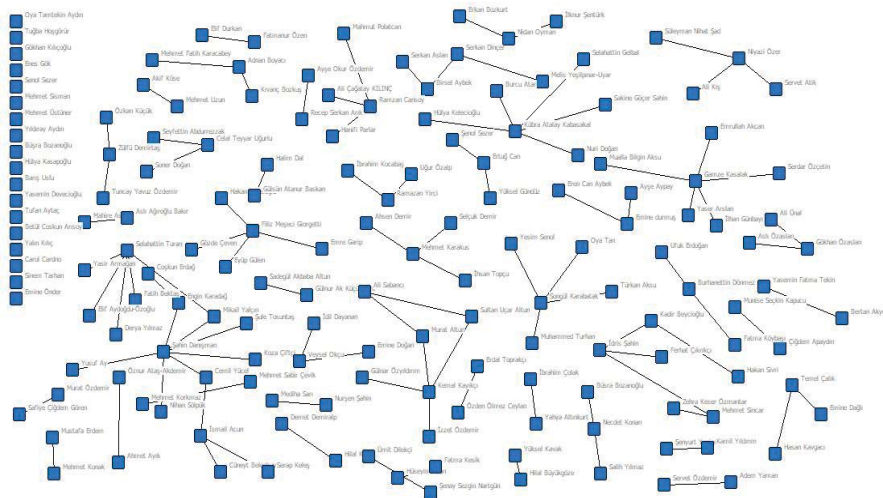
Bu bölümde çalışmada elde edilen bulgular grafikler halinde aşağıda sunulmuştur. Tablo 1’de Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi dergisinde 2008-2017 yılları arasında yayımlanan makalelere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. KUEY Dergisinde Yayımlanan Makalelere İlişkin Bulgular

<i>Değişkenler</i>	<i>Kategoriler</i>	<i>n</i>
1. Yayım yılları	2008-2012	123
	2013-2017	109
	<i>Toplam</i>	<i>232</i>
2. Eğitim kademesi	İlköğretim	74
	Ortaöğretim	48
	Yükseköğretim	21
	Diğer	5
	<i>Toplam</i>	<i>148</i>
3. Araştırma yöntemleri	Genel tarama	54
	İlişkisel tarama	21

	Durum çalışması	11
	Olgubilim	10
	Karma yöntem	4
	Kavramsal	6
	<i>Toplam</i>	<i>106</i>
4. Yazar sayısı	Tek yazar	18
	Çoklu yazar	147
	<i>Toplam</i>	<i>165</i>
5. Cinsiyete göre ortak yazarlık	Sadece erkek	11
	Sadece kadın	5
	Ortak	27
	<i>Toplam</i>	<i>43</i>
6. Bölgelere göre ortak yazarlık	Bölge içi	20
	Bölgeler arası	22
	<i>Toplam</i>	<i>42</i>

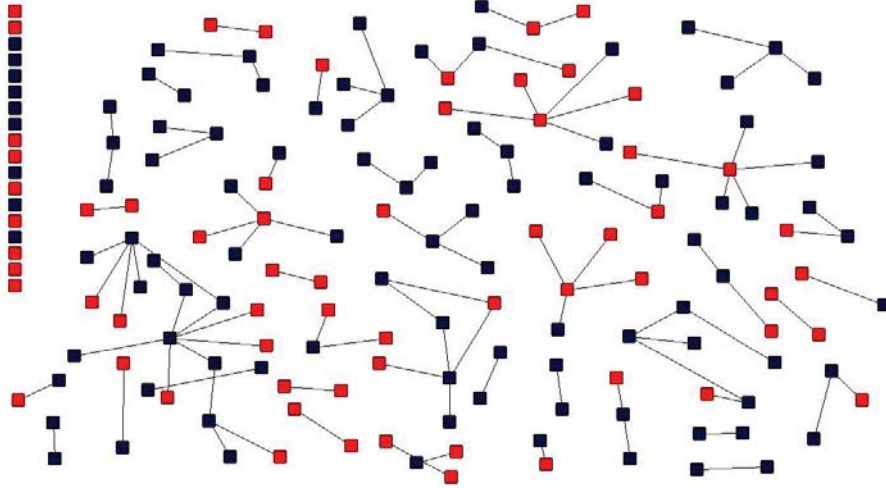
Tablo incelendiğinde, araştırmaya dâhil edilen makalelerin yarısından fazlasının 2008-2012, yarısından azının ise 2013-2017 yılları arasında yayımlandığı görülmektedir. Yapılan çalışmaların eğitim kademelerine göre dağılımı incelendiğinde yarısının ilköğretim düzeyinde yapıldığı ve son yıllarda özellikle yükseköğretime yönelik araştırma sayısında artış yaşandığı anlaşılmaktadır. Çalışmaların büyük bir bölümü nicel araştırma olarak tasarlandığından genel tarama ve ilişkisel tarama yönteminin benimsendiği söylenebilir. Bununla birlikte kuramsal ve nitel araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Tablo incelendiğinde makalelerin önemli bir bölümünün birden çok yazar tarafından yazıldığı, az sayıda makalenin ise tek yazarlı olduğu anlaşılmaktadır. Cinsiyete göre ortak yazarlık ağı ele alındığında genellikle kadın ve erkek yazarların ortaklaştığı makaleler yer almaktadır. Ayrıca sadece erkeklerin veya kadınların yer aldığı ortak makale ağları bulunmaktadır. Tabloya göre araştırmacıların görev yaptıkları kurumların yer aldıkları bölgelere göre ortak yazarlık ilişkisi incelendiğinde bölge içi ve bölgeler arası yayın yapma eğiliminin görüldüğü anlaşılmaktadır. Şekil 1’de KUEY’de yayımlanan makalelerdeki yazarlar arasındaki ilişki ağı yer almaktadır.



Şekil 1- Ortak yazarlık ağı

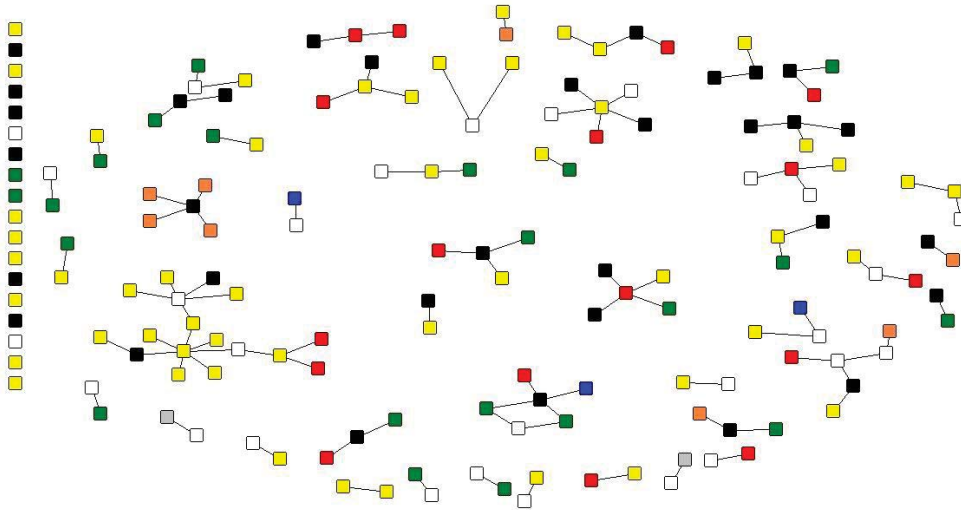
Şekil 1 incelendiğinde, araştırmaya dâhil edilen yayımlarda 165 yazarın bulunduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaların önemli bir bölümü çok yazarlıdır. Bu durum eğitim yönetimi bilim dalında araştırılan konuların çok

yönlü bakış açısını ve işbirliğini gerektirmesi gibi nedenlerle olağan karşılanmaktadır. Bununla birlikte eğitim bilimleri alanında çok yazarlı çalışma yapma eğiliminin arttığı ve eğitim yönetimi alanında da bu eğilimin etkilerinin görüldüğü söylenebilir.



Şekil 2- Cinsiyete göre ortak yazarlık ağı

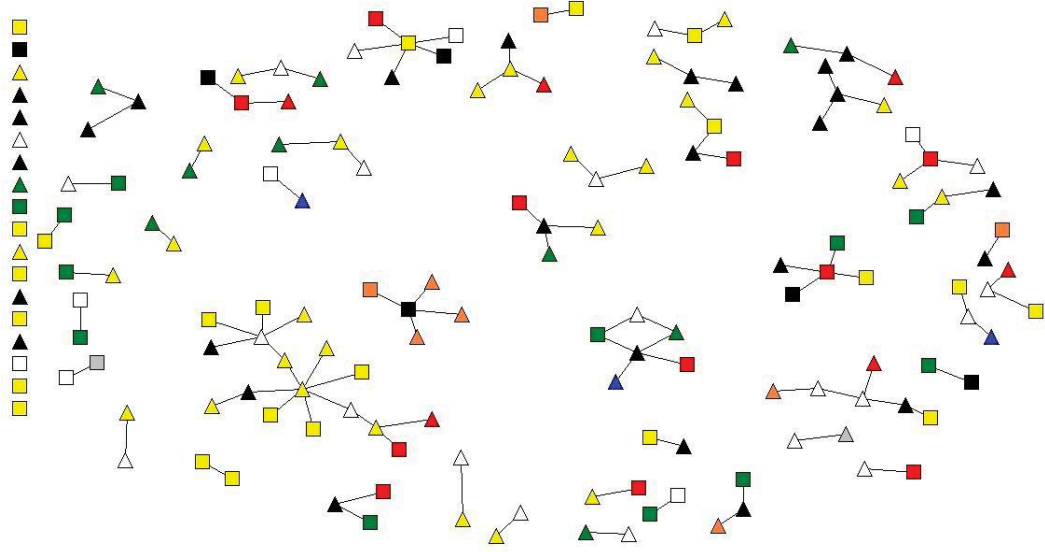
Şekil 2’de araştırmaya dâhil edilen yayınlarda cinsiyete göre ortak yazarlık ilişkisi incelenmiştir. Ortak yazarlık ağında kırmızı renk kadın, siyah renk erkek yazarları göstermektedir. Ortak yazarlık ağlarının büyük bir kısmında kadın ve erkek yazarların birlikte yer aldıkları görülmüştür.



Şekil 3- Göreve göre ortak yazarlık ağı

(Kırmızı: Araştırma görevlisi, Sarı: Doktor Öğretim Üyesi, Siyah: Doçent, Beyaz: Profesör, Yeşil: Öğretmen, Mavi: Yönetici Gri: Memur, Turuncu: Öğrenci)

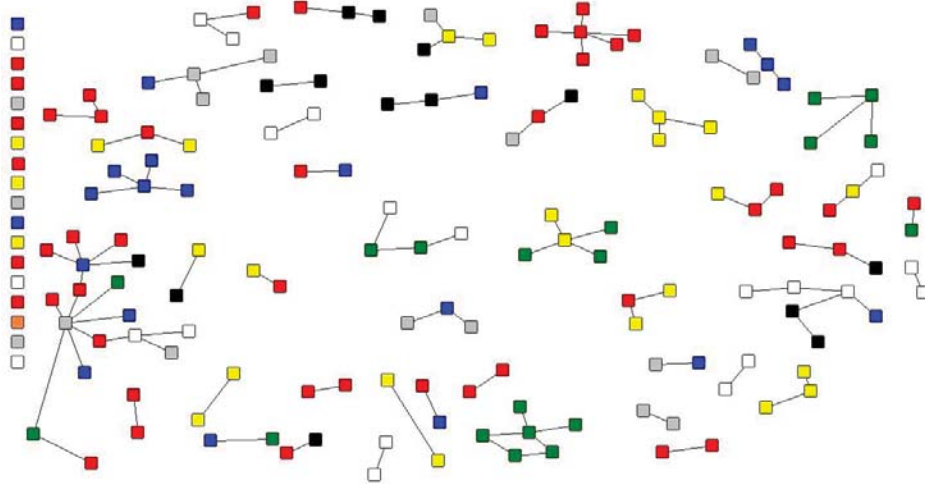
Şekil 3’te araştırmaya dâhil edilen yayınlarda görev türüne göre ortak yazarlık ilişkisi incelenmiştir. Buna göre makalelerin önemli bir kısmında ortak yazarlık ağında doktor öğretim üyelerinin yer aldığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte çalışmaların genellikle farklı görev ve unvan sahibi araştırmacıların bir araya gelmesiyle yapıldığı anlaşılmaktadır.



Şekil 4- Cinsiyet ve göreve göre ortak yazarlık ağı

(Kırmızı: Araştırma görevlisi, Sarı: Doktor Öğretim Üyesi, Siyah: Doçent, Beyaz: Profesör, Yeşil: Öğretmen, Mavi: Yönetici, Gri: Memur, Turuncu: Öğrenci, Üçgen: Kadın, Kare: Erkek)

Şekil 4'te araştırmaya dâhil edilen yayımların cinsiyet ve göreve göre ortak yazarlık ağı incelenmiştir. Bu şekilde cinsiyet ve görev değişkenlerinin ortak yazarlık ağının oluşumu üzerindeki etkisinin birlikte incelenmesi amaçlanmıştır. Ortak yazarlık ağında en aktif grubun erkek doktor öğretim üyeleri olduğu anlaşılmaktadır.

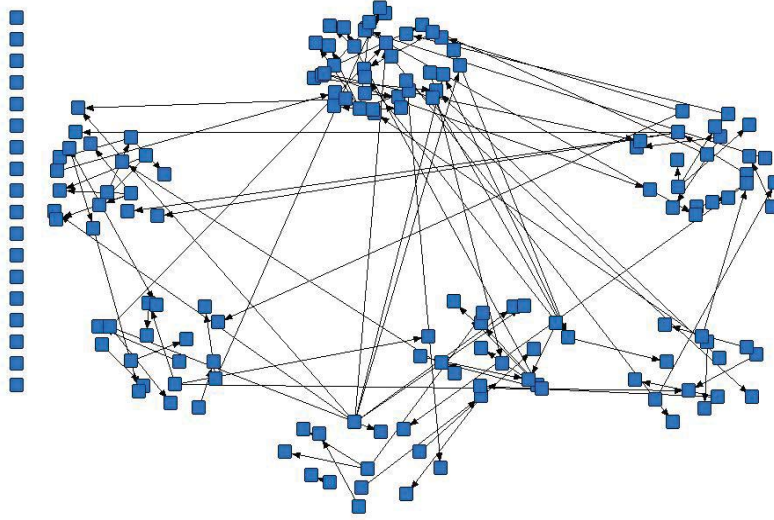


Şekil 5- Görev yapılan bölgeye göre ortak yazarlık ağı

(Kırmızı: İç Anadolu; Sarı: Doğu Anadolu; Siyah: Güney Doğu Anadolu; Beyaz: Ege; Yeşil: Akdeniz; Mavi: Akdeniz; Gri: Marmara; Turuncu: Karadeniz)

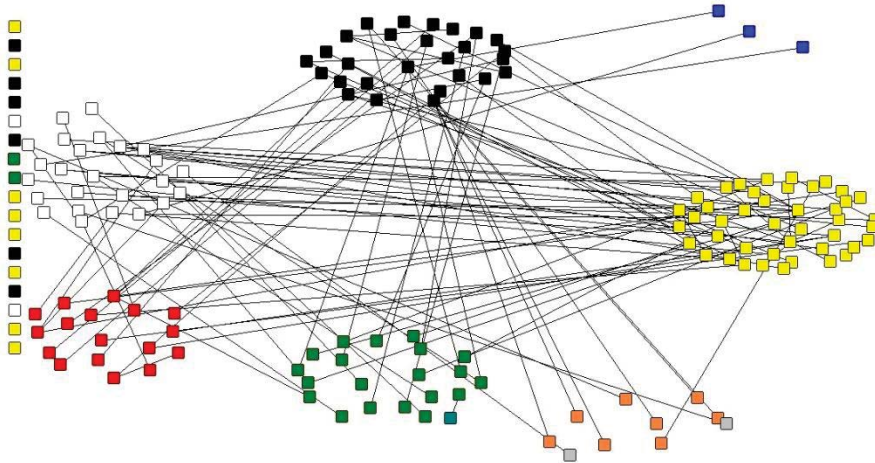
Şekil 5'te görev yapılan bölge değişkenine göre ortak yazarlık ağı incelenmiştir. Buna göre araştırmacıların genellikle aynı kurumda veya yakın coğrafi bölgelerdeki araştırmacılar ile ortak çalışma yaptıkları görülmektedir.

Bu durum alanda gerçekleştirilen araştırmaların daha geniş bir bağlama yayılması ve etkisinin artırılması bakımından sınırlılık olarak görülebilir. Öte yandan araştırmacıların ulusal düzeyde yeterince işbirliği yapmaması uluslararası düzeyde ortaklıkların da önünde engel olarak görülebilir.



Şekil 6- Bölgeler arasındaki ilişkilere göre küme dağılımı

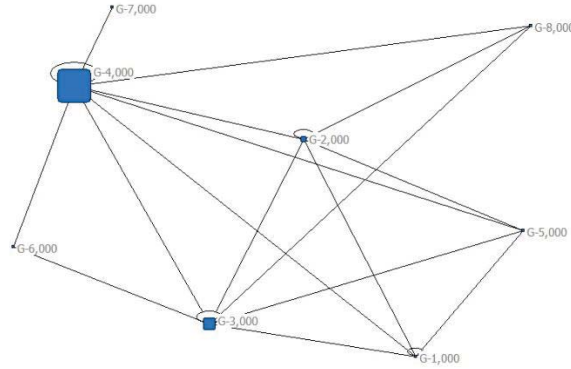
Şekil 6’da araştırmaya dahil edilen yayınların yazarlarının görev yaptıkları bölgeler arasındaki ortaklık ilişkileri incelenmiştir. Bu açıdan farklı bölgelerdeki işbirliği ilişkilerinin belirli yazarlar üzerinden sağlandığı görülmekte olup söz konusu ortaklıkların bölgeler arası düzeyde geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.



Şekil 7- Görev türüne göre küme dağılımı

(Kırmızı: Araştırma görevlisi, Sarı: Doktor Öğretim Üyesi, Siyah: Doçent, Beyaz: Profesör, Yeşil: Öğretmen, Mavi: Yönetici, Gri: Memur, Turuncu: Öğrenci)

Şekil 7’de farklı ortak yazarlık ağında yer alan farklı görevlerdeki araştırmacılar arasındaki ilişkiler görülmektedir. Buna göre en yoğun etkileşimin doktor öğretim üyeleri ve profesörler arasında gerçekleştiği görülmektedir.



Şekil 8- Görev türüne göre aracılık etkisi

Şekil 8’de görev türüne göre ortak yazarlık ağında yer alan araştırmacıların aracılık etkisi incelenmiştir. Ağ analizinde merkezilik ölçümleri altında yer alan arasındalık merkeziliği değerleri kullanılarak ağırlıklandırılan şekle göre en yüksek arasındalık merkeziliğine sahip görev grubunda profesörler yer almıştır. Başka bir anlatımla profesörlerin ortak yazar olduğu çalışmalarda diğer görevlerde bulunan araştırmacıların yer aldığı anlaşılmaktadır. Bu durumun olası nedenleri arasında profesörlerin uzmanlık gücünün diğer araştırmacılara göre yüksek olması düşünülebilir. Öte yandan bu durum, profesörlerin diğer araştırmacılara göre daha deneyimli olmaları nedeniyle ağlarının daha geniş olduğu ve buldukları ağda konumlarının daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın temel amacı Türkiye’de eğitim yönetimi alanında önemli bir süreli bilimsel yayın olarak KUEY’de yayımlanan makalelerin bazı bibliyometrik özellikleri açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda 2008-2017 yılları arasında yayımlanan makalelerin, uygulandığı eğitim kademesi, kullanılan araştırma yöntemi, yazar sayısı, cinsiyete göre ortak yazarlık durumu, görev türüne göre ortak yazarlık durumu ve görev yapılan kurumların yer aldığı bölgelere göre ortak yazarlık durumu incelenmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre uygulamalı çalışmaların genellikle ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu durum özellikle okul öncesi, yükseköğretim, merkez ve taşra teşkilatlarında eğitimin yönetilmesi bağlamında daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sonucunda, ilgili yıllarda yayımlanan makalelerde genellikle nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama ve betimsel taramanın kullanıldığı anlaşılmaktadır. Sınırlı sayıdaki çalışmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmış olup kavramsal çalışmalara nadiren yer verildiği anlaşılmıştır. Başka araştırmalarda benzer bulgulardan bahsedilmektedir (Balıcı ve Aydın, 2007; Turan, Bektaş, Yalçın ve Armağan, 2016; Turan, Karadağ, Bektaş ve Yalçın, 2014). Bununla birlikte eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanındaki çalışmaların incelendiği bir araştırmada, söz konusu makalelerin bibliyometrik yasaların gerekliliklerini taşımadıkları ve benzer araştırma yöntemleri ve konular kullanılarak gerçekleştirildikleri vurgulanmıştır (Çiftçi vd., 2016). Öte yandan eğitim yönetimi alanında son yıllarda nitel çalışmaların sayısını arttığı ve araştırmalarda kullanılan bilimsel yöntemlerin farklılaştığı bilinmektedir (Gülmez ve Yavuz, 2016).

Bu bağlamda eğitim yönetiminde bireysel, örgütsel ve yönetsel olguların daha derinlemesine anlaşılabilmesi bakımından nitel araştırmalara ve kavramsal çalışmalara daha fazla ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Balcı (2008), Türkiye’de eğitim yönetimi alanındaki araştırmaları incelediği çalışmasında, birbirini tekrar eden ve özgün olmayan araştırmalardan bahsetmektedir.

Araştırmanın ortak yazarlık ile ilgili bulguları dikkate alındığında, çalışmaların genellikle çok yazarlı olması, eğitim yönetimi alanındaki sorun alanlarının farklı bakış açılarına sahip araştırmacıların işbirliği içerisinde çözümlenmesi gerekliliği düşünüldüğünde olumludur. Aynı zamanda söz konusu işbirliğinin cinsiyete göre ayırmadığı ve kadın-erkek yazarların bir araya geldiği ortaklıkların olduğu görülmüştür. Öte yandan söz konusu ortak yazarlıkların önemli bir bölümünde görev değişkenine göre doktor öğretim üyelerinin yer alması muhtemel akademik yükselmeler açısından yayın yapma kaygısıyla açıklanabilir. İlgili yıllarda görev ve cinsiyetin ortak etkisi incelendiğinde erkek doktor öğretim üyeleri ve profesörlerin etkili olduğu görülmektedir.

Araştırmada görev yapılan bölge değişkenine göre ortak yazarlık ağı incelendiğinde genellikle aynı bölgede yer alan kurumlarda çalışan araştırmacıların ortak yazar oldukları makaleler bulunmaktadır. Bu durum araştırmacıların farklı üniversite ve araştırma geleneklerinden yeterince yararlanamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Görev türüne göre incelenen yazarlık ağına daha fazla uygulamacının araştırma süreçlerine dâhil edilmesinin ve farklı görevlerdeki araştırmacıların ortak çalışma yapmalarının öneminden bahsetmek mümkündür.

Araştırma bulgularına göre yedi farklı bölge ve 58 üniversiteden 165 yazarın gerçekleştirdiği çalışmalar incelenmiştir. 10 yıllık süreç içerisinde farklı bölgelerden ve kurumlardan gelen çalışmaların dergide yer alması olumlu bir durumdur. Ancak söz konusu araştırmaların, içerik, kullanılan yöntem, araştırmada kullanılan teorik yaklaşım gibi değişkenler açısından farklılaşması beklenmektedir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, eğitim yönetimi alanında farklı araştırma türlerini desteklenmesi, nitel veya karma desende yapılmış çalışmalar ile kavramsal makalelerin desteklenmesi, farklı üniversitelerden araştırmacıların birlikte çalışabileceği geniş ölçekli çalışmaların teşvik edilmesi, üniversite dışından araştırmacıların daha fazla makale göndermesinin özendirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi; Bibliyometrik analiz; Ağ analizi

Kaynaklar

- Aslanargun, E. (2007). Modern eğitim yönetimi anlayışına yönelik eleştiriler ve postmodern eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13(2), 195-212.
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 181-209.
- Balcı, A., & Apaydın, Ç. (2007). Türkiye’de Eğitim Yönetimi Araştırmalarının Durumu: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi Örneği. *Eğitim Yönetimini Yeniden Düşünmek*.
- Ciftçi, S. K., Danişman, S., Yalçın, M., Tosuntaş, S. B., Ay, Y., Sölpük, N., & Karadağ, E. (2016). Map of Scientific Publication in the Field of Educational Sciences and Teacher Education in Turkey: A Bibliometric Study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(4), 1097-1123.
- Demirhan, G. (2015). *Türkiye’de eğitim yönetimi alanında araştırma geleneği ve paradigmaların gömülü teori bağlamında değerlendirilmesi*. Doktora tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- 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.

- Gümüş, S., Bellibaş, M. Ş., Gümüş, E., & Hallinger, P. (2019). Science mapping research on educational leadership and management in Turkey: A bibliometric review of international publications. *School Leadership & Management*, 1-22.
- Hatipoğlu, G., Hıdıroğlu, Y. Ö., & Tok, T. N. (2018). A content analysis towards article in educational administration in Turkey Türkiye'de eğitim yönetimi alanındaki makalelere yönelik bir içerik analizi. *Journal of Human Sciences*, 15(2), 1362-1380.
- 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 Dergisi*, 22(1), 81-108.
- Yılmaz, K. (2018). A critical view to the studies related to the field of educational administration in Turkey Türkiye'deki eğitim yönetimi alanı ile ilgili çalışmalara eleştirel bir bakış. *Journal of Human Sciences*, 15(1), 123-154.

Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Algılarının Metaforlar Yoluyla Analiz Edilmesi

Mevlüt KARA^a

(a) Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, Gaziantep, Türkiye

Giriş

Öğretmenler, toplumun çeşitli kesimlerinde yer alan meslek gruplarının yetişmesine doğrudan etki edebilme gücüne sahip olmaları bakımından oldukça önemli bir mesleği icra etmektedirler. Bu nedenle öğretmenlerin çağın ihtiyaçlarına göre yetiştirilmesi eğitim sistemlerinin verimliliği açısından büyük önem arz etmektedir.

Türkiye’de 1982 Anayasası ve sonrasındaki çeşitli yıllarda yapılan düzenlemeler ile üniversitelerin eğitim fakülteleri ülkenin öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere öğretmen yetiştiren kurumlar olarak organize edilmişlerdir. Aynı zamanda üniversitelerdeki çeşitli fakültelerin 4 yıllık bölümlerini okuyan öğrenciler de eğitim fakültelerinin açtığı pedagojik formasyon sertifika programlarında aldıkları eğitim ile öğretmen olarak atanabilme hakkına sahip olmaktadır. Bu eğitimleri alan öğretmen adayları yazılı ve sözlü sınava tabi olduktan sonra MEB tarafından belirtilen kontenjan içerisinde yer almak koşuluyla sözleşmeli öğretmen olarak atanmaktadır. Atamaları yapılan aday öğretmenler için aday öğretmenlik süreci başlamaktadır. 2015 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği (MEB, 2015) ile yürürlüğe konan ve zamanla birtakım değişikliklere uğrayarak günümüze kadar gelen “Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci”ne göre atandıkları yıl içinde üç defa performans değerlendirmesine tabi tutulmaktadır. Bu değerlendirmeler danışman öğretmen, okul müdürü ve maarif müfettişi tarafından yapılmaktadır. Diğer yandan aday öğretmenler ayrıca bu 1 yıllık süre içerisinde aday öğretmen yetiştirme programı olarak adlandırılan bir programa da tabi tutulmaktadır. Toplam 654 saat şeklinde düzenlenen bu eğitimlerin 384 saatini sınıf içi ve okul içi faaliyetler, 90 saatini okul dışı faaliyetler ve 180 saatini ise hizmet içi eğitim faaliyetleri oluşturmaktadır.

Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin literatür incelendiğinde çeşitli çalışmaların (Kılıç, Babayigit ve Erkuş, 2016; Köse, 2016; Çelik ve İçbay, 2017; Erçetin ve Şayir, 2017; Sarıkaya, Samancı ve Yılar, 2017; Şayir ve Yardibi, 2017; Topsakal ve Duysak, 2017; Tunçbilek ve Tunay, 2017; Çakmak, Kaçar ve Arıkan, 2018; Dursun, Yenen ve Bulut, 2018; Karataş ve Sünter, 2018; Ocakçı ve Samancı, 2018; Sarıca ve Özpolat, 2018) yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda aday öğretmen sürecinde yer alan çeşitli paydaşların (aday öğretmen, danışman öğretmen, okul yöneticileri ve diğ.) bu sürece ilişkin görüşlerinin incelendiği görülmektedir. Ancak bu çalışmalar içerisinde aday öğretmen yetiştirme sürecini metaforlar yoluyla inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Metaforlar, bireylerin yaşantılarının kendilerinde bıraktığı izlenimleri bir mecaz kullanarak yani başka bir şeye benzeterek ortaya koymaları açısından kullanılan yardımcı araçlardır. Aday öğretmenlerin, aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin oluşturacakları metaforlar yoluyla bu sürece ilişkin algılarını, tutumlarını ve bakış açılarını daha net bir biçimde ortaya koyacakları düşünülmektedir. Bu araştırmanın, aday öğretmen yetiştirme sürecini aday öğretmenlerin görüşlerine göre metaforlar yoluyla analiz eden ilk araştırma olması; bu sürece ilişkin aday öğretmenlerin olumlu ve olumsuz algılarını ve ideal aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşlerini ortaya koyması açısından önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada, aday öğretmenlerin aday öğretmen

yetiştirme sürecine ilişkin algılarının metaforlar yoluyla analiz edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- Aday öğretmenler “uygulanan aday öğretmen yetiştirme süreci” hakkında hangi metaforları kullanmaktadırlar?
- Ortak özellikleri dikkate alındığında “uygulanan aday öğretmen yetiştirme süreci”ne yönelik metaforlar hangi temalar altında toplanabilir?
- Aday öğretmenler “ideal aday öğretmen yetiştirme süreci” hakkında hangi metaforları kullanmaktadırlar?
- Ortak özellikleri dikkate alındığında “ideal aday öğretmen yetiştirme süreci”ne yönelik metaforlar hangi temalar altında toplanabilir?

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin algılarının metaforlar yoluyla analiz edilmesini amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden *olgubilim (fenomenoloji) deseni* kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018 – 2019 eğitim-öğretim yılında Gaziantep’in Nizip ilçesinde aday öğretmen yetiştirme sürecine tabi olan 176 aday öğretmen oluşturmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Bu araştırmada, çalışma grubuna dâhil edilen 176 öğretmen için “aday öğretmen yetiştirme sürecine tabi olma” ölçütü kullanılmıştır. Araştırma dâhilinde kullanılan veriler yarı yapılandırılmış bir form aracılığı ile toplanmıştır. Veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Aynı zamanda oluşturulan kategorilerde yer alan yüksek frekanslı metaforlara ilişkin betimleyici ifadeler yer verilmiştir. Her kategoride yer alan yüksek frekanslı metaforlara ilişkin betimleyici ifadeler de geçerlik açısından önemlidir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için ise araştırmada ulaşılan kavramsal kategorilerin altında yer alan metaforların söz konusu kategoriye temsil etme durumunu teyit etmek için uzman görüşüne başvurulmuştur.

Bulgular

Bu araştırmanın genel amacı, aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin algılarının metaforlar yoluyla analiz edilmesidir. Bu genel amaca uygun olarak, birinci alt amaç doğrultusunda aday öğretmenlerin, uygulanmakta olan aday öğretmenlik sürecine ilişkin hangi metaforları kullandığına ilişkin bulgulara Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Uygulanan aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin oluşturulan metaforlar

Olumlu (f=12)	Metaforlar
	acı biber, Alparslan, ceviz (2) , dağın zirvesi, halter kaldırma, karınca, kozadan çıkan kelebek, okul, şehzadelik, Türkiye, Yunus Emre
	Adolf Hitler (6) , ağaç (2), akarsu, Amok koşucusu, arızalı araba, asker, askeri okul, askerlik, at yarışı, ayının kış uykusu, bal yapmayan arı, balığa yüzme öğretimi, bayat ekmek, beğenilmeyen yemek, bitmeyen tünel, boş oda, boş sayfa, böcek, bumerang, bürokrat, cadı (2), cambaz, Cengizhan, cips paketi, çanta, çekiç, çıkmaz sokak, Çin işkencesi, dağ (3) , daktilo, dantel, duman hırsızları, Fareli köyün kavalcısı, Fetret devri, fidan, fon perde, Garfield (2), Gargamel (6) , gece (2), Hacıyatmaz, hamilelik (2), hapishane (6) , hastalık, Huysuz Şirin, içi boş kitap, imparator, ineğin geviş getirmesi, işkence, Jül Sezar, kabak (2), kafes (3) , kaktüs, kale, kaplumbağa (5) , kara delik, kayıp balık Nemo, kedi ile fare, kek kalıbı, Keloğlan, kitap, koala (2), korkuluk (2), koyun sürüsü, kölelik, KPSS kitabı, kullanılmayan elektronik cihaz, Külkedisi (3) , kürek, labirent (5) , mahkumiyet, makara, maraton koşucusu, matruşka, meyve sıkacağı, Moğol zulmü, muson yağmurları, nadas, nar, Nazi kampı (2), okul, okul müdürü, Ortaçağ insanı, örümcek, Pavlov'un deneyi, pili bitmiş saat, prangaya vurulmuş fil, Rapunzel'in annesi, Raskolnikov'un ev sahibi, sabah alarmı, sandalye, sıkı yönetim, sürekli yenen yemek, şeytan, tadı kaçmış yemek, taş (2), taş yığı, Tazmanya canavarı, tek gözlü dev, televizyon (2), tembel hayvan, Timurlenk, Tom ve Jerry (2), törpü, tren, tükenmiş dolma kalem, üvey anne (2), vantilatör, vazo, vicdan azabı, vücuttaki fazla yağlar, Waiting for Godot filmi, Windows yazılımı, yarış atı, yavaş bilgisayar, yedek futbolcu, yeni tavla oyuncusu, yetişkin çocuk, yumurtadan çıkan civciv, yürümeyi öğrenmiş öğrenci, zincir, zombi, zorla yenen yemek
Olumsuz (f=164)	Metaforlar

Tablo 1 incelendiğinde, uygulanmakta olan aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin katılımcılar tarafından 12 olumlu ve 164 olumsuz olmak üzere toplam 176 metafor oluşturulduğu görülmektedir. Oluşturulan **olumlu** 12 metafordan benzer olanlar gruplandırıldığında birbirinden farklı 11 metafor; **olumsuz** 164 metafordan benzer olanlar gruplandırıldığında ise birbirinden farklı 122 metafor olmak üzere toplamda birbirinden farklı 133 metafor olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda, aday öğretmenlerin uygulanan aday öğretmen yetiştirme süreci hakkında oluşturdukları olumlu metaforlara ilişkin kavramsal kategoriler ile bu kategorilere ilişkin frekanslara Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Uygulanan aday öğretmen yetiştirme süreci hakkında oluşturulan olumlu metaforlara ilişkin kavramsal kategoriler

Hedefe ulaştırılan bir süreç olarak AÖYS	ceviz (2), halter kaldırma, karınca, kozadan çıkan kelebek, Alparslan, dağın zirvesi	f=7
Yetiştirici ve geliştirici bir süreç olarak AÖYS	Yunus Emre, şehzadelik	f=2

Tablo 2'de 12 olumlu metaforun toplandığı 5 kavramsal kategorinin ilk 2'si görülmektedir. Olumlu metaforlara ilişkin oluşturulan kavramsal kategorilere ilişkin en yüksek frekansa sahip olanların sırasıyla; hedefe ulaştırılan bir süreç olarak AÖYS (f=7) ve yetiştirici ve geliştirici bir süreç olarak AÖYS (f=2) olduğu görülmektedir.

Aşağıda, oluşturulan bu kategoriler içerisinde en çok vurgu yapılan olan "hedefe ulaştırılan bir süreç olarak AÖYS" kategorisinde yer alan metaforlardan birine yönelik betimleyici ifadeye yer verilmiştir.

Ö44: *Adaylık sürecini kabuğundan ayrılmamış bir **cevize** benzetebilirim. Uzun yıllardır bugünleri bekledim. Artık cevizi yememiz için son aşama olan adaylık sürecindeyim. Kabuğu kırmaya çalışmaktayız. Seneye bu zamanlar adaylık kalktığında cevize ulaşacağız.*

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda, aday öğretmenlerin uygulanan aday öğretmen yetiştirme süreci hakkında oluşturdukları olumsuz metaforlara ilişkin kavramsal kategoriler ile bu kategorilere ilişkin frekanslara Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Uygulanan aday öğretmen yetiştirme süreci hakkında oluşturulan olumsuz metaforlara ilişkin kavramsal kategoriler

Baskı aracı olarak kullanılan AÖYS	Adolf Hitler (5), askerlik, at yarışı, cadı, cambaz, Cengizhan, çekiç, Gargamel (5), gece (2), Huysuz Şirin, imparator, işkence, kölelik, Külkedisi (3), meyve sıkacağı, okul müdürü, Ortaçağ insanı, Pavlov'un deneyi, sıkıyönetim, şeytan, tek gözülü dev, üvey anne (2), zorla yenen yemek	f=35
Özgürlükleri kısıtlayan/ engel olarak görülen bir süreç olarak AÖYS	ağaç, asker, askeri okul, bayat ekmek, dağ (3), fetret devri, Gargamel, hamilelik, hapisane (6), kafes (3), kedi ile fare, labirent (2), mahkumiyet, maraton koşucusu, matruşka, Nazi kampı (2), okul, örümcek, prangaya vurulmuş fil, taş, Tom ve Jerry (2), tren, zincir	f=35
Zaman alıcı/uzun bir süreç olarak AÖYS	bitmeyen tünel, böcek, duman hırsızları, Garfield, hamilelik, kabak (2), kaplumbağa (5), kara delik, Keloğlan, Moğol zulmü, muson yağmurları, Raskolnikov'un ev sahibi, Tazmanya canavarı, tembel hayvan, vicdan azabı, yavaş bilgisayar	f=21

Tablo 3'te 164 olumsuz metaforun toplandığı 13 kavramsal kategorinin ilk 3'ü verilmiştir. Olumsuz metaforlara ilişkin oluşturulan kavramsal kategorilerin sırasıyla; baskı aracı olarak kullanılan AÖYS (f=35), özgürlükleri kısıtlayan/engel olarak görülen bir süreç olarak AÖYS (f=35) ve zaman alıcı/uzun bir süreç olarak AÖYS (f=21) şeklinde olduğu görülmektedir. Tabloda gösterilmeyen kategorilerden bazıları verimsiz/faydasız bir süreç olarak AÖYS (f=17), içerik yoksunu bir süreç olarak AÖYS (f=11) ve tekrar eden bir süreç olarak AÖYS (f=11) şeklindedir.

Aşağıda, oluşturulan bu kategoriler içerisinde en çok vurgu yapılan “baskı aracı olarak kullanılan AÖYS” ve “özgürlükleri kısıtlayan/engel olarak görülen bir süreç olarak AÖYS” kategorilerine ilişkin katılımcılardan yapılan bazı betimleyici ifadeler yer almaktadır:

Ö41: *Bu süreci **Hitler**'e benzetirdim; çünkü baskıyı ve zorbalığı simgeliyor.*

Ö36: *Uygulanan AÖYS'yi **Gargamel**'e benzetiyorum. Çünkü öğretmenliğimizin en verimli olacağı ilk yıl müdürlerin eline koz veriliyor. “Bak, size not vereceğiz; ona göre.” gibi tehditlerle karşılaşılıyor.*

Araştırmanın üçüncü alt amaç doğrultusunda aday öğretmenlerin, ideal aday öğretmenlik sürecine ilişkin hangi metaforları kullandığına ilişkin bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. İdeal aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin oluşturulan metaforlar

Olumlu (f=168)	Metaforlar	3. Selim, acı biber, açık menü kahvaltısı, adalet terazisi, ağaç (4) , aile (2), akarsu, Akdeniz iklimi, akıllı telefon, Akşemseddin, Almatu kalesi, Alice, Aliya İzzet Begoviç, altı renkli şapka, anne, anne kuağı, araştırma görevlisi (2), arı, aslan ile yavrusu, Aslan kral, at (3) , Atatürk, ayakkabı, ayna, basamak, bebek, bebek büyütme, beş yıldızlı otel, bilge kahraman, bilgisayar, bilinçli çiftçi, Cankız, coşkulu nehir, çalışan araba, çınar ağacı (3) , çiçek, çita, çocuk bakımı, deniz kenarı, Dexter, doğa, doğum yapacak anne, düzenli spor, Enderun mektebi, Ertuğrul Gazi, evlilik, fabrika, Fatih Sultan Mehmet, fidan, film, Flappy Bird, fotoğraf makinesi, gebe tavşan, gidilmek istenen yer, Gladyatör okulu, gökteki kuş, gülen bebek, güneş (3) , hayat, Heidi'nin mutluluğu, hızlı bilgisayar, Hz. Muhammed (2), Hz. Ömer, İstanbul'un fethi, İsveç çakısı, kalp, karınca (2), kartopu (2), kelebek (2), Keloğlan (2), kıtap (4) , koşu yolu, kovan, köprü, Köy Enstitüsü, kuş (3) , küp şeker, Lala, lunapark (2), maden (2), Marco Polo, masa, masal, matbaa, matruşka, melek, merdiven, metro, meyve veren ağaç, Momo, Mustafa Kemal Atatürk, mutfak (2), Necip Fazıl, Nuri Bilge Ceylan filmi, okul, okul müdürü, okul tahtası, okula başlayan öğrenci, Orhan Bey, orman, Osman Bey, otobüs, örümcek adam, pandomim sanatçısı, park, parlayan elmas, paslanmayan demir, patlıcan kebabı, pili yeni değiştirilmiş saat, protein, Robin Hood (2), rüzgar gülü, sunumu iyi yemek, sünger, Süpermen (2), şeffaf dosya, Şirin Baba (2), şirket, tavşan (3) , teknoloji, telefon kılıfı, teneffüs zili, terazi, tohum, usta satranç oyuncusu, usta-çırak eğitimi (2), uyku, uyuyan güzel, uzaktan eğitim, üniversite, Waffle tatlısı, Yavuz Sultan Selim, Yedi cüceler, yeni doğan bir canlı yavrusu, yeni evlenmiş çift, yeni yürüyen çocuk, yeşeren ağaç, yeşil vadi, Zeze
Olumsuz (f=8)	Metaforlar	faydasız ilaç, iguana, ütopya (3) , otoriter ebeveyn, kurdun yetiştirdiği çocuk, Zümrüdü Anka kuşu

Tablo 4 incelendiğinde, ideal aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin katılımcılar tarafından 8 olumsuz ve 168 olumlu olmak üzere toplam 176 metafor oluşturulduğu görülmektedir. Oluşturulan **olumsuz** 8 metafordan benzer olanlar gruplandırıldığında birbirinden farklı 6 metafor; **olumlu** 168 metafordan benzer olanlar gruplandırıldığında ise birbirinden farklı 140 metafor olmak üzere toplamda birbirinden farklı 146 metafor olduğu görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt amacı doğrultusunda, aday öğretmenlerin ideal aday öğretmen yetiştirme süreci hakkında oluşturdukları olumlu metaforlara ilişkin kavramsal kategoriler ile bu kategorilere ilişkin frekanslara Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5. İdeal aday öğretmen yetiştirme süreci hakkında oluşturulan olumlu metaforlara ilişkin kavramsal kategoriler

Yetiştirici ve geliştirici bir süreç olarak AÖYS	ağaç (2), akarsu, Aliya İzzet Begoviç, anne, basamak, bebek, çınar ağacı (3), çiçek, çocuk bakımı, doğa, fidan, Flappy Bird, gökteki kuş, Heidi’nin mutluluğu, kartopu (2), Keloğlan, kitap (3), koşu yolu, köprü, maden (2), masal, matruşka, merdiven, Necip Fazıl, okul, okul müdürü, okul tahtası, okula başlayan öğrenci, Osman Bey, örümcek adam, pili yeni değiştirilmiş saat, sunumu iyi yemek, telefon kılıfı, üniversite, yeni yürüyen çocuk, yeşeren ağaç	f=43
Motivasyonu artıran bir süreç olarak AÖYS	aile, altı renkli şapka, anne kucağı, beş yıldızlı hotel, coşkulu nehir, deniz kenarı, Dexter, evlilik, gülen bebek, İstanbul’un fethi, Köy Enstitüleri, kuş, lunapark, Mustafa Kemal Atatürk, patlıcan kebabı, Robin Hood (2), Süpermen, şirket, waffle tatlısı, yeşil vadi	f=21
Amaca uygun ve daha kısa bir süreç olarak AÖYS	acı biber, akıllı telefon, at (3), bilge kahraman, çita, düzenli spor, Fatih Sultan Mehmet, fotoğraf makinesi, gebe tavşan, gidilmek istenen yer, hızlı bilgisayar, kelebek, metro, otobüs, tavşan (3), Yavuz Sultan Selim	f=20
Verimli/faydalı bir süreç olarak AÖYS	ağaç (2), Cankız, fabrika, hayat, İsveç çakısı, kitap, masa, matbaa, meyve veren ağaç, Momo, Orhan Bey, orman, parlayan elmas, paslanmayan demir, protein, rüzgar gülü, uyku	f=18

Tablo 5’te ideal aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin 168 olumlu metaforun toplandığı 14 kavramsal kategorinin ilk 4’ü verilmiştir. Olumlu metaforlara ilişkin oluşturulan kavramsal kategorilere ilişkin en yüksek frekansa sahip olanların sırasıyla; yetiştirici ve geliştirici bir süreç olarak AÖYS (f=43), motivasyonu artıran bir süreç olarak AÖYS (f=35), amaca uygun ve daha kısa bir süreç olarak AÖYS (f=20) ve verimli/faydalı bir süreç olarak AÖYS (f=18) olduğu görülmektedir. Tabloda yer verilmeyen kategorilerden bazıları ise uygulamada karşılığı olan bir süreç olarak AÖYS (f=15), aktif olunan bir süreç olarak AÖYS (f=13) ve iyi planlanmış bir süreç olarak AÖYS (f=11) şeklindedir.

Aşağıda, oluşturulan bu kategoriler içerisinde en yüksek frekansa sahip olan “yetiştirici ve geliştirici bir süreç olarak AÖYS” ve “motivasyonu artıran bir süreç olarak AÖYS” kategorilerine ilişkin katılımcılardan yapılan bazı betimleyici ifadeler yer almaktadır:

Ö75: *Yokuş aşağı ilerleyen bir kartopu gibi. İlerlerken birikimimi artırabileceğim, zamanla bilgi ve tecrübemi artırabileceğim bir süreç olarak düşünüyorum.*

Ö96: *Tadı-tuzu yerinde bir patlıcan kebabına benzetirim. Çünkü sıkıcı değil, stresli değil, uzun ve yorucu değil. Yemeğini yiyorsun, karnın doyuyor, mutlu oluyorsun. Üstelik çok da faydalı.*

Araştırmanın dördüncü alt amacı doğrultusunda, aday öğretmenlerin ideal aday öğretmen yetiştirme süreci hakkında oluşturdukları olumsuz metaforlara ilişkin kavramsal kategoriler ile bu kategorilere ilişkin frekanslara Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 6. İdeal aday öğretmen yetiştirme süreci hakkında oluşturulan olumsuz metaforlara ilişkin kavramsal kategoriler

Gerçekleşmesi mümkün olmayan bir süreç olarak AÖYS	ütopya (3), Zümrüdü Anka kuşu	f=4
Verimsiz/faydasız bir süreç olarak AÖYS	faydasız ilaç, iguana	f=2

Tablo 6'ya bakıldığında ideal aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin oluşturulan 8 olumsuz metaforun toplandığı 4 kavramsal kategorinin ilk 2'si görülmektedir. Olumsuz metaforlara ilişkin oluşturulan kavramsal kategorilerin, gerçekleşmesi mümkün olmayan bir süreç olarak AÖYS (f=4) ve verimsiz/faydasız bir süreç olarak AÖYS (f=2) şeklinde olduğu görülmektedir.

Aşağıda, Tablo 6'da bulunan kategorilerde yer alan bazı metaforlara ilişkin katılımcılardan elde edilen betimleyici ifadeler verilmiştir.

Ö88: *Ütopyaya benzeyebilirdi. Aslında yok ama var gibi görünüyor. Olsa da, her şey mükemmel, harika olsa.*

Ö54: *Ben faydasız bir ilaca benzetirim. Çünkü bu sürecin herhangi bir şeye çare olacağını düşünmüyorum.*

Tartışma Sonuç ve Öneriler (*)

Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin algılarının metaforlar yoluyla analiz edilmesinin amaçlandığı bu çalışmada, aday öğretmenlerin uygulanan aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin oluşturdukları metaforlar, aday öğretmenlerin büyük bir bölümünün bu sürece ilişkin olumsuz algıları olduğunu göstermektedir. Bu durum uygulanmakta olan aday öğretmen yetiştirme sürecinin aday öğretmenler tarafından benimsenmediğini göstermektedir. Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin olumsuz algılarının nedenlerine yönelik oluşturulan kavramsal kategorilere bakıldığında; aday öğretmenler en çok bu sürecin çeşitli paydaşlar (okul yöneticileri, danışman öğretmenler, maarif müfettişleri vd.) tarafından bir baskı aracı olarak kullanılmasından şikayetçidirler. Aday öğretmenler bu süreci öğretmenliklerinin önünde bir engel olarak görmektedirler. Diğer yandan aday öğretmenlerin ideal aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin oluşturdukları metaforlara bakıldığında, öğretmenlerin düşündükleri aday öğretmen yetiştirme süreci ile uygulamadaki aday öğretmen yetiştirme süreci arasında oldukça büyük bir farklılığın olduğu söylenebilir. Öğretmenler mevcut aday öğretmen yetiştirme sürecini benimsememelerine rağmen; zihinlerinde olması gereken aday öğretmen yetiştirme sürecinin taşıması gereken özelliklerine yönelik birtakım fikirler taşımaktadırlar. İdeal aday öğretmen yetiştirme sürecine yönelik elde edilen kavramsal kategorilere bakıldığında, aday öğretmenler bu sürecin kendilerinin motivasyonunu artıran, yetişmelerini ve gelişmelerini sağlayan, pratikte karşılığı olan, adil ve katılımcı bir süreç olması gerektiğini düşünmektedirler. Elde edilen bu sonuçlar dikkate alındığında, aday öğretmenlerin performans değerlendirmesinde etkili olan paydaşların, bu süreci baskı aracı olarak kullanmasını engelleyecek mekanizmalar geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Aynı zamanda aday öğretmen yetiştirme programındaki hizmet içi eğitim faaliyetlerinin branş bazlı yapılması, fikir alışverişini ve meslek etkileşimi artırarak pratikte daha fazla karşılık bulabilir.

Anahtar Kelimeler

Aday öğretmen; Aday öğretmen yetiştirme; Metafor

Kaynaklar

- Çakmak, Z., Kaçar, T. & Arıkan, İ. (2018). Sosyal bilgiler aday öğretmenlerinin aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5 (1), 58 – 82.
- Çelik, M. C. & İçbay, M. A. (2017). Aday öğretmenlerin mesleğe uyum süreci: Bir durum çalışması. *Yaşadıkça Eğitim*, 31 (1), 89 – 102.
- Dursun, F., Yenen, E. T. & Bulut, A. (2018). Aday öğretmen yetiştirme sürecine yönelik aday ve danışman öğretmenlerin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 1 – 17.
- Erçetin, Ş. & Şayir, G. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesine yönelik aday öğretmenlerin görüşleri. *Cappadocia Journal Of History And Social Sciences*, 8, 296 – 306.
- Karataş, S. & Sünter, E. (2018). Aday öğretmenlik eğitimi uygulaması sürecine ilişkin bir durum çalışması. *Türk ve İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5 (16), 55 – 70.
- Kılıç, D., Babayiğit, Ö. & Erkuş, B. (2016). Aday öğretmenlerin adaylık eğitimine ilişkin görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 20 (68), 81 – 91.
- Köse, A. (2016). Okul yöneticilerinin görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 924-944.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2015). Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği. 17.04.2015 tarih ve 29329 sayılı *Resmi Gazete*.
- Ocakcı, E. & Samancı, O. (2018). Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecine yönelik görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (3), 547 – 563.
- Sarıca, R. & Özpolat, E. T. (2018). Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin aday öğretmen görüşleri (Gaziantep Osmaniye illeri örneği). *Tarih Okulu Dergisi*, 11 (37-2), 186 – 217.
- Sarıkaya, İ. , Samancı, O. & Yılar, Ö. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecinin aday ve danışman sınıf öğretmenlerinin görüşleri kapsamında değerlendirilmesi: Bir karma yöntem çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37 (3), 939 – 989.
- Şayir, G. & Yardibi, N. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesine yönelik danışman öğretmenlerin görüşleri. *Cappadocia Journal Of History And Social Sciences*, 8, 140 – 150.
- Topsakal, C. & Duysak, A. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin aday öğretmenler ve diğer paydaşların görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 625 – 638.
- Tunçbilek, M. M. & Tünay, T. (2017). MEB aday öğretmen yetiştirme süreci uygulamasının ilgili tarafların bakış açısıyla değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (61), 412 – 427.
- Ulubey, Ö. (2018). Aday öğretmen yetiştirme programının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (2), 480 – 502.

Okullarda Öğretmen Performansını Etkileyen Örgütsel Etkenler

Aynur B. BOSTANCI^a, Süleyman Sırrı AYDOĞAN^b Nurseli ALTINMAKAS SEMİZLER^c

(a) Uşak Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Uşak, Türkiye (Sorumlu yazar)

(b) Gediz İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Bölüm, Kütahya, Türkiye

(c) Turgutlu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Manisa, Türkiye

Giriş

Okulların hedeflerine ulaşabilmesi, öğretmenlerin gereken performansı gösterebilmesine bağlıdır. Öğretmen performansı, öğretmenin iş başarısı olarak tanımlanabilmektedir. Okullarda öğretmen performansı, okulun kalite güvencesi olarak görülmektedir. Okulun eğitsel kalitesi için öğretmenlerin performansları artırılmalıdır. Özellikle okul yöneticileri, bu anlamda öğretmenin performansından sorumludurlar (Cemaloğlu, 2002; Maharaj, 2014; Kraft & Gilmour, 2016). Çünkü öğretmenlerin üst düzeyde başarı gösterebilmeleri, eğitim ihtiyaçlarını ve potansiyellerini belirleme, destek sağlama, onları yönlendirme v.b. uygulamaların okulda varlığıyla mümkündür (Bostancı & Kayaalp, 2011).. Eller ve Eller de (2015) öğretmenlerin istenilen performansa ulaşmaları ve mesleki gelişimleri için öğretmenlere yardımcı olunması ve kaynak sağlanması gerektiğini belirtmektedirler. Dolayısı ile okulların hedeflerine ulaşabilmesi için öğretmenler desteklenmeli ve onların ihtiyaçları karşılanması gerekmektedir (Denig & Quinn, 2001). Etkili okul yöneticileri, öğretmenlerin gereksinimlerini dikkate alarak okul ortamında güven ve sağlıklı iletişim, çatışmaları kabul etme, bireysel farklılıklara saygılı olma ve öğretmenleri desteklemeyi okulda önemli görmektedirler. Böyle bir anlayışla öğretmenlerden üst düzeyde yarar beklenebilmektedir (Kızmaz & Türkmenoğlu, 2010). Bu anlamda okul içerisindedir birçok etkenin öğretmenlerin performansını etkileyebileceği düşünülebilmektedir. Araştırmayla öğretmen performansını olumlu ve olumsuz etkileyen faktörlerin neler olduğunun belirlenmesinin ve araştırma sonucunda sunulacak önerilerin öğretmen performans kayıplarını önleme ve öğretmen performansını artırma açısından katkısının olacağı umulmaktadır. Okullarda öğretmen performansını etkenleri belirlemek araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmen görüşlerine göre, okullarda öğretmen performansını etkileyen örgütsel etkenler nelerdir?

2. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre, okullarda öğretmen performansını etkileyen örgütsel etkenler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın modeli, nitel araştırma desenindedir.

Araştırmanın çalışma grubu, Manisa-Turgutlu ve Kütahya Gediz ilçelerinde görev yapan toplam 18 öğretmen ve 10 yöneticiden oluşmuştur. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken gönüllülük esas alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin kişisel bilgileri

Demografik özellikler	Sayı	
Görev	Öğretmen	10
	Yönetici	18
Meslek Kıdemi	Öğretmen	5- 28 yıl arası
	Yönetici	16-34 yıl arası

Cinsiyet	Öğretmen	10 kadın ,8 erkek
	Yönetici	3 Kadın, 7 erkek

Araştırma verilerinin toplanmasında, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken öncelikle konu ile ilgili alan yazın taranmış, öğretmen ve yöneticilerle ön görüşmeler yapılmış ve alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Daha sonra son hali verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğretmen ve yöneticilerle görüşülmüştür. Veriler ses kaydı yöntemiyle toplanmıştır. Böylece, veri kaybı olması engellenmiştir. Veriler doyum noktasına ulaştığında veri toplama sonlandırılmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde, içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizi, belli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileriyle özetlendiği sistematik, yenilenebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demiral, 2012). Öncelikle yapılan görüşmeler bilgisayar ortamına aktarılmış, en çok geçen sözcüklere odaklanılarak temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Veriler daha sonra başka iki alan uzmanına verilmiş onlardan da temalar çıkarmaları istenmiştir. Çıkarılan temalar arasında tutarlılıklar olduğu belirlenmiştir. Temaya yönelik bulguların ortaya konulmasında yapılan görüşmelerden birebir aktarmalar, öğretmenler için Ö1-Ö18 yöneticiler için Y1-Y10 arasında kodlamalarla verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmayla elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır. Aşağıda **okul yöneticisinin yönetsel becerileri ile ilgili etkenler** temasına ilişkin alt temalar verilmiştir.

<i>TEMA 1 : Okul yöneticisinin yönetsel becerileri ile ilgili etkenler</i>			
ALT TEMALAR	ÖĞRETMEN 18	Yönetim tarzı (13)	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6, Ö9,Ö10,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17
		Motive edip-etmemesi (11)	Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9,Ö10,Ö15,Ö16,Ö17
		Liderlik becerisi (11)	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö17
		Mesleki gelişimi destekleme (11)	Ö1,Ö3,Ö5,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö13,Ö14,Ö15,Ö17
		İletişim kurma becerisi (5)	Ö2,Ö4,Ö10,Ö11,Ö13
		Adaletli olup- olmaması (4)	Ö9,Ö11,Ö13,Ö16
		Kaynak sağlayıcı olma durumu(4)	Ö1,Ö2,Ö10,Ö14
		Gelişime açıklığı (3)	Ö13,Ö14,Ö16
		Okulla bütünleştirme becerisi(2)	Ö3,Ö14
		Çatışmayı çözme becerisi(1)	Ö13
	YÖNETİCİ 10	Mesleki gelişlerini destekleme (7)	Y1, Y2, Y3, Y5, Y6, Y8, Y9
		Kararlara katmak (5)	Y2, Y3, Y4, Y6, Y8
		Okula aitlik yaratmak (4)	Y3, Y4, Y7, Y9
		Motive edip -etme (3)	Y1, Y9, Y10
		Görevlendirmelerde özel durum (2)	Y3, Y7
		Yönetim tarzı (2)	Y2, Y6
		Ödüllendirme (2)	Y4, Y6
		Görmezden gelme (1)	Y1

Okul yöneticisinin yönetsel becerileri ile ilgili etkenler temasına ilişkin olarak öğretmenlerin çoğu, yöneticinin yönetim tarzının, motive etme ve liderlik becerisinin ve mesleki gelişimlerini desteklemesinin iş başarılarını etkilediğini belirtmektedirler. Bu konuda bir öğretmen, "*Okulda öğretmenlerin performansını etkileyen*

okul yöneticilerinin yönetsel becerileri ilgili etkenler konusunda bir öğretmen “Okul yöneticimizin yönetim tarzı, iş başarımı çok etkiliyor. Mevcut çalıştığımız okul müdürümüz oldukça pozitifdir. Bu da bizi çok olumlu etkiliyor. Kendimi tam anlamıyla okulun bir parçası olarak hissediyorum. İş başarımız açısından mesleki gelişimimizi destekliyor, hizmet içi eğitimler konusunda son derece hassas, bir takım donanımlara sahip olmamız için hatta bazen zorluyor da (Ö3)” diyerek görüşlerini dile getirmiştir.

Okul yöneticilerinin çoğu ise, yönetsel olarak mesleki gelişimlerini destekleme, kararlara katma, okula aitlik yaratma ve motive etme gibi becerileriyle öğretmen performansını etkilediklerini düşünmektedir. Bir okul yöneticisi bu konuda kısaca “Yönetim tarzım olarak, çok demokratik ve esnek bir yönetim tarzım olduğunu düşünüyorum. Bunun da öğretmenlerin iş başarısını olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum çünkü daha esnek bir yönetim tarzı benimsediğinizde öğretmenler sizin yanınıza daha rahat gelir, var olan sorunlarını daha rahat açar ve önerileri size daha rahat getirir diye düşünüyorum. Kendi adıma söyleyeyim mesleki anlamda öğretmenlerimizi desteklediğimi düşünüyorum (Y2)” ifadelerini kullanmıştır. Aşağıda öğretmenlerin performansını etkileyen örgütsel etkenlere ilişkin **okulun fiziksel olanakları ile ilgili etkenler** teması ve alt temaları görülmektedir.

TEMA 2 : Okulun fiziksel olanaklarına yönelik etkenler			
ALT TEMALAR	ÖĞRETMEN 18	Öğretim materyali olanağı (11)	Ö1,Ö4,Ö5,Ö6,Ö10,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18
		Fiziksel bölümlerin yeterlilik durumu (10)	Ö2, Ö3, Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9, Ö10,Ö12, Ö14
		Okulun teknolojik alt yapısı (2)	Ö17, Ö18
	YÖNETİCİ 10	Fiziksel birimlerin durumu (10)	Y1,Y2,Y3,Y4,Y5,Y6,Y7,Y8,Y9,Y10,
		Materyal durumu (6)	Y1,Y4,Y6,Y7,Y8,Y9
		Teknolojik ürünlerin bozukluğu (2)	Y1,Y9
		Okulun merkezden uzak olması(1)	Y5

Okulda öğretmen performansını etkileyen **okulun fiziksel olanaklarına yönelik etkenler** temasına ilişkin öğretmenler ve okul yöneticilerin benzer düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu konuda bir öğretmen “Öğrencinin oturduğu yer, kalabalık sınıf, uygun olmayan sınıf içi düzenlemeler ve ısı, ışık, ses yalıtımı gibi sınıfın fiziki koşullarının yetersiz oluşu başarımı düşürüyordu. Örneğin sene başında bana müstakil bir İngilizce sınıfı oluşturma olanağı verildi ve içerisinde de yeteri kadar öğretimsel materyal mevcut. Bu durum benim motivasyonumu ve iş başarımı artırdı(Ö14)”diyerek görüşünü belirtmiştir.

Yine bir yönetici bu konuda “Genel anlamda baktığınızda okulun fiziksel şartları öğretmen başarısını etkiliyor, okulun bahçesinin olması, ne bileyim sınıfların yapısı, öğrencilerin aktivite yapacağı alanların olması, konferans salonu, laboratuvar, bilgisayar odası gibi bunların olması öğretmenlerin başarısını etkiliyor (Y2)” cümleleriyle görüşünü ifade etmiştir. Aşağıda öğretmenlerin performansını etkileyen **okul içi ilişkilerle ilgili etkenler** teması ve alt temaları görülmektedir.

TEMA 3 : Okul içi ilişkilerle ilgili etkenler

ALT TEMALAR	ÖĞRETMEN	Okul içi iletişim (10)	Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17
		Yakın arkadaşlık ilişkileri (9)	Ö1,Ö4,Ö5,Ö6,Ö8,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13
		Veli ilişkileri (7)	Ö2, Ö3,Ö8,Ö9,Ö12,Ö13,Ö18
		Gruplaşmalar (3)	Ö3,Ö8,Ö14
		Kabul görme veya değersizlik hissi (3)	Ö1,Ö2,Ö3
	18	Rekabet (1)	Ö3
	YÖNETİCİ	Yakın arkadaşlık ilişkileri (7)	Y1, Y2, Y3, Y4, Y7, Y8, Y9
		Veli ilişkileri	Y1, Y4, Y5, Y7, Y8, Y9
		Meslektaş ilişkileri (3)	Y1, Y7, Y10
		Ast üst ilişkileri (3)	Y3, Y4, Y5
Huzurlu iş ortamı (1)		Y8	
10	Okul içi iletişim şekli (1)	Y2	

Öğretmenlerin performansını etkileyen **okul içi ilişkilere yönelik örgütsel etkenler** temasına ilişkin öğretmenlerin çoğu, okul içindeki iletişim düzeyinin, yakın arkadaşlık ilişkilerinin ve veli ilişkilerinin performanslarını etkilediğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerde okuldaki gruplaşmaların, değersizlik hissi yaşamalarının performanslarını olumsuz etkilediğini dile getirmişlerdir. Bu konuda bir öğretmen, “*Beklediğim samimiyeti bu okulda göremiyorum. Öğretmenler odasına girmek istemiyorum, İlişkiler zayıf, kendimi değersiz hissediyorum. İdare, iş arkadaşlarım ve diğer personel bu motivasyonu bize vermeliler, selam benim için çok önemlidir, insani ilişkiler eğitimin bir parçasıdır diye düşünüyorum. Bu benim iş başarımları olumsuz yönde etkiliyor (Ö1)*” diyerek görüşünü sunmuştur.

Yöneticilerin çoğu ise, öğretmenlerle öğretmen performansını, okuldaki yakın arkadaşlık ilişkileri, meslektaş ilişkileri, veli ilişkileri, ast üst ilişkileri ve huzurlu iş ortamının olumlu etkilediğini belirtmektedirler. Bir yönetici ise, “*Okul içi ilişkiler ve huzurlu iş ortamı öğretmenin ruhsal haline ve dolayısıyla iş performansına etki edecektir. İsteddiği gibi bir iş ortamında çalışan öğretmen okula daha istekli ve hazır geleceğinden iş performansı olumlu etkilenir. Bu açıdan okulumuzda güzel bir çalışma ortamı var ve öğretmenlerimin bu durumdan olumlu katkılar aldığını düşünüyorum(Y8)*” demektedir. Aşağıda öğretmenlerin performansını etkileyen **Okul kültürüne yönelik etkenler** teması ve alt temaları görülmektedir

TEMA 4 : Okul içi ilişkilerle ilgili etkenler

ALT TEMALAR	ÖĞRETMEN	Başarı odaklı kültür (7)	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö12, Ö14, Ö17
		Değerler (7)	Ö5,Ö7,Ö10,Ö12,Ö13,Ö14,Ö17
		Akademik paylaşım (5)	Ö8, Ö9, Ö10, Ö16, Ö18
		Duygusal paylaşım ve destek(5)	Ö2, Ö4, Ö7, Ö11, Ö13
		Okul iklimi	Ö1, Ö6, Ö15
	18	Okul vizyonu (2)	Ö3, Ö6
	YÖNETİCİ	Çatışma ortamı(1)	Ö3
		Meslektaş desteği(5)	Y1, Y3, Y4, Y6, Y8
		Başarı odaklı iş ortamı (5)	Y1, Y3, Y5, Y7, Y10
		Okula aitlik hissi(1)	Y6
Kurumun başarı hikayesi(1)		Y7	
10	Değerler (1)	Y9	

Öğretmenlerin performansını etkileyen **okul içi ilişkilerle ilgili etkenler** temasına yönelik öğretmenlerin çoğu okuldaki başarı odaklı kültürün, değerlerin, öğretmenler arasındaki akademik ve duygusal paylaşımların, okul ikliminin ve okul vizyonunun performanslarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu konuda bir öğretmen “*Okul kültürü ve ikliminin öğretmenlerin yaratıcılığını ve yenilikçiliğini destekliyor. Okulumuzdaki öğretmenlere kılavuzluk eden değerler de iş başarımız üzerinde etkili. İş ortamlarında ortak paylaşımların olması da başarıyı etkiliyor. Çalıştığım okulda oluşan kurum kültürü iş performansına olumlu katkılar yapmakta ve kendimi geliştirmem için beni motive etmektedir (Ö12)*” demiştir.

Okul yöneticileri öğretmen görüşlerine katılmakla birlikte ek olarak kuruma aidiyet hissi olmasının ve kurumun başarı hikâyesini de öğretmen performansı etkileyen etkenler olarak görmektedirler. Öğretmenlerin performansını etkileyen okul kültürü ile ilgili örgütsel etkenler konusunda bir yönetici de, “*Okul kültürümüz öğretmenlerin iş başarısında etkilidir. Okulumuzun misyon ve vizyonu çerçevesinde uygulanan eğitim öğretim plan ve projelerinin hiçbir ayağında yer almayan, kendini okula ait hissetmeyen bir öğretmen hem kendi hem de diğer öğretmenlerin performansını ve iş başarısını olumsuz etkilemektedir. Okulumdaki öğretmenler akademik anlamda birbirlerini desteklerler. Mesleki gelişim çalışmalarında birbirlerine yardımcı olurlar. Bu durum öğretmenlerimin iş başarısını olumlu katkılar yapmaktadır (Y6)*” diyerek görüşlerini belirtmiştir. Aşağıda öğretmenlerin performansını etkileyen **Öğretmen performansını etkileyen okul içi diğer etkenler** teması ve alt temaları görülmektedir.

TEMA 5 : Öğretmen performansını etkileyen okul içi diğer etkenler			
ALT TEMALAR	ÖĞRETMEN 18	Diğer görevlilerin davranışları(6)	Ö2, Ö4, Ö6, Ö10, Ö13, Ö18
		Öğrenci başarısı (5)	Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö11
		Bürokrasinin fazlalığı (3)	Ö1, Ö12, Ö14
		Mesleki değer (1)	Ö11
	YÖNETİCİ 10	Ast üst ilişkileri(3)	Y4, Y5, Y9
		Sosyal faaliyetler(2)	Y2, Y3
		Öğrenci davranışları (1)	Y 6
		Mesleğe yüklenen değer (1)	Y1
		Yöneticilerin iş yükü (1)	Y9

Okul içinde **öğretmenlerin performansını etkileyen diğer etkenler** temasına ilişkin olarak öğretmenler, okulda çalışan diğer görevlilerin davranışlarının, öğrenci başarı durumlarının, mesleki değersizleşme ve bürokrasinin fazlalığının performanslarını etkilediğini belirtmektedirler. Bu konuda bir öğretmen, “*Okulda öğretmenlere yönelik bürokrasi ve evrak işleri üst makamlar tarafından çok önemli görülse de öğretmenler için birer angarya. Milli eğitim öğretmen başarısını artırmak istiyorsa bürokrasi işini olabildiğince azaltmalı (Ö15)*” cümleleriyle görüşünü bildirmiştir.

Okul yöneticileri ise bu temaya yönelik olarak öğretmen performansını etkileyen diğer etkenlerin, okuldaki ast üst ilişkileri, okuldaki sosyal faaliyetler, öğrenci davranışları, mesleğe yüklenen değer ve iş yükü olduğu görüşündedirler. Yine bir yönetici bu konuda “*Öğretmen başarısını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen bir diğer*

etmen ise öğrencilerin derse ve öğretmenlere karşı olan tutum ve tavırlarıdır. Öğrenciler ilgisiz ve saygısız bir tutum sergilerlerse öğretmenlerin iş başarısı olumsuz etkilenmektedir (Y6)” demiştir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin çoğu, performanslarını etkileyen yöneticilerin yönetsel becerileri ile ilgili olarak; yöneticinin yönetim tarzının, motive etme ve liderlik becerisinin ve mesleki gelişimlerini desteklemesinin iş başarılarını etkilediğini belirtmektedirler. Bazı öğretmenlerde okul yöneticisinin iletişim kurma becerisinin, adaletli olup olmamasının, kaynak sağlama durumunu gelişime açıklığının ve okulla bütünleştirme becerisinin ve çatışmayı çözme becerisinin performanslarını etkilediğini dile getirmişlerdir. Balyer de (2013) araştırmasında, okul müdürlerinin öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini teşvik etmelerinin, güdülemelerinin, okuldaki öğretmenler arasında ilişki ve iş birliğini desteklemelerinin öğretmen tutum ve davranışları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğuna yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmada da okul yöneticilerinin çoğu, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleme, kararlara katma, okula aitlik yaratma ve motive etme gibi becerileriyle öğretmen performansını etkilediklerini düşünmektedir. Yine bazı yöneticiler, görevlendirmelerde özel duruma dikkat etmelerinin, yönetim tarzlarının, ödüllendirme ve hataları görmezden gelme durumlarının öğretmen performansını etkilediğini düşünmektedirler.

Okulda öğretmen performansını etkileyen okulun fiziksel olanaklarına yönelik etkenlere ilişkin ise, öğretmenler ve yöneticiler benzer düşünmektedirler. Öğretmen ve yöneticiler okullarda öğretim materyali olanağının , teknolojik alt yapının ve okulun fiziksel bölümlerin öğretmen performansı üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda öğretmen ve yöneticiler okullarındaki yetersizlikten performansın olumsuz etkilendiğini ifade etmişlerdir.

Yine öğretmenlerin çoğu, okul içindeki iletişim düzeyinin, yakın arkadaşlık ilişkilerinin ve veli ilişkilerinin performanslarını etkilediğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerde okuldaki gruplaşmaların, değersizlik hissi yaşamalarının performanslarını olumsuz etkilediğini dile getirmişlerdir. Yöneticilerin çoğu ise, öğretmenlerle bu konuda benzer düşünmektedirler. Öğretmen performansını okuldaki yakın arkadaşlık ilişkilerinin, meslektaş ilişkilerinin, veli ilişkilerinin, ast üst ilişkilerinin ve huzurlu iş ortamının olumlu etkilediğini belirtmektedirler. Hatipoğlu ve Kavas'ın (2016) araştırmasında da, velilerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşımlarının öğretmenlerin performansını olumlu etkileyerek artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bir başka sonucuna göre, öğretmenlerin çoğu okuldaki başarı odaklı kültürün, değerlerin, öğretmenler arasındaki akademik ve duygusal paylaşımların, okul ikliminin ve okul vizyonunun performanslarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Okul yöneticileri öğretmen görüşlerine katılmakla birlikte ek olarak kuruma aidiyet hissi olmasının ve kurumun başarı hikâyesini de performansı etkileyen etkenler olarak görmektedirler.

Okul içinde öğretmenlerin performansını etkileyen diğer etkenler konusunda öğretmenler, okulda çalışan diğer görevlilerin davranışlarının, öğrencilerin başarı durumlarının, mesleki değersizleşmenin ve bürokrasinin fazlalığının performanslarını etkilediğini belirtmektedirler. Yöneticilerin bu konudaki görüşleri ise, öğretmenlerden farklı olarak okuldaki sosyal faaliyetler, öğrenci davranışları, mesleğe yüklenen değer ve iş yükü olarak belirtilebilmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre şu öneriler ileri sürülebilmektedir.

- Okul yöneticilerinin yönetim tarzlarının, öğretmenleri motive etme ve mesleki gelişimlerini desteklemelerin performansını olumlu etkilediği görülmektedir. Okul yöneticilerini bu konularda becerilerinin artırılması için geliştirici eğitimler düzenlenmelidir.
- Hem öğretmenlere hem de yöneticilere göre, okulların eğitim materyali eksikleri ve fiziksel birimlerin yetersizliği öğretmenlerin performanslarını etkilemektedir. Okulların gözden geçirilerek bu eksiklerinin giderilmesi gerekmektedir.
- Okullardaki mesleki ilişkiler, öğretmen performansını etkilemektedir. Bu ilişkilerin niteliğinin artırılmasına yönelik okul yöneticileri okulda fırsatlar yaratmalı ve çeşitli ortamlar oluşturmalıdır.
- Okul kültürünün öğretmen performansını etkilediği anlaşılmıştır. Okulda olumlu bir kültür oluşumu ve gelişimine çaba gösterilmelidir.

Anahtar kelimeler

Öğretmen performansı; öğretmen başarısı; performans geliştirme.

Kaynaklar

- Balyer, A. (2013). Okul müdürlerinin öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 19(2), 181-214.
- Bostancı, A. B. & Kayalp, D. (2011). İlköğretim okullarında öğretmen performansının geliştirilmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 19(1),127-140.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demiral, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*.(12.baskı). Ankara: Pegem Akademi,
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü. Milli Eğitim Dergisi, Sayı:153-154.
- Denig, S. J. & Quinn, T. (2001). Ethical dilemmas for school administrators. The High School Journal, 84(4), 43-49.
- Eller, J. F. & Eller, S. H. (2015). The main points of teacher evaluation. <https://www.naesp.org>, İndirilme Tarihi:1.11.2016.
- Hatipoğlu, A. ve Kavas, E. (2016) Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1012-1034.
- Kızmaz, S. & Türkmenoğlu, M. (2010). İlköğretim okul yöneticilerinin öğretmenleri motive yeterliklerini algı düzeyleri. Eğitim Yönetimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı (9 Ekim 2010) <http://www.eyuder.org/wp-content/uploads/2012/08/eyfor1/movie.swf>. İndirilme tarihi: 01.04.2019.
- Kraft, M. A., & Gilmour, A. F. (2016). Can principals promote teacher development as evaluators? A case study of principals' views and experiences. Educational Administration Quarterly. 52(5), 711-753.
- Maharaj, S. (2014). Administrators' views on teacher evaluation: Examining Ontario's teacher performance appraisal. Canadian Journal of Educational Administration and Policy,152.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Okulda Paylaşılan Liderliğe Yönelik Görüşleri

Aynur B.BOSTANCI^a, Ali TOSUN^b

(a) Uşak Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Uşak, Türkiye (Sorumlu yazar)
(b) Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi

Giriş

Paylaşılan liderlik, çalışanların birbirlerini etkiledikleri, görev ve sorumlulukların paylaşıldığı ilişkisel ve işbirlikçi bir liderlik sürecidir. Bu anlamda örgüt içinde herkes liderlikten sorumludur (Lindsay, Day & Halpin, 2011). Hulpia, Devos ve Van Keer' e (2009) göre paylaşılan liderlik bakış açısında, okul bir bütün olarak resmi bir liderlik rolü olan kişilerden oluşan bir liderlik takımındır. Çünkü günümüzde işlerin karmaşıklaşması, karşılaşılan sorunlar ve zorlukların giderek artması tüm işlerin bir kişi tarafından yönetilmesini olanaksız kılmaktadır. Bu yüzden tek kişilik liderlik modelleri yerini, özellikle paylaşılan liderlik lehine bırakmaya başlamıştır. Okul yöneticilerinin de tek başlarına tüm liderlik sorumluluklarını üstlenmeleri güçtür (Buckmaster, 2004; James, 2011; Beycioğlu & Aslan, 2010). Bunun yanında okullar için paylaşılan liderliğin yararları da bulunmaktadır. Sarıççek'e göre (2014) paylaşılan liderlik davranışlarının sergilendiği okullarda okul ve öğrenci başarısı artmaktadır. Yılmaz'a göre de (2013) paylaşılan liderlik, okulun hedeflerine ulaşmasını daha kolay hale getirmekte, okul müdürlerinin okulun üyeleri ile daha yakın ilişkilerde bulunarak içten ilişkiler geliştirilmelerini sağlamaktadır. Bu durumda paylaşılan liderlik, okul başarısını artırmada anahtar noktalardan biri olarak görülmektedir. Yine paylaşılan liderlik grup dayanışmasını kolaylaştırmakta ve grup içi çatışmaları azaltmaktadır. Bu da ekip başarısını getirmektedir (Kocolowski, 2010, Akt. Bostancı, 2012). Dolayısı ile paylaşılan liderliğin okul yapısına yerleştirilmesi gerektiği açıktır. Bu çalışmada okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okulda paylaşılan liderliğe yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul yöneticilerindeki ve öğretmenlerdeki paylaşılan liderlik çağrışımları nelerdir?
2. Okul yöneticilerine ve öğretmenlere göre okullarda mevcut paylaşılan liderlik uygulamaları nelerdir?
3. Okul yöneticilerine ve öğretmenlere göre okullarda paylaşılan liderlik uygulamalarının yararları nelerdir?
4. Okul yöneticilerine ve öğretmenlere göre okulda paylaşılan liderliğin geliştirilmesine yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik uygulamalarına yönelik algılarının belirlenebilmesi amacı ile nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre durum çalışmalarında amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır.

Araştırmanın çalışma grubunu, Uşak ilinde görev yapan 12 öğretmen ve 8 okul yöneticisi oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken gönüllülük esas alınmıştır. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler aşağıdaki Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler	Yönetici	Öğretmen
Cinsiyet	3 kadın	5 kadın
	5 erkek	7 erkek
Okul türü	3 ilkokul	4 ilkokul
	3 ortaokul	4 ortaokul
Okuldaki öğretmen sayısı	2 lise	4 lise
	2 1-0 yıl öğretmen	3 1-0 yıl öğretmen
	3 10-20 öğretmen	5 10-20 öğretmen
	3 21 ve üzeri öğretmen	4 21 ve üzeri öğretmen

Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Veri toplama aracının oluşturulmasında araştırmada yanıt aranan sorulara ilişkin açık uçlu sorular ile sondaları hazırlanmıştır. Daha sonra alan ve dil uzmanlarına danışılmış, dilin anlaşılır olup olmadığını tespit etmek üzere çalışma grubunda yer alamayan öğretmenlere okutulmuştur. Görüşmeler, bu çalışmalar sonunda oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler kayıt altına alınmış ve daha sonra bu kayıtların dökümü gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okulda paylaşılan liderlik algılarına ilişkin 4 ana tema belirlenmiş, her temaya ilişkin araştırma soruları oluşturulmuştur. Bu temalar aşağıdaki şekildedir.

- 1- Paylaşılan liderlik çağrışımları,
- 2- Paylaşılan liderlik uygulamaları,
- 3- Paylaşılan liderlik uygulamalarının yararları,
- 4- Paylaşılan liderlik uygulamalarının geliştirilmesidir.

Bu amaçla ilk olarak katılımcıların görüşlerinden kodlar elde edilmiştir. Ardından elde edilen kodlar belirli kategoriler altında birleştirilerek alt temalar oluşturulmuştur. Araştırmada güvenilirliği sağlamak amacıyla yazılı hale dönüştürülen tüm görüşmeler iki ayrı araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Araştırmacıların her ikisinin de aynı kodu kullandığı durumlar görüş birliği, farklı kodu kullandığı durumlar ise görüş ayrılığı olarak değerlendirilmiştir. [Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100] formülü kullanılarak (Miles & Huberman, 1994) güvenilirlik katsayısı % 87 bulunmuştur.

Bulgular

Bu bölümde araştırmayla elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır. Aşağıda **Paylaşılan liderlik çağrışımları** temasına ilişkin alt temalar verilmiştir.

TEMA 1: Paylaşılan Liderlik Çağrışımları		
	Alt Temalar	f
ÖĞRETMEN	Ortak karar alma	8
	Birlikte hareket etmek	6
	Sorumluluk almak	3
	Yetki vermek	2
	Öğretmene saygı	2
	İşleri kolaylaştırmak	1
	Adalet	1

YÖNETİCİ	Herkesin kazanması	1
	Keyfi uygulamalar	1
	Görevlerin dağıtımı	10
	İşbirliği	4
	Verimliliğin artırılması	3
	Koçluk yapmak	3
	Öğretmeni motive etme	3
	İş yükünün azaltılması	2
	İlham vermek	2
	Örnek olmak	1
	Herkesin liderliği	1

"Paylaşılan Liderlik Çağrışimleri" temasına ait öğretmenlerin çoğunun paylaşılan liderlik algılamasının, ortak karar almak ve birlikte hareket etmek; yöneticilerin ise görevlerin dağıtımı ve işbirliği olduğu görülmektedir. Alt temalara ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıdaki şekildedir.

Ortak karar alma:

Ö2: ...paylaşılan liderlik okulda yapılacak işlerin büyük bir çoğunluğunda toplantılar düzenleyerek öğretmenlerinde fikirlerini söylemelerini sağlamak ve bu fikirler ile birlikte ortak bir karar almaktır...

Keyfi uygulamalar:

Ö4: ...bunca yıllık meslek hayatımda henüz okul müdürünün bir şey paylaştığını görmedim. Onlar genelde sorumluluktan kaçmak için keyfi uygulamalar ile bize sorumluluk verirler...

Görevlerin dağıtımı:

Y3: ...paylaşılan liderliği uygulayabilmek için sene başından itibaren okuldaki herkesin görevlerini belirlemek gerekir...

İş yükünün azaltılması

Y5: ...paylaşılan liderlik okul yöneticileri için çok iyi bir uygulamadır. Bu uygulama ile okul idaresi yapması gereken işleri azaltır. İş yükümüz azalırsa okuldaki eğitim öğretimle daha fazla ilgilenebiliriz...

Aşağıda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin "**Mevcut Paylaşılan Liderlik Uygulamaları**" temasına ilişkin alt temaları yer almaktadır.

TEMA 2: Mevcut Paylaşılan Liderlik Uygulamaları

	Alt Temalar	f
ÖĞRETMEN	Kurullar	6
	Ders programının hazırlanması	5
	Nöbet uygulamaları	4
	Boş dersler	3
	Planlamalar	1
YÖNETİCİ	Kurullar	5
	Kutlamalar	4
	Sosyal Etkinlikler	4
	Sorumluluk Sahaları	1
	Değişim	1

Okulda "Mevcut Paylaşılan Liderlik Uygulamaları" temasına ilişkin öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çoğunluğu, kurullar, kutlamalar ve sosyal etkinliklerde bu uygulamaların varlığından bahsetmektedirler. Bu temaya ilişkin alt temalara ait yönetici ve öğretmen görüşlerinden bazı örnekler aşağıdaki şekildedir.

Kurullar :

Ö7: ...bizim okulda her yıl sene başı öğretmenler kurulunda tüm görevler öğretmenler tarafından alınır. Bazı görevlerin talibi olmazsa da okul müdürü uygun kişilere görevi verir. Böyle olunca herkes kendi kurulunun işi neyse onu zamanı gelince yapıyor. Mesela ben bu yıl törenler ve kutlamalar ile ilgili bir komisyona girdim. 23 nisanındaki tüm çalışmalarını biz planladık. Çözemediğimiz sorunlarda müdür beyden yardım istedik...

Nöbet uygulamaları:

Ö10: ...nöbetçi olduğumuz günlerde okulun rutin işleyişinde aksaklıkla olduğunda genelde nöbetçi öğretmen ilgilenir. Öğrenciler arasında sorun olduğunda öğrencilerin problemiyle öncelikli olarak nöbetçi öğretmen ilgilenir. Aslında nöbet tuttuğum günlerde ben kendimi daha güçlü hissedirim. Çünkü okul idaresi bize o yetkiyi verdiğini nöbet tuttuğumuz günlerde daha fazla hissettirir. Bir örnek verirsem boş geçen derslerin nasıl değerlendirileceğine nöbetçi öğretmen belirler...

Sorumluluk sahaları:

Y8: Benim okulumda derslik sistemi uygulanmaktadır. Bu dersliği hangi öğretmen kullanıyorsa orası onun sorumluluk sahasıdır. Aynı uygulama temizlik personeli ve öğrenciler için de geçerlidir. Herkes kendi sorumluluk alanı ile ilgili karar verebilir. Bu sorumluluk sahalarda lider olan onlardır.

Değişim süreçleri:

Y1: Okulda yeni kararlar alırken mutlaka öğretmenlere fikirlerini sorarız. Ancak büyük değişimler yapmak istiyorsak daha fazla kişinin görüşüne ihtiyacımız vardır. Büyük değişimler yapacağımız zaman öğretmenlerin tamamına, okul aile birliğimize, bazı öğrenci velilerimize gerekirse öğrencilere mutlaka danışırız. Çünkü büyük değişimleri yapabilmek için onların görev almaları gerekmektedir...

Aşağıda " Paylaşılan Liderlik Uygulamalarının Yararları" temasına ilişkin alt temaları görülmektedir.

<i>TEMA 3:Paylaşılan Liderlik Uygulamalarının Yararları</i>		
	Alt Temalar	f
ÖĞRETMEN	Mutlu çalışma ortamı	14
	Başarı	10
	Sorumluluk	6
	Motivasyon	5
	İşe karşı tutku	5
	Saygı	4
	Güven	3
	Yardımlaşma	3
	Empati	1
	Psikolojik sözleşme	1
	Sorumluluk	6
YÖNETİCİ	Eşgüdüm	5
	İşe karşı tutku	5
	Başarı	5
	Ait olma	4
	Öz güven	4

Mutlu çalışma ortamı	4
Kendini değerli hissetme	2
Yaratıcılık	2
Kolay yönetim	2
Motivasyon	1

Temaya ilişkin olarak paylaşılan liderlik uygulamalarının yararlarını öğretmenlerin çoğu mutlu çalışma ortamı, başarı ve sorumluluk; okul yöneticileri ise, sorumluluk eşgüdüm ve işe tutku olarak belirtmektedirler. Bu temaya ilişkin alt temalara yönelik yönetici ve öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıdaki şekildedir.

Mutlu çalışma ortamı:

Y2: ...okuldaki karar alma süreçlerine tüm personel dahil olduğunda uygulama yanlış dahi olsa olumsuz sonuçlar ortaya çıktığında kimse hatayı başkasında aramaz ve kendisinin de bu kararda etkili olduğunu bilir. Böylelikle yeni çözüm önerileri getirir. Bu durum çalışanların arasını açmaz. Çalışanlar söz sahibi olduklarını hissedersen mutlu olurlar. Öğretmenlerin mutlu olduğu bir okulda verimlilik mutlaka artar...

Empati:

Ö5:... biraz özleştirme yapmakta fayda var. Bizlere bazen söz üzerinde karar vermek kolay oluyor. Ama okul yönetimi bize zor bir görev verdiğinde zorlanabiliyoruz. Böyle durumlarda karşılaşınca liderlik yapmanın zor olduğunu anlıyorum. Kendimi okul müdürünün yerine koyup empati yaptığımda işlerinin çok zor olduğunu görüyorum. O yüzden genelde imkansız isteklerle okul idaresine gitmem...

Kolay yönetim:

Y6: ...internet okullara geldiğinden beri işler günden güne yoğunlaşmakta. Her an bir iş çıkabiliyor. Bazı günler sadece evrak hazırlamakla geçiyor. Böyle olunca okuldaki eğitim öğretimle ilgilenemiyoruz. Bu nedenle okulda öğrenciler ile ilgili işlerin kararlarını ve düzenlemesini yapması için öğretmenlere yetki verdim. Örneğin 8. sınıfların sınava hazırlık sürecini Matematik ve Türkçe öğretmeni yönetiyor. Okuldaki gezi işleri ile ilgilenen bir arkadaş var. Onların verdiği kararlar yönetmeliklere uygunsa daima desteklerim. Böyle olunca okulu yönetmek daha kolay oluyor.

Aşağıda "**Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik Uygulamalarının Geliştirilmesi**" temasına ilişkin alt temalar görülmektedir.

<i>TEMA 4: Paylaşılan Liderlik Uygulamalarının Geliştirilmesi</i>	
Alt Temalar	f
Planlı toplantılar yapılmalı	6
Bireysel farklılıklar dikkate alınmalı	4
Yönetim istekli olmalı	3
Fikir birliği sağlanmalı	3
Yönetim teşvik etmeli	3
Geçici görev değişiklikleri yapılmalı	1
Adil ödüllendirme olmalı	1
Harcama yetkisi verilmeli	1
Okul müdürünün yetkileri arttırılmalı	5
Bireysel farklılıklar dikkate alınmalı	4

Gönüllülük ön planda olmalı	3
Öğretmenler yeteneklerini gizlememeli	1
Öğretmenler öğrenmeye açık olmalı	1
Okulda takımlar oluşturulmalı	1

"Paylaşılan Liderlik Uygulamalarının Geliştirilmesi" temasına ait görüşlere ilişkin öğretmenler, planlamalar yapılması, bireysel farklılıklara dikkat edilmesi ve yönetimin istekli olmasını belirtirlerken; okul yöneticileri yetki artırımı olmalı, gönüllük olmalı ve farklılıklar dikkate alınmalı gibi ifadeler kullanmışlardır. Alt temalara ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir.

Planlı toplantılar yapılmalı:

Ö3: ...okullarda liderliği paylaşırabilmek için benim fikrim düzenli toplantılar yapılmalı. Bu toplantılarda nelerin konuşulacağı önceden bildirilmeli ki bizde hazırlık yapalım. Birde bu toplantılar belirli periyotlarla tekrarlanmalı. Ama bu toplantılar bizim mesai saatlerimizin içinde olmalı. Çünkü mesaimiz bittikten sonra yapılan toplantılar verimli olmuyor...

Okul müdürünün yetkileri artırılmalı:

Y1: ...ben okul müdürü olarak liderlik yetkilerimi devretmeye dünden razıyım. Ama yönetmelikler buna izin vermiyor. Bütün sorumluluklar yöneticilere yüklenmiş durumda. Okulda olan her şeyden ben sorumluyum. Böyle olunca yapılan her işe dahil oluyorum. Ama bize kimi yetkilerimizi öğretmenlere aktarabileceğimiz yetkisi verilse daha iyi olur...

Bireysel farklılıklar dikkate alınmalı:

Y5: ...öğretmenlere sorumluluk verilirken onların özellikleri dikkate alınmalı. Öğretmenlere yapabilecekleri görevler verilmeli. Öğretmenlerin uzmanlık alanlarına göre onlara danışılmalı. Böyle olunca öğretmenler uzman olduklarının farkına varmaktadırlar...

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin okulda paylaşılan liderliğe ilişkin algıları genellikle olumlu olmasına rağmen, bu uygulamaların kimi zaman yöneticilerinin keyfi uygulamaları olduğunu söyleyen öğretmenler bulunmaktadır. Paylaşılan liderlik çağrışimleri temasına ait öğretmenlerin çoğunun paylaşılan liderlik algılamasının ortak karar almak, birlikte hareket etmek ve sorumluluk almak olarak görüldüğü; yöneticilerin ise, görevlerin dağıtımını ve işbirliği olduğu görülmektedir. Bununla birlikte yine bazı öğretmenler, paylaşılan liderliği sorumluluk almak, yetki vermek, öğretmene saygı, işleri kolaylaştırmak, adalet, herkesin kazanması olarak algılamaktadırlar. Yine bazı yöneticilerde, paylaşılan liderliğin, verimliliğin artması, koçluk yapmak, öğretmeni motive etmek, iş yükünün azalması, ilham vermek, örnek olmak ve herkesin liderliği gibi çağrışimler oluşturduğu anlaşılmaktadır. Paylaşılan liderlik, ortak bir örgütsel amacı gerçekleştirme doğrultusunda tüm paydaşların yetkinlikleri ölçüsünde gönüllü işbirliği ve etkileşimi ile içselleştirilmiş sorumluluk bilincine dayalı çağdaş liderlik anlayışdır (Ağroğlu-Bakır, 2013).

Bunun yanında okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik denilince akıllarına gelen cevaplar incelendiğinde, en sık tekrar eden alt temanın 'görevlerin dağıtımını' olduğu görülmektedir. Okulda mevcut paylaşılan liderlik uygulamaları temasına ilişkin öğretmenlerin çoğunluğu, kurullarda, ders programının hazırlanmasında, nöbet uygulamalarında ve boş dersler planlamalarında paylaşılan liderlik uygulamalarının bulunduğunu belirtirlerken;

okul yöneticileri kurullar, kutlamalar, sosyal etkinliklerde, sorumluluk sahaları ve değişim süreçlerinde bu uygulamaların varlığından bahsetmektedirler. Paylaşılan liderlik uygulamaları temasına yönelik olarak hem öğretmenler hem de yöneticilere göre en fazla paylaşılan liderlik uygulamalarının okullarda oluşturulan kurullar tarafından gerçekleştirildiği vurgulanmaktadır. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan yönergelerde oluşturulacak kurullarda kimlerin görev alacağı mutlaka tanımlanmaktadır. Bu nedenle bu uygulama okulda paylaşılan liderliğin benimsenmesinden ziyade bir zorunluluğun sonucu olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Bu durum paylaşılan liderlik anlayışı ile çelişmektedir.

Okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik ile ilgili verdiği cevaplar incelendiğinde, yöneticilerin neredeyse tamamı paylaşılan liderlik uygulamalarına sadece öğretmenleri dahil ettikleri anlaşılmaktadır. Halbuki okullarda paylaşılan liderlik uygulamalarına günümüz çağdaş bilim ve eğitim anlayışı “ailelerin, öğrencilerin, öğretmenlerin ve hatta çevre halkının da sürece katılmasını” öngörmektedir (Bolden, Petrov ve Gostling, 2009). Paylaşılan liderlik uygulamalarının yararlarını öğretmenlerin çoğu mutlu çalışma ortamı, başarı ve sorumluluk; okul yöneticileri ise, sorumluluk eşgüdüm ve işe tutku olarak belirtmektedirler. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik uygulamalarının yararlarına yönelik verdikleri cevaplar incelendiğinde, aslında bu uygulamaların yararlarının farkında oldukları; ancak, uygulanması yönünde eksiklikler olduğu görülmektedir. Paylaşılan liderlik uygulamalarının geliştirilmesi temasına ait öğretmenler, planlamalar yapılması, bireysel farklılıklara dikkat edilmesi ve yönetimin istekli olması gerektiği yönünde görüş belirtirlerken; okul yöneticileri yetkiler artırılmalı, gönüllük olmalı ve farklılıklar dikkate alınmalı ifadelerini kullanmışlardır. Bu sonuçlar doğrultusunda okullarda paylaşılan liderlik uygulamalarının ancak, bunu içselleştirmiş okul yöneticileri ile başlayabileceği düşünülmektedir. Bu amaçla işinde uzman, çağdaş yönetim ilkelerini benimseyen, liderliği paylaşabilen okul yöneticilerinin yetiştirilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte okul yönetimine yönelik yasal düzenlemeler de paylaşılan liderliğe yönelik oluşturulmalıdır.

Anahtar kelimeler:

Paylaşılan liderlik; Eğitimsel liderlik; Öğretmen liderliği

Kaynaklar

- Ağroğlu-Bakır, A. (2013). *Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin analizi*(Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya.
- Beycioglu, K., & Aslan, B. (2010). Öğretmen Liderliği Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 764-775.
- Gosling, J., Bolden, R., & Petrov, G. (2009). Distributed Leadership in Higher Education: What Does It Accomplish? *Leadership*, 5, 299-310.
- Bostancı, A. (2012). Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1619-1631.
- Buckmaster, S. (2004) Shared leadership: what is it, why is it important, and who wants it anyway? KA9 Overview Paper. Assessor: Dr. Linda Lewis.
- Hulpia, H., Devos, G. & Van Keer, H. (2009). The influence of distributed leadership on teachers' organizational commitment: A multilevel approach. *The Journal of Educational Research*, 103(1), 40-52.

- James, K. T. (2011). Leadership in context lessons from new leadership theory and current leadership development practice. Commission on Leadership and Management in the NHS. The King's Fund.
- Lindsay, D. R., Day, D.V. & Halpin, S. M. (2011). Shared leadership in the military: Reality, possibility, or pipedream? *Military Psychology*, 23:528-549.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- Sarıçiçek, L. (2014). *Gaziantep ili Şehitkamil ilçesindeki ilkokullarda öğretmen görüşlerine göre paylaşılan liderlik ve okul iklimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yıldırım, A. & Simsek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. İ. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Halk Eğitim Merkezi Müdürlerinin Liderlik Davranışları ile Öğrenen Örgüt Özellikleri Arasındaki İlişki

Mehmet KORKMAZ^a, Nisa ALTUNAY^a

(a) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Ankara, Türkiye

Giriş

İçinde bulunduğumuz yüzyıl bireyleri nihaysiz bir değişime zorlamaktadır. Bireyler ise çağa ayak uydurabilmek için çevreden gelen bu değişimlere sürekli bir uyum çabası içindedir. Çağdaş toplumdaki tek sabit faktör değişim hızındaki artıştır (Bursalıoğlu, 2015). Değişimlerin hızla devam etmesi ve bireylerin bu değişimlere uyumu için gösterdikleri çaba, değişim-uyum arasında bir döngü oluşturmaktadır. Değişim-uyum döngüsünün sürekliliği ise bireyin, gündelik hayatını toplumla uyumlu şekilde devam ettirebilmesi açısından önemlidir.

Bireyin var olan bir düzeni vardır ve karşılaştığı her bir değişim bireyde belirsizliklere neden olur ve ona rahatsızlık verir. Korkmaz (2006)'ın belirttiği üzere “yirmi birinci yüzyıl değişimi ve belirsizliği getirmiştir.” (s. 504). Sonu gelmeyen bu değişim ve değişimin kendisiyle eşzamanlı olarak meydana getirdiği belirsizliği, birey varoluşu gereği dengelemek ister. Dengeleme sürecinde, çevresindeki bireylerin tecrübelerinden veya kendi başa çıkma stratejisinden elde ettiği bilgilerden faydalanır. Zaman içerisinde bireyde öğrenme gerçekleşir, bu sayede bireyin değişimlere adapte olması da kolaylaşır. Her bir değişim bireye farklı sonuçlara götürecek seçenekler sunar ve bireyden seçim yapmasını istemektedir. Tüm seçeneklerin olası sonuçlarını düşünmek bireyi merak iter. Gelişme ve yenileşme için şart olan merak, bireyi yaşamı boyunca devam eden ve yer, zaman, yaş, eğitim düzeyi gibi her türlü sınırlamayı ortadan kaldıran bir öğrenciliğin içinde bulmasını sağlar.

Öğrenen Örgütler ve Liderlik Davranışları

Çağdaş toplumlarda bireylerin birbirleriyle ilişkilerinden ayrı olarak, bireylerin örgütlerle de bir bütün olarak yaşadığı ve bu örgütlerin de sağlıklı bir şekilde yönetilebilmesinin önem arz eden bir konu olduğu sonucuna ulaşılmış bulunmaktayız (Hodges, 2000; Leithwood ve Sharratt.; Louis, 1994; Silins, Mulford, & Zarins, 1999). Bu sağlıklı yönetim şeklinin temel taşı ise örgütün öğrenmesi oluşturmaktadır. Öğrenme süreci insanileştirilmiş entelektüel ilişkilere dayanır (Korkmaz M. , 2006, s. 504). Örgütlerin öğrenmesi, bireylerin öğrenme sürecine benzer basamaklardan geçmektedir. Bütün örgütler, bireylerin öğrendiği gibi öğrenirler (O'Sullivan, 1997). Bireyin ve örgütün öğrenmeleri benzer süreçlerden geçtikleri gibi birbirini de tamamlayan unsurlardır. Bireysel öğrenme, organizasyonun öğrenmesini garanti etmez. Ancak bireysel öğrenme olmadan da organizasyonel (örgütsel) öğrenme meydana gelmez (Senge, 2016).

Örgütlerin pek çok özelliği olabilir ama bir örgütün öğrenen olması onu diğer özelliklerinden ayırtıran bir kavramdır. Diğer özelliklerde de olduğu gibi kendiliğinden oluşmayan örgütün öğrenmesi, kendi içerisinde birbirinin önkoşulu olan ve hiyerarşik sıralaması bulunan safhaların oluşturduğu bir özelliktir. Öğrenen örgüt özelliği dahilinde örgütler, buldukları çevreye adapte olabilme ve değişimlere tepki verebilme yeteneklerini gösterebilmektedirler. Bireyler değişime uyum sağlama süreçlerini geciktirir veya reddederlerse, çağın gerektirdiği

yeterliliklerden de uzak kalmış olurlar. Bundan dolayı bireyler gibi örgütlerin de değişimlere adaptasyon süreçleri sürekli olmalıdır. Deneyimledikleri durumlarla değişime kendisini adapte eden ve sürekli olarak öğrenen örgütler gelişirler (Senge, 2016). Bireylerin, bireysel veya işbirlikli öğrenmeleriyle desteklenen örgütün öğrenmesi, örgütlerin yok olmasının önüne geçer. Değişime ayak uyduramayan örgütler yok olmakla karşı karşıya iken, çözüm yolu değişimin içselleştirilmesidir.

Küreselleşmenin etkisiyle değişim sürecinde olan eğitim örgütlerinin değişimlerden etkilenmemesi düşünülemez. Değişim sürecinde gerekli işlevlerin yerine getirilmesinde liderliğe ihtiyaç duyulmaktadır (Higgs, 2002). Eğitim örgütlerinde değişim ve gelişime ilişkin taleplerin yoğunlaşması, okul bağlamında liderlik kavramına gösterilen ilginin artmasına neden olmuştur (Keith, 2009). Liderlik kavramı literatürde, endüstri devriminin etkisiyle 2. Dünya Savaşı'ndan sonra büyük ölçüde araştırmalara konu olmaya başlamıştır. Böylelikle liderlik kavramı yönetim biliminde üzerinde durulduğu kadar okul yönetimi alan yazınında da etkililiğini artırarak sürdürmüştür. Kofman ve Senge (1993) öğrenen örgütlerin, düşünen, sorgulayan ve risk alabilme özelliğine sahip liderlerce inşa edilebileceğini söylemektedirler. Çağımız gerekliliklerine uygun örgütlerin yaratılmasında kilit taşı kişi ise müdürdür. Müdürler, örgütlerin yöneticileridir. Her yöneticinin liderlik yeteneklerine sahip olamayacağı ve yöneticilik rolüne sahip olmayan liderlerin olabileceği (Tüz & Sabuncuoğlu, 1995) alanda yapılan pek çok araştırma sonuçları incelendiğinde (Celep, 2001) ortaya konulmuştur. Müdürlerin iyi bir yönetici olmanın ötesinde etkili birer lider olması gerekmektedir. Liderin, bireysel olarak veya örgüt içindeyken karşılaştığı değişiklik isteyen durumları, uyum göstermek zorunda olduğu bir tehdit gibi görmemesi gerekmektedir. Tüm bu durumları; sorgulayan, kavrayarak uyum gösteren, davranışlarıyla da çevresine örnek olacak karaktere sahip olmalıdır. Böylece, toplumda bireyler hem kendilerine rol model arayışına girebilir hem de kendilerinin model davranışlar gösterebileceği pozisyonlarda olduklarını fark edebilirler. Bu arayışta liderler değişimden uyuma kadar geçen, bu dengelenmesi gereken süreci en sağlıklı şekilde yöneten kişi olmalıdırlar. Her örgütün öğrenen örgüt özelliğini farklı derecelerde gösterebildiğini, buna neden olan faktörlerden başta gelenlerin de öğrenmenin hızında veya tam öğrenmesinde gösterdikleri farklılık ile liderin davranış ve uygulamalarından kaynaklandığını (Mai, 1996; Kaiser, 2000; Bates & Khasawneh, 2005) araştırma sonuçlarında belirtmişlerdir.

Dönüşümsel liderler personel ile okul içi ilişkilerini kaliteli ve kişisel değer sistemlerine uygun olarak geliştirmeye devam ettikleri taktirde personelin işsel motivasyonu artacak ve yaratıcı düşünme süreçleri desteklenecektir.

Silins, Mulford ve Zarins (2002)'in çalışmalarında elde edilen veriler öğrenen örgütleri karakterize eden dört boyutun olduğunu göstermektedir.

- 1. Güven duyulan ve işbirlikçi iklim:** Okul iklimi ve kültürünün işbirlikçi çalışmayı desteklemesi, bilginin paylaşımı ve açık iletişimin derecesini ifade etmektedir.
- 2. Gözlenen ve paylaşılan misyon:** Öğretmenlerin karar verme ve gözden geçirme, tutarlı bir yön duygusu paylaşma ve daha geniş okul topluluğunu onaylama dahil olmak üzere okul fonksiyonlarının bütün özelliklerine katılma derecesini,
- 3. Risk Alma/İnisiyatif Kullanma:** Okul liderleri ve okul yapısının deneyimini destekleme ve öğretmenlerin öncelik aldıklarında değerli bulunması ve ödüllendirilmesinin derecesini,

4. Mesleki Gelişme: Personelin sürekli olarak performansını geliştirebilmeleri için uygun olan bilgi ve yetenekleri elde edebilme derecesini açıklamaktadır. (Korkmaz M. , 2008)

Toplumda bireylerin, her açıdan kendini yetiştirmiş, gelişime ve değişime açık, kendini yenileyebilen ve hayatının her döneminde toplumsal rolünü üstlenen bireyler olmasında bu kurumların ve diğer yaygın eğitim kurumlarının rolü çok büyüktür. Halk eğitim merkez müdürlerinin liderlik davranışları ile öğrenen örgüt özellikleri arasında ilişki olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma, halk eğitim merkezi yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğrenen örgütlerin özellikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yöneliktir.

Araştırmada, okulların öğrenen örgüt özelliklerine ilişkin çeşitliliğin ne kadarının müdürün liderlik stilleri ile ilişkilendirilebileceği araştırılmıştır.

1. Dönüşümsel liderlik uygulamaları ile öğrenen örgüt özellikleri arasında manidar bir ilişki var mıdır?
2. Etkileşimci liderlik uygulamaları ile öğrenen örgüt özellikleri arasında manidar bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 öğretim yılında Ankara ili ilçelerinde yer alan halk eğitim merkezleri ile buralarda görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise merkez ilçelerde yer alan halk eğitim merkezlerinden tesadüfi örnekleme yolu ile seçilen 16 halk eğitim merkezinde çalışan toplam 225 öğretmen oluşturmuştur.

Çok Faktörlü Liderlik Anketi (MLQ): Bass ve Avolio (1990) tarafından geliştirilen liderlik anketinin 38 maddesi üzerine Varimax rotasyonu uygulandı. Ve sonuçta iki faktörlü bir yapı ortaya çıktı. Birinci faktör dönüşümsel liderliğe ait olan ve madde yükü .95 olan 24 madde içeriyordu.

İkinci faktör etkileşimci liderliğe ait olan ve .77 güvenilirliğe ait 14 maddeden oluştu.

Öğrenen Örgütlerin Özellikleri Ölçeği: Araştırmada veri elde etmek için kullanılan araç Silins, Mulford ve Zarins (2001)'in geliştirdikleri 'Örgütsel Öğrenme ve Öğrenci Çıktıları için Liderlik' (LOLSO) isimli ölçeğinden uyarlanmıştır. Ölçek dil, anlam ve kültürel açıdan Türk eğitim sistemine uyarlanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucunda dört faktörlü bir yapı ortaya çıkarmıştır. Birinci faktör güven ve işbirlikçi iklim .91, ikinci faktör paylaşılan ve gözlenen misyon .93, üçüncü faktör inisiyatif kullanma ve risk alma .81, dördüncü faktör mesleki gelişmeye ilişkin .77 ait idi. Anket uygulaması sonucunda elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmesinde SPSS 24 istatistik programı kullanılmıştır.

Bulgular

Tabloda görüldüğü gibi liderlik stilleri içerisinde en yüksek ortalamaya (dönüşümcü liderlik $\bar{x} = 2.78$) sahip iken en düşük ortalamanın (etkileşimci liderlik $\bar{x} = 2.04$) alt boyutunda olduğu görülmektedir.

Tablo 1

Faktör gruplarına ait güvenilirlik, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri			
Değişkenler	\bar{x}	SS	α^a
Öğrenen örgüt alt boyutları (26 madde n=225)			
Güven ve işbirlikçi iklim (6 madde n=225)	3.21 ^b	0.25	0.91

Paylaşılan ve gözlenen misyon (6 madde n=225)	2.81 ^b	0.39	0.93
İnisiyatif kullanma ve risk alma (7 madde n=225)	2.76 ^b	0.51	0.81
Mesleki Gelişim (7 madde n=225)	2.85 ^b	0.40	0.77
Dönüşümcü Liderlik (24 madde n=225)	2.78 ^c	0.26	0.95
Etkileşimci Liderlik (14 madde n=225)	2.04 ^c	0.37	0.77

^a Cronbach's	Alpha	
^b Ölçek Değerleri	1-Hiç katılmıyorum	5-Tamamen katılıyorum
^c Ölçek Değeri	1-Hiçbir zaman	4- Her zaman

Ayrıca öğretmen ve yöneticilerin dönüşümsel liderlik alt ölçeğine ilişkin algıları en küçük standart sapmaya sahiptir. Yani bu ölçek tutarlılığın en yüksek olduğu değişkendir. Öğretmen ve yöneticilerin algılarındaki en büyük değişim inisiyatif kullanma ve risk alma alt ölçeğine aittir.

Tablo 2

Ölçekler Arası Korelasyon Katsayıları						
Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1. Güven ve işbirlikçi iklim	1.00	0.64	0.53	0.37	0.75	0.31
2. Paylaşılan ve gözlenen misyon		1.00	0.40	0.25	0.53	0.11
3. İnisiyatif kullanma ve risk alma			1.00	0.35	0.65	0.24
4. Mesleki Gelişim				1.00	0.48	0.21
5. Dönüşümsel Liderlik					1.00	-0.27
6. Etkileşimci Liderlik						1.00

Dönüşümcü liderlik, öğrenen örgütlerin özelliklerini yansıtan güven ve işbirlikçi iklim ($r=.75$, $p<.0001$), paylaşılan ve gözlenen misyon ($r=.53$, $p<.0001$), inisiyatif kullanma ve risk alma ($r=.65$, $p<.0001$) ve mesleki gelişim ($r=.48$, $p<.0001$) ile güçlü bir şekilde ilişki bulunmuştur.

Tabloda görüldüğü gibi değişkenler arasındaki en güçlü ilişkiler bunlardır.

Öğretmenler kendi okul müdürlerini daha yüksek derecede dönüşümsel lider olarak algıladıkça, okulun öğrenen örgüt özelliğinde de artış olmaktadır. Aynı zamanda bu sonuçlar Silins ve Mulford (2006), Korkmaz (2008)'ın yaptıkları araştırma sonuçlarını da desteklemektedir.

Çalışma sonucunda, halk eğitim merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, halk eğitim merkezi yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğrenen örgütlerin özellikleri arasında anlamlı fark gösterip göstermediği bulgularına ulaşılabilmektedir. Eğitim örgütlerinin yapısal problemleriyle ilgili çokça araştırma yapılmış ve hatırı sayılır çözüm yolu önerilmiştir. Bilimsel yönetim yaklaşımının yapısal problemlerle ilgili yapılan araştırmalardan ayıran en önemli yanı, örgütsel çıktılarının verimliliği için örgütsel süreçlere daha çok odaklanmasıdır. Ancak halk eğitim merkezleri sosyo-psikolojiden örgütlerle ilgilenir. Paylaşılan ve gözlenen misyon, risk alma ve inisiyatif kullanma ve devam eden birbiriyle ilişkili mesleki gelişimin öğretmen algılarına göre öğrenen örgüt özelliklerini ne derece yansıttığını ortaya çıkaracağı düşünülmektedir.

Halk eğitim merkezi yöneticilerinin liderlik stillerinin gerçekleşme düzeyinin saptanmış olması, öğretmenlerde ve diğer kurum bileşenlerinde görülen, okul yöneticisinin liderlik davranışlarını yeterli düzeyde yerine getirememesinden kaynaklanan sorunların analiz edilebilmesine ışık tutabilecektir.

Araştırma genel olarak, bütün kursiyerlerini iyi bir şekilde eğiten, amaçları hakkında açık bir vizyonu olan, çalışanlar arasında entelektüel ilişkilerin hakim olduğu ve insana saygının temel alındığı bir kültürel ortam yaratmada halk eğitim merkezlerinin kapasite yeterlilikleri araştırılacaktır. Örgütsel öğrenme kavramı ile ortak olan

bu özelliklere halk eğitim merkezlerinin hangi düzeyde sahip olduğu ve kurumdaki liderlik uygulamalarının örgütsel öğrenme süreci üzerindeki katkılarının anlaşılmasına olanak sağlayacağı beklenmektedir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Araştırmada veri elde etmek amacıyla kullanılan istatistikler ile onların analiz bulguları dönüşümsel liderliğin öğrenen örgütlerin özelliğini yansıtan özelliklerin tamamı üzerinde güçlü bir etkiye sahip olmasıdır. Çünkü dönüşümsel liderler bir reform çabasını desteklemede aktif ve süregelen bir rol alırlar (Murphy.J. & Datnow, 2003) ve olumlu bir öğrenme kültürü geliştirmek için risk alırlar (Deal & Peterson, 1999). Bu özellikler dönüşümsel niteliktedir. Dönüşümsel liderler işbirlikçi ve deneyim gibi yaratıcı çabaları destekleyerek örgütsel öğrenmenin yaygınlaşmasını kolaylaştıran bir örgütsel iklim ve kültür yaratıp bunun devamlılığını sağlayarak kendi kurumlarında örgütsel öğrenmeyi geliştirebilirler.

Ayrıca dönüşümsel liderler çalışan bütün personelini okulun amaçlarını gerçekleştirme ve değişimi başlatma çalışmalarına dahil ederler. Aynı zamanda dönüşümsel liderler okul içerisinde örnek davranışlar yansıtarak çalışanlar ile öğrenciler arasında güven ve saygı ortamı oluşturarak öğrenen örgüt özelliklerinin ortaya çıkmasına ve gelişmesine katkıda bulunurlar (Leithwood & Jantzi (1999).

Çalışanların psiko-sosyal yönüne etki eden dönüşümsel liderler, kendi mesleki gelişmelerinin artması için çaba gösteren müdür davranışlarını algılayan öğretmenlerin okul için tutumları, örgütsel öğrenmeyi geliştirmede önemli bir faktördür. Dönüşümsel liderlik davranışlarının öğrenen örgüt özelliklerinin bütünü üzerindeki olumlu etkisi, daha önce yapılan Silins ve Mulford (2004); Töremen (2001), Leithwood ve Jantzi, (1999) araştırma sonuçlarını da destekler niteliktedir. İlgili araştırma sonuçları aynı zamanda araştırma sonuçlarımızın doğruluğu noktasında güçlü bir göstergedir.

Anahtar Kelimeler

Öğrenen örgüt özelliği; Liderlik Stilleri; Dönüşümsel Liderlik

Kaynaklar

- Bates, R., & Khasawneh, S. (2005). Organizational Learning culture, learning transfer climate and perceived innovation in Jordanian organizations. *International Journal of Training and Development*, 9: 2, 1360-3736.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Celep, C. (2001, Mart 3-4). Öğrenen Önder Olarak Okul Yöneticisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15-20.
- Deal, T., & Peterson, K. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*, San.
- Higgs, M. (2002). How can we make sense of leadership in the 21st century. *The Leadership and Organization Development Journal*, 24 (5), 273-284.
- Hodges, A. (2000). *Web of support for a personalized, academic foundation*. New Orleans, LA.: Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association .
- Kaiser, S. (2000). *Mapping the learning organization: Exploring a model of organizational learning, unpublished doctoral dissertation*, Louisiana State University.

- Keith, J. A. (2009). Perceptions of school leadership capacity and achievement (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database (UMI No. 3371746).
- Kofman, F., & Senge, P. (1993). *Communities of commitment: The heart of learnign organizations Dynamics*, 22 (2), 5-23.
- Korkmaz, M. (2006). Liderlik Uygulamalarının İçsel Okul Değişkenleri ile Öğrenci Çıktı Değişkenlerine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 504.
- Korkmaz, M. (2008). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğrenen Örgüt Özellikleri Üzerine Nicel Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 75-98.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). The effects of transformational leadership in organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Education Administration*, 38 (2), 112–128.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). The effects of transformational leadership in organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Education Administration*, 38 (2), 112–128.
- Leithwood, K., Leonard, L., & Sharattat, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243-276.
- Louis, K. (1994). Beyond “managed change” rethinking how schools improve. *School Effectiveness and School Improvement* 5, 2-24.
- Mai, R. (1996). *Learning partnerships: How leading American companies implement organizational learning* , (Chicago, IL: Irwin).
- Murphy,J., & Datnow, A. (2003). *Leadership lessons from comprehensive school reforms*, CA: Corwin Press.
- O'Sullivan, F. (1997). Learning Organisationsreengineering School For Life Long Learning. *School Leadership Management*, 217-228.
- Senge, P. M. (2016). *Beşinci Disiplin*. Ankara: YKY Yayınları.
- Silins, H., Mulford, W., & Zarins, S. (1999). *Leadership for organizational learning and student outcomes: The LOLSO Project*. Montreal, Canada: American Educational Research Association.
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen Okul*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tüz, M., & Sabuncuoğlu, Z. (1995). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Öğretmen Algılarına Göre Vizyoner Liderlik ile Yetenek Yönetimi Arasındaki İlişkide Pozitif Psikolojik Sermayenin Aracılık Rolü

Kübra ÖZDİLEK^a, Semiha ŞAHİN^a

(a) Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, İzmir, Türkiye

Giriş

Günümüzde küreselleşmenin etkisiyle meydana gelen değişim en küçük birimden en geniş oluşuma kadar toplumun bütün unsurlarını etkilemektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010, s. 154). Modern toplumların en önemli unsurları arasında olan örgüt kavramı yönetim kavramını da beraberinde getirir (Çalık ve Şehitoğlu, 2006, s. 94). Günümüz örgütlerinin etkin bir şekilde çalışabilmesi için etkili bir yönetime ihtiyacı vardır. Bunu gerçekleştirecek olan yöneticilerin ise birtakım liderlik becerilerine sahip olmaları ve örgütün insan kaynağını etkili bir şekilde kullanmaları gerekmektedir (Acar, 2006, s. 1). Örgütün merkezinde “insan” yer almaktadır ve yeri doldurulamayan tek kaynak nitelikli insan kaynağıdır. Örgütsel yönetimi yeniden düzenleme çalışmaları da insan kaynakları ve performans yönetimi üzerine yoğunlaşmaktadır (Akçakaya, 2012). Örgütlerin ayakta kalmaları için verimlilik ve etkililik adına performans artışı gerekmektedir. Bu sebeple performansı ölçülebilir, geliştirilebilir ve etkin olarak yönlendirilebilir insan kaynağı potansiyeli ve psikolojik kapasiteleri ile ilgili uygulamalar özellikle son zamanlarda önem kazanmıştır. Bu konuda yapılan çalışmalar bireysel ve örgütsel anlamda kendine yönelik pozitif algının yine bireysel ve örgütsel anlamda birçok kavramı pozitif yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Ülkenin geleceği için insan yetiştiren okullar geleceği gören, gelecek için değişim ihtiyaçlarını belirleyen ve bunları etkili bir şekilde hayata geçiren vizyon sahibi örgütler olmak durumundadır. Bu da okulun önemli üyeleri olan yöneticileri ve öğretmenleri ön plana çıkarmaktadır. Özellikle okul yöneticilerine yani okul müdürlerine okulların etkililiği için büyük görevler düşmektedir. Okul müdürü öğrendiklerini hayata geçiren, öğrenmede öncü, öğretmenleri ile ortak kararlar alan, okulun yeniliklerden doğan ihtiyaçlarını gören ve kurumunu güncelleyen, okuldakilere güven veren ve samimi bir çalışma ortamı sunan, esnek ve vizyon sahibi bir lider olmalıdır (Beycioğlu ve Aslan, 2010, s. 162-169). Vizyon bugünden geleceğe uzanan bir kavramdır. Bugünün koşullarını ve gelecekte ulaşılmak istenen amaçları saptayan, bu amaçların hangi temeller üzerinden gerçekleştirileceği ve düşlenen geleceğin ne olduğu noktasında yol gösteren bir ifadedir (Kılıç, 2010, s. 89). Vizyoner lider, vizyonu örgütün tüm kademelerine başarıyla iletir (Erçetin, 2000, s. 29). Kotter'e göre ise vizyoner lider, gelecek vizyonunu oluşturmak ve insanlara vizyonu anlatmakla beraber, vizyona yönelmeyi ve vizyona giden yolda meydana gelebilecek zorluklarla başa çıkabilme enerjisini de aktarabilen kişidir (Bulut ve Uygun, 2010, s. 31). Okul yöneticisinin etkili vizyoner liderlik davranışı göstermesi, okulun doğasında bulunan enerjiyi harekete geçirip okul başarısını etkilemektedir (Çelik, 1997). Vizyoner okul müdürleri öğretmenleri ortak bir eğitim vizyonu etrafında toplarken vizyonu öğretmenlerle de paylaşır. Düşünce ve sezgi gücünü kullanarak ve öğretmenlerle işbirliği yaparak gelecekte okulunu nerede görmek istediğini belirler. Geleceği düzenlerken öğretmenleri de geleceğe taşır ve onlara bu büyük vizyondaki rol ve sorumluluklarını gösterir (Durukan, 2006, s. 283-284). Palmer ve Winters' a (1993) göre bir örgüt fiziksel ve mali kaynaklarını etkili kullanabildiği ölçüde hedeflerine ulaşabilmektedir. Örgütün ulaşmak istediği hedefler doğrultusunda sahip olduğu insan kaynaklarını etkili bir şekilde kullanabilmesi de insan kaynakları yönetimi ile gerçekleşir. İnsan kaynakları yönetimi performansı artırmayı ve çalışanların yaşam kalitesini

yükseltmeyi amaçlamaktadır (Çalık ve Şehitoğlu, 2006, s. 95). Günümüzde insan kaynakları yönetiminde yeteneğin yönetilmesine önem verilmektedir. Örgütlerin en önemli unsuru olan insan kaynağının yeteneklerinin farkına varılıp işe çekme ve işte tutma ön plana çıkarılmıştır (Demiral ve Doğan, 2008, s. 147).

Yetenekli çalışanlar kendi yeteneklerini en iyi şekilde sergileyebilecekleri ve geliştirebilecekleri, kariyer imkanı olan, çalışana değer veren örgütlerde yer almak isteyeceğinden örgütler açısından bu yetenekleri çekmek ve memnun etmek önemli hale gelmiş ve bu yeteneklerin yönetimi için yeni yöntemlere başvurulmuştur (Günbey, 2016, s. 5). Atılı'ya (2013) göre yetenek, çalışanlar açısından düşünüldüğünde yüksek potansiyeli olan, engin bilgi ve beceri sahibi, değişimleri yönetebilen, değer yaratarak kurumun gelişimine katkıda bulunan bireylerdir. Yetenek yönetimi örgütün iş gücünün planlanması, personelin işe alımı, eğitimi, geliştirilmesi, yeteneklerinin keşfi, elde tutulması, yedekleme ve performans değerlendirme gibi basamakları kapsayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım başarıyla uygulandığında örgütlerde işten ayrılmalar azalırken performans, kararlılık, memnuniyet artmaktadır. Girdisi ve çıktısı insan olan eğitim örgütlerinde de yetenek yönetimi kritik bir öneme sahiptir. Eğitim örgütü olan okullarda bu yaklaşımın uygulanması okulların etkililiğinde önemli bir rol oynamaktadır. Okulların başarısında yetenek yönetimi önemli bir faktördür. Okulların değişime ayak uydurması, dönüşüm ihtiyacını karşılayabilme ve vizyoner liderlerin geliştirilmesi kapsamında okul müdürlerinin yetenek yönetimi becerilerini geliştirmeli ve bu yaklaşıma ilişkin değer ve davranış biçimlerini gözden geçirmelidir (Aytaç, 2015, s. 132). Yetenekli yönetici ve öğretmenlerin okula çekilmesi, okulda tutulması ve okul vizyonu doğrultusunda harekete geçirilmesinde okul liderlerine önemli görevler düşmektedir (Behrstock, 2010; akt. Aytaç, 2014, s. 7).

İnsanlaşma ve özgürleşme sürecinde, çağdaş eğitimin temel amacı olan bireyin gizil güçlerini ortaya çıkarması ve kendini gerçekleştirme insanlık psikolojinin de temel düşüncesidir (Aydın, Yılmaz ve Altınkurt, 2013, s. 1479). Olumlu duygular, anlam ve katılım bireyin öğrenmesini, gelişmesini, bulunduğu ortama katkısını da olumlu yönde etkiler (Tekinalp ve Terzi, 2015). Bu bağlamda bireyin olumlu yönlerine vurgu yapan pozitif psikoloji biliminin önemi giderek artmaktadır. Pozitif psikoloji, bireyin doğuştan gelen güçlü yanlarını vurgulayan ve geliştirmeye odaklanan modern bir yaklaşımdır. Bireylerin gelişme ve iyileşme ile ilgili duygu, düşünce, durum ve özelliklerini çözümlenerek en uygun koşulları saptamaya ve açıklamaya çalışmaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikoloji akımının örgüt ortamına yansması pozitif örgütsel davranış olarak ifade edilmektedir ve pozitif psikolojinin örgütsel davranış boyutu pozitif psikolojik sermayedir. Pozitif psikolojik sermaye, örgüt üyelerinin pozitif yönlerine vurgu yaparak örgütün verimliliğini artırmayı sağlayan uygulamalardır. Pozitif psikolojik sermaye umut, öz yeterlilik, sağlamlık ve iyimserlik kaynaklarından beslenir. Bu bağlamda öğretmenlerin olumlu yönlerine vurgu yapılarak okulun verimliliği, etkililiği ve gelişimine katkı sağlanabilir.

Özetle, günümüzde küreselleşmenin etkisi ile örgütler hızlı bir değişim ve dönüşüm yaşamaktadır. Bir eğitim örgütü olan okullar da bu değişimden etkilenmiştir. Girdi ve çıktısı insan olan okullarda kendini tanıyan; bilgi, beceri ve yeteneklerinin farkında olan ve bunları en üst düzeyde kullanabilen; yaşamdan doyum alan yani bir anlamda kendini gerçekleştirmiş bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu noktada öğretmenlere ve özellikle okulun lideri konumundaki okul müdürlerine önemli görevler düşmektedir. Bu bağlamda okul müdürlerinin liderlik davranışları, okulun insan kaynağını yönetme becerileri, öğretmenlerin kendilerine yönelik pozitif algı düzeyleri ve bunlar arasındaki ilişkiler önem kazanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde vizyoner liderlik, yetenek yönetimi ve pozitif psikolojik sermaye değişkenleri arasında ilişkisel bir modellemeye rastlanmamıştır. Bu bağlamda vizyoner liderlik ile yetenek yönetimi arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolünü inceleyen bu araştırmanın özgün olduğu, alanyazın ve uygulamaya önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik ile yetenek yönetimi yeterliliği ilişkisinde öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin aracı rolünün olup olmadığını saptamaktır.

Yöntem

Bu araştırma tarama modelinde, ilişkisel betimsel yaklaşımla nicel araştırma yöntemiyle tasarlanmıştır. Yapılan bu çalışmada bir bağımsız, bir bağımlı ve bir aracı değişken olmak üzere üç değişken bulunmaktadır. Araştırmada bağımsız değişken olarak vizyoner liderlik, bağımlı değişken olarak yetenek yönetimi ve ara değişken olarak pozitif psikolojik sermaye kullanılmıştır. Araştırmada, ortaöğretimde görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik ve yetenek yönetimi yeterliliği arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolünü açıklamaya yönelik geliştirilen teorik model test edilmektedir. Modeli sınama işlemi yapısal eşitlik modeli ile gerçekleştirilmiştir. Yapısal eşitlik analizleri bir araştırmada ele alınan değişkenler arasındaki kuramsal yapıyı elde edilen verilerle test ederek doğrulanma düzeyini ortaya çıkarmaktadır (Şimşek, 2007). Araştırmanın evreni, 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinin Çatalca ve Büyükçekmece ilçelerine bağlı 31 resmi ortaöğretim kurumunda görev yapmakta olan toplam 1182 öğretmenden oluşmaktadır. Bu araştırmada örneklem seçiminde küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme yöntemi evrendeki bütün kümelerin eşit seçilme şansına sahip olduğu durumlarda kullanılır. Küme örneklemede evrende eşit seçilme şansı elemanlar yerine, tüm elemanlar ile birlikte kümelerdir (Karasar, 2016, s. 152-153). Araştırmada veri toplama aracı olarak, Çınar ve Kaban (2012) tarafından geliştirilen “Vizyoner Liderlik Ölçeği”, Yerlikaya (2017) tarafından geliştirilen “Eğitimde Yetenek Yönetimi Ölçeği” ve Tösten ve Özgan (2014) tarafından geliştirilen “Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada verilerin analizinde SPSS 20 ve Lisrel 8.7 programlarından yararlanılmıştır. Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Vizyoner liderlik ve yetenek yönetimi ilişkisinde pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolünün olup olmadığını belirlemek için yapısal eşitlik modellemesi uygulanmıştır.

Bulgular

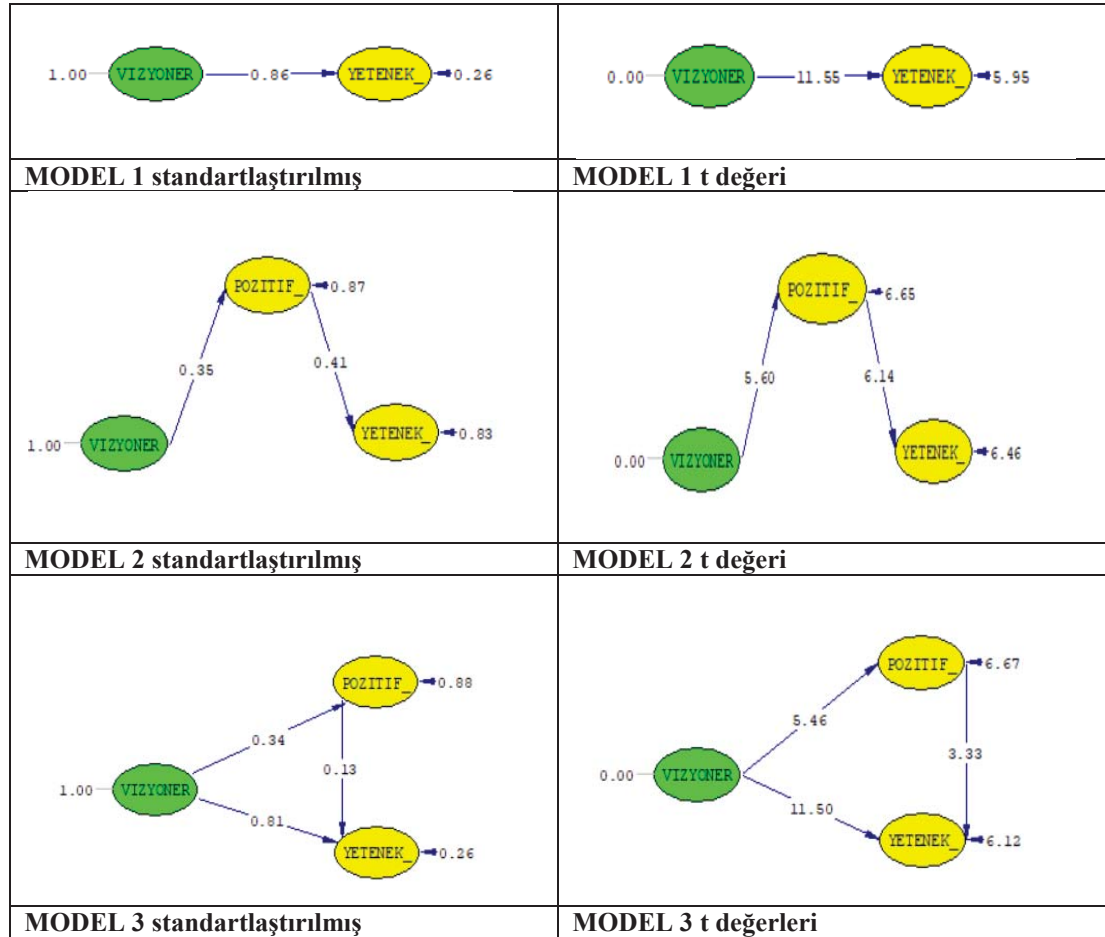
Aracılık etkisini incelemek için aracılık testi modeli oluşturulmuştur.



Şekil 1. Değişkenler Arası İlişki Şeması (Pozitif Psikolojik Sermayenin Aracılık Rolü)

Aracılık rolü testinin daha güçlü kanıtlar elde edilerek sonuçlandırılması için yapısal eşitlik modellemesinde aracılık testine bakılmıştır. Bu analizin kabul edilebilir uyum indeksleri veren ölçme modelleriyle yapılması gerekmektedir. Sonrasında sırası ile bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisini gösteren yolun (Şekil 2’de model 1), bağımsız değişkenden ara değişkene ve ara değişkenden bağımlı değişkene giden yolun (Şekil 2’de model 2), bağımsız değişkenden ara değişkene ve ara değişkenden bağımlı değişkene giden yolu içeren modele bağımsız değişkenden bağımlı değişkene giden yolun eklendiği modelin (Şekil 2’de model 3) test edilmesi gerekir.

Aracılık etkisine karar verebilmek için en iyi uyum indekslerinin “bağımsız değişkenden ara değişkene ve ara değişkenden bağımlı değişkene giden yoldan” elde edilmesi ve “bağımsız değişken ile bağımlı değişken” arasındaki yol katsayılarının Model 3’te Model 1’e göre azalması veya etkisinin tamamen kaybolması gerekmektedir (Şimşek, 2007, s. 133-138).



Şekil 2. Pozitif Psikolojik Sermayenin Aracılık Testine İlişkin Yol Diagramı

Şekil 2’de görülen bulgular, yol katsayıları ile ilgili beklentileri karşıladığından aracılık etkisine karar verilebileceğini göstermektedir. Uyum indeksleri açısından aracılık etkisine kararı vermede değerlendirilecek bulgular ise Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Model Uyum Kriterleri Sınırlaması

Uyum Kriterleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/sd	≤ 3	≤ 5
RMSEA	$0 < RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$

AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$
------	-------------------------	----------------------------

Kaynak: Schermelleh-Engel and Moosbrugger, 2003

(RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation, SRMR: Standardized Root Mean Square Residual, GFI: Goodness of Fit Index, AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index)

Tablo 2. Pozitif Psikolojik Sermaye Aracılık Testine İlişkin Uyum İndeksleri

Uyum indeksleri										
Uyum Kriterleri	X ²	sd	P	X ² /sd	AGFI	GFI	CFI	NFI	RMSEA	
MODEL	1	1731.35	454	.000	3.81	0.880	0.890	0.970	0.960	0.099
	2	5116.47	1589	.000	3.21	0.890	0.920	0.950	0.930	0.088
	3	5387.00	1590	.000	3.39	0.900	0.910	0.950	0.930	0.091

Model anlamlı: $p < 0.01$
Model uygunluğu: $X^2/sd < 5.0$

Tablo 2' de yer alan bulgulara göre yapısal eşitlik modellemesi ile aracılık etkisine karar verebilmek için gerekli koşulların sağlandığını göstermektedir. Aracılık etkisini incelemek için aracılık testi modeli oluşturulmuştur. Bu doğrultuda öncelikle vizyoner liderlik ile yetenek yönetimi arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını incelemek için oluşturulan modelin analiz sonuçları ve elde edilen uyum indeksleri, modelin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğunu göstermektedir ($\Delta\chi^2=1731.35$, $sd=454$, $\Delta\chi^2/sd=3,81$, $GFI=.89$, $CFI=.97$ $NFI=.96$ $RMSEA=0,099$). Vizyoner liderlik ve yetenek yönetimi arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edildikten sonra, oluşturulan modelde vizyoner liderlik bağımsız, yetenek yönetimi bağımlı, pozitif psikolojik sermaye ise aracı değişken olarak alınmıştır. Test sonucu elde edilen uyum indeksleri, modelin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğunu göstermektedir ($\Delta\chi^2=5387,00$ $sd=454$, $\Delta\chi^2/sd=3,39$, $GFI=.97$, $CFI=.95$, $NFI=.93$ $RMSEA=0,091$).

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bulgulara göre, vizyoner liderlik ve yetenek yönetimi arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiş ve pozitif psikolojik sermayenin modele dahil edilmesiyle bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin .05 puan azaldığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre pozitif psikolojik sermayenin, vizyoner liderlik ve yetenek yönetimi ilişkisinde kısmi aracılık rolüne sahip olduğu saptanmıştır. Benzer çalışmalarda, Eser (2018) araştırmasında, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve etik liderlik algılarının işle bütünleşmeye olan etkisini ve bu ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolünün bulunup bulunmadığını incelemiş, yaptığı nicel ve nitel çalışmalar sonucunda öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve etik liderlik algılarının işle bütünleşmenin önemli bir yordayıcısı olduğunu ve öğretmenlerin etik liderlik algılarının işle bütünleşme ile olan ilişkisinde pozitif psikolojik sermayenin kısmi aracılık rolü olduğunu ortaya koymuştur. Öztürk Çiftçi (2018) araştırmasında, otantik liderlik tarzı ve çalışanların işe adanmışlığı ilişkisinde pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolünün bulunup bulunmadığını incelemiş; otantik liderliğin işe adanmışlık ve pozitif psikolojik sermaye üzerinde ve pozitif psikolojik sermayenin işe adanmışlık üzerinde olumlu etkisi olduğu ve otantik liderliğin işe adanmışlık üzerindeki etkisinde pozitif psikolojik sermayenin kısmi aracılık rolünün olduğunu ortaya koymuştur.

Bulgulara göre öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik ve yetenek yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunması; pozitif psikolojik sermaye değişkeninin modele dahil edilmesinden sonra yetenek yönetimi etkisinin zayıflaması ancak hala bu etkinin anlamlı olması, pozitif psikolojik sermaye düzeyinin bu ilişkide kısmi aracı değişken olduğunun göstergesidir. Yani, “okul müdürlerinin algılanan vizyoner liderlik düzeyleri hem doğrudan hem de pozitif psikolojik sermaye aracılığıyla yetenek yönetimi üzerinde etkilidir” denilebilir. Başka bir deyişle, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeyleri arttıkça yetenek yönetimi düzeyleri ve öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri artmakta; algılanan vizyoner liderlikle birlikte pozitif psikolojik sermayenin, algılanan yetenek yönetimine etkisinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arttığında okul müdürlerine dair yetenek yönetimi algıları da olumlu yönde etkilenmektedir. Vizyoner okul müdürlerinin, pozitif psikolojik sermaye düzeyi yüksek öğretmenlerle kurumlarında daha fazla yetenek yönetimi özellikleri gösterdikleri söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılarak okul müdürlerinin daha fazla vizyoner liderlik ve yetenek yönetimi özellikleri göstermesi sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler

Vizyoner liderlik; Yetenek Yönetimi; Pozitif Psikolojik Sermaye

Kaynaklar

- Acar, S. (2006). *İlköğretim okul yöneticilerinin vizyoner liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü: Elazığ.
- Akçakaya, M. (2012). Kamu sektöründe performans yönetimi ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. *Karadeniz Araştırmaları*, 32, 171-202.
- Atlı, D. (2013). *Yetenek yönetimi: İnsan kaynakları yönetiminin yeni vizyonu* (2.Baskı) İstanbul: Crea Yayıncılık.
- Aydın, A., Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2013). Eğitim yönetiminde pozitif psikoloji. *International Journal of Human Sciences*, 10, 1470-1490.
- Aytaç, T. (2014). Okullarda bütünleştirilmiş yetenek yönetimi modeli: Öğretmen görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 1-24.
- Aytaç, T. (2015). The relationship between teachers' perception about school managers' talent management leadership and the level of organizational commitment. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 165-179.
- Beycioğlu, K. & Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173.
- Bulut, Y. & Uygun, S. V. (2010). Etkin bir yönetim için vizyoner liderliğin önemi: Hatay'daki kamu kurumları üzerinde bir uygulama. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7(13), 29-47.
- Çalık, C.& Şehitoğlu, E. T. (2006). Okul müdürlerinin insan kaynakları yönetimi işlevlerini yerine getirebilme yeterlikleri, *Milli Eğitim Dergisi, Bahar*. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/170/index3-icindekiler.htm>
- Çelik, V. (1997). *Eğitim yönetiminde vizyoner liderlik*. *Eğitim Yönetimi*, 3(4), 465-474.
- Doğan, S. & Demiral Ö. (2008). İnsan kaynakları yönetiminde çalışanların kendilerine doğru yolculuk: Yetenek yönetimi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 17(3), 146-158
- Durukan, H. (2006). Okul yöneticisinin vizyoner liderlik rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 7(2), 277-286
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Eser, İ. (2018). *Öğretmenlerin etik liderlik algısının işle bütünleşme ile olan ilişkisinde pozitif psikolojik sermayenin aracılık etkisi* (Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Gaziantep.
- Günbey, M. (2016). *Yetenek yönetimi ile ilgili üniversite yönetici ve akademik personelinin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı: Bolu.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (30. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kılıç, M. (2010). Stratejik yönetim sürecinde değerler, vizyon ve misyon kavramları arasındaki ilişki. *Sosyoekonomi*, 13(13), 81-98.

- Öztürk Çiftçi, D. (2018). *Otantik liderlik tarzı ve çalışanların işe adanmışlıkları arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracı değişken rolü* (Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı İşletme Bilim Dalı: Bolu.
- Seligman, M.E.P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Tekinalp, B. & Terzi Ş. (2015). *Eğitimde pozitif psikoloji uygulamaları (1-10)*. Ankara: Pegem Akademi.

Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Yetenek Yönetimi Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Kübra ÖZDİLEK^a, Semiha ŞAHİN^a

(a) Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, İzmir, Türkiye

Giriş

Günümüzde küreselleşmenin etkisiyle meydana gelen değişim en küçük birimden en geniş oluşuma kadar toplumun bütün unsurlarını etkilemektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010, s.154). Modern toplumların en önemli unsurları arasında olan örgüt kavramı yönetim kavramını da beraberinde getirir (Çalık ve Şehitoğlu, 2006, s.94). Günümüz örgütlerinin etkili ve verimli bir şekilde çalışabilmesi için etkin bir yönetime ihtiyacı vardır. Bunu gerçekleştirecek olan yöneticilerin ise birtakım liderlik becerilerine sahip olmaları ve örgütün insan kaynağını etkili bir şekilde kullanmaları gerekmektedir (Acar, 2006, s.1). Bir örgüt fiziksel ve mali kaynaklarını etkili kullanabildiği ölçüde hedeflerine ulaşabilmektedir. Örgütün ulaşmak istediği hedefler doğrultusunda sahip olduğu insan kaynaklarını etkili bir şekilde kullanabilmesi de insan kaynakları yönetimi ile gerçekleşir. (Palmer ve Winters, 1993; akt. Çalık ve Şehitoğlu, 2006, s.95). Günümüzde insan kaynakları yönetiminde yeteneğin yönetilmesine önem verilmektedir (Demiral ve Doğan, 2008, s.147). Atlı'ya (2013, s.77-99) göre yetenek, çalışanlar açısından düşünüldüğünde yüksek potansiyeli olan, engin bilgi ve beceri sahibi, değişimleri yönetebilen, değer yaratarak kurumun gelişimine katkıda bulunan bireylerdir. Yetenek yönetimi örgütün iş gücü planlaması, personel alımı, eğitilmesi, geliştirilmesi, yeteneklerin keşfedilmesi, elde tutulması, yedekleme ve performans değerlendirme gibi basamakları içeren bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım başarıyla uygulandığında örgütlerde işten ayrılmalar azalırken performans, kararlılık, memnuniyet artmaktadır. Girdisi ve çıktısı insan olan eğitim örgütlerinde de yetenek yönetimi kritik bir öneme sahiptir. Okulların değişime ayak uydurması, dönüşüm ihtiyacını karşılayabilme ve vizyoner liderlerin geliştirilmesi bağlamında okul müdürlerinin yetenek yönetimi becerilerini geliştirmeli ve bu yaklaşıma ilişkin değer ve davranış biçimlerini gözden geçirmelidir (Aytaç, 2015, s.132).

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin yetenek yönetimi uygulamalarına yönelik algılarını ve bu algıların a. bireysel (cinsiyet, yaş, medeni durum), b. mesleki (öğrenim düzeyi, hizmet süresi, brans) c. okullarının bazı özelliklerine (okuldaki öğretmen sayısı, okul türü) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamaktır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

1. Ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yetenek düzeyleri nasıl bir dağılım göstermektedir?

2. Ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yetenek yönetimi düzeyleri öğretmenlerin;

bireysel (cinsiyet, medeni durum, yaş),

mesleki (öğrenim düzeyi, hizmet süresi, brans) ve

okullarının bazı özelliklerine (okul türü, okuldaki öğretmen sayısı) göre, anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yetenek yönetimi, İngilizce karşılığı "Talent Management" şeklinde, yirminci yüzyılın sonlarında ABD'de ortaya çıkmış bir kavramdır (Colling ve Mellahi, 2009; akt. Atlı, 2013, s. 103). McKinsey danışmanlık şirketi

tarafından yapılan araştırmanın dayanağı bilgi toplumuna geçişte şirketlerin değişimleri ve performanslarını artırmaları gerektiğini anlamaları olmuştur. Küreselleşme ile yaşanan hızlı değişime ayak uydurma çabası içinde olan şirketlerin sahip olduğu kaynaklar, örgütün stratejisini belirlemede en önemli unsur olmuştur. Burada yetenekli çalışanların katkısı ön plana çıkmıştır. Üstün yetenekli bireyleri kazanmak için şirketler arası rekabet doğmuştur. Bu da yetenek savaşları olarak adlandırılmaktadır. Örgütlerin yetenekli bireyleri bulma ve bünyesine katma konusunda donanımlı olması gerekir. Bunda başta kurumun kültür ve değerleri çalışanlar açısından çok önemlidir. Ücret, kariyer, esneklik gibi diğer olanakları da sağlamak ve verimi artırmak için örgütler bir savaş vermektedirler (Günbey, 2016, s. 22-23).

Yetenek yönetimi örgütün en yüksek performansına ulaşabilmesi için çalışanların en yüksek kapasitelerinin yönetilmesi becerisidir. Yetenek yönetimi süreci işgücü planlaması, işgören alımı, geliştirilmesi, yeteneklerin gözden geçirilmesi, örgütsel yedekleme, performans değerlendirme, yeteneklerin elde tutulması aşamalarını içerir (McCauley ve Wakefield, 2006).

Eğitim örgütlerinin etkililiği yetenekli bireylerin örgüte kazandırılması ve sürekliliğiyle sağlanacaktır. Örgütte yetenekli bireylerin yetiştirilmesi ve eğitim örgütlerinin ulusal ve uluslararası düzeyde fark yaratabilecek düzeye gelmesi için örgütün insan kaynağını etkin bir şekilde yönetmesi gerekmektedir. Burada eğitim örgütlerinde yetenek yönetimi kavramı devreye girmektedir (Tabancalı ve Korumaz, 2014, s. 142). Eğitim yöneticilerinin kaynakları iyi yönetmesi ve bu kaynaklardan öğretimin etkililiği için en iyi şekilde yararlanması nitelikli personelle olacaktır. Bunun için de dinamik bir okul müdürüne ihtiyaç vardır (Napodia, 2010; akt. Demirkasımoğlu ve Taşkın, 2015, s. 289). Küreselleşmenin etkisiyle yaşanan sürekli değişim ve belirsizlik eğitim örgütü olan okulları da etkilemiştir. Okullar değişime ayak uydurmak, rekabet avantajı sağlamak ve varlığını sürdürmek için sahip olduğu kaynakları yönetmede yeni politikalar geliştirme ihtiyacı duymuştur (Aytaç, 2014, s. 4). Girdisi ve çıktısı insan olan okullar insan gücü kaynağını iyi seçmek ve kullanmak zorundadırlar. Okulların varlığını etkili bir şekilde sürdürmesi ve personelin kuruma yüksek düzeyde katkı sağlaması için personelin seçilmesi, geliştirilmesi ve örgüte bağlılığının artırılması eğitim örgütlerinde yetenek yönetimini gerekli kılar (Aytaç, 2014). Okullar stratejik bir vizyona sahipse okulun ihtiyaçlarına uygun bir yetenek modeli geliştirilebilir. Yani okulun mevcut durumu ve gelecekte nasıl ve nerede olmak istediğini net bir şekilde ortaya koyarak vizyonerlik özelliği ön plana çıkarılmalıdır (Davies ve Davies, 2014, s. 15).

Yöntem

Bu araştırma betimsel tarama modelinde nicel araştırma yöntemiyle tasarlanmıştır. Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Büyükçekmece ve Çatalca ilçeleri sınırları içinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 287 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada örneklem seçiminde küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme yöntemi evrendeki bütün kümelerin eşit seçilme şansına sahip olduğu durumlarda kullanılır. Küme örneklemede evrende eşit seçilme şansı elemanlar yerine, tüm elemanlar ile birlikte kümelerindir (Karasar, 2016, s. 152-153). Yazıcıoğlu ve Erdoğan'a (2004) göre örneklem seçiminde 1000 kişilik evrende % 5 örneklem hatasıyla 278 kişi, 2500 kişilik evrende 333 kişinin örnekleme oluşturması öngörülmektedir. Bu araştırmada evrendeki her bir lise bir küme olarak kabul edilmiş ve rastgele örnekleme seçilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yerlikaya (2017) tarafından geliştirilen "Eğitimde Yetenek Yönetimi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert tipinde olup 18 madde ve iki alt boyuttan (hedefler ve yeteneğin geliştirilmesi, performans değerlendirme ve yeteneğin tutulması) oluşmaktadır. Araştırmadan

elde edilen verileri incelemek için aritmetik ortalama, standart sapma, t-Testi, Tek Yönlü ANOVA, LSD (Least Significant Difference) en küçük önemli fark testi kullanılmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin yetenek yönetimi uygulamaları ile ilgili algılarının yüksek düzeyde ($X = 3,89$) olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin yetenek yönetimi uygulamalarına yönelik alt boyut algıları incelendiğinde, hedefler ve yeteneğin geliştirilmesi alt boyutuna ait algılarının yüksek düzeyde ($X = 3,93$), performans değerlendirme ve yeteneğin tutulması alt boyutuna ait algılarının yüksek düzeyde ($X = 3,86$) olduğu belirlenmiştir. Okul müdürlerinin yetenek yönetimi uygulamalarına yönelik öğretmen algıları cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu ve branş değişkenlerine göre farklılaşmazken yaş, hizmet süresi, okul türü ve öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Buna göre yaş grubu 22-29 ve 40-49 olan öğretmenlerin algıları ölçek geneli ve hedefler ve yeteneğin geliştirilmesi alt boyutunda 30-39 olanlara göre yüksek; ölçek geneli ve her iki alt boyutta hizmet süresi 16-25 yıl arası olan öğretmenlerin algıları diğer gruplardan anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Ölçek geneli ve hedefler ve yeteneğin geliştirilmesi alt boyutunda Meslek Lisesi öğretmenlerinin algıları Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi öğretmenlerinden; okulundaki öğretmen sayısı 36- 56 arası olan öğretmenlerin algılarının da diğer gruplardan anlamlı derecede düşük olduğu saptanmıştır.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yetenek yönetimi düzeylerinin “yüksek” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Performans değerlendirmeleri personelin motivasyonunu etkiler.” maddesinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. En düşük ortalama ise “Yönetimin yetenekli personeli kaybetme endişesi vardır.” maddesinde görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde; hedefler ve yeteneğin geliştirilmesi bağlamında ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin yeteneklerinin iyi yönetildiği, yönetim tarafından desteklendiği ve okulun hedeflerinin net ve anlaşılır olduğu sonucuna varılmaktadır. Performans değerlendirme ve yeteneğin tutulması alt boyutunda ise okullarda yönetimin performans değerlendirme çalışmalarının öğretmenlerin motivasyonunu arttırdığı ancak yeteneği tutma konusunun diğer maddelerden daha az düzeyde üzerinde durulduğu sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Günbey (2016) yetenek yönetimi ile ilgili üniversite yönetimi ve akademik personelin görüşlerini araştırdığı çalışmada; kurumun, yetenekli personeli kuruma çekmek için nispeten diğer uygulamalara göre farklı çalışmalar yaptığını ortaya koyarken yeteneği tutmak için çaba göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Yerlikaya (2017) ise araştırmasında ortaöğretim okullarında yetenekli öğretmenlerin performansa göre desteklendiği, çalışmalarını planlama konusunda esneklik gösterildiği ve performans değerlendirilirken okulun tüm paydaşlarından faydalandığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Yerlikaya (2017) araştırmasında öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yetenek yönetimi uygulamalarını orta düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Aytaç (2015) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin yetenek yönetimi liderliği düzeyleri orta olarak bulunmuştur. Demirkasimoğlu ve Taştan (2015) ile Güneş ve Keskinlikç Kara (2017) özel öğretim kurumlarında yetenek yönetimi uygulamalarının orta düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Yapılan araştırmaların bulgularına göre yetenek yönetimi uygulamalarına dair öğretmen algılarına bakıldığında bu araştırmada algı düzeyinin yüksek olmasının sebebi araştırmaya katılan öğretmenlerin beklentilerinin düşük olmasından kaynaklanıyor olabilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yetenek yönetimi düzeyleri cinsiyete, medeni duruma, öğrenim durumuna ve branşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Yerlikaya da (2017) araştırmasında benzer bulgulara ulaşmış, öğretmenlerin cinsiyet ve medeni durum değişkenine göre okul müdürlerinin yetenek yönetimi düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit etmemiştir. Eğitim durumu değişkenine göre ise ölçek genelinde farklılık tespit etmemesine rağmen hedefler ve yeteneğin geliştirilmesi alt boyutunda lisansüstü mezunu grubu öğretmenlerin algısının lisans mezunu öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine Güneş ve Kara (2017) ve Demirkasımoğlu ve Taştan da (2015) cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılıklar tespit etmemiştir. Okul müdürlerinin yetenek yönetimi düzeyine ilişkin öğretmen algılarının; yaşa, okuldaki öğretmen sayısına ve hizmet süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre ortaöğretim öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin yetenek yönetimi düzeyleri ölçek geneli ve alt boyutlarda yaşa göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu araştırmanın sonucuna göre ölçek genelinde 30-39 yaş grubu öğretmenler okul müdürlerinin daha az düzeyde yetenek yönetimi uyguladıklarını düşünmektedirler. Bunun nedeni meslekte olgunlaşmaya başlayan bu yaş grubunun kariyer anlamında beklentilerinin yüksek olması olabilir. Araştırmanın bulguları Yerlikaya (2017) ile çelişmektedir. Yerlikaya (2017) araştırmasında 31-40 yaş grubu öğretmenlerin, okul müdürlerinin yetenek yönetimi uygulamalarına ilişkin algılarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Güneş ve Kara (2017) ile Demirkasımoğlu ve Taştan (2015) yaşa göre anlamlı farklılıklar tespit etmemiştir. Bu bağlamda literatürde bulguların birbiri ile tutarlı olmadığı görülmektedir.

Ortaöğretim öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin yetenek yönetimi düzeyleri ölçek geneli ve alt boyutlarda hizmet süresine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ölçek genelinde hizmet süresi 16-25 yıl arası olan öğretmenler okul müdürlerinin daha az düzeyde yetenek yönetimi uyguladıklarını düşünmektedirler. Yerlikaya (2017) araştırmasında öğretmenlerin yöneticilerinin eğitimde yetenek yönetimi algısının; 11-15 kıdem grubu öğretmenlerin algılarının diğer kıdem grubu öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ortaöğretim öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin yetenek yönetimi düzeyleri ölçek geneli ve alt boyutlarda okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Buna göre okullarındaki öğretmen sayısı 36-55 olan öğretmenler okul müdürlerinin daha az düzeyde yetenek yönetimi uyguladıklarını düşünmektedirler.

Ortaöğretim öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin yetenek yönetimi düzeyleri ölçek geneli ve alt boyutlarda okul türüne göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bulgulara göre ölçek genelinde öğretmen algılarına göre Meslek Lisesi müdürlerinin daha düşük düzeyde yetenek yönetimi uygulamaları yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürleri yetenek yönetimi uygulamalarında yaş, hizmet süresi, okul türü ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerini göz önünde bulundurmalıdır. Araştırmacılara, bu konuda öğretmenlerin ve okul müdürlerinin görüşlerine dayanan nitel bir çalışma yapmaları önerilebilir.

Anahtar Kelimeler

Yetenek; Yetenek Yönetimi; Okul Yönetimi

Kaynaklar

- Acar, S. (2006). *İlköğretim okul yöneticilerinin vizyoner liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü: Elazığ.
- Atlı, D. (2013). *Yetenek yönetimi: İnsan kaynakları yönetiminin yeni vizyonu* (2.Baskı) İstanbul: Crea Yayıncılık.
- Aytaç, T. (2014). Okullarda bütünleştirilmiş yetenek yönetimi modeli: Öğretmen görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 1-24.
- Aytaç, T. (2015). The relationship between teachers' perception about school managers' talent management leadership and the level of organizational commitment. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 165-179.
- Beycioğlu, K. & Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173.
- Çalık, C. & Şehitoğlu, E. T. (2006). Okul müdürlerinin insan kaynakları yönetimi işlevlerini yerine getirebilme yeterlikleri, *Milli Eğitim Dergisi, Bahar*. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/170/index3-icindekiler.htm>
- Davies, B. & Davies B.J. (2014). *Eğitimde yetenek yönetimi*. Tufan Aytaç ve Cemalettin İpek (çev.). Ankara: Nobel Kitap Akademi.
- Demirkasımoğlu, N. & Taşkın, P. (2015). Yetenek yönetiminin örgütsel etkililik ile ilişkisi: Özel öğretim kurumları örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 268-285.
- Doğan, S. & Demiral Ö. (2008). İnsan kaynakları yönetiminde çalışanların kendilerine doğru yolculuk: Yetenek yönetimi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 17(3), 146-158
- Günbey, M. (2016). *Yetenek yönetimi ile ilgili üniversite yönetici ve akademik personelinin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı: Bolu.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (30. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Tabancalı, E. & Korumaz, M. (2014). Eğitim örgütlerinde yetenek yönetimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (25), 139-156.
- Yazıcıoğlu, Y. & Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yerlikaya, S. (2017). *Okul yöneticilerinin yetenek yönetimi ile öğretmenler arasındaki farklılıkları yönetme yeterlikleri* (Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı: Bolu.
- Zafer Güneş, D. & Keskinçılıç Kara, S. B. (2017). Özel okullarda yetenek yönetimi uygulamaları. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 142-154.

Exploring Cross-Cultural Perspectives of Teacher Leadership Among the Members of an International Teacher Leadership Research Team: A Phenomenographic Study

Catherine ARDEN^a, Janet OKOKO^b

(a) University of Southern Queensland, Toowoomba, Australia

(b) University of Saskatchewan, Saskatoon, Canada

Introduction

This paper reports preliminary findings of a study investigating the culturally diverse understandings, experiences and perspectives of teacher leadership among the membership of an International Study of Teacher Leadership (ISTL) research team comprised of 20 academics working in universities in Australia, Canada, Latin America, South Africa, Tanzania, the United Kingdom, China and Europe. The impetus for this study emerged as a direct result of discussions at a 2018 conference in which ISTL team members expressed interest in exploring perspectives of teacher leadership among the team to inform their ongoing collaborative ISTL research. In this paper, the researchers present the rationale for the study, an overview of the methodology and some preliminary findings.

The literature on educational leadership and teacher leadership suggests that both teachers' and researchers' understandings of these concepts are widely varied (Webber, 2018). Viewed through a sociocultural lens, leadership is a culturally mediated endeavour (Hallinger & Walker, 2011; Hallinger, 2011; Rogoff, 2003), with individual views about educational success [and leadership] shaped by personal sociocultural and linguistic experiences” (Yosso 2005 as cited in Ylimaki et al, 2017, p 75). Thus, educational leaders’ understandings and practices of leadership develop from the cultural traditions of their local communities, and notions of what constitutes effective leadership are context specific and subject to cultural bias (AHRC, 2018; Okoko, 2018; Rogoff, 2003; van Emmerick, Euema & Wendt, 2008).

Much of the literature on teacher leadership is said to be based on a normative conception of educational leadership and has been found to offer interpretations, conceptual frameworks, and recommendations reliant on a knowledge base in which Western notions of leadership are embedded as if they were culturally transferable (Hallinger & Walker, 2011; Webber, 2018). Hallinger (2011, pp. 299, 310) further argues that, when compared to their “sister discipline” of business management, “Education scholars have been much slower to embrace international or cross-cultural perspectives in their research”, thereby failing to address a “‘blind spot’ in the conceptual lenses employed...” in the empirical study of educational leadership”. As educators, educational leaders and educational researchers, how, then, do we embed more culturally inclusive and diverse conceptions of educational leadership in our work?

Exploring how researchers from culturally and geographically diverse communities view educational leadership is seen as a useful starting point. The purpose of the study is therefore to capture, map and share the diversity of perspectives among the ISTL research community by seeking answers to these two research questions:

1. What are the qualitatively different ways that members of the International Study of Teacher Leadership (ISTL) research team experience ‘teacher leadership’?
2. How might we draw on insights gained from this study to inform our work as a research team?

As such, this study seeks insights to inform understandings of teacher leadership among researchers, policy-makers and the broader education community, with a particular emphasis on interrogating Western notions of teacher leadership.

Method

Phenomenography, a qualitative research approach focused on capturing the differences and variations in how people experience a particular phenomenon (Larsson & Holmstrom, 2007; Marton & Booth, 1997), is used by the researchers to explore the ways that the members of the ISTL research team, as the study’s participants, relate with the phenomenon of interest, ‘teacher leadership’. Purposive sampling of the full membership of the ISTL research team was aimed for in order to maximize heterogeneity (in this case, cultural and other diversity) of the sample. After obtaining university ethics clearance, all 20 members of the research team were invited to participate in the study. At the time of this presentation to the EARDA conference, six of the 20 members of the ISTL research team, representing six of the ten countries of origin, were participants in the study, with more expected to participate after the conference.

Mind mapping and semi-structured online interviews (Arden, 2016) using Zoom videoconferencing technology are used to gather data from participants. Thus, visual artefacts in the form of simple mind maps (Buzan & Buzan, 2005) of teacher leadership generated by respondents prior to the interviews serve as stimulus material for the interviews, allowing respondents to talk freely about their own conceptions and experiences of teacher leadership, minimising the interviewers' influence on the interviewees' thinking and thereby helping to maximise the trustworthiness of the data gathered (Arden, 2016; Collier-Reed, Ingerman & Berglund, 2009). The interview protocol was piloted by the principal researcher with a colleague prior to being used for the study. Both co-researchers conduct interviews together using mind maps as a point of departure; participants “talk through” (describe and explain) their mind maps of teacher leadership whilst interviewers annotate mind maps, take notes and ask probe questions to interrogate referential and structural aspects of participants’ awareness of teacher leadership (see Figure 1).

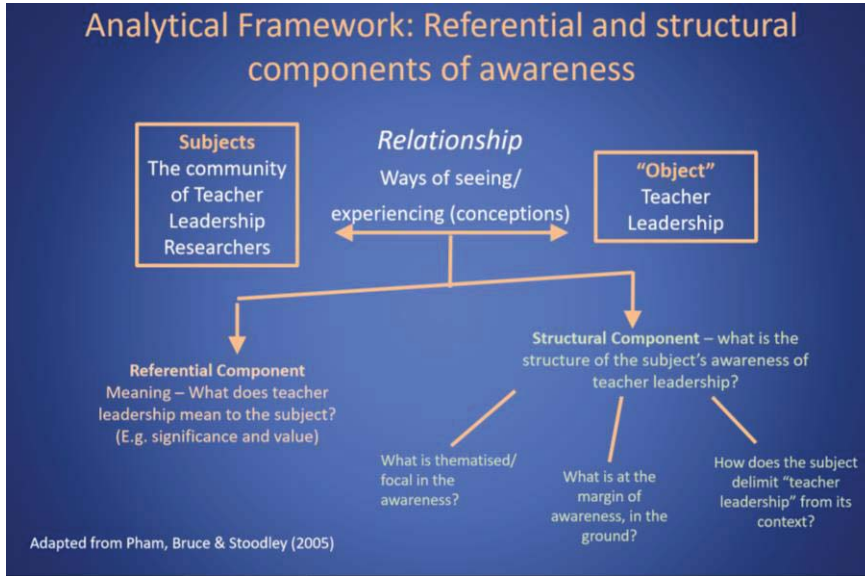


Figure 1: Conceptual and analytical framework for the phenomenographic study

A phenomenographic data analysis procedure is then followed to elicit conceptions and experiences reflected in the data, identifying and highlighting the critical variations therein. The conceptual framework guiding the analysis process is presented in Figure 1. The data analysis process occurs in three phases:

Phase 1: Discovering ways of experiencing teacher leadership in the interview data (focus on individuals)

Researchers conduct collaborative analysis and interpretation of mind maps and interview data – first individually, followed by a discussion via zoom – using a phenomenographic data analysis template (Arden, 2016). Analysis and interpretation of data is iterative and cumulative (the first interview, added analyses from subsequent interviews. Interview artefacts (zoom recordings; mind maps; researcher’s notes) are inspected to identify discrete conceptions or ways of experiencing teacher leadership reflected in the data, with the focus initially on referential (meaning) components.

Phase 2: From “pools of meaning” to a “stabilised system of meanings”

This phase involves sorting data extracts from interviews (utterances, meaning units) into “pools of meaning” (Marton, 1988, p. 198), moving backwards and forwards between individual interviews and collective meaning units. Researchers engage interpretive awareness throughout, questioning their interpretations at each step of the process, to maximize trustworthiness of their interpretations (Sin, 2010). Significantly different ‘ways of experiencing’ (conceptions) of teacher leadership are clustered into categories of description to form a “stabilised system of meanings” (Marton & Booth, 1997) supported by selected extracts from the data (quotations and/or constructed images). The researchers start to identify “dimensions of variation” that help to characterise and differentiate the ways of experiencing teacher leadership (that is, the dimensions that run as threads across the ways of experiencing in each category) (Pang, 2003).

Phase 3: Constructing the outcome space

The final phase of data analysis involves finalizing and labelling of categories, validating ways of experiencing in each category against individual interviews and deciding on key supporting quotes for each category. The dimensions of variation are finalized and then the outcome space is constructed in the form of a diagram of the

categories of description illustrating their structural and inclusive relationships, to represent the variations in the way that teacher leadership is and can be experienced.

Preliminary Findings

The preliminary findings resulting from a Phase 1 and 2 analysis of data from the first six interviews are presented in Figure 2 and constitute tentative categories of description of distinctly different ways of experiencing the phenomenon of teacher leadership evident in the data. Each distinctive ‘way of experiencing’ teacher leadership in each bubble in the diagram is labelled with a title that reflects the meaning (referential component) of that particular way of experiencing, along with one or two representative quotations from the interviews and the particular leadership ‘domain’ in which that particular way of experiencing teacher leadership seems to be situated. (It is important to note that there is no significance attached to positioning of each bubble in the diagram, nor to the colours used and nor to the relative size of the bubbles).



Figure 2: Preliminary findings: Teacher leadership is variously experienced as...

Tentative dimensions of variation in these ways of experiencing teacher leadership evident in the data to date are presented in Figure 3. These dimensions of variation in their final form once all interviews have been conducted constitute threads that run across and help to differentiate the distinct ways of experiencing teacher leadership in each category in the outcome space.

Dimensions of variation	Variations
What form does teacher leadership take in the way it is experienced in each category?	Idea/Construct/Abstraction, Process, Act, Ideal, Conviction/Mission/Value, Philosophy, Individual Person/Human?
What is the leadership domain in each category?	Personal, profession, academy, school, (formal) education system, classroom, community, geopolitical, social, teachers' work?
What is the nature of the desired change/influence sought in the way TL is experienced in each category?	Curriculum innovation, pedagogical innovation, cultural change, school improvement, legitimise/valorise teaching profession, social justice, personal development, political change, new research agenda?
How or by whom is this influence acknowledged/recognised ?	Peers (teachers), education system, broader community, academy, government?
"Making a difference" – for whom? Cui bono (who benefits? Whose interests are served?	Students, teachers, the teaching profession, the school, society?

Figure 3: Tentative dimensions of variation in ways of experiencing teacher leadership

It is important to note that the phenomenographic outcome space is not representative of any one individual's way of experiencing the phenomenon in question; rather, the findings are representative of the range of qualitatively different ways of experiencing the phenomenon, at the collective level (Akerlind, 2005).

Discussion, Conclusion and Recommendations

The study is a work in progress and the findings tentative, but nonetheless encouraging. Presentation of these preliminary findings to our peers at the EARDA conference provided a valuable opportunity for the researchers to consolidate the work undertaken to date, to reflect on strengths and limitations, and to seek peer feedback. This kind of opportunity also serves to enhance the communicative and pragmatic validity of the study's findings. Communicative validity of the findings depends on "a researcher's ability to argue persuasively for the particular interpretation that they have proposed", and secondly, help to ensure that "the research methods and final interpretation are regarded as appropriate by the relevant research community" (Akerlind 2007, p. 27). Pragmatic validity refers to "the extent to which the research outcomes are seen as useful (Sandberg, 1994 Kvale, 1996) and the extent to which they are meaningful to their intended audience (Uljen, 1996)...The prevalence of research seminars, conference presentations and peer-reviewed journals provides an obvious source of such validity checks" (Akerlind 2007, p. 27).

Therefore, in the interests of maximizing communicative and pragmatic validity, the following discussion questions were presented for consideration by those in attendance at the conference:

- What is your initial response when you look at the preliminary findings? Do they speak to you about teacher leadership? In what ways?
- How might the findings inform the work of the ISTL team in the current project?
- What more do we still need to find out in order to understand cross-cultural perspectives of teacher leadership, given the limitations of the current study? How might we do this?
- How might the findings inform the work of the ISTL team more broadly?
- How might the findings contribute to the teacher leadership research agenda?

- How might the findings be able to be used to support various stakeholders new to the area of teacher leadership (such as teachers, administrators, academics, researchers, policy-makers) to learn about and understand teacher leadership?

In conclusion, we look forward to continuing our study in the coming months and anticipate that our final findings will not only be representative of the range of qualitatively different ways of experiencing teacher leadership among the full membership of the ISTL research team, but that they will serve to:

- strengthen the ISTL research community by helping to build shared understandings whilst learning from differences in understanding – providing a “point of comparison” and “stimulus for dialogue” (Pham et al 2005, p. 17)
- strengthen the field/domain of teacher leadership research by adding to the body of knowledge about teacher leadership, and providing a framework for knowledge-building for those entering the field in the form of an “experiential framework” (Pham et al 2005, p. 17) for thinking about teacher leadership and teacher leadership research.

Finally and most importantly, we maintain that exposure to variation and critical differences in ways of experiencing a phenomenon brings about learning, allowing us to see where our own conceptions ‘fit’; this in turn encourages more inclusive, more ‘complete’, richer understandings of the phenomenon. Therefore, by understanding how others see and experience ‘Teacher Leadership’ and ‘Teacher Leadership Research’, our own understanding of the both the research “object” (teacher leadership) and the research “territory” (teacher leadership research) is enhanced (Pham et al 2005, p. 2). Thus, for us to be able to conduct this study is a pleasure, a privilege and a valuable learning opportunity.

Keywords

Teacher leadership; Phenomenography; Teacher leadership research; Sociocultural leadership theory; Educational leadership

References

- Akerlind, G. (2007). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research and Development* 24(4), pp. 321-334
- Arden, C. (2016). An inquiry into learning in rural community informatics: Understanding, facilitating and accounting for learning in the GraniteNet project [Doctoral Dissertation]. Available from <https://eprints.usq.edu.au/30291/>
- Australian Human Rights Commission. (2018). Leading for change: A blueprint for cultural diversity and inclusive leadership revisited. Author. ISBN 978-1-921449-89-5. Retrieved from <https://www.humanrights.gov.au/our-work/race-discrimination/publications/leading-change-blueprint-cultural-diversity-and-inclusiv-0>
- Buzan, T., & Buzan, B. (2003). *The MindMap® book*. London: BBC Books.
- Collier-Reed, B. I., Ingerman, A., & Berglund, A. (2009). Reflections on trustworthiness in phenomenographic research: Recognising purpose, context and change in the process of research. *Education as Change*, 13(2), pp. 339-355.

- Hallinger, P. (2011). Developing a knowledge base for educational leadership and management in East Asia. *School Leadership and Management* 31(4), pp. 305-320
- Hallinger, P., & Walker, A. (2011). School leadership in Asia Pacific: Identifying challenges and formulating a research agenda, *School Leadership & Management*, 31(4), 299-303, DOI: 10.1080/13632434.2011.606988
- Larsson, J. ,& Holmström, I. (2007). Phenomenographic or phenomenological analysis: Does it matter? Examples from a study on anaesthesiologists' work, *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 2 (1) 55-64, DOI:10.1080/17482620601068105
- Marton, F. (1988). Phenomenography: Exploring different conceptions of reality. In D. Fetterman (Ed.), *Qualitative approaches to evaluation in education: The silent revolution*. (pp. 176-205). New York: Praeger.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. New York: Routledge.
- Pang, M. F. (2003). Two faces of variation: On continuity in the phenomenographic movement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(2), pp. 145-156
- Pham, B., Bruce, C., & Stoodley, I. (2002). Understanding and influencing a learning community: Researchers' ways of seeing the significance and value of research projects. *Building learning communities through education: Refereed papers from the 2nd International Lifelong Learning Conference June 2002.*, (pp. 16-19). Yeppoon, Queensland. Retrieved from <http://researchgate.net>
- Okoko, J.M. (2018). Framing school leadership preparation and development for Kenya: Context matters. *Educational Management Administration & Leadership*, 1–18 doi: 10.1177/1741143218792913
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press
- Sin, S. (2010). Considerations of quality in phenomenographic research. *International Journal of Qualitative Methods* 9(4), pp. 305-319
- Van Emmerick, H., Euema, M., & Wendt, H. (2008). Leadership behaviors around the world The relative importance of gender versus cultural background. *International Journal of Cross Cultural Management* 8(3): 297 –315
- Webber, C. (2018). A proposed design for researching teacher leadership: Discussion starter. *1st International Conference on Culture and Symbiosis Education* hosted by Faculty of Education, Guangxi Normal University, Guilin, China, 26-27 May
- Ylimaki, R., Fetman, L, Mtyajasik, L, & Uljens, M. (2017). Beyond normativity in sociocultural reproduction and sociocultural transformation: Curriculum work-leadership within an evolving context. *Educational Administration Quarterly* 53(1), pp. 70-106

Providing Social Justice for of English as an Additional Language or Dialogue Students through Transformative Cross-Cultural Leadership

Bradley PERKS^a

(a) Kwansai Gakuin University, Economics department, Kobe, Japan

Introduction

Australian public secondary schools have had an influx of English as an additional language or dialect (EAL/D) students from various backgrounds. This requires collaboration between the school leaders, mainstream teachers, EAL/D teachers and administrative staff in accommodating the increased diverse student base and reviewing teaching practices and interactions with EAL/D students, parents and community members to foster engagement. Furthermore, it requires altering the curriculum including the distinctive and diverse needs of the EAL/D students, school pedagogy and vision. However, this has caused issues within schools that have led to (1) uncertainty in teaching students and speaking to parents who do not understand English and/ or Australian school cultural norms and expectations (2) a lack of collaboration between mainstream teachers and parents, EAL/D teachers and community liaison officers (3) an increased workload for mainstream teachers in catering for diversity programs for different students (4) EAL/D students feel alienated and lack of social justice.

Most teachers lack confidence in teaching EAL pupils and want specific EAL-Second Language Acquisition (SLA) focused training and development to enhance their skills in supporting them (Cajkler & Hall, 2009). However, competing priorities and tight resource management within the school has subjugated the individual needs of EAL/D students, and school wide priorities have taken precedent.

School leaders lack an understanding of diversity, student cultures and backgrounds, thereby focusing more on maintaining pre-established school structures, and the curriculum that essentially reflects white middle class Australian values. There is more attention on the EAL/D students' lack of academic achievement and misbehavior than attempting to understand and address the educational needs of diverse students and assisting them in adjusting into the school. Many staff admit that they are monolingual, unaware of the various students' cultural differences and have little experience of supporting EAL/D students and initiating contact with their parents (Cajkler & Hall, 2009). The schools' pedagogy and vision prioritizes unity of the school among mainstream classes, students and programs essentially downplaying the importance of individual differences.

The EAL/D students and family are underrepresented in the school's vision and curriculum, this marginalized group feels alienated from the school and a lack of social justice. They feel the school is not doing enough to address the achievement gap in EAL/D students compared to the mainstream students. The distinctive needs of most EAL students are not recognized, causing frustration from all stakeholders involved. This is a common reaction according to Spooner-Lane, Tangen, Mercer, Hepple, and Carrington (2013) who state teachers who feel a

cultural difference between them and their students avoid risk. Risk taking in education as Seward (2011) explains is when teachers bring together different subject matters perhaps drawing from their own experiences and finding areas of connections so students can learn both in varying ways. This form of teaching would be particularly applicable to struggling EAL/D students who are not responding to the set curriculum and need some variation in the content and/or delivery.

In general teachers are culturally unaware of the prominent foreign cultures that the EAL students and families are from. Also as previously mentioned there is a lack of diversity among the teaching faculty therefore they are unaware of the cultural assumptions in their lessons and interactions. The EAL/D students in Australia are not an exception according to Spooner-Lane (et al., 2013) who state are EAL students are susceptible to poor academic learning outcomes because learning interactions are confusing, uncomfortable and foreign. Current literature advocates teachers learn as much as possible about their students' cultural and linguistic backgrounds (Murakami 2008; Spooner-Lane et al., 2013), to as Crowther (et al., 2010) to give students a 'voice'.

School leaders have the potential to adequately address the diverse needs of the EAL/D cohort if they examine their own cultural tendencies in the classroom and interactions with students and take the time in finding out as much as they can about their students varying backgrounds. This could reduce the confusing and uncomfortable learning interactions experienced by certain EAL/D students in public secondary schools. As Shields (2003, p. 81) states "Educational leaders and teachers must continuously ask themselves, before carrying out an action, (1) who benefits; who is disadvantaged, (2) who is included; who is excluded, (3) who is privileged; who is marginalized, (4) who is legitimated: who is devalued, (5) to whom are we listening; who are we not hearing, and (6) what data are we using for our decision making." (Shields,). This quote supports the line of argument that to provide social justice for marginalised students, teachers have to carefully examine their own actions.

Theoretical Framework

Deficit model thinking

In addition to a lack of English proficiency, attendance and behavioural problems among EAL/D students are an issue at school, and more importantly, they are treated as a problem not as a challenge to overcome by the majority of the subject teachers. These teachers expect the students who most were not born in Australia and do not speak English at home to act like the majority Anglo-Celtic Australian students. These teachers lack empathy in recognising the holistic factors in acculturation stress. These teachers are displaying what Gardiner and Enomoto (2006); Gitlin, Buendia, Grosland and Doumbia (2003) refer to as a 'deficit model' in their assessment of the EAL/D students, where there is more of an emphasis placed on what the students are doing wrong as opposed to assisting the students transition into the school, and in most cases into Australia.

Historical

Another theoretical factor involved is that public schools, historically have not been designed to cater for student diversity. Beare (2000) supports this line of argument explaining, the historical factory like purpose of public schools is to cater for the mass populous, in (sub) urban places and to deliver mass education. Public schools were not just modelled on factories physically, but also scholastically preparing students whom would predominately enter a trade profession. State schools had departments operating as a bureaucracies which ran the factory line production mentally of a one size fits all approach to students (Beare, 2000). Student conformity into the production

line schooling system seems to be emphasised in this historical metaphor with little consideration for diversity, with individuals who do not fit the system and needing specialist attention for example EAL/D students being marginalized. This gives a context to the school, the difficulties and barriers to confront in the school's culture and structure by catering for the diversity to finding solutions for creating equity.

Vision

In addition to public schooling being historically designed and structured with little consideration to student diversity, Andrews and Crowther (2003) explain historically public education has “been extraordinarily difficult in individual state schools to create a meaningful alignment between school vision, community input, physical infrastructure, classroom practices and professional development, and in so doing, pursue a distinctive identity”. A challenge that public schools face is reassessing its own distinctive identity, the factory metaphor is prevalent in public schools. A challenge presented to public schools are that they need to re-examine its ‘vision and address the question of whether the schools’ vision represents the educational aspirations of EAL/D students, immigrant students and minority groups.

Implications for theory, research and practice

The schools’ pedagogy and vision reflects a “Third blueprint” approach, prioritizing unity of the school among mainstream classes, students and programs essentially downplaying the importance of individual differences (Limerick, Crowther & Cunningham, 2002). Whereas the school needs to adopt a “fourth blueprint” recognizing the pluralistic nature of the school by offering an inclusive curriculum, teaching practices and community engagement (Limerick, Crowther & Cunningham, 2002).

Transformative cross-cultural leadership tenants are caring, democratic, and optimism according to Shields; these three traits are needed in the context of Australian public secondary schools. Firstly, caring because teachers and educational leaders need to holistically understand the acculturation difficulties experienced by certain EAL/D students. The EAL/D student’s acculturation stress needs to be recognised, there needs to be empathy for those students whom immigrated to Australia or live with migrant cultures at home or from Aboriginal or Torres Strait island communities. These students need time to adjust, and a sympathetic understanding of their situation. The application of transformative cross-cultural leadership qualities of being conscientious of the feelings and perceptions of others (Nur & Nur-Awaleh, 2014), seems well suited to this context. Caring, in avoiding applying a deficit model mentality with these students (Furman & Shields, 2005). Caring, in the treating these students as a challenge to be overcome not simply as them not living up to the scholastic and behavioural standards of the majority students.

Secondly, the schools needs to be more democratic. Leadership for social justice as Furman and Shields (2005) state requires a conscientious examination of one’s own beliefs and practices, in not only individual relationships but also policies. Policies that cater to a single approach to curriculum, programming, resource allocations, or accountability is argued not be equitable by Skrla, Scheurich, Garcia, and Nolly (2004). Conducting an equity audit as written in the cohesive community section of the proposed solution could as Skrla (et al., 2004) argue could allow school leaders to become aware of the ingrained values, attitudes and practices that are ingrained in the school and that may pose a barrier to providing an equitable education for students. This is needed at secondary

schools because the school leaders have not taken into account the changing population of the school and have so far failed to recognise the diverse cultural context.

This style of leadership is argued to be relevant in the current post-industrial society, and particularly relevant the schooling institution, where schools strive to build educational capacity and generate knowledge (Andrews 2004). To build the educational capacity of the school, new knowledge about the school needs to be created and sustained (Crowther, et. al 2010). This knowledge can be obtained by collecting feedback on school outcomes from staff, students and parents. The results of the diagnostic tool could enable impactful dialogue to happen and all voices to contribute to the future direction of the school, to revitalize the school. I hope that this could establish dialogical relations between the ethnically and linguistically diverse communities and school's leaders. Allowing EAL/D specialist teachers and Multicultural Education Aides (MEAs) liaison with the school and speaking to parents who do not understand English and/ or Australian school cultural norms and expectations could achieve community input.

Involving the EAL/D specialist teachers and MEAs more heavily in the school reflects Limericks characteristic of a post corporate world, the school would shift from a hierarchy leadership model into a more conventional organisational that is boundary less and moves into the creation of collaborative networks. Furthermore empowering and making those aforementioned professional as autonomous, interdependent and collaborative. In this context hopefully allowing efficiency, flexibility and creativity in the designing of the schools' EAL program.

Concluding remarks

Involving the EAL/D specialist teachers and MEAs more heavily in the school reflects Limericks characteristic of a post corporate world, the school would shift from a hierarchy leadership model into a more conventional organisational that is boundary less and moves into the creation of collaborative networks. Furthermore empowering and making those aforementioned professional as autonomous, interdependent and collaborative. In this context hopefully allowing efficiency, flexibility and creativity in the designing of the schools' EAL program.

Using the newly formed school vision, school leaders could be responsive to the student's needs and the features of the community (Andrews & Crowther, 2003), by recognizing the student cultural diversity and how EAL/D students can be successfully immersed into mainstream subject classes. Transformative cross-cultural leadership could foster such collaborative work with all involved in achieving this shared purpose (Limerick, Crowther & Cunnington, 2002). Collaboration is required between teacher leaders and the principal, with the latter needing to play a prominent role in enabling this process to occur. In doing so, the principal can be responsive to the community (Beare, Caldwell & Millikan, 2018). Furthermore, the principal can be responsive to subject teacher's needs for professional development, in allowing them opportunities and ensuring resources are available for EAL/D (re) training to occur.

Keywords

Transformative Cross-Cultural Leadership, Social justice, English as an Additional Language or Dialogue Students

References

- Andrews, D., & Crowther, F. (2003). 3-dimensional pedagogy-the image of 21st century teacher professionalism. () Australian College of Educators.
- Beare, H. (2000). *Creating the future school : Coming, ready or not*. London: Routledge.
- Beare, H., Caldwell, B., & Millikan, R. H. (2018). *Creating an excellent school: Some new management techniques*. London: Routledge.
- Cajkler, W., & Hall, B. (2009). 'when they first come in what do you do?' english as an additional language and newly qualified teachers. *Language and Education*, 23(2), 153-170. doi:10.1080/09500780802308851
- Crowther, F., Abawi, L., Andrews, D., Conway, J. M., Dawson, M., Lewis, M., . . . Petersen, S. (2010). *Building and sustaining capacity in your school - the COSMIC C-B model*.().Australian Council for Educational Leaders (ACEL).
- Furman, G. C., & Shields, C. M. (2005). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools. *A new agenda for research in educational leadership*, 119-137.
- Gardiner, M. E., & Enomoto, E. K. (2006). Urban school principals and their role as multicultural leaders. *Urban Education*, 41(6), 560-584. doi:10.1177/0042085906294504
- Gitlin, A., Buendía, E., Crosland, K., & Doumbia, F. (2003). The production of margin and center: Welcoming-unwelcoming of immigrant students. *American Educational Research Journal*, 40(1), 91-122. doi:10.3102/00028312040001091
- Limerick, D. C., Cunnington, B., & Crowther, F. (2002). *Managing the new organisation: Collaboration and sustainability in the postcorporate world* (2nd ed.). St. Leonards, NSW: Allen & Unwin.
- Murakami, C. (2008). 'Everybody is just fumbling along': An investigation of views regarding EAL training and support provisions in a rural area. *Language and Education*, 22(4), 265. doi:10.2167/le767.0
- Nur, S., & Nur-Awaleh, M. (2014). Exploring school principals' responses to the needs of somali immigrant students. *Cultural and Pedagogical Inquiry*, 5(2) doi:10.18733/C3JS33
- Rice, E. M., & Schneider, G. T. (1994). A decade of teacher empowerment: An empirical analysis of teacher involvement in decision making, 1980-1991. *Journal of Educational Administration*, 32(1), 43-58. doi:10.1108/09578239410051844
- Skrla, L., Scheurich, J. J., Garcia, J., & Nolly, G. (2004). Equity audits: A practical leadership tool for developing equitable and excellent schools. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 133-161. doi:10.1177/0013161X03259148
- Seward, L. (2011). Creativity in teaching: The benefits of taking risks and trusting your instincts. *Education for Primary Care : An Official Publication of the Association of Course Organisers, National Association of GP Tutors, World Organisation of Family Doctors*, 22(1), 38.
- Shields, C. M. (2003). *Good intentions are not enough : Transformative leadership for communities of difference*. United States:
- Spooner-Lane, R., Tangen, D., Mercer, K. L., Hepple, E., & Carrington, S. (2013). Building intercultural competence one "Patch" at a time. *Education Research International*, 2013, 1-9. doi:10.1155/2013/394829

A study of teacher leadership in current policy and institutional documents in Spain

Gloria GRATACÓS^a, Begoña LADRÓN DE GUEVARA^a, Inmaculada RODRIGUEZ^a

(a) Centro Universitario Villanueva (Madrid, Spain)

Introduction

All over the world, economic, political, social, environmental and technological changes are impacting on education, and increasing demands and challenges for teachers. On one hand, education systems are required to ensure that people have the skills required in the labor market. On the other hand, globalization is pushing the alignment of European Higher Education policies affecting school curricula and teacher education programs. Moreover, changes in social values have increased the expectations of the role of education in solving social problems and developing learners' personal capabilities (Darling-Hammond and Lieberman, 2013; Hargreaves, 1994, Schleicher, 2019). Given these agendas, teachers require ongoing professional learning, and leadership skills, enabling them to meet new educational priorities so they can improve the quality of education.

Research on educational leadership highlights the role of principals in successful student achievement (Leithwood, Louis, Anderson and Wahlstrom, 2004). More recently, academics are paying attention to teacher leadership (TL) as an important aspect of educational leadership, since teachers can promote change in schools as they deal with “the complexities involved in teaching” (Wenner and Campbell, 2017, p. 134). In the context of the International Survey on Teacher Leadership (ISTL), “a rationale for researching teacher leadership is presented based on the need to provide clarity to the definition of the concept and to understand better how to facilitate teacher leadership development” (Webber, 2018, p.1). This research commenced with a literature review which has drawn attention to the values and assumptions underlying our current understanding of teacher leadership. The values identified include: accountability, advocacy, cultural responsiveness, inclusiveness, openness to change, professionalism, reflection, risk-taking, shared vision, stability and teamwork (as in Webber, 2018, p.4).

This study aims to develop understanding of the concept of teacher leadership in institutional documents in the Spanish context and to explore and analyze the dominant values and assumptions that can be identified in them. To date, we have focus on relevant legal documents such as the Education Law, Ministry policy documents, regulation of teacher education programs by the National Agency of Evaluation of the Quality and Accreditation (known as ANECA from the acronym in Spanish) and educational proposals for teachers competencies approved by one of the Autonomous Communities (AC); specifically, the AC of Madrid.

Spanish education context

Spain is a country with a population of 46.7 million and is organized in seventeen Autonomous Communities who are given powers to legislate recognized in the Spanish Constitution of 1978. This means that each AC has the power to establish their own education regulations based on national educational law that is enacted by the central government. In the last 39 years, Spain has had 7 national educational laws. The Act currently in force is the organic law for the improvement of educational quality (LOMCE, 2013) which modified part of the previous Act, the organic law of education (LOE, 2006). Nevertheless, the actual act of education (LOMCE, 2013) is now being questioned by the majority of the political parties. A law on teacher identity, functions and professional development is still pending.

The Spanish education system comprises pre-primary, primary, secondary and higher education levels. Basic education is compulsory and free of charge from 6 to 16 years (6 years in the primary level and 4 years in the compulsory secondary level). At the end of the fourth secondary year, students may choose to continue with secondary education to go into university degrees, or take a basic vocational training. Students can attend a public school (67.3% of the total population of pre-primary, primary and secondary education), a partially government-funded independent school (25.9% of the total) or a private school (6.9% of the total) (MECD, 2018).

Methodology

As stated before, different institutional documents were studied through content analysis with the objective of finding values that were present in the literature review previously completed by the International Survey on Teacher Leadership research group. To provide rigor and increase the credibility of the study, the team used researcher triangulation. The researchers independently coded the documents, and then compared, and contrasted their coding procedures to ensure confirmation of findings and to bring different perspectives to the analysis (Denzin, 1978).

Findings

Educational leadership is understood not only as the responsibility of the principal, but also as a teacher role, since they are expected to exert their leadership not only in the classroom, in the implementation of curriculum but also in the educational community. Nevertheless, a search for the word “leadership”, “leader” or “lead*”, in the institutional documents found no results.

In Spain, teacher leadership is more often seen from the perspective of accountability; as being responsible for the entire teaching-learning process performed by the teacher in his/her classroom. Most documents emphasize especially the importance of evaluation of the teaching-learning process which implies designing, planning and evaluating within the school as educational organization (LOE, 2006). In addition to being responsible, the teacher leader is required to have an active dimension, which means knowing how to organize the participation of diverse learners in their own learning process (ANECA, 2004). Documents also recognize the importance of teachers leading

the development of personalized learning in education; and supporting all students to maximize their learning through addressing personal, cultural, economic and social inequalities. Teacher leaders are also expected to focus on supporting students with disabilities (LOE, 2006; LOMCE, 2013). This last aspect, as well as the sensibility to guarantee equal opportunities, education inclusion, and school guidance to overcome any discrimination, reflect the value of advocacy and cultural responsiveness in our context.

The value of inclusiveness is depicted by the importance given to teacher participation in school government bodies required by LOE and LOMCE. Teachers are seen as an important part of the educational community: promoting research initiatives, and collaborative learning (LOMCE, 2013).

The assumption that teachers can go beyond enculturation to build capacity for transformation (the value Webber (2018) names as openness to change) is stated in the request for teachers to organize interdisciplinary projects and to work with the community outside the school, creating spaces for citizenship and environmental education (LOE, 2006; ANECA, 2004). Teacher collaboration with parents is especially remarked in the actual educational law (LOMCE, 2013).

There were limited references in institutional documents regarding the value of professionalism and ethics in the teaching profession, other than reference to teacher roles in the teaching and learning process within the classroom and their wider professional work as educators (ANECA, 2004).

One of the main qualities that teachers must have is the ability to reflect on the fact that their daily work life can be very intense and complicated because of the complex roles teachers are engaged in. Therefore, a culture of reflection and search for evidence that help teachers to improve their practice should be nurtured. Teachers should have an attitude of constant learning and professional development (ANECA, 2004).

It is remarkable that the value of risk-taking –understanding that safety and trust is important- has not been observed in any institutional documents studied. Moreover, the value of stability, which means that practices should be sustainable, is not considered in institutional documents in the Spanish context.

The same as with the value of inclusiveness, shared vision is only considered from the perspective of the teacher participation in the elaboration process of the Educational Project of each school (LOE, 2006; LOMCE, 2013), where the mission of the school is established and outlined.

As we have said, beyond the work that teachers do in their classroom, their leadership seems to have to be exercised in the school educational environment. They have an attitude of openness to being able to work as a team as well as using methodologies in which other teachers of the school can participate, such as cooperative work, interdisciplinary activities (LOE, 2006; LOMCE, 2013).

Besides the literature review related to teacher leadership, it is interesting to remark some epistemological competences that could be detected in some of the documents studied. Specifically, the promotion of values such as

respect, tolerance and social justice –all of them key aspects to promote citizenship (LOE, 2006; ANECA, 2004)- as well as the need to create learning environments to personalize education and also taking into account parents' implication (LOE, 2006; LOMCE, 2013) can be highlighted.

Conclusions

The first most striking finding is that in the institutional documents studied the word leadership or similar related to teachers does not appear. It is interesting to note that in current approved documents, some aspects identified in the teacher leadership literature review appeared to be clear such as accountability, advocacy, cultural responsiveness, professionalism and teamwork.

After the analysis of institutional documents, it is concluded that the dimensions that currently define a teacher leader have to take into account the perspectives of inside and outside the classroom.

Within the classroom, teachers are required to have an active responsibility for the whole teaching and learning process, organizing their work and adapting themselves to the heterogeneity of their students. It seems important to have a special sensitivity to inequalities including personal, cultural, economic and social. They are also expected to implement authentic personalized education within the classroom. In their professional work, teachers should work collaboratively and in teams with colleagues, parents, students and the school community.

The review of the documents revealed a limited understanding of the critical importance of teacher leadership. There was little evidence of reference to the many challenges that policy documents are now emphasizing in future schooling agendas including new emphases on competency development and the need for teachers to prepare students for uncertain futures in a more holistic way.

Keywords:

Teacher leadership, Spain, Education Policy

References

- ANECA (2004). Libro blanco del título de grado de Magisterio. Retrieved from http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf
- Darling-Hammond, L. & Lieberman, A. (eds.). (2013). *Teacher Education around the World: Changing Policies and Practices*. London: Routledge.
- Denzin, N.K. (1978). *Sociological methods: A sourcebook*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. New York: Teachers College Press.
- Wenner, J.A. & Campbell, T. (2017). The theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171.
- Leithwood, K.; Louis, K.S.; Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. New York, NY: Wallace Foundation.

- Ley Orgánica de Educación (LOE) (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. [Organic law of Education 2/2006, of May 3rd]. Madrid: Boletín Oficial del Estado.
- Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. [Organic law of Education 8/2013, of December, 9th, for the improvement of the quality of education]. Madrid: Boletín Oficial del Estado.
- Ministry of Education, Culture and Sport (MECD) (2018). Datos y cifras: Curso escolar 2018-19. [Facts and figures: school year 2018–19]. Madrid: Secretaría Técnica General. Retrieved from <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f17caadd-acf4-41e5-8143-8489ed4b0cf2/datosycifras1819esp.pdf>
- Schleicher, A (2018) The Future of Education and Skills 2030. OECD. Retrieved from [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Webber, Ch. (2018). A Rationale and Proposed Design for Researching Teacher leadership. Paper presented to the International Research Conference, hosted by the Faculty of Education at Guangxi Normal University in Guilin, China, May 26-27, 2018
- Wenner, J.A.; Campbell, T. (2017). The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership: *A Review of the Literature*. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171.

ICTs Influence on Quality of National Education: A Cross-Sectional Analysis

Luís Fernando IRGANG DOS SANTOS^A, Nikolas HUCK^b, Manoella Antonieta RAMOS DA SILVA^A,
Siliane FERRARI VOLTOLINI^b, Maria José DE CARVALHO SOUZA DOMINGUES^b

(a) Halmstad University, School of Business and Engineering of Halmstad University, Halmstad, Sweden (Corresponding Author)

(b) Regional University of Blumenau, Postgraduate Program in Business Administration, Blumenau, Brazil

Introduction

Education in a nation can be influenced by several variables. One of the possible variables is the use of information and communication technologies (ICTs). In the 70's, when the first computers and their peripherals began to be used in several countries, the term "Information Technologies" or simply IT appeared. At that moment, it began to imagine its application in education, which was reinforced with the arrival of the internet. From there, the application in education became a reality and a new term was coined: "Information and Communication Technologies", or ICTs (Soares-Leite, 2012). Since then, these technologies have been democratizing access to knowledge through the possibility of social distribution integrated into the network.

ICTs have been changing the way information relates to society. In the educational environment, mobile devices are part of the teaching resources and help individuals to increase the possibilities of searching, analyzing and sharing information (de Souza and de Souza 2010; Unesco, 2008; da Fonseca, 2013). However, the inclusion of ICTs in education requires the mobilization of several agents, public and private, which makes it understood that complex structural modifications and behavioral transformations are necessary for their proper application. Because of this, many educational institutions are slower and more resistant to inserting the use of this factors as a teaching practice (Livingstone, 2012).

Against this background, this study aims to analyze the ICTs influence in the education quality of nations. This study was motivated by the fact that there are few scientific studies on the relationship between the use of ICTs and the quality of education in the nations in the scientific literature. Thus, this study aims to contribute with the scientific literature, in order to verify if the use of ICT can influence the composition of the indices of quality of the education of the nations. From a managerial perspective, the results of this study can provide information to policy makers, so that they can develop public policies aimed at the use of ICTs in education; to the managers of public and private organizations, for the appropriate management of the ICT resources; and to educational institutions, educators and students, in order to present evidence on the impact of ICTs on the quality of education.

The paper is structured as follows, from the introduction: section 2 contemplates the description of the methods used for the development of the research. The results are presented and discussed in section 3 and then the final considerations and bibliographical references.

Method

With the objective of analyzing the relationship between quality of education of the nations and the ICTs, a quantitative research was performed and a descriptive technique was adopted. We obtained data on education quality

indices from 147 countries in 2017 through the Legatum Institute database, which highlights countries' performance in relation to prosperity from such pillars as economic quality, business environment, governance, personal liberty, social capital, security and protection, education, health and the environment (Legatum Institute, 2018).

To measure ICT performance in countries, we obtain ICT performance indexes through the “Measuring the Information Society Report 2017”, from the International Telecommunication Union (ITU), a United Nations specialized agency for the development of ICT indicators (International Telecommunication Union, 2018). To elaborate the ICT indexes in the nations, the ITU involves a set of three factors:

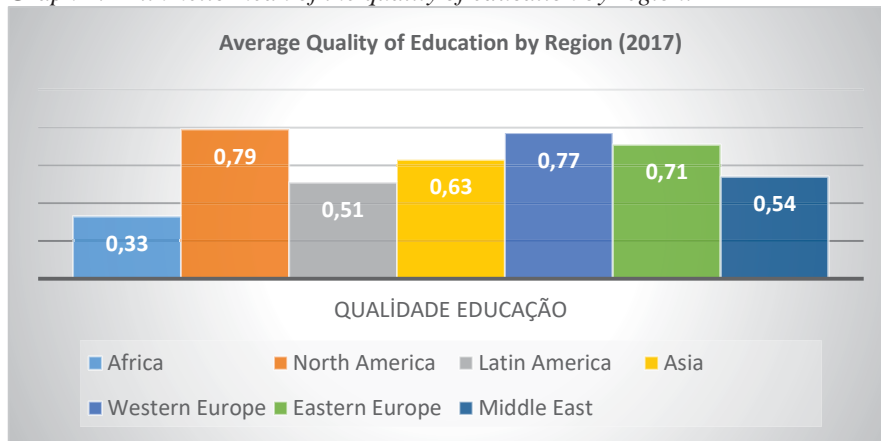
- a) *Access*: consider the percentage of registration of fixed telephones of the inhabitants, percentage of cell phone registrations, size of broadband (internet quality), percentage of houses with home computers and percentage of houses with internet;
- b) *Use*: refers to the percentage of individuals that use internet, percentage of broadband access subscriptions and percentage of active mobile internet subscriptions; and
- c) *Skills*: considers gross enrollment rate in secondary and tertiary education and average years in school, assuming the use and learning of ICTs in educational institutions.

From the sources researched, the data on quality of education and ICTs were obtained from 147 countries. These data were tabulated in Microsoft Excel® spreadsheet and imported into SPSS® Statistical Software version 22. For the analysis, the linear regression technique was used to measure the relationship between two or more variables. It is relevant to determine the dependent variable and the independent variable (Hair Jr. et al., 2009). In this research, we adopted as a dependent variable the "Quality of Education" and as independent variables "Access", "Use" and "Skills" referring to ICTs. The following session presents the data and analysis of the results.

Results

Before examining the possible relationship between ICT indexes and the quality of education in the countries, we comparatively analyzed the ICT education and performance indexes of the 147 sampled countries according to 7 geographic regions: Africa, North America, Latin America, Asia, Western Europe, Eastern Europe and the Middle East. Graph 1 presents the arithmetic mean of the quality of education by region.

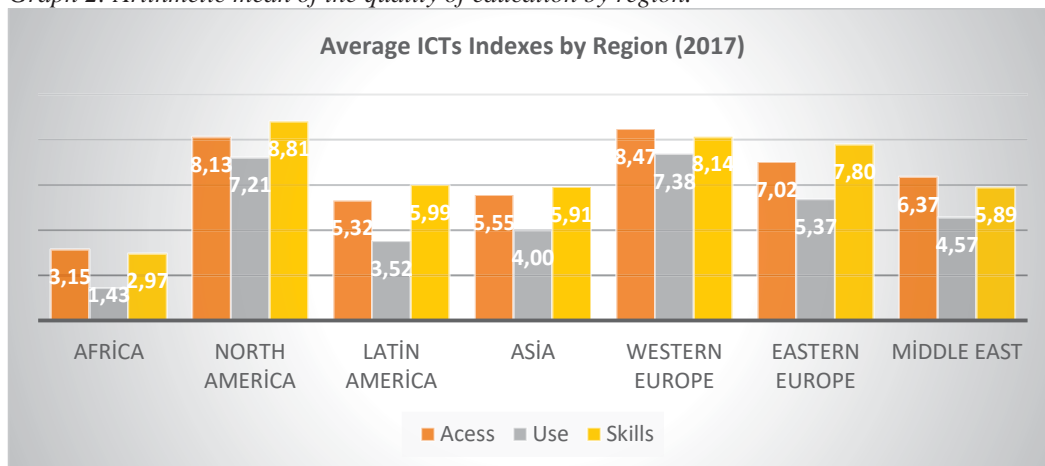
Graph 1: Arithmetic mean of the quality of education by region.



Source: Research data (2018).

It can be seen that the countries of North America, Western Europe and Eastern Europe have the best arithmetic average in education quality (0.79, 0.77 and 0.71 respectively); while countries located in Africa, Latin America and the Middle East show the lowest average rates per region (0.33, 0.51 and 0.54, respectively). In this same logic, Graph 2 presents an illustrated comparison of the averages of the ICT indexes by region.

Graph 2: Arithmetic mean of the quality of education by region.



Source: Research data (2018).

Graph 2 shows that the countries of Western Europe and North America have the best average ICT access rates (8.47 and 8.13, respectively); while African and Latin American countries have the lowest average access rates (3.15 and 5.32 respectively), followed by Asian countries (average of 5.55). In terms of ICT use, again countries of Western Europe and North America have the best indexes (7.38 and 7.21, respectively), while countries of Africa and Latin America have the worst scores (1.43 and 5.52, respectively), followed by Asian countries (average use rate of 4.00). Finally, analyzing the average ICT skills indices, it is inferred that the North American population has the best average in this area (8.81), followed by Europeans (8.14 and 7.80). On the attributes of ICT skills, Africans remain with the lowest average index (2.97). The countries of the Middle East, Asia and Latin America had very similar rates of ICT skills (5.89, 5.91 and 5.99, respectively).

Analyzing the results of the graphs, we can assume that the social and economic inequality experienced by the developing countries, especially those located in Africa and Latin America, is reflected both in education and in

the access, use and development of ICT skills. Heyneman (1987) explains that education is influenced by the economic development of a country, and that this factor may also justify the use of new technologies, or lack thereof. In this way, the technological backwardness evidenced by the majority less developed nations, as well as the greater use in developed countries, is due to the own historical course of each nation (Cowan, 1997; Frieden, 2008).

Before verifying the possible relation between the ICT indexes and the quality of education in the nations, we validate a set of assumptions to prove the possibility of performing a linear regression: the tests of normality and homoscedasticity of the residues, the linearity of the coefficients, the diagnosis of serial autocorrelation in the residuals and the analysis of multicollinearity between the independent variables (Hair Jr et al., 2005).

Pearson's Correlation demonstrated a high degree of correlation between the variables "Access" and "Use" ($\rho = 0.960$). We then performed a factorial analysis with Varimax rotation by the Kaiser normalization method to eliminate the identified correlation. For this, coefficients less than 0.50 were suppressed, as suggested by Hair Jr. et al. (2005). After the correlations were eliminated, the other tests were carried out to analyze the feasibility of performing the linear regression.

The Durbin-Watson test presented a value equal to 2.204 attesting to the non-existence of serial autocorrelation in the residuals. The Kolmogorov-Smirnov test revealed an acceptable level of significance of up to 5% conferring normality in the waste distribution (Maroco and Bispo, 2003). The inflation factor of the variance resulted in $VIF < 10$, which indicates that there is no multicollinearity of the predictor variables (Hair et al., 1999). The analysis of variance, provided through the Anova Test, also confirmed that the model is adequate for the study proposal ($Sig < 0.001$), that is, the dimensions of ICTs are predictive of the quality of education. Finally, the linear regression coefficients are shown in Table 1.

Table 1: Linear regression coefficients.

Model	Non-Standardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	VIF
	B	Standard Error	Beta			
(Constant)	0.553	0.008		69.347	0.000	
Access	0.111	0.008	0.563	13.910	0.000	1.000
Use	0.123	0.008	0.622	15.344	0.000	1.000
Skills	0.48	0.008	0.241	5.950	0.000	1.000

Source: Research data (2018).

The regression coefficient of adjustment ($R^2 = 0.762$) showed that approximately 76.2% of the total variance of education quality can be explained by the combination of ICT dimensions of countries (Hair Jr et al., 2005). Thus, from the non-standard coefficients (B) and considering all the significant coefficients ($Sig \leq 0.05$), we can determine the equation of the model:

$$\text{Quality_Education} = 0.553 + 0.111\text{Access} + 0.123\text{Use} + 0.048\text{Skills} + \varepsilon$$

From the equation obtained, it can be inferred that access to ICTs (fixed telephones and cell phones, computer and internet quality), use (individuals using ICTs) and skills related to the use of technology positively impact and in the quality of education in nations.

Discussion, Conclusions, Recommendations

ICTs represent the driving force behind the process of social change and act as a key element for the transformation of the knowledge society. They have provoked a revolution in the way people study, work, get around, play sports, and especially how they relate to each other (Zuin, 2010). However, while ICTs help solve problems and open up a series of possibilities for a more varied exchange of knowledge, they impose new challenges on people (Gomez, 2002). In education it is no different. Teachers are faced with students who are increasingly connected to technology and thirsty for new methodologies that integrate the teaching-learning process with technological resources (Ponte, 2000).

In view of technological advances on the global scenario, it is reasonable to assume that education is affected by new ways of communicating and obtaining information. Thus, studies that contribute to the understanding about the effective use of technologies for the desired social benefits are seminal to the theoretical and practical foundation about their effects. Thus, the results of this study reflect a literary discussion about education and its nuances. We can state, based on the results and discussions presented, that the level of education is significantly influenced by access, use and skills related to ICTs.

Our findings contribute to the literature on the use of information and communication technologies and their association with the quality of education in the nations. The results of this study provide valuable information to policy makers so that they can develop public policies aimed at the use of ICTs in education; to the managers of public and private organizations, for the appropriate management of the technological resources of information and communication; and to educational institutions, educators and students, presenting evidence on the impact of ICTs on the quality of education.

We admit as a limitation of this research that the factors influencing the quality of education cannot be summarized only in the use of ICTs, since education requires combinations of practices, often complex, to be effective in terms of quality. For Moreira and Kramer (2007), information and communication technologies cannot be attributed to the capacity and responsibility to revolutionize education. In order to integrate ICTs in teaching for a better quality, it is necessary to re-evaluate the educational system from schools to universities, proposing more dynamic and innovative methods (Ponte, 2000; Gadotti, 2000).

In this sense, we suggest for future research to verify the influence of other factors on the quality of the education of nations and to increase the understanding on the multidimensional factors that affect the quality in the education of nations.

Keywords

Education Quality; Information and Communication Technologies; ICT Access; ICT Use; ICT Skills.

Acknowledgments

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

References

Cowan, R. S. (1997). A social history of American technology. *OUP Catalogue*.

- da Fonseca, A. G. M. F. (2013). Aprendizagem, mobilidade e convergência: mobile learning com celulares e smartphones. *Revista Mídia e Cotidiano*, 2(2), 265-283.
- de Souza, I. M. A., & de Souza, L. V. A. (2013). O uso da tecnologia como facilitadora da aprendizagem do aluno na escola. *Revista Fórum Identidades*.
- Frieden, J. A. (2008). *Capitalismo global: história econômica e política do século XX*. Zahar.
- Gadotti, M. (2000). Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em perspectiva*, 14(2), 03-11.
- Gómez, G. O. (2002). Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. *Comunicação & Educação*, (23), 57-70.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante* (Vol. 491). Madrid: Prentice Hall.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. Bookman Editora.
- Hair Jr, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2005). Tradução: Adonai Schlup Sant Anna, Anselmo Chaves Neto. *Análise Multivariada de Dados*, 5.
- Heyneman, S. P. (1987). Curricular Economics in Secondary Education: An Emerging Crisis in Developing Countries. *Prospects*, 17(1), 63-74.
- International Telecommunication Union (2018). *Measuring the Information Society Report 2017*: International Telecommunication Union.
- Legatum Institute (2018). *The Legatum Prosperity Index 2017*: Legatum Institute.
- Livingstone, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford review of education*, 38(1), 9-24.
- Maroco, J., & Bispo, R. (2003). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*.
- Moreira, A. F. B., & Kramer, S. (2007). Contemporaneidade, educação e tecnologia. *Educação & Sociedade*, 28(100), 1037-1057.
- Ponte, J. P. D. (2000). Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? *Revista Iberoa*.
- Soares-Leite, W. S., & do Nascimento-Ribeiro, C. A. (2012). A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10).
- Unesco-United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, Paris (France). (2008). *ICT competency standards for teachers: policy framework*. ERIC Clearinghouse.
- Zuin, A. A. (2010). O Plano Nacional de Educação e as tecnologias da informação e comunicação. *Educação & Sociedade*, 31(112), 961-980.

Exploring Conceptualizations of Teacher Leadership in Latin America: The Colombian Case

Clelia PINEDA-BÁEZ^a

(a) Universidad de La Sabana, Facultad de Educación, Chía, Colombia

Introduction

Numerous studies show that the understanding of teacher leadership has evolved through the decades (Fairman & Mckenzie, 2014) and that the nature of teacher-leaders' work strongly influences the pedagogy used in schools, students' learning opportunities, and in general, the quality of education (Bolívar, 2010; Coggins & McGovern, 2014; Horn & Marfán, 2010; Leithwood, Harris, & Strauss, 2010; Leithwood, Patten, & Jantzi, 2010; York-Barr & Duke, 2004). Although the literature on the topic is abundant in Western societies, the scarcity of information about it in Latin American contexts is notable (Pineda-Báez, Bauman, & Andrews, 2019).

This study is part of an initiative called "International Study of Teacher Leadership-ISTL" (Webber, 2019) that seeks to understand how teacher leadership is conceptualized and enacted in different contexts. The group includes researchers from Australia, Canada, Colombia, China, Mexico, Rumania, Spain, South Africa and Turkey interested in determining values and assumptions about teacher leadership that guide the policies and actions in each country. The main objective of this cross-cultural study is to identify similarities and variations that could contribute to clarifying the concept. Webber (2018), in a comprehensive review of the literature, synthesized 11 values and assumptions underpinning the concept: Accountability, advocacy, cultural responsiveness, inclusiveness, openness to change, professionalism, reflection, risk-taking, shared vision, stability and teamwork (p. 4). Danielson (2006) points out that teacher leadership also implies an "unwavering passion for the core mission of the school and the courage to confront obstacles to achieving that mission" (p. 12). The author also proposes a very important feature, which is the desire to influence, energize and mobilize others to make informed decisions and transform collectively the school community, a position that is also shared by York-Barr and Duke (2004). Harrison and Zoellick (2019) state that there has been advancements in theory building and that more empirical testing is needed because "states begin offering teacher leadership endorsements, and national organizations are expanding teacher-leader networks" (p. 12). Although this may be an appropriate affirmation for western countries, the same cannot be concluded for countries in other regions. The aim of this study is to examine how teacher leadership is conceptualized in Colombia, a country in Latin America, where research about teacher-leadership is nonexistent. The main objective was to determine beliefs and assumptions about teacher leadership as reflected in official policy documents in this country.

Method

Document analysis was carried out to respond to the objective of this project. According to Bowen (2009), it is a procedure for the systematic review and evaluation of printed and electronic texts. "Documents are 'social facts', which are produced, shared, and used in socially organized ways" (Atkinson & Coffey, 1997, p. 47 as cited by Bowen, 2009, p. 27). For this study, the researcher used historical documents, or an "organization's records, minutes, and policy documents" produced in a given period and that reflect the interest of the researcher (O'Leary, 2014, p. 178). The organization, in this case, was the Ministry of Education, in charge of regulating education in Colombia.

The documents selected reflect key periods that mark fundamental changes in the country. One was a law of education mandated to make education a right for all citizens (Law of Education 115, Congreso de la República, 1994). The other two documents were two decrees (Act 2277, MEN, 1979; Act 1278, MEN 2002) that state the policies for the recruitment, hiring and evaluation of teachers in the public sector. The analysis also included a key document that comprises the national policies for the preparation of teachers in the Colombian education system, (MEN, 2013).

Directed content analysis was used to analyze the documents (Hsieh & Shannon, 2005). First, the researcher looked for the occurrence of the word “leadership” and identified meanings associated to it. Then, fragments of the texts were identified using the 11 predetermined values and assumptions about teacher leadership (Webber, 2018). A coding procedure ensued to label themes that emerged from the reading of the fragments selected. Those themes were subsequently grouped into categories that explained the meanings attributed to features of teacher leadership. In order to give credibility to the analysis, textual evidence that is consistent with the interpretation is being used (Weber, 1990).

Results / Expected Results

Data from a preliminary analysis (work in progress) show that the frequency with which the word “leadership” is used in the policy documents is low, except for the one that comprises teachers and principals’ evaluation criteria (MEN, 2002). It is important to highlight that there are no distinct policies for these two groups and that their evaluation is based on the development of competencies. Leadership is part of the set of competencies evaluated for the promotion of teachers and principals who belong to the 1278 Act. Evaluation for educators who belong to the old statute, or Act 2277 (MEN, 1979) is not mandatory. Guide 31 of the 1278 statute (MEN, 2002), which specifies the criteria for evaluation, states that teachers are responsible for the pedagogical leadership within their classrooms and in connection to their contexts: the “educator is able to articulate the pedagogical processes that he leads with the environment in which the institution is located” (p. 14).

In the document that establishes the guidelines for teacher preparation programs, the word “leadership” is used to refer to principals’ tasks and duties and to the role performed by the Ministry of Education and the Secretaries of Education. Thus, the meaning is restricted to hierarchical figures. Nowhere in that document does the term teacher-leadership appear. However, it is possible to find references to professionalism, particularly in connection to teachers’ pedagogical actions to improve students’ learning opportunities. The language used in the text indicates that teachers are expected to be knowledgeable in teaching and learning models and develop strong pedagogical and didactic skills. Reflection should be at the core of their practices and it is considered the platform to develop sensitivity to their contexts to become flexible and adapt their practices to the needs of diverse populations. It is important to note that in the past decade there has been a strong financial investment in the professional development of teachers in Colombia. Accredited universities have been offering graduate programs for teachers to strengthen their pedagogical skills and to foster an inquiry-oriented attitude (in the form of classroom research) and the use of information and communication technologies in the classroom. Although this represents an important advancement, this form of professionalization does not necessarily stimulate collective work and a sense of school community. In addition, references in the policies for teacher preparation to become resourceful agents, members of learning communities and to mobilizing others are scarce. Similarly, advocacy does not appear explicitly.

The preliminary results from the document analysis indicate that in Colombia, leadership is associated to the roles performed by principals and coordinators and that traces of teacher leadership remain within the boundaries of the classroom. The data has important implications for the development of teachers' agency and engagement in school transformation and for the organizational capacity of schools.

Discussion, Conclusions, Recommendations

The document analysis conducted so far indicate first that leadership is conceptualized in terms of the role played by principals and hierarchical figures. Therefore, the language used in the documents sends the message that only those in top or formal positions are supposed to lead school plans for development. This has important implications to build school capacity. If teachers are to participate actively in schools institutional proposals, the language used in the official documents in Colombia should stimulate thinking of themselves as leaders. Such language should also allow principals and coordinators to see teachers as main agents and allies to carry out school plans. The findings of this study parallel the conclusions of Flessa, Bramwell, Fernandez and Weinstein (2018) who stated that the "Latin American experience suggests that paying attention solely to the principal to the exclusion of management teams or the faculty as a whole will lead to a distorted idea of who school leaders are" (p. 198).

Second, the data indicate that there are discrepancies between the contents of the policy for teacher preparation programs and the criteria for teachers' evaluation. While the first document emphasizes teacher professionalism and reflection, the other mentions these aspects, but explicitly includes leadership as one of the competencies that is part of the evaluation for teachers' permanence and promotion. This discrepancy leads to reflecting upon the articulation of policies for teacher preparation and development and the criteria for evaluation and to how teachers feel about the impact of these policies on their professional and personal dimensions. Also, it is worth examining how the differences in the teachers' statues or decrees may be hindering of fostering the possibilities for teachers to become leaders.

Keywords

Leadership; Teacher leadership; Conceptualizations, Colombia

Funding

This work was supported by the Dirección de Investigación de la Universidad de La Sabana and Facultad de Educación (grant number EDUMSC-34-2019).

References

- Bolívar-Botía, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos?: Revisión de la investigación y propuesta. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27-40. doi:10.3316/QRJ0902027.
- Coggins, C., & McGovern, K. (2014). Five goals for teacher leadership. *Phi Delta Kappan*, 95 (7), 15-21.
- Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley 115 de 1994*. Bogotá: Imprenta Nación.
- Fairman, J. C., & Mackenzie, S. V. (2014). How teacher leaders influence others and understand their leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 18 (1), 61-87.

- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Flessa, J., Bramwell, D., Fernandez, M., & Weinstein, J. (2018). School leadership in Latin America 2000–2016. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2) 182–206.
- Harrison, J., & Zoellick, B. (2019). Teacher leadership: toward a new conceptual framework. *Journal of Professional Capital and Community*, 4 (1), 2-14, <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2018-0017>.
- Hsieh, H-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15 (9), 1277-1288, DOI: 10.1177/1049732305276687.
- Horn, A., & Marfan, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 82-104.
- Leithwood, K., Harris, A., y Strauss, T. (2010). *Leading school turnaround: How successful leaders transform low-performing schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Patten, S., Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly* 46 (5), 671-706.
- MEN. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política* [Colombian system of teacher education and policy guidelines], Ministerio de Educación Nacional [Ministry of National Education], Bogotá, DC, https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-345485_anexo1.pdf.
- MEN. (1979). Decreto 2277 de 1979, artículo 27. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles>
- MEN. (2002). Decreto 1278 de 2002 o Estatuto profesional docente. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- O’Leary, Z. (2014). *The essential guide to doing your research project* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Pineda-Báez, C. Bauman, C. & Andrews, D. (2019). Empowering teacher leadership: a cross-country study. *International Journal of Leadership in Education*, 1-26. DOI: 10.1080/13603124.2018.1543804.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Webber, C. F. (2019). International Study of Teacher Leadership. Working document.
- Webber, C. F. (2018). A rationale and proposed design for researching teacher leadership. Paper presented to the International Research Conference, hosted by the Faculty of Education at Guangxi Normal University in Guilin, China, May 26-27, 2018
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74 (3), 255-316.

Öğretmen Adaylarının Kişisel Mesleki Yetkinliklerine ve İşsizlik Kaygılarına İlişkin Algılarının İncelenmesi

Osman Ferda BEYTEKİN^a, Ayşegül PALTA^b, Miray DOĞAN^a

(a) Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, İzmir, Türkiye (Sorumlu yazar)

(b) Hakkari Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Hakkari, Türkiye

Giriş

Kaygı; kişinin yaşantıları sonucu oluşan tehlike veya tehlikesizlik korkusunun ya da beklentisinin üzerinde gösterdiği bir davranıştır (Çoban ve Karaman, 2013). Kaygı; kişiye yarattığı bunalım veya korkunun oluşmasına sebep olur. İstek ve yeterlik olmasına rağmen, düzenli gelir getirecek bir işi olmayan bireylere işsiz denir (Işığışık, 2014). İşsizlik kaygısı ise; kişinin iş bulamama tedirginliği ile hayata başlayarak gelir elde edememeleri durumuna ilişkin korkudur. Bunun sonucu olarak bireyde kararsızlık ve çaresizlik hisleri oluşur işsizlik kaygısı ortaya çıkar (Gurney, 1980; Miller, 2008; Rodriguez, 1997).

Yetkinlik algısı; kişide görevi tamamlayabilmek için gerekli çabayı ve bilişsel yeteneği ortaya çıkararak kişinin güdülenmesini arttırmakta (Marakas, Yi ve Johnson, 1998) ve böylece performans üzerinde etkili olmaktadır (Bandura, 1977; Pajares, 1996). Bu yüzden yetkinlik kavramı ile mesleki yetkinliğe de vurgu yapılmaktadır. Yetkinlik algısı olan bireyler, kişisel ve mesleki olarak yaşamları boyunca sorunları kendileri için tehdit edici durumlar olarak değil, kendilerini geliştirici durumlar olarak görürler (Rimm ve Jerusalem, 1999). Alan yazında yetkinlik algısı, kişilerin bir görevi gerçekleştirebilmek için gerekli olan davranışları organize edebilme ve organize ettiği bu davranışları gerçekleştirebilme kapasitelerine olan güvenleri hakkındaki algıları olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1986).

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının kişisel mesleki yetkinliklerine ve işsizlik kaygılarına ilişkin algılarının incelenmesidir. Amaca bağlı aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

- Öğretmen adaylarının kişisel mesleki yetkinliklerine ve işsizlik kaygılarına ilişkin algıları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının kişisel mesleki yetkinliklerine ve işsizlik kaygılarına ilişkin algıları anne eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının kişisel mesleki yetkinliklerine ve işsizlik kaygılarına ilişkin algıları adaylarının değişiklik huy kalıbını kullanma ve yılmazlık düzeyleri baba eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının kişisel mesleki yetkinliklerine ve işsizlik kaygılarına ilişkin algıları ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma, öğretmen adaylarının kişisel mesleki yetkinliklerine ve işsizlik kaygılarına ilişkin algıları demografik değişkenlere göre incelenmeye yönelik olan tarama modelinde bir çalışmadır. **Tarama modeli insanların tutumları, algıları, düşünceleri vb. ni incelemede kullanılır (Mcmillan ve Schumacher, 2001).** Araştırma aynı öğretmen adaylarının kişisel mesleki yetkinliklerine ve işsizlik kaygılarına ilişkin algıları ile yaşları arasındaki ilişkiyi incelediğinden ilişkisel (korelasyonel) modeldedir. Korelasyonel araştırmalar, korelasyonel istatistikleri tercih eder ve değişkenler arasındaki ilişkileri bulmayı sağlar (Balcı, 2011).

Evren, öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Örneklem ise Ege Üniversitesi'nde eğitim alan ve uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 128 öğretmen adayından oluşmaktadır. **Uygun örnekleme yöntemi zaman, para, iş gücü açısından araştırmacıya kolaylıklar sağlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).**

Tablo 1. Katılımcıların demografik değişkenleri

Değişken	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	96	75,0
	Erkek	32	25,0
	Total	128	100,0
Anne eğitim düzeyi	İlkokul	50	39,1
	Ortaokul	26	20,3
	Lise	29	22,7
	Üniversite	20	15,6
	Lisansüstü Eğitim	3	2,3
	Total	128	100,0
	Baba eğitim düzeyi	İlkokul	31
Ortaokul		21	16,4
Lise		44	34,4
Üniversite		29	22,7
Lisansüstü Eğitim		3	2,3
Total		128	100,0

Kişisel-Mesleki Yetkinlikler Algı Ölçeği

Kaza ve Demiralp (2017) tarafından geliştirilmiştir. AFA sonucunda, toplam varyansın % 61.64'ünü açıklayan ve 18 maddeden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Ölçüm modelinin veriler tarafından doğrulanıp doğrulanmadığı DFA ile sınınanmıştır. Cronbach alpha ölçeğin tümü için.91 olarak hesaplanmıştır.

İşsizlik Kaygısı Ölçeği

Özder, Birinci, Zaifoğlu ve Işıktaş (2018) tarafından geliştirilmiştir. AFA sonucunda, toplam varyansın % 57,02'sini açıklayan ve 14 maddeden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Ölçüm modelinin veriler tarafından doğrulanıp doğrulanmadığı DFA ile sınınanmıştır. Cronbach alpha ölçeğin tümü için.84 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada öğretmen adaylarının demografik değişkenleri için frekans ve yüzde değerleri, öğretmen adaylarının kişisel mesleki yetkinliklerine ve işsizlik kaygılarına ilişkin algılarının cinsiyete göre farklılaşmasını incelemek için bağımsız örneklemler için t testi, öğretmen adaylarının kişisel mesleki yetkinliklerine ve işsizlik kaygılarına ilişkin algılarının anne-baba eğitim durumlarına göre farklılaşmasını incelemek için Kruskal Wallis testi

ve öğretmen adaylarının kişisel mesleki yetkinliklerine ve işsizlik kaygılarına ilişkin algıları ile yaşları arasındaki ilişkiyi incelemek için pearson korelasyon analizi tercih edilmiştir.

Bulgular

Ölçeklerden elde edilen verilerin incelenmesi sonucu, öğretmen adaylarının kişisel mesleki yetkinliklerine ve işsizlik kaygılarına ilişkin algıları ortaya çıkarılmıştır ve her bir problemle ilgili bulgular bu bölümde sıralanmıştır.

Tablo 2. Cinsiyetlerine Göre Öğretmen Adaylarının Kişisel Mesleki Yetkinliklerine Ve İşsizlik Kaygılarına İlişkin Algıları

	Cinsiyet	N	Ort.	S.s.	t	p
Yetkinlik	Kadın	96	69,1146	9,59920	-,70	,48
	Erkek	32	70,4375	7,85735		
Kaygı	Kadın	96	44,0521	11,26557	-,24	,80
	Erkek	32	44,5938	8,94016		

Tabloya göre öğretmen adaylarının kişisel mesleki yetkinliklerine ve işsizlik kaygılarına ilişkin algıları cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 3 .Anne Eğitim Düzeylerine Göre Öğretmen Adaylarının Kişisel Mesleki Yetkinliklerine Ve İşsizlik Kaygılarına İlişkin Algıları

	Anne eğitim	N	Sıra ort.	Ki kare	p
Yetkinlik	İlkokul	50	60,00	3,29	,50
	Ortaokul	26	62,58		
	Lise	29	64,66		
	Üniversite	20	75,03		
	Lisansüstü Eğitim	3	84,50		
Kaygı	İlkokul	50	64,50	3,80	,43
	Ortaokul	26	71,25		
	Lise	29	62,29		
	Üniversite	20	54,98		
	Lisansüstü Eğitim	3	90,83		

Tabloya göre öğretmen adaylarının kişisel mesleki yetkinliklerine ve işsizlik kaygılarına ilişkin algıları anne eğitim düzeylerine göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 4. Baba Eğitim Düzeylerine Göre Öğretmen Adaylarının Kişisel Mesleki Yetkinliklerine Ve İşsizlik Kaygılarına İlişkin Algıları

	Baba eğitim	N	Sıra ort.	Ki kare	p
Yetkinlik	İlkokul	31	62,23	6,45	,16
	Ortaokul	21	51,57		
	Lise	44	63,15		
	Üniversite	29	76,59		
	Lisansüstü Eğitim	3	81,50		
Kaygı	İlkokul	31	56,23	5,69	,22
	Ortaokul	21	71,67		
	Lise	44	70,57		
	Üniversite	29	56,81		
	Lisansüstü Eğitim	3	85,17		

Tabloya göre öğretmen adaylarının kişisel mesleki yetkinliklerine ve işsizlik kaygılarına ilişkin algıları baba eğitim düzeylerine göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Kişisel Mesleki Yetkinliklerine Ve İşsizlik Kaygılarına İlişkin Algıları İle Yaşları Arasındaki İlişki

		Yaş	Yetkinlik	Kaygı
Yaş	Pearson Correlation	1	,007	-,24
	Sig. (2-tailed)		,933	,005
	N	128	128	128
Yetkinlik	Pearson Correlation	,007	1	-,18
	Sig. (2-tailed)	,933		,033
	N	128	128	128
Kaygı	Pearson Correlation	-,248**	-,189*	1
	Sig. (2-tailed)	,005	,033	
	N	128	128	128

Tabloya göre öğretmen adaylarının yaş ile işsizlik kaygıları ve kişisel mesleki yetkinlikleri ve işsizlik kaygıları arasında düşük düzeyde negatif yönde ilişki vardır.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının kişisel mesleki yetkinliklerine ve işsizlik kaygılarına ilişkin algıları cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır. Aydın ve Tiryaki'ye (2017) göre öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin cinsiyet göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Dursun ve Aytaç(2009), Çakmak ve Hevedanlı(2005) yapmış oldukları çalışmalarda kız öğrencilerin işsizlik kaygı puanlarının erkek öğrencilerin işsizlik kaygı puanlarına göre fark istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek olarak bulmuşlardır. Gündüz ve Çelikkaleli (2009) bulgularına göre; cinsiyete göre okul psikolojik danışmanlarının yetkinlik inançlarının farklılaştığı görülmüştür.

Öğretmen adaylarının kişisel mesleki yetkinliklerine ve işsizlik kaygılarına ilişkin algıları anne eğitim düzeylerine göre farklılaşmamaktadır. Aydın ve Tiryaki'ye (2017) göre öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin aile aylık ortalama gelirine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Gündüz ve Çelikkaleli (2009) bulgularına göre; sosyal destek kaynağına göre okul psikolojik danışmanlarının yetkinlik inançlarının farklılaştığı görülmüştür.

Öğretmen adaylarının kişisel mesleki yetkinliklerine ve işsizlik kaygılarına ilişkin algıları baba eğitim düzeylerine göre farklılaşmamaktadır. Aydın ve Tiryaki'ye (2017) göre öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin aile aylık ortalama gelirine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Gündüz ve Çelikkaleli (2009) bulgularına göre; sosyal destek kaynağına göre okul psikolojik danışmanlarının yetkinlik inançlarının farklılaştığı görülmüştür.

Öğretmen adaylarının yaş ile işsizlik kaygıları ve kişisel mesleki yetkinlikleri ve işsizlik kaygıları arasında düşük düzeyde negatif yönde ilişki vardır. Çoban ve Karaman 'a (2013) göre kadın ve erkek üniversite öğrencilerinin 21-25 yaş aralığında ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaları, kaygı ve umutsuzluk düzeylerinin diğer yaş gruplarına göre göreceli olarak yüksek olduğu görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalarının, kaygı ve umutsuzluk düzeyleri açısından farklılaşmadığı ve her iki cinsiyette de 21-25 yaş aralığında ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtma, kaygı ve umutsuzluk düzeyleri ortalamalarının göreceli olarak yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Kutlu'ya (2012) göre işsizlik kaygısı puanları ile umutsuzluk puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönde ilişki vardır. Araştırma farklı örneklem ve yöntemlerle tekrar yürütülebilir ve araştırmanın bulgularının nedenleri araştırılabilir.

Anahtar Kelimeler

Yetkinlik; Kaygı; Öğretmen adayı

Kaynaklar

- Aydın, A. & Tiryaki, S. (2017). Üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerini etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik bir çalışma (KTÜ Örneği). *Kastamonu Üniversitesi, Orman Fakültesi Dergisi*, 17(4), 715-722.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral changes. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. NJ: Prentice-Hall.
- Büyüköztürk, Ş, Kılıç, E., Akgün,Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel,F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara:Pegem Akademi.
- Çakmak, Ö. & Hevedanlı, M. (2004). *Biyoloji Öğretmen Adaylarının Kaygılarını Etkileyen Etmenler*, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Çoban, E. A. & Karaman, N. G. (2013). Üniversite öğrencilerinin umutsuzluk, kaygı ve ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaları. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 2, 78-88.

- Dursun, S. ve Aytaç, S. (2009). Üniversite öğrencileri arasında işsizlik kaygısı. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(1), 71-84.
- Gurney, R. M. (1980). The effects of unemployment on the psycho-social development of school-leavers. *Journal of Occupational Psychology*, 53, 205-213.
- Gündüz, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2009). Okul psikolojik danışmanlarında mesleki yetkinlik inancı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 119-133.
- Kazu, H., & Demiralp, D. (2017). Personal-professional competencies perception scale for teacher candidates: Validity and reliability study. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(3), 425-464.
- Işığışık, Ö. (2014). *İstihdam ve işsizlik (2. Baskı)*. Bursa: Dora.
- Marakas, G. M., Yi, M. Y., ve Johnson, R. D. (1998). The multilevel and multifaceted character of computer self-efficacy: Toward clarification of the construct and an integrative framework for research. *Information systems research*, 9(2), 126-163.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. (2001). *Research in education. A conceptual introduction* (5th ed.). New York: Addison Wesley Longman.
- Miller, P. H. (2008). *Gelişim psikolojisi kuramları*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Özder, H., Birinci, M., Zaifoğlu, P. & Işıktaş, S. (2018). Okulöncesi ve sınıf öğretmen adaylarının işsizlik kaygılarına ilişkin bir ölçek geliştirme çalışması. *"İŞ, GÜÇ" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 20(2), 39-56.
- Pajares, M. F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Rimm, H., & Jerusalem, M. (1999). Adaptation and validation of an Estonian version of the General Self-Efficacy Scale (ESES). *Anxiety, Stress and Coping*, 12(3), 329-345.
- Rodriguez, Y. G. (1997). Learned helplessness or expectancy value? A psychological model for describing the experiences of different categories of unemployed people. *Journal of Adolescence*, 20, 321-332.

Öğretmenlerin Vizyoner Liderlik Hakkında Görüşleri

Dilek DUVARCI^a

(a) Uğur Okulları, Ankara, Türkiye

Giriş

Okulun etkililiğine ilişkin araştırmalar, bir okulun etkililiğinde okul yöneticilerinin önemli bir rolü olduğuna işaret etmektedir. Eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşmasında ise etkili liderlerin rolü büyüktür. İlgili alanyazında liderlik genellikle bireysel özellikler, liderlik davranışları, etkileşim modeli, rol ilişkileri, izleyenlerin algıları, izleyenler üzerindeki etki, görev ve amaçlar ve örgütsel kültürün etkisi gibi boyutlardan açıklanmıştır (Aktepe ve Buluç, 2014). Şencan, İbicioğlu ve Karabekir (2015) bir liderin sahip olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamıştır: takım ruhuna sahip olma, iletişim becerisine sahip olma, yüksek motivasyon sahibi olma, sosyal özelliklere sahip olma, öngörülü olma, vizyon sahibi olma, vizyonu izleyicilere benimsetme, bireysel yetkinliklere sahip olma, özgüvenli sahibi olma, iddialı olma, bilgi birikimine sahip olma, tecrübe sahibi olma, girişimciliğe önem verme, dürüstlük/ şeffaflık, iş becerisine sahip olma.

Okulda lider olarak görülen kişiler ise öncelikle okul müdürleridir (Buluç, 2009). Okul müdürünün okullarda çok ve çeşitli rolleri bulunmaktadır. İlgili alanyazında araştırmacılar bu rolleri çeşitli şekillerde açıklamaktadır. Örneğin, Balyer (2012) bu konuda yapılan araştırmalara dayalı olarak okul müdürlerinin çeşitli rolleri arasında: öğretim lideri olarak müdür, toplum lideri olarak müdür, vizyoner lider olarak müdür, örgütsel mimar olarak müdür, öğretmen/rehber/mentor olarak müdür; destekleyici/güdüleyici/ olarak müdür; sembol/kültürel lider olarak müdür; güvenlik uzmanı olarak müdür; sosyal hizmet uzmanı olarak müdür; kolaylaştırıcı/değişim yöneticisi olarak müdür; hukuk uzmanı olarak müdür; zaman yöneticisi olarak müdür; programı geliştirme uzmanı/yöneticisi olarak müdür; disiplin figürü olarak müdür; ekonomist olarak müdür gibi çeşitli rolleri açıklamıştır. Özetle, bir okul müdüründen beklenen roller oldukça çeşitlilik göstermektedir. Öğretim lideri rolü, vizyoner lider rolü, örgütsel mimar rolü, öğretmen/rehber/mentor rolü, destekleyici/güdüleyici/koç rolü, sosyal hizmet uzmanı rolü, kolaylaştırıcı rolü, denetmen rolü, hukuk uzmanı rolü, zaman yöneticisi rolü, programı geliştirme uzmanı/program yöneticisi rolü, disiplin figürü olarak müdür rolü, ekonomist olarak müdür rolü, sıklıkla literatürde belirtilen roller arasında görülmektedir.

Görüldüğü gibi okul müdürleri için vizyoner liderlik bu belirtilen rollerden biridir. Özdemir (2013) vizyonu uzun vadeli, düşünme ve örgütsel değişmeyi başlatma, başkaları ile öngörü oluşturma, görme kuvveti, geleceği kestirebilme gücü ve hayal gücü olarak tanımlamıştır. Tekin ve Ehtiyar (2011)' e göre, vizyoner lider ise "*geleceğin vizyonunu oluşturan ve o yöne yönelmeyi, vizyonu insanlara anlatmayı ve insanlara o vizyonu yakalamada oluşabilecek güçlüklerle baş edebilme gücünü ve enerjisini aşılayabilen*" kişidir.

İlgili alanyazın incelendiğinde bu alanda yapılan çeşitli çalışmalar olduğu, ancak bu çalışmaların (Acar, 2006; Can, 2006) ağırlıklı olarak yöneticilerin görüşlerine odaklandığı gözlenmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin bu konuda görüşlerine odaklanan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerine yönelik çalışmalardan biri Duvarcı (2016) tarafından yapılmıştır. Duvarcı (2016) okul müdürlerinin vizyonerlik liderlik

uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerine yönelik bir nitel araştırma ile öğretmenlerden (n=14) görüşme tekniği ile veri toplanmıştır. Araştırmada öğretmenler etkili bir liderlik için pek çok sayıda ve çeşitlilikte özelliği vurgulamışlardır ancak, bu özelliklerin içinde özellikle yenilikçi olma, vizyoner olma, ekiple çalışma ve iletişim özelliklerini daha sıklıkla ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir okulda okul müdürünün vizyonerliğine dönük uygulamalar konusunda verdikleri cevaplarda, girişimcilik ve yenilikçilik vurgusu yaptıkları, okul donanımı ve fiziksel koşullara vurgu yaptıkları, proje ve işbirliğine dayalı çalışmalara yönelik örnek verdikleri ve son olarak amaçlı, planlı olma ve rehber olma gibi özellikleri vurguladıkları görülmüştür. Araştırmada vizyoner liderlik konusunda öğretmen görüşlerine yönelik yeni çalışmalar yapılması önerilmiştir. Benzer bir biçimde, Aksu (2009) araştırmasında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin vizyoner liderliğe ilişkin algılarını belirlemeyi ve bu algıların bazı değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. İzmir’de yapılan ve tarama modelinin kullanıldığı araştırmada 665 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Araştırmada veriler Sashkin ve Rosenberg tarafından geliştirilen Liderlik Profili Anketi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin vizyoner liderliğe ilişkin algıları büyük ölçüde etkili düzeyde bulunmuştur. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin vizyoner liderliğe ilişkin algılarının kıdemlerine, görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Benzer bir çalışmada

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin -vizyoner liderliğe- ilişkin algılarını betimlemektir. Bu çalışma için yapılan literatür taramasında araştırmacıların daha çok konuyu nicel araştırma yaklaşımları ile incelediği gözlenmiştir. Bu çalışmada nitel ağırlıklı bir yöntem kullanıldığından, araştırmanın bu açıdan alandaki çalışmalara yöntemsel bir farklılıkla katkı sağlayacağı düşünülebilir. Etkili okul uygulamalarına yönelik çalışmalarda öğretmen görüşlerinin belirlenmesi önemli bir unsurdur. Öğretmenlerin vizyoner liderlik konusunda görüşlerinin betimlenmesine ek olarak, araştırmanın öğretmenler ve bu alanda çalışan araştırmacılar için konu kapsamında farkındalık geliştirmeye yönelik bir katkı sağlayacağı da öngörülebilir.

Yöntem

Nitel desende tarsarlanan araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ilinde MEB’e bağlı özel okullarda görev yapmakta olan ortaokul ve lise öğretmenleri (n=14) oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenler cinsiyet dağılımı açısından incelendiğinde; katılımcılar 12 kadın, 2 erkek öğretmenden oluşmaktadır. Kıdem açısından bakıldığında katılımcıların 7’si 1-5 yıl öğretim deneyimine, 4’ü 6-10 yıl, biri 11-15 yıl, biri 16-20 yıl ve biri 21-25 yıl arası kıdeme sahiptir. Eğitim durumları açısından bakıldığında ise öğretmenlerin yarısı (n=7) lisans mezunu, diğer yarısı ise yüksek lisans mezunudur. Katılımcı öğretmenler, Fen Bilgisi, Matematik, Bilgisayar, Resim gibi çeşitli disiplin alanlarında öğretmenlik yapmaktadır. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Hazırlanan görüşme sorularına yönelik uzman görüşü alınarak ve çalışma kapsamı dışında iki öğretmen ile görüşme yapılarak güvenilirlik ve geçerlik süreci işletilmiştir. Toplanan veriler üzerinde içerik analizi uygulanmış, bulgular içerik analizi sonuçlarına göre şekillendirilmiş, bazı sorulara ilişkin bulguların sunumunda ise doğrudan alıntılardan yararlanılmıştır.

Bulgular

Katılımcılara ilk olarak “Etkili bir okul müdürü sizce hangi özellikleri göstermelidir? En önemli olduğunu düşündüğünüz özellikleri yazınız” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya yönelik yapılan içerik analizi sonucunda bulgular genel olarak katılımcıların etkili bir okul müdüründe temel ve ortak paydada belirttikleri temel özelliklerin: Etkin

iletişim becerileri-adaletli olma-liderlik özellikleri taşıma, olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda aşağıda katılımcıların cevaplarından bazı alıntılara yer verilmiştir:

Etkili bir okul müdürü yeniliklere açık, iletişim yönü kuvvetli, empati kurabilen, adaletli, liyakatli, güvenilir, çocukları seven, güvenilir, liderlik vasfı bulunan, işbirliğine önem veren, sözel olarak kendini ifade edebilen, yaptığı işi görev olarak değil hizmet olarak sunabilen, kendini sürekli geliştiren ve yenilikleri yakından takip eden, davranışları ile öğretmenlere ve öğrencilere örnek olan ve anlayışlı olmalıdır.

...Okul kültürüne hakim, insan ilişkileri kuvvetli, mesleki donanıma sahip, kurum faydasını düşünen, gerektiğinde risk alabilen, aktif, kriz anlarını yönetebilen, duyarlılık özellikleri önemli.

Öğretmen ve öğrencilerle iyi diyalog kurabilmeli, adaletli, dürüst, nitelikli ve yeniliklere açık olabilmeli.

Lider, adaletli, iyi bir yönetici, işbirlikçi, sosyal, motive edici...

Bu soru için yapılan içerik analizinde katılımcılar tarafından aynı zamanda: yeniliklere açık olma ve kendini geliştirme, çocukları sevme, işbirliğine önem verme davranışları ile öğretmen ve öğrencilere örnek olma, okul kültürüne hakim olma, mesleki donanıma sahip olma, problem çözme gibi beceriler de etkili bir okul müdüründe olması gereken özellikler içinde vurgulanmıştır. Katılımcılara ikinci sırada “Vizyon kavramını nasıl tanımlarsınız? Vizyoner liderlik için size göre önemli göstergeler nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Aşağıda katılımcı söylemlerinden örneklere yer verilmiştir:

Vizyon kavramı benim için her açıdan görüş zenginliğidir. Yeniliklere ve kendini geliştirmeye açık olmak, aynı zamanda hayat boyu öğrenme anlamına gelmektedir. Vizyon tanımının bende yarattığı anlama bakarak, vizyoner liderlik yenilikleri takip etme, her tür yenilik, görüş, öneri ve eleştiriye açık olma, adil davranma anlamına gelmektedir. Yani vizyoner lider yeniliklere, eleştiriye, önerilere açık, adil ve insani yönü ön planda, çok okuyarak dünya görüşünü geliştirmiş bir insandır.

Vizyon planlanmış geleceği ifade edebilir. Vizyoner bir okul müdürü planlı ve programlıdır, okulun geleceğine ait fikirleri gerçekleştirme ve okulunun sosyal ve akademik başarısını her yıl üstüne katarak yükseltmede çaba gösterendir.

Vizyon geniş bir bakış açısıyla geleceği görmek demektir. Vizyoner lider farklı bakış açılarına saygı gösterir. Geniş bir bakış açısına sahiptir. Hayal eder, hep daha iyiye gitmek ister.

Vizyoner lider kendini bir bilgisayar gibi sürekli güncelleyen kişidir.

Vizyon, ulaşılmak istenenler yada geleceği öngörmekle ilgilidir. Vizyoner lider ise, girişimci, sonuç odaklı, paylaşımcı, ne istediğini bilen ve ifade edebilen, ekip ruhu olan ve kendini geliştirebilen kişidir.

Katılımcı görüşlerinde vizyon ile ilgili cevaplarda beliren temalar: görüş zenginliği-planlanmış gelecek-geleceği öngörmek ve geleceği görmek olarak belirtilebilir. Vizyoner liderlik için beliren temalar ise şunlardır:

- Girişimci ve sonuç odaklı
- Geniş bir bakış açısına sahip olma
- Yenilikleri izleme
- Geniş bir bakış açısına sahip olma
- Planlı ve programlı olma
- Dünya görüşünü geliştirmiş olma
- Hayal gücüne sahip

- Başarıyı geliştirme ve artırma
- Yaşam boyu öğrenen olma

Katılımcılara üçüncü sırada ‘Bir okulda -okul müdürünün vizyoner liderlik özellikleri- öğretmenler, öğrenciler ve veliler açısından hangi yönlerden önem taşımaktadır? Örnek veriniz’ sorusu yöneltilmiştir. Aşağıdaki tabloda bu soruya yönelik söylem örnekleri verilmiştir.

Tablo1. Öğretmenlere göre vizyoner liderlik özelliklerinin öğretmen, öğrenci ve veliler açısından önemi

Öğretmenler açısından	<ul style="list-style-type: none">▪ Eğitim-öğretim faaliyetlerinin en iyi şekilde, huzurlu bir ortamda yapılabilmesi, öğretmenin mesleğini severek icra edebilmesi açısından önem taşımaktadır. Yöneticilerin vizyoner liderlik özellikleri öğretmenlerinde mesleki yönden motivasyon ve dolayısıyla verimliliklerini arttıracaktır.▪ Motivasyonu artar, kendini geliştirmek ister.▪ Okul müdürünün vizyoner olması öğretmenlerin motivasyonlarını daha üst seviyeye çıkaracaktır ve performanslarını arttıracaktır.
Öğrenciler açısından	<ul style="list-style-type: none">▪ Vizyoner bir okul müdürünün uygulama süreçleri öğretmenler gibi öğrenci motivasyonunu da yansıyacaktır.▪ Öğrencilerin okulu sevmeye ve okula gelme isteklilikleri artar.▪ Vizyoner bir bakış açısı okulda öğrenme ortamını etkileyeceği için öğrencilerin akademik başarıya ulaşmalarında önemlidir.
Veliler açısından	<ul style="list-style-type: none">▪ Çocukların güvenliğini sağlama, eğitim ortamını düzenleme, kurumdaki işleyişi gerçekleştirme, gerektiğinde veliyi dinleyip ihtiyaçlarına cevap verme, başarılı organizasyonlar yapma gibi durumlar nedeni ile velilerle işbirliği gelişir.▪ Vizyoner bir okul müdürü okul ile aile işbirliğini sağlayarak, aileleri de öğrencilerin başarısında, beraber hareket ederek etkin kılar.▪ Okul-veli işbirliği açısından önemlidir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler etkili bir liderlik için çok sayıda ve çeşitlilikte özellikler vurgulamışlar, genel olarak ortak özelliklere işaret etmişlerdir. Bu özelliklerin içinde özellikle yenilikçi olma, vizyoner olma, ekiple çalışma ve iletişim özelliklerinin daha sıklıkla ifade edilmiştir. Öğretmenlerin bir okulda okul müdürünün vizyonerliğine dönük uygulamalarına ilişkin girişimcilik ve yenilikçilik vurgusu, okul donanımı ve fiziksel koşullar vurgusu, işbirliğine dayalı çalışmalar vurgusu yaptıkları belirlenmiştir. Katılımcı görüşlerinde vizyon ile ilgili cevaplarda beliren temalar: görüş zenginliği-planlanmış gelecek-geleceği öngörmek ve geleceği görmek olarak belirmiştir. Vizyoner liderlik için beliren temel özellikler içinde ise girişimci ve sonuç odaklı olma, geniş bir bakış açısına sahip olma, yenilikleri izleme, geniş bir bakış açısına sahip olma, planlı ve programlı olma, dünya görüşünü geliştirmiş olma, başarıyı geliştirme ve artırma, yaşam boyu öğrenen olma gibi özellikler dikkat çekmiştir.

Sonuç olarak, okul vizyonunun planlanması ve gerçekleştirilmesinde okul müdürlerinin önemli rolleri bulunmaktadır. Nitel olarak tasarlanan bu araştırmanın sonuçlarından yararlanarak, konu yapılacak yeni çalışmalarda daha büyük örneklem grupları ile çalışılabilir ve farklı boyutları ile incelenebilir.

Anahtar Kelimeler

Vizyoner liderlik, öğretmen, nitel araştırma

Kaynaklar

- Aktepe, V. & Buluç, B. (2014) Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği özelliklerinin değerlendirilmesi, *GEFAD*, 34(2), 227-247.
- Aksu, A. (2009) İlköğretim okullarında vizyoner liderlik, *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(2), 476-485.
- Balyer, A. (2012) Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 75-93.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (57), 5-34.
- Duvarcı, D. (2016) Öğretmenler ve Okul müdürlerinin vizyonerlik liderlik konusunda görüşleri: Bir Nitel Araştırma, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezsiz Yüksek Lisans Bitirme Projesi.
- Şencan, M.N., İbicioğlu, H. & Karabekir, M. (2015) Kadın yöneticilerin liderlik özelliklerinin incelenmesi: Türkiye'deki kadın rektörler üzerine bir içerik analizi, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(1), 241-259.
- Özdemir, S. (ed.) (2013). *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Tekin, Y. & Ehtiyar, R. (2011) Başarının temel aktörleri: Vizyoner liderler, *Journal of Yasar University*, 24(6), 4007-4023.

Okul Yöneticilerinin Muhakkiklik Görevine İlişkin Görüşleri

Mehmet Fatih KARACABEY^a, Mehmet Şükrü DAMDAM^b

(a) Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Şanlıurfa, Türkiye

(b) Milli Eğitim Bakanlığı, Şanlıurfa, Türkiye

Giriş

Muhakkik kelimesi Türk Dil Kurumu sözlüğünde sıfat olarak; “gerçeği araştıran kişi”, isim olarak da “soruşturmacı” anlamında tanımlanmıştır. İki tür muhakkikten bahsedilebilir. Ön incelemeler için görevlendirilen muhakkikler ve idari soruşturma için görevlendirilen muhakkiklerdir (Ayvaz, 2017).

Yıldırım, Türkmen, Çiftçi ve Çalışkan (2003) ön inceleme ifadesinin, devlet memurlarına yönelik 4483 Sayılı Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanunun kabulü ile hukuk sistemimizde yer almaya başladığını belirtmişlerdir. Ön inceleme, soruşturma izninden farklı bir durumdur. Ön inceleme, bağlı bulunulan Cumhuriyet Savcılığı tarafından yapılan soruşturma izni isteği üzerine ya da izin vermeye yetkili makamın iradesiyle verdiği soruşturma kararı üzerine yapılır (Kaya ve Doğan, 2002). Soruşturma öncesi yapılan işlemler olarak belirtilen ön incelemeye; ön araştırma ve soruşturma da denilmektedir. Devlet memurlarının işledikleri veya işleme ihtimali bulunan suçların doğruluk düzeyinin tespiti için yetkili makamlarca kişiler görevlendirilmektedir. Ön inceleme, bu makamlarca görevlendirilen kişiler tarafından bizzat yapılan özel bir araştırma ve inceleme biçimi olarak ifade edilebilir (Arıca,2006).

Disiplin soruşturmalarında uyulacak usul ve esaslar konusunda yargı kararları, kurum ve kuruluşların yönergeleri, önceden yazılmış makaleler ve muhakkik olarak görev yapmış kişilerin uygulamaları ile umumi bir tutum oluşturulmuştur (Tanbay, 2012). Disiplin soruşturmaları ile ön inceleme soruşturmaları arasında bazı farklar vardır. Bu farklar Tablo 1’ de belirtilmiştir (Taymaz, 2013).

Tablo 1. Disiplin Soruşturması ve Ön İnceleme Soruşturmasının Karşılaştırması

Disiplin Soruşturması	Ön İnceleme
Muhakkikler veya müfettişler yürütür.	Muhakkikler veya müfettişler yürütür.
DMK’nun 125. belirtilen Maddesinde kusurlu eylemlere göre yapılır	Türk Ceza Kanununun veya ceza hakkındaki diğer kanunlarda suç sayılan eylemlere göre yapılır
Tanık ve bilirkişiye yemin ettirilmez.	Tanık ve bilirkişininin yemin etmesi kuraldır.
Şikâyetten vazgeçme soruşturmayı etkilemez, soruşturmaya devam edilir.	Şikâyetten vazgeçme kamu davasının düşmesine neden olur
İdari, adli ve mali yönlerden telif getirilir.	Ön inceleme soruşturmasında müfettiş soruşturma izni verilip verilmemesi hakkında teklifini yetkili makama sunar
İtirazlar da kurumdan başlanarak bir üst yönetim organına yapılır. Bazı durumlarda disiplin kurullarına ve Danıştay’ a da yapılabilir.	İtirazlar; soruşturma izni verilmesine karşı bölge idare mahkemesine yapılırken, yargı organlarıncaya veriler kararlarda temyize gidilir.
Soruşturma için belgelerin fotokopileri yeterlidir.	Yolsuzluk ise ilgili belgelerin asılları alınır.

Kaynak: Taymaz, 2013

Tablo 1'e göre, disiplin soruşturmasında ön inceleme, muhakkikler ve müfettişler tarafından yürütülmektedir. Bununla beraber ön incelemelerde muhakkik olarak görevlendirilecek kişiler, bazı durumlarda milli eğitim sistemi içinde yönetici olarak tanımlanan şube müdürleri olabilmekteyken, okul müdürlerine ön inceleme görevi ender verilmektedir (Açıkalın, 1998).

Okul yöneticisinin muhakkik olarak görevlendirilmesi, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından yapılmaktadır. Muhakkikliğe konu olan ihbar, şikâyet ve disiplin suçu niteliğindeki dosyalar il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde hukuk bürosu ya da inceleme-soruşturma birimi tarafından işleme alınmaktadır. İşleme alınan bu dosyalar konularına göre ya müfettişlere verilmekte ya da muhakkik olarak görevlendirilen okul yöneticilerine verilmektedir.

Bu araştırmanın amacı; Şanlıurfa İli, Karaköprü İlçesinde 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı'nda anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde muhakkiklik görevi yapmış okul yöneticilerinin (müdür ve müdür yardımcısı), muhakkiklik kavramına ilişkin algılarını, muhakkiklik görevini yerine getirirken yaşadıkları problemleri, muhakkiklik görevinin avantajları ve dezavantajlarını ortaya çıkarmak, böylece uygulamada bulunan okul yöneticilerine hizmet içi eğitim konusunda ışık tutmaktır.

Bu genel amaç doğrultusunda;

- 1- Yöneticilerin muhakkiklik kavramına ilişkin algılarının ne olduğu,
- 2- Yöneticilerin muhakkiklik sürecinde yaşadıkları problemlerin ne olduğu,
- 3- Muhakkiklik sürecinin daha iyi bir şekilde yerine getirilebilmesi için yönetici önerilerinin neler olduğu araştırılmıştır.

Okullarda sevk ve idareyi okul yöneticileri ifa etmektedirler. Okul yöneticilerinin asıl görevlerinin yanında ek olarak verilen muhakkiklik görevi eğitim öğretim ortamlarında oluşabilecek disiplin noksanlıkları, hataları ve kusurları teşkil etmektedir. Okul yöneticilerine verilen bu görev; okul yöneticilerinin görevleri yanında fazlaca sorumluluklar yüklemekte, iş ve işlemleri de arttırmakta; okuldaki iş ve işlemlerin de aksamasına sebep olabilmektedir. Bu da yöneticileri bezen üstleri, bazen de vatandaş ile karşı karşıya getirebilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, okul yöneticilerinin muhakkiklik görevini konu alan az sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilecek sonuçların; okul yönetimi çalışma konusunda bir boşluğu dolduracağı, eğitim yönetimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, yöneticilerin muhakkiklik görevi sırasında karşılaştıkları problemler, bu problemlerin nedenleri ve çözüm önerilerinin, Millî Eğitim Bakanlığı, İl ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin hukuk birimi ile teftiş bürosunun çalışmalarının düzenlenmesine de fayda sağlayacağı söylenebilir.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum desenine göre tasarlanmıştır. Durum çalışması güncel bir olgunun kendi yaşam çerçevesi içinde çalışılması ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılabilir. Bir başka deyişle durum çalışması araştırmacının 'neden' ve 'nasıl' sorularına odaklanarak 'hedeflenen durumu' derinlemesine ve ayrıntılı olarak irdelemek istediğinde kullanılmaktadır (Yin, 2003). Araştırma kapsamında açık uçlu görüşme soruları sorulmuştur. Ayrıca görüşme öncesi katılımcılara gönüllü katılım formu ve etik sözleşme imzalatılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, Şanlıurfa İli Karaköprü ilçelerinde anaokulu (2 yönetici), ilkokul (18 yönetici), ortaokul (3 yönetici) ve liselerde (2 yönetici) yönetici olarak görev yapan, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında en az bir defa muhakkiklik görevinde bulunmuş olan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Böylelikle toplamda 25 okul yöneticisi ile görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde kolay ulaşılabılır grup olmasıyla birlikte katılımcılara görüşmeye katılıp katılmak istemedikleri sorulmuş, gönüllü katılımları önemsenmiş ve istekliler çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna giren katılımcıların çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, eğitim durumu, kıdemi, okul türü, görevi) dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

		f	%
Cinsiyet	Erkek	24	96
	Kadın	1	4
Eğitim Durumu	Ön Lisans	1	4
	Lisans	23	92
	Yüksek Lisans	1	4
Kıdem	1-5 Yıl	0	0
	5-10 Yıl	2	8
	10 Yıl Üzeri	23	92
Okul türü	Lise	2	8
	Ortaokul	3	12
	İlkokul	18	72
	Anaokul	2	8
Görevi	Müdür	13	52
	Müdür Yardımcısı	12	48

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların 24’ü erkek (%96), 1’i kadındır (%4). Katılımcıların 13’ü (%52) müdür, 12’si (48) müdür yardımcısıdır.

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve açık uçlu yedi sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Bu formun hazırlanmasında öncelikle ilgili alanyazın taranmış, elde edilen bilgiler doğrultusunda görüşme soruları ortaya çıkarılmıştır. Bu sorular nitel araştırmalar alanında uzman bir kişiye gönderilerek önerileri doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formunda muhakkiklik tanımını, avantaj ve dezavantajlarını, tebliğ süreci, muhakkiklik motivasyon ve kaygıya etkisi, muhakkiklik sürecinde yaşanan problemler, süreç ile ilgili bilgi ve belge temini ile ilgili sürece ilişkin yedi açık uçlu soru yer almaktadır. Yaklaşık 30 dakika süren görüşmeler, ses kayıt cihazıyla kayda alınmıştır. Alan taraması dikkate alınarak, çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak için gerekli önlemler alınmıştır.

Veriler, içerik analiziyle çözümlenmiştir. Veri analizlerinden önce ses kaydıyla elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılarak yazıya geçirilmiş ve ham veri metinleri elde edilmiştir. Daha sonra bu metinler, görüşme yapılan yöneticilere gönderilerek onayları (katılımcı teyidi) alınmıştır. Bu katılımcı teyidinin ardından, yazıya geçirilmiş olan ham veriler, bütün katılımcıların her bir soruya verdiği yanıtlar alt alta gelecek şekilde düzenlenerek analize hazır hale getirilmiştir. Daha sonra bu veriler birkaç kez okunarak olası kodlar belirlenmiştir. Bir sonraki aşamada bu kodların ortak noktaları dikkate alınarak aynı çatıda toplanabilecek kodlar bir araya getirilmiş, hepsini kapsayacak ortak bir kavram altında toplanmış ve böylece temalar oluşturulmuştur.

Bulgular

Çalışmada yöneticilere yöneltilen ilk soru muhakkiklik kavramını nasıl tanımladıklarına ilişkindir. Yöneticilerin bu soruya verdikleri yanıtlar üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Yöneticilerin Muhakkiklik Kavramına Yönelik Tanımları

Tema	Kod	f	% (25 katılımcı üzerinden)
1-) Sıfat	Müfettiş	5	% 18
	Araştırmacı	5	% 18
2-) Durum	Görevlendirme	11	%39
	Hakikati Bulma	5	% 18
	Hüküm Verme süreci	2	% 7

Yöneticiler “Muhakkiklik ne demektir?” sorusunu sıfat olarak; Müfettiş %18 (5kişi), Araştırmacı %18 (5kişi) olarak tanımlamışken, Durum olarak, Görevlendirme %39 (11kişi), Hakikati bulma %18 (5kişi), Hüküm verme süreci %7 (2kişi) olarak tanımlamıştır. Bu yöneticilerden Y20, Y22 tanımını şu şekilde paylaşmıştır:

Y20, “Müfettişlerin görevini bizim ifa etmemize denir.”

Y22, “Gerçeği araştıran kişi demektir. Araştırmacıdır.”

Yöneticilere yöneltilen ikinci soru; “Muhakkiklik görevinin okul yöneticileri tarafından yapılmasının avantajlı ve dezavantajlı yönlerine ilişkin görüşlerini” belirleme amaçlıdır. Bu soruya verilen yanıtların analiz sonuçları Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Yöneticilerin Muhakkiklik Görevinin Okul Yöneticileri Tarafından Yapılmasının Avantajlı ve Dezavantajlı Yönlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	f	% (25 katılımcı üzerinden)
Avantaj	Kişisel gelişime katkı	3	% 12
	Deneyim	4	% 16
	Ders Çıkarma	3	% 12
	Sosyal gelişime katkı	2	% 4
Soruşturmacı Açısından	İş Yüğü	2	% 68
	Meslekleşle karşı karşıya gelme	2	% 8
	Dış baskı	2	% 8
	Hukuki bilgi yetersizliği	1	% 4
	Ceza alma korkusu	1	% 4
	Maddi kaygı	1	% 4
	Tarafsız davranamama	1	% 4
	Empati becerisi	6	% 24
Soruşturulan Kişi Açısından	Avantaj	6	% 24
	Dezavantaj	2	% 8

Yöneticiler muhakkiklik görevinin okul yöneticileri tarafından yapılmasının avantajlı ve dezavantajlı yönlerine ilişkin görüşlerini: Soruşturmacı açısından avantaj olarak; deneyim sağlar %16 (4kişi), Kişisel gelişime

katkı sağlar %12 (3kişi), Ders çıkarma %12 (3kişi), sosyal gelişime katkı sağlar %4 (1kişi) olarak tanımlamıştır. Dezavantaj olarak; İş yükü %68 (17kişi), Meslektaşla karşı karşıya gelme %8 (2kişi), Dış baskı %8 (2kişi), Hukuki bilgi yetersizliği %4 (1kişi), Ceza alma korkusu %4 (1kişi), Maddi kaygı %4 (1kişi) ve Tarafsız davranamama %4 (1kişi) olarak cevaplamıştır.

Soruşturulan kişi açısından: Avantaj olarak; Empati becerisi %24 (6kişi), dezavantaj olarak meslektaşla karşı karşıya gelme %8 (2kişi) olarak tanımlamıştır. Bu yöneticilerden Y4, Y9, Y17 cevabı şu şekilde paylaşmıştır:

Y4, “Okul yöneticisi olarak iş gücünün artması ciddi bir dezavantajdır.”

Y9, “Okul işlerimiz başımızdan aşkın.”

Y17, “Okul yöneticileri mevzuat konusunda kendilerini çok geliştirmiş oluyor.”

Yöneticilere yöneltilen üçüncü soru; “Muhakkiklik görev tebliğ süreci nasıl olmaktadır?” Sorusuna ilişkin görüşlerini belirleme amaçlıdır. Bu soruya verilen yanıtların analiz sonuçları Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Muhakkiklik Görev Tebliğ sürecine İlişkin Yönetici Görüşleri

Tema		Kod	F	% (25 katılımcı üzerinden)
İletişim Yöntemi Olarak		Telefonla	17	%68
		Resmî yazıyla	8	%32
Kurum Olarak		İl Millî Eğitim Müdürlüğü	21	%84
		İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü	4	%16

Yöneticiler muhakkiklik görev tebliğ sürecine ilişkin görüşlerini: İletişim Yönünden: Telefonla %68 (17kişi), Resmî Yazıyla %32 (8kişi) olarak tanımlarken, Kurum Yönünden: İl Millî Eğitim Müdürlüğünden %84 (21), İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünden %16 (4kişi) olarak cevaplamıştır. Bu yöneticilerden Y3 ve Y14cevabı şu şekilde paylaşmıştır:

Y3, “İl Millî Eğitim Müdürlüğü Teftiş bürosundan telefonla bize ulaşarak evrakı teslim almamız istenir.”

Y14, “İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından yazılı olarak tebliğ edilir.”

Çalışmada yöneticilere yöneltilen dördüncü soru; “Muhakkiklik görevini yerine getirirken problemin içeriğinin çalışmalarınızdaki motivasyon ve kaygıya ne gibi etkisi olmaktadır?” sorusuna ilişkin görüşlerini belirleme amaçlıdır. Bu soruya verilen yanıtların analiz sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Muhakkiklik Görevini Yerine Getirirken Problemin İçeriğinin Çalışmalarınızdaki Motivasyon ve Kaygıya Ne Gibi Etkisi Olmaktadır? Sorusuna İlişkin Yönetici Görüşleri

Tema	Kod	f	% (25 katılımcı üzerinden)
Motivasyon	Olumlu	4	%25
	Olumsuz	12	%75
	Ceza	5	%29
Kaygı	Zamanında teslim edememe	3	%18
	Doğru sonuçlandıramama	9	%53

Yöneticiler; Muhakkiklik görevini yerine getirirken problemin içeriğinin çalışmalarınızdaki motivasyon ve kaygıya ne gibi etkisi olmaktadır? Sorusuna ilişkin görüşlerini: Motivasyon Yönünden: Olumlu %25 (4 kişi), Olumsuz %75 (12 kişi) olarak cevaplarken, Kaygı Yönünden: Doğru sonuçlandıramama %53 (9 kişi), Ceza alma %29 (5 kişi), Zamanında teslim edememe %18 (3 kişi) olarak cevaplamıştır. Bu yöneticilerden Y1, Y10, Y21 cevabı şu şekilde paylaşmıştır:

Y1, “Doğru mu karar verdik yanlış mı? Bundan dolayı huzursuzuz.”

Y10, “Rahatsız oluyoruz iki arada bir derede kalarak motivasyonumuz düşüyor.”

Y21, “Birkaç yıl sonra oluşacak bir olumsuzluk sonucu ceza alır mıyız diye kaygılanıyoruz.”

Çalışmada yöneticilere yöneltilen beşinci soru; “Muhakkiklik görevini yerine getirdiğiniz süreçte en çok problem yaşadığınız konusu hangisi olmaktadır?” sorusuna ilişkin görüşlerini belirleme amaçlıdır. Bu soruya verilen yanıtların analiz sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Muhakkiklik Görevini Yerine Getirdiğiniz Süreçte En Çok Problem Yaşadığınız Konusu Hangisi Olmaktadır? Sorusuna İlişkin Yönetici Görüşleri

Tema	Kod	f	% (25 katılımcı üzerinden)
Dosya İle İlgili Zorluklar	İfade almada	9	%31
	Tamamında	6	%21
	Hazırlamada	5	%17
	Bilgi eksikliği	5	%17
Soruşturulan Kişi İle İlgili Zorluklar	Karşı karşıya gelme	3	%10
	İletişimin kesilmesi	1	%3

Yöneticiler; “Muhakkiklik görevini yerine getirdiğiniz süreçte en çok problem yaşadığınız konu hangisi olmaktadır?” Sorusuna ilişkin görüşlerini: Dosya İle İlgili Zorluklar: İfade almada %31 (9kişi), Tamamında %21 (6 kişi), Hazırlamada %17 (5 kişi), Bilgi eksikliği %17 (5 kişi) olarak cevaplarken, Soruşturulan Kişi Bakımından Zorluklar: Karşı karşıya gelme %10 (3 kişi), iletişimin kesilmesi %3 (1 kişi) olarak cevaplamıştır. Bu yöneticilerden Y15 ve Y25 cevabı şu şekilde paylaşmıştır:

Y15, “İfadeye çağırıyoruz ifadeye gelmiyorlar.”

Y25, “Kişinin arkadaşı olması başlı başına problem. Sonradan problem yaratabiliyor.”

Çalışmada yöneticilere yöneltilen altıncı soru; “Muhakkiklik görevini yerine getirdiğiniz süreçte Milli Eğitim Müdürlüğü’nün belge ve bilgi temini noktasında ne gibi katkısı olmaktadır?” sorusuna ilişkin görüşlerini belirleme amaçlıdır. Bu soruya verilen yanıtların analiz sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Muhakkiklik Görevini Yerine Getirdiğiniz Süreçte Milli Eğitim Müdürlüğü’nün Belge ve Bilgi Temini Noktasında Ne Gibi Katkısı Olmaktadır? Sorusuna İlişkin Yönetici Görüşleri

Tema	f	% (25 katılımcı üzerinden)
Olumlu Katkısı	21	%84
Olumsuz Katkısı	4	%16

Yöneticiler; “Muhakkiklik görevini yerine getirdiğiniz süreçte Milli Eğitim Müdürlüğü’nün belge ve bilgi temini noktasında ne gibi katkısı olmaktadır?” sorusuna ilişkin görüşlerini: Olumlu; %84 (21 kişi), Olumsuz; %16 (4 kişi) olarak cevaplamıştır. Bu yöneticilerden Y2, Y6, Y18 cevabı şu şekilde paylaşmıştır:

Y2, “Olumlu yönden katkısı oluyor, eksik belgeleri kolayca temin ediyoruz.”

Y6, “İstediğimiz belgeleri hemen alıyoruz.”

Y18, “Milli Eğitimi Müdürlüğü’nün katkısı yok, belgeleri zor alıyoruz.”

Çalışmada yöneticilere yöneltilen son soru; “Muhakkiklik görevinin daha sağlıklı bir şekilde yerine getirilebilmesi için ne gibi öneriler sunarsınız?” sorusuna yönelik önerilerini alma amacını taşımaktadır. Yöneticilerin bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 9’da görülebilir.

Tablo 9. Muhakkiklik Görevinin Daha Sağlıklı Bir Şekilde Yerine Getirilebilmesi İçin Ne Gibi Öneriler Sunarsınız? Sorusuna Yönetici Önerileri

Tema	Kod	f	% (10 katılımcı üzerinden)	
Öneriler	Profesyonellik	Müfettişlik	11	%23
		Birim	11	%23
	Ekonomi	Ekonomi	12	%26
	Hizmet İçi Eğitim	Hizmet İçi Eğitim	5	%11
		Gönüllülük	7	%15
	Adalet	Eşit sayıda verilmesi	1	%2

Yöneticiler; “Muhakkiklik görevinin daha sağlıklı bir şekilde yerine getirilebilmesi için ne gibi öneriler sunarsınız?” sorusuna ilişkin önerileri: Profesyonellik: Müfettişlik %23 (11 kişi), Birim %23 (11 kişi) olarak cevaplarırken, Ekonomi %26 (12 kişi), Hizmet içi eğitim %11 (5 kişi), Adalet: Gönüllülük %15 (7 kişi), Eşit sayıda verilmesi %2 (1 kişi) olarak cevaplamıştır. Bu yöneticilerden Y5, Y7, Y19 cevabı şu şekilde paylaşmıştır:

Y5, “Bu işi yöneticiler değil; tamamen müfettiş unvanına sahip kişiler yapmalı.”

Y7, “İl Millî Eğitim Müdürlüğü bir komisyon kurmalı. ARGE gibi.”

Y19, “Dosyanın bir ücrete tabi olması gerekiyor. Harcırah verilmeli.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan yöneticiler muhakkiklik tanımını yaparken genelde sıfat ve durum olarak tanımlamışlardır. Sıfat olarak tanımlarken muhakkikliğin müfettiş ve araştırmacı olduğunu söylemişlerdir. Muhakkikliği durum olarak tanımlayanlar ise görevlendirme, hakikati bulma ve hüküm verme süreci olarak tanımlamışlardır.

Araştırmaya katılan yöneticiler muhakkikliğin avantajlı ve dezavantajlı yönlerini söylerken iki durum ortaya çıkmıştır. Yöneticiler, soruşturmacı açısından muhakkikliğin kişisel gelişime katkısı olduğunu, deneyim kazandırdığını, durumdan ders çıkarıldığını ve sosyal gelişime katkı sağladığını avantaj olarak vurgularken; iş yükünü arttırması, meslektaşıyla karşı karşıya gelme, dış baskı, hukuki bilgi yetersizliği, ceza alma korkusu, maddi kaygı ve tarafsız davranamama gibi dezavantajlarının olduğunu vurgulamaktadırlar.

Soruşturulan kişi açısından muhakkikliğin, soruşturucunun meslektaş olması durumu soruşturulan kişi ile daha rahat empati kurabilmesi ve olaylarla ilgili bağlantılar kurmasının hakkında karar verilecek kişi için de avantajlı bir durum ortaya çıkardığı görülmüştür. Dezavantaj olarak meslektaşla karşı karşıya gelme kaygısı yaşadıkları vurgulanmıştır.

Okul yöneticileri muhakkiklik tebliğ sürecinin, telefonla aranılarak zimmet karşılığı teslim edildiğini söylemektedirler. Araştırmada okul yöneticileri, muhakkiklik yaparken problemin içeriğinin motivasyonlarını çoğunlukla olumsuz etkilediğini kaygılarının da arttığını vurgulamaktadırlar. Özellikle problemi doğru sonuçlandıramama, ceza alma, dosyayı zamanında teslim edememe gibi durumlar kaygıyı arttırmaktadır. Ayrıca, okul yöneticileri muhakkiklik yaparken, belge ve bilgi temini noktasında zorluk çekmediklerini söylemişlerdir

Okul yöneticileri muhakkiklik görevinin daha sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için bu görevin müfettişler tarafından yapılmasının sağlıklı olacağı, muhakkiklik görevi için bir birimin kurulması gerektiği, muhakkiklik ile ilgili daha fazla hizmet içi eğitimin verilmesi, gönüllülük esasına göre verilmesi ve dosyaların eşit sayıda yöneticilere verilmesi gibi öneriler sunmuşlardır.

Çalışmada yöneticilerin muhakkikliğinin tanımı ile ilgili cevaplarına bakıldığında, yöneticiler muhakkikliği müfettiş ve araştırmacı olarak tanımlamışlardır. Ayvaz (2017)'in çalışmasında yöneticiler muhakkikliği “soruşturma işlemini gerçekleştiren, adli veya idari mercileri ilgilendiren, bu makamlar açısından önemli bir sorunu araştıran kimse.” şeklinde tanımlamışlardır. Yapılan bu iki araştırmanın sonucuna bakıldığında muhakkiklik tanımı ile ilgili benzer sonuçlar çıktığı görülebilmektedir.

Çalışmada yöneticiler muhakkikliğinin dezavantajlı yönlerinin, iş yükünün artması, meslektaşıyla karşı karşıya gelme, dış baskı, hukuki bilgi yetersizliği, ceza alma korkusu, maddi kaygı ve tarafsız davranamama gibi dezavantajlarının olduğunu vurgularken; Özmen ve Şahin (2010) ‘in yapmış oldukları çalışmada müfettişler; görev alanlarının genişliği ve iş yükünün fazlalığından dolayı soruşturmalara yeterli zamanın ayrılamaması gibi cevaplar vermişlerdir. Her iki araştırmanın sonuçları arasında benzerlikler görülebilmektedir.

Özdem, Albay ve Çelik (2012) çalışmasında öğretmenler, denetmenlerin soruşturma kapsamında sergilemiş oldukları davranışlar değerlendirildiğinde olumsuz davranışların belirtilme sıklığı sırasına göre öğretmenler şu şekilde düşünmektedir. Denetmenlerin soruşturma için verdikleri randevuya uymadıklarını, denetmenlerin olayın aydınlatılması için yeterli sayıda ve yerinde soru sormadıklarını, olayın aydınlatılması için samimi ve kararlı bir çaba göstermediklerini ve denetmenlerin tarafsız ve objektifliği olumsuz etkileyecek tutum ve davranışlar sergilediklerini ifade ederken; Yapmış olduğumuz çalışmada muhakkikler en çok problem yaşadıkları konular arasında nelerin olduğu sorusuna” Meslektaşı ile karşı karşıya gelme, iletişimin kesilmesi gibi zorluklar yaşamaktadır.” cevabını vermiştir. Muhakkiklik sürecinde öğretmenlerinde yöneticilerinde yaşadıkları en büyük problemin iletişim problemi olduğunu vurgulamışlardır.

Yine çalışmamızda okul yöneticileri; muhakkiklik yani soruşturma yaparken “motivasyonlarının çoğunlukla olumsuz etkilediğini kaygılarının da arttığını” vurgulamaktadır. Sebep olarak ta soruşturmayı doğru sonuçlandıramama, sonuçta ceza alma, dosyayı zamanında teslim edememe gibi durumları gösterirken; Karagözoğlu (1977) çalışmasında müfettişler, müfettişlik görevinin en sıkıntılı ve yıpratıcı faaliyetinin soruşturma işleri olduğunu belirtmiştir. Her iki araştırmanın sonuçları arasında benzerlikler olduğu görülebilmektedir.

Özmen ve Şahin (2010)'in çalışmasında; soruşturması yürütülen insanlarla iletişim kopukluklarının olduğu, verilen görev ve istenilen durumun tam olarak iyi anlaşmadığı sonucuna varılmıştır. Aynı çalışmada ilköğretim müfettişleri ifade sahiplerinin yaşadığı endişelerden kaynaklanan olumsuzluklar, aynı soruşturmaya ilgili getirilen teklifler konusunda müfettişler arasında yorum farklılıklarının bulunması, görev alanlarının genişliği ve iş yükünün fazlalığından dolayı soruşturmalara yeterli zamanın ayrılamaması gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Özdem, Albay ve Çelik (2012), şikâyetçi öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, denetmenlerin soruşturma kapsamında göstermiş oldukları davranışlar değerlendirdiğinde olumsuz davranışların belirtilme sıklığı sırasına göre öğretmenler şu şekilde düşünmektedir: Denetmenlerin soruşturma için verdikleri randevuya uymadıklarını, denetmenlerin olayın aydınlatılması için yeterli sayıda ve yerinde soru sormadıklarını, olayın aydınlatılması için samimi ve kararlı bir çaba göstermediklerini ve denetmenlerin tarafsız ve objektifliği olumsuz etkileyecek tutum ve davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir.

Muhakkiklik, görevlendirilen okul yöneticilerinin görev gereği hem inceleme, soruşturma hem de kurum açma işlerini yapmasıdır. Çalışmamızda da yöneticilerin bazen ön inceleme yaptığı, bazen soruşturma yaptığı, bazen de kurum açmak için görevlendirildikleri görülmüştür. Mevzuat konusunda kendilerinde eksiklik hisseden yöneticiler daha fazla hizmet içi kursların verilmesini istemektedir. Muhakkiklik esnasında sorunlarla karşılaşılması yöneticilerde kendilerini geliştirme isteği doğurmuştur. Okul yöneticileri bazen başka ilçelerde başka eğitim

kurumlarında disiplin soruşturması yapmak ya da kurum açmak üzere muhakkik olarak görevlendirilmektedir. Muhakkiklik gereği ifade alma sürecinde ifadesine başvurulacak kişinin, bazen kurumunda bulunmadığı, çağrılan yere gelmediği bazen de olumsuz davranışlar sergilediği görülmektedir. Yapılan muhakkiklik görevi karşılığında, okul yöneticilere herhangi bir ücret ödenmemektedir. Muhakkiklik görevinin yöneticilerin iş yükünü arttıran okuldaki iş ve işlemlerini aksatan bir görev olduğu belirtilebilir. Tüm bunlar önceki araştırmalarla paralellik göstermektedir.

Muhakkiklik görevini asıl uzmanı ve asıl görev olan müfettişlerin yapması, bu mümkün değilse konusu ağır olan dosyaların onlara verilmesi gereklidir. Muhakkiklik görevinin gönüllü olan okul müdürlerine verilmesi sağlanmalıdır. İl ve İlçelerde Ar-Ge birimleri gibi yalnızca muhakkiklik görevleri ile ilgilenecek komisyon ya da birimler kurulmalıdır. Okul yöneticilerine aldıkları dosya karşılığı ek ders ücreti ödenmelidir. Muhakkiklik ile ilgili yeterli sürelerde hizmet içi eğitimler verilmelidir. Muhakkiklik görevi verilirken öncelikle gönüllü olanlara ve adil bir şekilde verilmelidir. Benzer çalışmalar için; Türkiye'nin farklı il ve ilçelerinde de yapılarak sorunlar belirlenerek çözüm önerileri sunulabilir.

Anahtar Kelimeler

Okul Yöneticileri, Muhakkiklik Görevi, Disiplin

Kaynaklar

- Arıca, M. N. (2006). *Memur suçları ve soruşturması*. Ankara: Arıca Yayınları
- Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği* Ankara: Önder Matbaası.
- Ayvaz, M. (2017). *Okul Müdürlerinin Muhakkiklik Görevine İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- İşıktaş, Y. (2014). *Hukuk sosyolojisi*. İstanbul: Filiz Kitabevi
- Karagözoğlu, G. (1977). *İlköğretimde teftiş uygulamaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, N. & Doğan, C. (2002). *Soruşturma rehberi*. Seçkin Dağıtım, Ankara.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook* (2. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özdem, G., Albay, T. & Çelik, İ. (2012). Eğitim denetmenlerinin soruşturma sürecinde göstermiş oldukları davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, (9)2, 1591-1618.
- Özmen, F. & Şahin, Ş. (2010). İlköğretim müfettişlerinin soruşturma görevini yerine getirirken karşılaştıkları sorunlar. *Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 92-109.
- Taymaz, H. (2013). *Eğitim sisteminde teftiş; kavramla, ilkeler ve yöntemler*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Yıldırım, M. Z., Çiftçi, M., Türkmen, S., & Çalışkan, Ö. (2003). *İnceleme ve soruşturma*. Ankara: Alp Yayınevi.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research Design and Methods* (3. baskı). London: Sage Publications.

Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Okul Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşleri

Muhittin KANMAZ^a , Tuğba KONAKLI^b

(a) Zafer İlkokulu, İzmir, TÜRKİYE
(b) Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli, TÜRKİYE

Giriş

Eğitim, toplumun geleceğini şekillendirmek için insan kaynağını kontrol etmesidir. Her kesim değerleri ve eğilimleri doğrultusunda eğitime yön vermeye çalışmaktadır. Doğal olarak herkesin beklentisi ve eğilimi farklı olmaktadır. Eğitim doğrudan insana yöneldiği için toplumun tüm kesimlerinin ilgi odağıdır (Aydın,2014, s.156).

Yönetim; ortak bir amacın gerçekleştirilmesi için eldeki insan ve madde kaynağının etkili bir biçimde kullanılmasıdır (Aydın, 2014). Eğitim yönetimi, insan davranışlarında istenilen davranış değişikliğini sağlamak için madde ve insan gücü kaynaklarını kullanma sürecidir (Çelik, 2009,s.23). Eğitim yönetimini diğer yönetimlerden örgütlerden ayıran, ürününün mal ya da hizmet değil, insan kaynağı olmasıdır (Simon'dan Akt. Çelik,1993). Okul, eğitim sisteminin somut örgütlenmesidir (Açıklalın, 1998). Yönetimin eğitim sistemine uygulanmasına eğitim yönetimi, bunun okulda uygulanmasına okul yönetimi denir (Bursalıoğlu , 2002). Sistem yaklaşımı açısından düşünüldüğünde eğitim yönetimi üst sistem ise okul yönetimi alt sistemdir. Eğitim yönetiminin ve okul yönetiminin sınırlarını eğitim sisteminin amaçları ve yapısı belirler (Taymaz, 2003). Okul yönetimi eğitim yönetiminin en somutlaşmış halidir ve toplum tarafından en çok görünendir (Arslanargun, 2007). Okul yöneticisi, okuldaki madde ve insan kaynaklarını milli eğitimin temel amaçları doğrultusunda sevk eden kişidir (Taymaz, 2000).

Okul yöneticilerinin yeterliklerine dair okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

Alt problemler

1. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler nelerdir?
2. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterliklere ilişkin sorunlar nelerdir?
3. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterliklere ilişkin sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?
4. Okul yöneticilerine göre okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler nelerdir?
5. Okul yöneticilerine göre kendi görevlerini yerine getirirken yeterliklerine ilişkin algıladıkları sorunlar nelerdir?
6. Okul yöneticilerine göre kendi yöneticilik yeterliklerine ilişkin sorunların çözümüne yönelik öneriler nelerdir?

Bu araştırmanın temel amacını okul yöneticilerinin yeterliklerine dair okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi oluşturmaktadır. Kocaeli İli İzmit İlçe Merkezi'nde bulunan resmi ortaokullardan iki imam hatip ortaokulu ve altısı ortaokul olmak üzere sekiz okuldan okul yöneticileri ve her okuldan iki öğretmenin görüşleri saptanmaya çalışılmıştır.

Eğitim, toplumun geleceğini şekillendirmek için insan kaynağını kontrol etmesidir. Her kesim değerleri ve eğilimleri doğrultusunda eğitime yön vermeye çalışmaktadır. Doğal olarak herkesin beklentisi ve eğilimi farklı olmaktadır. Yönetim ise ortak bir amacın gerçekleştirilmesi için eldeki insan ve madde kaynağının etkili bir biçimde kullanılmasıdır (Aydın, 2014). Eğitim yönetimini diğer yönetimlerden örgütlerden ayıran, ürünü, mal ya da hizmet değil, insan kaynağıdır (Simon'dan Akt. Çelik,1993).

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturmak üzere amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminden yararlanmak üzere, Kocaeli İzmit Merkez ilçesindeki 6 eğitim bölgesinden her bölgeden birer ortaokul olmak üzere 6 ortaokul ve ulaşılabilen 2 imam hatip ortaokulunda görev yapmakta olan 8 okul yöneticisi ve 16 öğretmen çalışma grubunu oluşturmuştur. Katılımcıların görüşmeye onay vermesi ile görüşme sağlanmıştır.

Araştırma için nitel veriler, yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Okul Yöneticileri Görüşme Formu 10 sorudan, Öğretmen Formu 8 sorudan oluşmaktadır. Belirlenen tarihlerde görüşmeler yüz yüze yapılmış, kaydedilen veriler onaya sunulduktan sonra analizine geçilmiştir.

Araştırma sürecinde yapılan görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş, ardından yazıya dökülerek incelenmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmada okul yöneticilerinin yönetici yeterlikleri insancıl teknik ve kavramsal alt kategorilerde toplandığı ve teknik yeterliklerin ön plana çıktığı görülmüştür. İnsancıl ve teknik yeterlikler kategorisinde;“ Mevzuat uygulamayı bilen, okul paydaşları ile insan ilişkileri iyi olan, teknolojiye hakim ve yeni programları öğrenebilen, kendisini eleştirebilen v.b. kodların sık tekrarlandığı saptanmıştır. Yöneticilerinin yeterliklerinde ön plana insancıl yeterliklerin çıktığı ; iletişim ve insan ilişkileri, tarafsızlık, karar verme, etkili konuşma vb. kodların sık tekrarlandığı saptanmıştır.

Yöneticilerin eksiklikler ve sebepleri konusundaki görüşlerinin insancıl yeterlikler kategorisinde ön plana çıktığı; çok merhametli olma, hayır diyememe, teknolojiye ayak uyduramama vb. kodların sık tekrarlandığı saptanmıştır. Yöneticilerin diğer okul yöneticilerinin ön plana çıkan yeterlikleri konusunda görüşleri insancıl, kavramsal ve teknik alt kategorilerde toplandığı ve teknik yeterliklerin ön plana çıktığı ; iletişim, yönetim tecrübesi, gelişim ve yeniliğe açık, iletişim vb. kodların sık tekrarlandığı saptanmıştır. Yöneticilerin diğer okul yöneticilerinin eksik yönlerine ilişkin görüşleri insancıl, kavramsal ve teknik alt kategorilerde toplandığı ve insancıl yeterliklerin ön plana çıktığı ;bencillikleri, eleştiri sevmemeleri, reklam sevmeleri vb. kodların sık tekrarlandığı saptanmıştır. Yöneticilerinin diğer okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin sorunlara-eksikliklere yönelik çözüm önerileri kavramsal ve teknik alt kategorilerde toplandığı ve teknik yeterliklerin ön plana çıktığı ; yönetici olma kıstasları belirlemek, yönetici adaylarının eğitimlerine, aldıkları kurs ve seminerlerine bakmak vb. kodların sık tekrarlandığı saptanmıştır. Öğretmenlerin yönetici yeterliklerine ilişkin görüşleri insancıl, kavramsal ve teknik alt kategorilerde toplandığı ve insancıl yeterliklerin ön plana çıktığı; duygudaşlık yapan, kendini yenileyen, öğretmeni koruyan, adil olan, kaynak bulan vb. kodların sık tekrarlandığı saptanmıştır.

Öğretmenlerin yöneticilerin ön plana çıkan yeterliklerine ilişkin görüşlerinde insancıl yeterliklerin ön plana çıktığı; insan ilişkileri ve iletişim becerileri, maddi kaynak bulma, sosyal etkinlikler yapma vb. kodların sık

tekrarlandığı saptanmıştır. Öğretmenlerin yöneticilerin eksik olan yeterliklerine ilişkin görüşleri kavramsal, insancıl ve teknik alt kategorilerde toplandığı ve insancıl yeterliklerin ön plana çıktığı; iletişim, yönetsel becerileri, ekip çalışması, istişare vb. kodların sık tekrarlandığı saptanmıştır

Öğretmenlerin yöneticilerin eksik olan yeterliklerinin sebeplerine ilişkin görüşlerinin kişisel ve sistem kaynaklı alt kategorilerde toplandığı ve sistem kaynaklı sebeplerin ön plana çıktığı; liyakatsiz atamalar, özleştirme yapmama, yöneticilerin siyasi görüşü, işletme mantığı ile okul yönetme vb. kodlarının sık tekrarlandığı saptanmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin yöneticilerin eksik olan yeterliklerinin çözümü için görüş ve önerilerinde teknik yeterliklerin ön plana çıktığı ; sarmal bir yöneticilik eğitimi, yöneticilik okulu, belirli bir ön şart (5 yıl öğretmenlik, 3 yıl müdür yardımcılığı v.b.), nesnel ölçütleri olan yazılı sözlü sınavlar ve değerlendirmeler vb. kodların sık tekrarlandığı saptanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapmış olduğumuz araştırmada okul yöneticileri, okul yöneticisi olacak kişilerin öncelikle okul yöneticisi olmak için gerekli bilgi, tecrübe ve donanıma sahip olmasının yanında karakterli, özgüvenli, mesleki anlamda kendini geliştirmiş, yönetim süreçlerini bilen ve uygulama safhasında yeterli olan ve tüm paydaşları kurumun amaçları doğrultusunda yönlendiren kişilerin olmasını belirtmişlerdir. Yapılan analizlerde bu yeterlikler üç kategoride toplanmıştır. Bu kategorilere göre yöneticilerin en çok üzerinde durduğu kategori teknik yeterliklerdir (Ağaoğlu vd,2012. ,Okutan,1988. ,Tan,2010. ,Asar, 2014. ,Topluer ,2008. ,Çiftli,2013. ,Şener,2004. ,Aksoy,2012. ,Yenipınar ,1998. ,Sakızlı,2007. ,Avcı,2015. ,Gürsel,2003. ,Giray,2006).

Okul yöneticileri kendilerinin ön plana çıkan yeterliklerine ilişkin olarak iletişim ve insan ilişkileri yönünden iyi olduklarını, örgütte sorun ve çatışma çıkmaması için çaba sarf edip, çıkan çatışmaları en kısa zamanda çözme davranışlarını sergilediklerini belirtmişlerdir. Ön planda olan yeterlikler sayılırken okul yöneticisinin diğer yöneticilerden farklı olarak sahip olması gereken yeterlikler söylenmemiştir. Buradan okul yöneticiliğinin aslında diğer yöneticiliklerle aynı olduğunun düşünüldüğünü çıkarabiliriz. Ön planda sayılan yeterliklerin birçoğu günlük hayatta her insanda olması gereken yeterliklerdir. Yapılan analizlerde bu yeterlikler 3 kategoride toplanmıştır. Bu kategorilere göre yöneticilerin en çok üzerinde durduğu kategori İnsancıl yeterlikleridir (Ak,2006. , Kocadağ,2010. ,Kalyoncu,2008. ,Gürsel,2003., Şener,2004., Ağaoğlu vd,2012. ,Okutan,1988. ,Tan,2010. ,Asar, 2014. ,Topluer ,2008. ,Çiftli,2013. ,Şener,2004. ,Aksoy,2012. ,Yenipınar ,1998. ,Sakızlı,2007.,Ergişi,2005).

Okul yöneticilerinin kendi yeterliklerindeki eksiklikleri belirtirken mesleki yetersizlikten çok kişisel sorunlardan bahsetmişlerdir. Kişisel özellikleri olan çabuk sinirlenme, aşırı heyecan, merhametli olma vb. özelliklerin yanında iki kişinin teknolojik eksikliklerinden bahsetmesi yöneticilerin aslında mesleki yeterlik konusunda özleştirme yapmadıkları, yapmadıklarından dolayı okul yöneticiliği mesleği için gerekli bilgileri öğrenme gereği duymadıkları sonucunu çıkarabiliriz. Katılımcıların ;“En kötü huyum çok merhametli olmam” demeleri aslında okul yöneticilerin kendilerini eleştirmekten yoksun olduklarını açıkça ortaya koymaktadır. Yapılan analizlerde bu yeterlikler 3 kategoride toplanmıştır. Bu kategorilere göre yöneticilerin en çok üzerinde durduğu kategori İnsancıl yeterlikleridir (Ağaoğlu vd. 2012; Asar, 2014; Çiftli,2013, Aksoy, 2012; Okutan,1988; Sakızlı,2007; Şener,2004; Tan,2010; Topluer, 2008; Yenipınar,1998;).

Yöneticilerimizin başarılarının o okulda çalışan öğretmenlerin olduğunu söylememeleri ön planda saydıkları paylaşımcılık özelliklerinden başarıları paylaşma konusunda kendileri ile ters düştiklerini çıkarabiliriz. Bu kategorilere göre yöneticilerin en çok üzerinde durduğu kategori teknik yeterlikleridir (Ak, 2006; Aksoy,2012;

Ağaoğlu vd.,2012; Asar, 2014; Çiftli,2013; Ergişi,2005; Kocadağ,2010; Kalyoncu,2008; Gürsel,2003; Şener,2004; Topluer; 2008; Okutan,1988; Sakızlı,2007; Şener,2004; Tan,2010; Yenipınar ,1998;)

Okul yöneticilerinin diğer okul yöneticilerinin eksik yönlerine ilişkin kişilik özelliklerinden kaynaklı eksikliklerin yanında yönetim süreçlerinden bazılarını bilme ve uygulama düzeyinde eksik olduklarını vurgulamışlardır. En çok dikkat çeken reklamı seven ve liyakatsiz kişilerin olduğudur. Buradan liyakatsiz olarak atanmaların kendilerini kanıtlamak için reklamını yapabilecekleri ve başkalarına rahatça gösterebilecekleri işleri yaptıklarını “İnşaatçılar” kodundan çıkartabiliriz.. Bu kategorilere göre yöneticilerin en çok üzerinde durduğu kategori İnsancıl yeterlikleridir (Ak,2006., Kalyoncu,2008.,Gürsel,2003., Şener,2004. , Sakızlı,2007. , Şişik,2015).

Okul yöneticilerinin diğer okul yöneticilerinin eksikliklerine yönelik çözüm önerilerinde yönetici atamalarında adaletli olunmasını, yönetici olma kıstası belirleyerek belirli bir süre görev yapmış olanlardan kişisel eğitimleri ve katıldıkları kurs seminerler göz önüne alınarak, CV’lerine bakılarak tarafsız yazılı ve sözlü sınavlarla seçilen adayların kişilik testlerinden geçirilip uygulamalı ve örgün yöneticilik eğitimleri verilerek, staj yaptırılarak yönetici adaylarının yeterli hale getirilebileceğini belirtmişlerdir. Bu kategorilere göre yöneticilerin en çok üzerinde durduğu kategori teknik yeterlikleridir (Miksos’tan Akt Gürsel,2003., Ağaoğlu vd,2012. ,Işık,2003. ,Toprakçı,2001. ,Aban,2010. ,Barut,2007. ,Özmen ve Kömürlü,2010. ,Şişman ve Turan,2004).”

Öğretmenler, yöneticilerin ön plana çıkan yeterliklerine ilişkin görüşlerinde daha çok insan ilişkileri ve okul binasında yapılan fiziki değişikliklerden kaynaklı görüşlerini bildirmişlerdir. Ön planda sayılan bazı yeterlikler olumsuz yeterlikler olup aslında öğretmenler için bunlar negatif yeterlik olarak algılanmaktadır. Bunlar katı bir şekilde sendikacılık yapmaları ve sürekli inşaat işleriyle uğraşmalarıdır. Yine öğretmenler değişimi başlatanların okul yöneticileri olduğunu belirtmişlerdir. Bu kategorilere göre yöneticilerin en çok üzerinde durduğu kategori insancıl yeterlikleridir (Ak,2006. ,Ergişi,2005).”

Öğretmenler, yöneticilerin eksik buldukları yeterliklerini öncelikle gördükleri yöneticiliği yaptıklarından yöneticiliği öğrenmek için çaba sarf etmediklerini, sistemdeki sorunlardan kaynaklı olarak kendilerini geliştirmediklerini, yöneticilikte günlük yaşamdaki gibi düşünüp bilimsel doğrulardan ziyade geleneklerle yönetim sergilendiği, yönetim süreçlerini bilmedikleri için bunları uygulamadıklarını belirtmişlerdir (Ak,2006., Kalyoncu,2008.,Gürsel,2003., Şener,2004. , Sakızlı,2007. , Şişik,2015).

Öğretmenler, yöneticilerin eksik buldukları yeterliklerinin sebeplerini kişilik yapıları ve atanma şekilleri; siyasi gücün ve sendikal avantajın önemli olması; atanmada donanımsal yeterlik, kişilik ve tecrübenin önemli olmaması sonucu donanımsız ve liyakatsiz kişilerin de yönetici olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan analizlerde bu sorunlar sistemsel sorunlardır (Gürsel,2003. ,Ağaoğlu vd,2012. ,Işık,2003. ,Toprakçı,2001. ,Aban,2010. ,Barut,2007. ,Özmen ve Kömürlü,2010. ,Şişman ve Turan,2004).”

Öğretmenler, yöneticilerin eksik olan yeterliklerinin çözümü için yönetici seçileceklerin eğitimleri, kişilikleri ve tecrübelerinin dikkate alınması gerektiğini ama bundan önce ülkenin bir okul yöneticisi seçme ve yetiştirme sisteminin oluşturularak ve okul yöneticisi olacaklardan beklentiler netleştirilerek bu sıkıntıların çözülebileceğini önermişlerdir. Bu kategorilere göre yöneticilerin en çok üzerinde durduğu kategori teknik yeterlikleridir (Miksos’tan Akt Gürsel,2003., Ağaoğlu vd,2012., Işık,2003., Toprakçı,2001., Aban,2010., Barut,2007., Özmen ve Kömürlü,2010, Şişman ve Turan,2004).”

Ergişi’nin (2005) okul yöneticilerinin teknolojik yeterliklerinin belirlenmesi konulu araştırmasında okul yöneticilerinin bilgisayar ve diğer bilgi teknolojileri cihazlarını çoğunlukla kullanabildikleri, günlük kullanım teknolojisinde (internete girme, CD açma, program açma, PC açma kapama, çıktı alma) üst düzeyde yeterli

oldukları; tepegöz ve projeksiyon cihazlarını disket veya CD'den program yükleme yeni çıkan teknolojiyi takip etmek, internette arama yapabilme becerileri açısından orta düzeyde yeterli oldukları; yeni teknolojik araçların temel özelliklerini bilme, e-posta hesabını kullanabilme, bilgisayar yazılımlarını takip edebilme, sunu hazırlama becerileri açısından alt düzeyde yeterli oldukları görülmüştür. Yine öğretmenlerin ihtiyaç duydukları eğitsel içerikli bilgisayar yazılımlarının temin edilmesini sağlama davranışları açısından hiç yeterli olmadıkları görülmüştür. Bizim araştırmamızda ise katılımcılar eksik yönlerini gelişen teknolojiye ayak uyduramama, internet okuryazarlığının olmaması, teknolojik cihazlara uyum olarak beyan etmişlerdir.

Araştırmada öğretmenlerin okul yöneticilerinde görmek istedikleri yeterlikler hesaplandığında toplamda yüzün üstünde insancıl, teknik ve kavramsal yeterlik ifade edilmiş, buna karşılık okul yöneticileri kendilerini yeterli gördükleri ön plana çıkan yeterlikleri on beş civarındadır. İletişim ve insan ilişkileri, adillik, eşitlik, tutarlılık, paylaşımcılık, yeniliğe açıklık, güvenilirlik, tarafsızlık maddeleri hem okul yöneticilerinin kendilerinde ön plana çıkan özellikler olarak saydıkları hem de öğretmenlerin görmek istedikleri yeterliklerdir. Bu yeterliklerden yola çıkılarak öğretmenler yöneticilerin daha çok insan ilişkileri, karakter ve kişilik yönünden sağlam olmasını beklemektedirler. Sayılan yeterlikler aslında bütün insanlarda olması gereken yeterliklerdir. Öğretmenlerin bunların yanında başka yeterlikleri istemesi; yöneticilerin eğitimle, okuldaki öğretimsel liderlikle, eğitim programlarıyla, zümrelerle, derslerle alakalı ön plana çıkan özellik saymamaları aslında asıl işlerinin farkında olmadıklarını, milli eğitimin temel amaçlarını gerçekleştirmek için öğretmenlere rehberlik eden ve bunun için ilk işi olan eğitim ve öğretimin liderliğini yapması gerektiğinin farkında olmadığını göstermektedir. Asıl amaç iyi öğrenciler yetiştirmek iken buna lazım olan iyi bir eğitim ortamı oluşturmak aracı asıl amaca dönüşmüştür. Bu ifademiz okul yöneticilerinin diğer okul yöneticileri hakkında eksik yeterlikler konusunda dile getirdikleri reklam sevmeleri, acemi olmaları, bencil olmaları, ben bilirimci olmaları, eleştiri sevmemeleri beyanları ile örtüşmektedir. Yine hem okul yöneticileri hem de öğretmenler okul yöneticilerinin eksik yeterlikleri konusunda özellikle kişilikleri ve psikolojileri üzerinde durmuş, özellikle yöneticiler diğer yöneticilerini kişilik sorunu olan, asabi, kıskanç, eleştiri sevmeyen, paylaşmayan, pozitif ayrımcılık yapan, hırslı kırıncı, liyakatsiz, iletişimsiz, liderlik vasfı olmayan, intikamcı, takıntılı olarak tasvir etmişlerdir.

Uygulayıcılara ve Araştırmacılara Öneriler

1. Okul yöneticisi seçme ve yetiştirme sistemi üzerinde çalışılarak modeller geliştirilebilir.
2. Okul yöneticilerinin atanma biçimi isteklerine yönelik araştırma yapılabilir.

Anahtar Kelimeler

Teknolojik yeterlilik; insancıl yeterlilik; kavramsal yeterlilik

Kaynaklar:

- Ağaoğlu, E. ,Gültekin , M., & Çubukçu, Z.(2002). *Okul yöneticisi yeterliklerine dayalı eğitim programı önerisi:Hizmet öncesi-hizmet içi eğitim* (Ed.C.Elma ve Ş.Çınkır).21. Yüzyıl eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi sempozyumu:16-17 Mayıs 2002-Ankara: bildiriler(s.145-146).Ankara, Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Ak,M. (2006).*‘İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri (Uşak ili örneği)’*. Yüksek lisans. Afyon Kocatepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, AFYON KARAHİSAR.
- Aksoy,Ş. (2012).*‘İlköğretim okul yöneticilerinin yeterlikleri ile eğitim-öğretim süreci arasındaki ilişki.’* Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslanargun, E. (2007). Modern eğitim yönetimi anlayışına yönelik eleştiriler ve post modern eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Vol.13, Sayı 50,195,212.*

- Asar, Ç. (2014). ‘*İlkokul yöneticilerinin yeterliliklerine ve iletişim becerilerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi*’. Yüksek lisans. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Avcı, M.(2015). ‘*Öğretmen görüşlerine göre lise yöneticilerinin yöneticilik beceri düzeylerinin incelenmesi.*’ Yüksek lisans. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim Yönetimi*. Ankara:Gazi kitapevi.
- Barut, E.(2007). *İlköğretim okullarına sınavla atanan yöneticilerle, sınavsız atanan yöneticilerin yönetim süreçlerine ilişkin yeterliklerinin değerlendirilmesi: Sakarya ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Bursalıoğlu, Z.(2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*.11. Basım. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelik, V.(1993). ‘*Eğitim yönetiminde örgütsel kültür ve önemi.*’*Amme idaresi dergisi*,26 (2),144.
- Çelik, V. (2002). *Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikasına Yön Veren Temel Eğilimler*. Ankara Üniversitesi 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Ankara.
- Çelik,V.(2009). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara. Pegem yayımları.
- Çiftli, S.(2013). ‘*Öğretmenlerin, ilköğretim okulu yöneticilerinin iletişim yeterliliklerine ilişkin alguları (Samsun ili örneği).*’ Yüksek lisans . On dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Ergişi, K.(2005). ‘*Bilgi teknolojilerinin okulda etkin kullanımı ile ilgili okul yöneticilerinin teknolojik yeterliklerinin belirlenmesi.*’ Yüksek lisans. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Giray, N.(2006). ‘*Okul yöneticilerinin yönetsel karar verme / problem çözme yeterliliği*’.Yüksek lisans Yeditepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü,İstanbul.
- Işık, H., Akçay, R. C., Başar, M. A., & Aypay, A. (2000). *The effectiveness of in-service training programs for school principals in Turkey*. The University Council for Educational Administration (UCEA) yıllık kongresi. 3-5 Kasım 2000, Albuquerque, New Mexico, USA. Ankara Üniversitesi 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Ankara.
- Kalyoncu, K.(2008). ‘*İlköğretim okulu yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olma yeterlilikleri*’.Yüksek lisans.Yeditepe Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü,İstanbul.
- Kocadağ, A.S.(2010). ‘*İlköğretim okul yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterlilikleri.*’ Yüksek lisans. Maltepe Üniversitesi , Sosyal Bilimler Enstitüsü,İstanbul.
- Okutan, M. (1988). ‘*Ortadereceli okul yöneticilerinin insan ilişkileri yeterlikleri.*’Yüksek lisans. Hacettepe Üniversitesi ,Sosyal Bilimler Enstitüsü,Ankara.
- Sakızlı, İ.(2007). Okul müdürü öğretmen çatışması ve okul yöneticilerinin bu çatışmayı yönetme yeterlilikleri. Yüksek lisans. Yeditepe Üniversitesi , Sosyal Bilimler Enstitüsü,İstanbul.
- Sarpkaya,R., Erdem, A. R., & Demirtaş, H. (2014).*Türk Eğitim Sisteminde Okul Yönetimi*. Ankara:Anı yayıncılık.
- Şener, S. (2004). ‘*İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetici yeterliklerine ilişkin öğretmen alguları (Buca ilçesi örneği)*’. Yüksek lisans.,Dokuz Eylül Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü,İzmir.
- Şişik, K.Ş.(2015). ‘*Öğretmen perspektifinden okul yöneticilerinin stratejik liderlik davranışlarının değerlendirilmesi*’. Yüksek lisans. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,İstanbul.
- Tan, Ö. (2010). ‘*İlköğretim okul yöneticilerinin yeterlilikleri (İstanbul ili örneği)*’. Yüksek lisans.,Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,İstanbul.
- Taymaz, H.(2003). *İlköğretim ve Ortaöğretim okul yöneticileri için okul yönetimi*. 7.Baskı.Ankara.Pegem Yayıncılık.
- Taymaz, H.(1986).*Okul yönetimi*. Ankara:Pegem yayınevi.
- Topluer, A. (2008). ‘*İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ile örgütsel çatışma düzeyi arasındaki ilişki(Malatya ili örneği).*’ Yüksek lisans. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Eğitimde Sosyal Adalet için Yerel Yönetimler

Neşe BÖRÜ^a

(a) Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Nevşehir, Türkiye

Giriş

Sosyal adaletin amacı toplum üyelerinin ihtiyaçlarını karşılamak ve toplumdaki tüm grupların tam ve eşit katılımını gerçekleştirebilmektir. (Bell, 1997). Toplumlar sosyal adaletin sağlanması için siyasal toplum düzenini kurmuş ve bir anlamda yetkilerini devlete emanet ederek, devletin çatısı altında güvende olmayı tercih etmişlerdir (Sunal, 2011). Bununla beraber ideolojik, sosyolojik, politik, ve ekonomik olaylar toplumda eşitsizliklerin oluşmasına neden olmaya devam etmektedir (Hurst, 2012; akt, Özdemir & Kütküt, 2015). Örneğin, 1990'lı yıllarda, eğitim bir çok Batı ülkesinde daha önce görülmemiş ölçüde milli politikaların dikkatini çekti. Batı ülkelerindeki sağ kanat hükümetleri, ülkenin eğitimini korumak ve öğrencinin akademik başarısını arttırmak için özelleşmenin, hesapverilebilirliğin ve piyasalaştırmanın neo-liberal politikalarına zaman içinde uyum sağladı. Bu politik değişim eğitim yönetimi alanındaki çalışmaları da etkiledi ve eğitim yönetimi araştırmacıları geçmiş on yıllara kıyasla ahlâk, sosyal adalet, sosyal çeşitlilik, eşitlik, okulda ırkçılık gibi konulara hem liderlik perspektifinde hem de genel eğitim süreçlerinde daha fazla odaklanmaya başladı (Oplatka, 2014).

1973 yılında hazırlanan Türk milli eğitiminin temel ilkeleri de güçlü ve istikrarlı demokratik bir toplum düzeninin devamı için demokrasi bilincinin bireyler arasında gelişmesi için çabalanmasının gerekliliğine, eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin önemine, din, dil, ırk gözetmeksizin her bireyin eşit olduğuna bu sebeple toplumdaki hiç bir bireye veya zümreye imtiyaz sağlanmayacağına önemine dikkat çeker (Özdemir, 2016). Bununla beraber, Türkiye'de ilk ve orta okullarda sosyal adaletin oluşması için yapılan çalışmalar da yeterli ölçüde sistematik ve kurumsal değildir. Eğitimde fırsat eşitliğine hizmet etmek yerine daha ziyade öğrencilerin sahip olmadıklarını giderme boyutunda kalan, sistemli ve plânlı olmayan çalışmalardır (Tomul, 2010).

Sistemlerin yönetimi kimi örgütlerde yüksek oranda merkezileşmişken kimi örgütlerde daha ademi merkezizettir. Merkezileşmiş yapılarda okul müdürlerinin yetkisi öğretmenlere göre daha fazladır. Okul müdürleri de güç ve yetkilerini daha üst pozisyondaki kişilerden alır. Öğretmenlerin yönetsel özgürlüğü daha ziyade sınıflarındadır. Daha ademi merkezizettir yapılarda, yönetim gücü kişisel yeterliliklerle, zamanla veya üyeleriyle kurulan ilişkilerle kazanılabilir. Ademi merkezizettir yapılarda en uygun zihniyetin yaşayabilmesi rekabet ile sağlanır. Bu durumda daha zayıf ve rekabete daha az yatkın olanların kararlara katılım ve kaynaklardan yararlanma imkânlarını kısıtlar. Bu nedenle bu tür yapılarda da adaletsiz durumlar olabilir. Sonuç olarak, sosyal eşitsizlik hem merkezizettir hem de adem-i merkezizettir yapıda kendini gösterebilir (Harris, 2014).

2005 yılında gerçekleştirilen yerel yönetim reformu ile il özel idarelerinin eğitim hizmetlerine yönelik bütçelerin paylaştırılmasında daha fazla sorumluluk verilmiştir. Bunun yanı sıra yerel belediyelere de örgün eğitim kurumlarına yatırım ve destek de bulunma yetkisi verilmiştir (Gürbey, 2012). Bununla beraber, Türk milli eğitim sistemi merkezizettir bir anlayışla yönetilir. Milli eğitim okullarında sosyal adaletin gelişimine yönelik hazırlanan merkezi yönetmelikler ve resmi uygulamalar ise izleyen maddelerdeki gibidir:

- *Bilim ve sanat merkezleri (BİLSEM)*
- *İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP)*

- *Destek eğitim odası uygulaması*
- *Engelliler hakkında kanun*
- *Taşınmalı eğitim*
- *Çocuk koruma kanunu*
- *Şartlı eğitim yardımı*
- *Okula uyum haftası programı*
- *Özel okul eğitim-öğretim desteği kılavuzu*
- *Adrese dayalı kayıt sistemi*

Milli eğitim sistemi, bireyin eğitimi ile ilgili geçmiş paragrafta bahsi geçen farklı eğitim politikaları ile eğitimde fırsat eşitliği ilkesine tabi olmaya çalışmaktadır. Bununla beraber, Türkiye'deki okulların özellikle standartları konusunda ve şehirlerin standartları konusunda farklılıklar vardır. Bu durum yerel yönetimlerin eğitimdeki rolünü gündeme getirir. Gürbey'in, (2012) yüksek lisans tezinde yerel yönetimlerin okulların fiziki koşullarını iyileştirme çalışmalarına yönelik örnekler yer almaktadır. Türkiye'de sosyal adaletle ilgili yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde okullarda sosyal adaletin gelişiminde yerel yönetimlerin rolü üzerinde çok durulmamıştır. Bu durum Türk milli eğitim sisteminin merkezileşmiş yönetim yapısı ile ilgili olabilir. Ancak yerel yönetimlerin toplumda sosyal adaletin gelişimi için eğitimle ilgili görev ve sorumluluklarına ilişkin yapılacak bir araştırma Türk milli eğitim sisteminin yerel yönetimler aracılığıyla daha ademi merkezîyetçi bir anlayışla yönetilmesi girişimleri için fikir sağlayabilir. İlgili alan yazında sadece Uzun'un (2015) yerel yönetimlerin eğitimdeki rolü konulu çalışmasına ulaşılmıştır. Bu çalışma betimsel bir çalışma olup, ilgili alan yazın ve belgeler incelenmiştir. Bu bağlamda, bu araştırma okullarda sosyal adaletin gelişiminin daha ademi merkezîyetçi bir anlayışla yürütülmesine izin veren yerel yönetimlerin eğitimle ilgili politikalarının, görev ve sorumluluklarının nasıl olması gerektiğine ilişkin okul müdürlerinin görüşlerini elde etmeyi amaçlamıştır.

Bu araştırma okullarda sosyal adaletin gelişiminin daha ademi merkezîyetçi bir anlayışla yürütülmesine izin veren yerel yönetimlerin eğitimle ilgili politikalarının, görev ve sorumluluklarının nasıl olması gerektiğine ilişkin okul müdürlerinin görüşlerini elde etmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda araştırmanın soruları:

1. Yerel yönetimler eğitimle ilgili politikalar geliştirmeli midir?
2. Yerel yönetimler eğitimle ilgili politikaları nasıl olmalıdır?
3. Yerel yönetimlerin eğitimle ilgili görev ve sorumlulukları nasıl olmalıdır?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseninin tercih edilmesindeki amaç konu üzerinde detaylı ve sistemli bilgi toplamaktır. Olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi oluşumlar üzerinden olgular varlık gösterebilir. Olgubilim deseni üzerinde ayrıntılı ve derinlemesine irdelemelere sahip olmadığımız olgulara dikkat etmeyi sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.72).

Araştırmaya katılan okul müdürlerini belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi olan '*maksimum çeşitlilik örneklemeden*' yararlanılmış ve sosyo-ekonomik açıdan farklılık gösteren okul müdürlerine ve farklı öğretim düzeylerinde görev yapan okul müdürlerine ulaşılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1.'deki gibidir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri.

Kod adı	Cinsiyet	Görevi	Yöneticilik süresi	Okul türü	SED
M1	Erkek	Müdür	21	İlkokul	Düşük
M2	Erkek	Müdür	6	İlkokul	Yüksek
M3	Erkek	Müdür	7	Ortaokul	Yüksek
M4	Erkek	Müdür	6	Ortaokul	Düşük
M5	Erkek	Müdür	10	Lise	Orta
M6	Erkek	Müdür	14	Lise	Orta
M7	Erkek	Müdür	31	İlkokul	Orta
M8	Erkek	Müdür	12	İlkokul	Orta
M9	Erkek	Müdür	28	Ortaokul	Düşük
M10	Erkek	Müdür	20	Lise	Yüksek

Bu araştırmanın verilerini toplamak için görüşme sürecinde yeni sorular sorabilmeye imkân tanıyan yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme soruları araştırmanın sorularına uygun nitelikte hazırlanmış ve araştırma öncesinde toplamda 7 soru hazırlanmıştır. Görüşme soruları alan uzmanı tarafından kontrol edilerek, soruların güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliğini desteklemek amacıyla, araştırma sürecinin güvenilir ve samimi olmasına özen gösterilmiştir.

Bu araştırmanın verilerinin analizi sürecinde Yıldırım ve Şimşek'te (2006) yer alan betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın verileri üzerinde yapılan incelemeler neticesinde katılımcıların ifadeleri 9 tema altında gruplandırılmıştır. Bu temalar:

- (1) Eğitim rolü
- (2) Kaynak sağlama
- (3) Okulun fiziki koşullarını iyileştirme
- (4) Bürokrasi
- (5) Eğitim ve şehircilik
- (6) Eğitim süreçleri
- (7) AB projeleri
- (8) İstihdam
- (9) Reklam

Eğitim rolü

Araştırmanın katılımcılarından biri hariç hepsi yerel yönetimlerin milli eğitim politikaları ile ilgili görev ve sorumluluklarının olması gerektiğini düşünmektedir.

M7 “Belediyelerin eğitimdeki rolü, 1. Paydaş olmalı, şu an öyle değil. Eğitim politikalarının oluşturulmasından tutun, şehrin belediyesi hangi alanda hangi istihdama ihtiyaç vara kadar belirlemeli.”

M3'e göre belediyelerde eğitimle ilgili komisyon kurulmalı ve düzenli aralıklarla toplanmalıdır. Mevcut sistemde tanıdık kişiler veya rica minnet yoluyla sorunlar yerel yönetimlere iletilebilmektedir.

M3 “Eğitim komisyonu mutlaka olmalı belediyelerde.”

M4, M5, M9 ve M10 belediyelerin eğitim kurumlarına siyasi ideolojilerini yansıtmaya politikası güdebileceğini bu sebeple tarafsızlık ilkesini koruması gerektiğini veyahut sınırlı ölçüde eğitim politikaları ile ilgilenmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. M9 yerel yönetimlerin haksız yere pozitif ayrımcılık yapacağını düşünmemektedir. Çünkü veliler yerel yönetimler için oy potansiyelidir.

M4 “Belediyeler belirli bir siyasi ideolojiye tabi oldukları için eğitim işine direkt olarak dahil olmamaları gerekir. Daha ziyade okulların yapacakları faaliyetlere yer temini, ulaşım temini, sosyal tesislerin yapılarak halka hizmet etmeleri ve mali açıdan destek olmaları gerekir.”

M6 belediyelerin siyasileşmiş olması sebebiyle eğitimle ilgili hiç bir görev ve sorumluluğunun olmaması gerektiğini düşünmektedir.

M6 “Belediyeler karışmamalı, siyasileşir. Eğitime siyaset girmemeli.”

Kaynak sağlama

M7 ve M3 belediyelerin bağış sever bulma veya sahip olduğu kaynaklar açısından iş süreçlerini daha kolay yürütebileceğini düşünmekle beraber etik dışı problemler olabileceğine de değinmişlerdir.

M7 “Belediyeler çok daha kolay kaynak bulur. Lokalde bağış severlerden kimlerin kapısını çalacağını daha iyi bilir, hayırseverlerle iş ilişkileri çok daha fazla, diyelim ki birisi imar izni alacaktır, falanca işimizi yap ondan sonra verilir denir, bağışta bulunurlar çünkü ileride işim düşer, mantığı vardır, tabii etik dışı kullanımı söz konusu olabilir. Belediyelerin bağış sisteminde kural usul erkan olmalı, toplanmasında ve harcanmasında yasal prosedürler olmalı, süreçte kılıfına uydurulabilir, al gülüm ver gülüm olur.”

M3 “Belediye, il özel idaresi kaynaklarından yararlanabilirim. MEB’in 1 aracı varsa belediyenin 5-10 aracı var. Böylece araçların boşa kalmasını engellenir. Organizasyon planlı programlı olursa, elimizdeki kaynak daha verimli kullanılacakken atıl duruma düşebiliyor tabii.”

M3, bağış severlerden elde edilen okulla ilgili kaynakların kalitesinin hediye olması sebebiyle kontrolünün mümkün olmadığını dile getirmiştir.

“Hediye atın dişine bakılmaz. Hediye yapılan işin denetimi sıkıntılı. İhale olursa denetim hakkı da olur. Kaliteyi de istersin.”

Okulun fiziki koşullarını iyileştirme

M7, M3 ve M5 yerel yönetimlerden okulun boyası, tadilatı, bahçe düzenlemesi, spor alanı yapımı gibi okulun fiziksel ihtiyaçlarına sahip olmuş olduğu iş makineleri ve işçileri ile daha kolay cevap verebileceğini, merkezi bütçeye bırakılmaması gerektiğini düşünmektedirler.

M7 “Okulların fiziksel ihtiyaçlarına yönelik çalışma yapılmalı. Belediyelerin makine imkanı fazla, iş makineleri var, tadilat tamirat eksikliklerde elemanları çok, boya bahçe bunlar belediyeler tarafından karşılanmalı merkezi bütçeye bırakmamak lazım.”

Bürokrasi

M9, M7, M10 milli eğitim kurumlarında bürokratik sürecin okulun işlerini yavaşlattığını dile getirmektedirler. İhtiyaçların karşılanması bağlamında yerel yönetimlerle sürecin daha hızlı yönetilebileceğini düşünmektedirler.

M10 “Bürokrasi zor teknolojiye rağmen kendi inisiyatifinle yaptırılmıyorsa, ihale yapmak zorundasınız, Belediyelerin eğitimdeki rolü sistemli hale getirilirse görev ve sorumlulukları tanımlanırsa, biz bunu daha kolay yaparız. İhaleyle de uğraşmazsınız. İşçileri var, imkanları var.”

Eğitim ve şehircilik

M2, M7, M8, M3, M9, M10, M4 yerel yönetimlerin şehrinin halkının yararlanabileceği sportif ve sosyal tesislerin yapılması hususunda yerel yönetimlerin çalışmalar yapması gerektiğini söyler. M2, M7, M9 kimi yerel yönetimlerin eğitim köyü, at çiftliği, bilim evi, hobi bahçeleri gibi projeler geliştirdiğini ifade eder. Bu durum onlara göre sosyal adaletin ülkenin tamamına yayılmadığının göstergesidir. Şehirler arasında dengesizlikler vardır. M9 ve M10 şehirlerde açılan sosyal tesislerin, fuarların okulun öğrencileri tarafından yararlandırılması hususunda okul müdürlerinin görev tanımalarının olmadığını, onların inisiyatifine bağlı olduğunu dile getirmektedirler. Ayrıca M10 kitap fuarlarına davet edilen yazarlar konusunda tarafsızlık ilkesinin benimsenmesi gerektiğini düşünmektedir.

M9 “Şehirler arasında da dengesizlik var, ekonomik durum nüfusu etkiliyor. Kişinin vizyonu, liderlik becerileri etkili ama elindeki araç sayısı, mali durumu imkanları nasılsa o kadar yapabilir. Küçük olan X şehrinde 4-5 zengin varsa. Büyük olan Y şehrinde 100 zengin vardır. Y şehrinde konservatuarı var, kongre merkezi var, spor sahaları var, kültür merkezleri var, büyük hayvanat bahçesi var, büyük piknik alanları, mesire yerleri var, hafta sonu hobi bahçeleri var, engelli vatandaşlar yararlanabilir. Okulların sistematik bir görevi yok ama. Yani bu yerlerden öğrencilerin faydalanabilmesi için. Ailelerin veya okulun inisiyatifine bırakılmış durumda. Bilhassa sosyo-ekonomik düzeyi düşük okulların öğrencilerinin bu tesislerden yararlanması için çalışılmalı.”

Eğitim süreçleri

M3, M4 yerel yönetimlerin eğitim kursları açma konusunda da söz sahibi olabileceğini düşünmektedir. M3 kullanılmayan binaların kapatılması konusunda da yerel yönetimlerin işlevsel olmasını gerektiğini böylece öğrencileri risklerden koruyabileceğini düşünmektedir.

M3 “Eğitim vizyonu ile ilgili metruk binaların kapatılması, SED düzeyi düşük okullar için ücretsiz deneme sınavı imkanlarını sağlaması, kurslar açabilir, veli eğitimleri yapabilir, robotik kodlama ile ilgili kurs açabilir, yetenekli çocukların yeteneği keşfedilir.”

AB projeleri

M3 ve M7 yerel yönetimlerin AB¹ projeleri geliştirme fikrine sıcak bakmaktadırlar. M3 yerel yönetimlerinde ARGE ekibinin olması gerektiğini söylemektedir.

M3 “Belediyelerin ARGE² ekibi olabilir, AB projeleri için. Bu projeler ile fikre para veriliyor. Fikir ve hizmete para veriliyor. Proje kabul olursa vatandaşa hizmet edilmiş olunuyor.”

¹ AB: Avrupa birliği

² ARGE: Araştırma geliştirme

İstihdam

M7 yerel yönetimlerin şehrin sanayisini ve ihtiyaçlarını tanıması sebebiyle meslek lisesi eğitim bölümleri açılırken söz sahibi olması gerektiğini düşünüyor.

M7 “Meslek lisesi bölümleri açılırken belediyelerin rolü olmalı. İstihdama yönelik açılmalı.”

Reklam

M3, M7, M4 yerel yönetimlerin eğitimle ilgili icraatlarını halka duyurmakta, reklamını yapmakta hakları olması gerektiğini düşünmektedirler.

M3 “Reklamını kesinlikle yapardım. Halka hizmeti duyurmak önemli çünkü oy potansiyeli seçimle başa geliyor.”

M4’e göre belediyelerin faaliyetleri özellikle seçim öncesinde yoğunluk kazanmaktadır.

M4 “Belediyelerin faaliyetleri özellikle yerel veya genel seçimler öncesinde yoğunluk göstermektedir. Normal günlerde faaliyetleri veya farkındalıkları bu kadar yoğun olmamaktadır.”

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Mevcut yönetim sisteminde, okul müdürleri tanıdıkları nüfuzlu kişileri aracı kılarak veya rica, minnet yoluyla sorunlarını yerel yönetimlere iletebilmektedir. Bu sebeple, araştırmanın katılımcılarından biri hariç hepsi yerel yönetimlerin milli eğitim politikaları ile ilgili görev ve sorumluluklarının olması gerektiğini düşünmektedir. Dahası, yerel yönetimlerde eğitimle ilgili bir komisyon kurulması gerektiğini ve düzenli aralıklarla toplanmasını söyleyen okul müdürü vardır. Öte yandan, yerel yönetimler eğitim kurumlarına siyasi ideolojilerini yansıtmaya politikası güdebilmesi düşüncesiyle yerel yönetimlerin eğitimle ilgili hiç bir şekilde görev ve sorumluluk almamasını, eğitimin özerk bir yapı tarafından yönetilmesi gerektiğini söyleyen bir katılımcı da vardır. Bu katılımcıya rağmen katılımcıların geri kalanı yerel yönetimlerin tarafsızlık ilkesini koruyarak veyahut sınırlı ölçüde eğitim politikaları ile ilgilenmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Dahası, yerel yönetimlerin okullara haksız yere pozitif ayrımcılık yapacağını düşünmeyen katılımcı da vardır, çünkü veliler yerel yönetimler için oy potansiyelidir. Seçmen-seçilen ikililiğine dair bu görüş Harris’in (2014) adem-i merkeziyetçi yönetim yapıları ile ilgili daha güçsüz olanların kararlarının rekabetten ötürü değersiz kalacağı görüşü ile çelişir.

Yerel yönetimlerin eğitimde rol alması hususunda görüş bildiren katılımcıların gerekçesi özellikle yerel yönetimlerin bağış, kaynak bulma, okulların fiziki tadilatı için işçi ve diğer gereksinimlere ulaşma açısından milli eğitim müdürlüklerine göre iş ve işleyiş süreçlerini daha etkili ve kolay yönetebilmesidir. Çünkü imkânları daha fazladır. Mevcut durumda bağış konusunda –eğitime bağış karşılığında bireylerin iskân alma işinin kolaylaşması- gibi etik dışı durumların olabildiğini veyahut bağış yoluyla yapılan işlerin kalitesinin kontrolünde yetkinin olmaması sebebiyle yapım ve onarım gibi işlerin sürdürülebilirliği belirsizdir. Dolayısıyla okul yöneticileri yerel yönetimlerin eğitim rolünün daha sistematik hale getirilmesini önerir. Tomul’un (2010) araştırması da eğitimde sosyal adaletle ilgili çalışmaların sistemli yürütülmediğini savunur.

Milli eğitim kurumlarının tahta, sıra, masa, tebeşir gibi ihtiyaçları milli eğitim bakanlığı tarafından karşılanmaktadır. Eğitim kurumlarının eğitimde sosyal adaletin sağlanması hususunda daha ziyade, tadilat, işçilik, fotokopi, kitap veya giysi yardımı gereksinimleri için yerel yönetimlerden talepleri olmaktadır. Uzun’un (2015) yürütmüş olduğu doktora tezinin önerilerine göre de eğitim kurumlarının alt yapı hizmetleri, bakım ve onarımı yerel yönetimlere bırakılmalıdır. Gürbey’in (2012) yüksek lisans tezi de bu görüşleri destekler niteliktedir. Katılımcılar,

yerel yönetimlerin okulun boyası, tadilatı, bahçe düzenlemesi, spor alanı yapımı gibi okulun fiziksel ihtiyaçlarına sahip olmuş olduğu iş makineleri ve işçileri ile daha hızlı ve kolay cevap verebildiğini, merkezi bütçeye bırakılmaması gerektiğini söylemektedir. Ayrıca milli eğitim müdürlüğü itibarını korumak adına başka kurumlardan olan taleplerini yine MEB aracılığıyla yapmalarını gerektiği hususunda okulları uyarmıştır.

İhtiyaçların karşılanması bağlamında yerel yönetimler süreci daha hızlı yönetebilir. Çünkü milli eğitim kurumlarında bürokratik süreç okulun işlerini yavaşlatmaktadır. Dahası milli eğitim kurumlarında işlerin ihale yöntemi ile yürütülmesi işlerin işleyiş sürecini uzatmakta gereksinimlerin karşılanması zaman almaktadır. Bu durum iş görenlerin iş-motivasyon düzeyini olumsuz etkileyebilir. Yerel yönetimler özellikle okulların fiziki koşullarını iyileştirme sürecini ihale yöntemine başvurmadan kendi imkânları ile çözümlenebilir.

Yerel yönetimler şehirde sosyal ve sportif tesislerin yapımı konusunda teşvik edilmelidir. Bu tesisler halkın eğitimine olumlu yönde katkı sağlayacaktır. Kimi yerel yönetimler eğitim köyü, at çiftliği, bilim evi, hobi bahçeleri gibi projeler geliştirmektedir. Şehirden şehre farklılık gösteren yerel yönetimlerin özellikle insanların eğitimini etkileyen bu çalışmaları eğitimin fırsat eşitliği ilkesine dolaylı yoldan zarar vermektedir. Halkın imkânlarla ulaşma bağlamında şehirler arasında dengesizlikler vardır. Ayrıca şehirlerde açılan sosyal tesislerin, fuarların okulun öğrencileri tarafından yararlandırılması hususunda okul müdürlerinin görev tanımları yoktur, onların inisiyatifine bağlıdır. Bu durumda özellikle sosyo-ekonomik açıdan yetersiz ailelerin çocuklarının şehrin imkânlarına ulaşım ulaşamadığı konusunda belirsizlik yaratmaktadır. Bununla beraber, kitap fuarlarına davet edilen yazarlar konusunda tarafsızlık ilkesinin benimsenmesi gerektiğini söyleyen katılımcı da vardır.

Yerel yönetimlerin eğitim kursları açması, şehirde kullanılmayan binaların öğrenciler açısından risk barındırması sebebiyle kapatılması, AB projeleri geliştirmek için ARGE birimi kurması, şehrin sanayisini ve ihtiyaçlarını tanıması sebebiyle meslek lisesi bölümlerinin neler olması gerektiğinin belirlenmesi hususlarında görev alması katılımcıların diğer önerileridir. Ayrıca katılımcılar yerel yönetimlerinin eğitimle ilgili icraatlarını halka tanıtma hakkına sahip olması gerektiğini düşünmekle beraber yerel yönetimlerin faaliyetlerinin özellikle seçim öncesinde yoğunluk kazanmasını niteliksiz bulan katılımcı da vardır.

Sonuç olarak yerel yönetimlerin eğitimde sosyal adaletin sağlanması hususundaki düşünceleri daha ziyade okulun fiziksel ihtiyaçlarının giderilmesi ve şehirde sportif ve sosyal tesislerinin gelişimi, eğitim kurslarının açılması üzerine şekillenmiştir. Okul müdürlerinin katılımcılardan sadece biri hariç hepsi özellikle okulların fiziki koşullarının iyileştirilmesi, kaynak bulma hususlarında belirlenen kurallar ölçüsünde yerel yönetimlerin görev alması gerektiğini düşünmektedir. Gerekçe olarak yerel yönetimle idarenin bürokratik ve maddesel engelleri daha kolay ve hızlı aşabilmesidir. Dahası yerel yönetimlerin eğitimdeki rolünün sistematik bir hale getirilmesi ekonomiye ve eğitimin sürdürülebilirliğine katkı sağlayacaktır. Ayrıca şehirlerin sahip olduğu imkânlar çerçevesinde eğitimde fırsat eşitliği açısından ülke bazında dengesizlikler vardır. Bu durum yerel yönetimlerin eğitim konusunda hizmetlerde bulunma hususunda yönlendirilmesinin gerekliliğini gündeme getirir. Dahası öğrencilerin şehrin imkânlarından yararlanması hususu okul müdürlerinin inisiyatifine bırakılmamalıdır. Daha kurumsal bir hâl almalıdır. Yerel yönetimler AB projeleri geliştirerek, eğitim kursları açarak, meslek liselerinin gelişimine katkıda bulunarak şehir halkının eğitimine katkı sağlayabilir. Eğitim kurumlarının paydaşları yerel yönetimler için oy potansiyelidir. Bu durum yerel yönetimlere eğitimle ilgili yapmış olduğu hizmetleri halka tanıtım hakkını verir. Okul müdürlerinin okulun fiziki koşullarının iyileştirilmesi, sosyal etkinlikler için tesis arayışı, bürokratik süreçle baş etme gibi iş yüklerinin yerel yönetimler ile sistematik hale getirilerek hafifletilmesi, onların

enerji ve zamanlarını daha fazla öğrencilerin eğitimi için harcamasına veyahut öğrencilerin eğitimsel gelişimi ile ilgili projeler üretmesine imkân sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler

Eğitim yönetimi, sosyal adalet; yerel yönetimler;

Kaynaklar

- Bell, L. A. (1997). Theoretical foundations for social justice education. M. Adams, L. A. Bell, & P. Griffin (Eds.), *Teaching for Diversity and Social Justice* (pp. 1-14). London: Taylor & Francis.
- Gürbey, S. (2012). *Eğitim hizmetlerinin sunumunda yerel yönetimlerin rolü: İstanbul örneği*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Harris, E. L. (2014). A grid and group explanation of social justice: An example of why frameworks are helpful in social justice discourse. In *International handbook of educational leadership and social (in) justice* (pp. 97-115). Springer, Dordrecht.
- Hurst, C. E., Gibbon, H. M. F., & Nurse, A. M. (2016). *Social inequality: Forms, causes, and consequences*. Routledge.
- Oplatka, I. (2014). The Place of “social justice” in the field of educational administration: A journals-based historical overview of emergent area of study. In *International handbook of educational leadership and social (in) justice* (pp. 15-35). Springer, Dordrecht.
- Özdemir, S. (2016). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Özdemir, M., & Kütküt, B. (2015). Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği'nin (SALÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 16(3).
- Tomul, E. (2010). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152).
- Uzun, F. (2015). *Türkiye’de yerel yönetimlerin eğitim harcamalarındaki rolü ve etkileri*. (Yayımlanmış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.

Okul Öncesi Eğitimin Sorunları ve Çözüm Önerileri: Bir Durum Çalışması

Mahire ASLAN^a, Uğur YÜREK^a

(a) İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Malatya, Türkiye

Giriş

Eğitim sistemleri kademelerden meydana gelmektedir ve bu kademeler birbirini etkiler niteliktedir. Eğitimin herhangi bir kademesinde yaşanan aksaklık bir sonraki kademeyi de etkilemektedir. Bu etkileme dikey olarak gerçekleşmekte ve bu çembersel bir döngü oluşturmaktadır. Dolayısıyla okul öncesi eğitim de öğrencileri ilkökula hazırlamada hazır bulunuşluk bakımından önemli bir rol oynamaktadır.

İnsanoğlunun hayatının ilk altı yılı, gelişimin en hızlı, en etkili, içinde yaşanan çevreyle etkileşimin en fazla olduğu yıllardır. Bu yıllardaki eğitimin, çocuğun özellik ve ihtiyaçlarına uygun şekilde verilmesi gerekmektedir. Erken yaşlarda çocuğa verilen eğitimin sadece çocuk ve ailesine faydalı olmadığı, bunun yanı sıra toplum için de gerekli olduğu düşüncesi, her çocuğun mümkün olduğunca erken yaşta eğitim alması fikrini doğurmuştur. Her ailede bu eğitimi alıracak farkındalık ve/veya maddi gücü olmadığı için her çocuğa erken yaşta eğitim alabilme fırsatının verilmesi, toplumların en önemli sorunlarından biridir. İmkânların kısıtlılığı gibi zorluklara rağmen, çocukların erken dönemde eğitim alması gerekliliği, yapılan bilimsel çalışmalar sonunda da iyice anlaşılmış ve her çocuğa eğitim fırsatının sağlanması ideali, ‘fırsat eşitliği’ kavramıyla birlikte yaygınlaşmaya başlamıştır (Özdemir, Bacanlı ve Sözer, 2007).

Okul öncesi eğitim, 36-66 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun zengin ve uyarıcı çevre imkânları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitimin bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir (XIV. Milli Eğitim Şurası, 1993).

Okul öncesi dönem, çocuğun çevresini araştırıp tanımaya çalıştığı, çevresiyle iletişim kurmaya istekli olduğu, yaşadığı toplumun değer yargılarını ve o toplumun kültürel yapısına uygun davranış ve alışkanlıkları kazanmaya başladığı bir dönemdir. Kişiliğin temellerinin atıldığı bu dönemde çocuğun ev, okul ve sosyal yaşantıda bilinçli bir rehberliğe ihtiyacı vardır. Erken yıllarda uygun eğitim fırsatları sağlanarak, çocukların öz-bakım, zihin, dil, sosyal, duygusal ve motor yeteneklerinin gelişimi desteklenebilmektedir (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003). Ayrıca bu dönemde, çocukların bir takım temel ihtiyaçları vardır ki, bunların karşılanması çocuğun kişilik gelişimi açısından önemli rol oynamaktadır. Burada en önemli ve en fazla görev eğitimcilere düşmektedir (Öktem, 1986; Akt: Altay, İra, Bozcan ve Yenal, 2011).

Fiziksel koşulları ve eğitim programı bakımından iyi hazırlanmış bir okul öncesi eğitim kurumunda çocuk, arkadaş ilişkileri kurmayı, birlikte bir şeyler yapmayı, işbirliğini ve toplum içinde sorumluluk almayı ve sorumluluklarını yerine getirmeyi öğrenir, becerilerini geliştirir (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003). İnsandaki potansiyelin en üst sınırlarına kadar geliştirilebilmesi ancak çok erken yıllarda sağlanabilecek imkânlarla mümkündür (Şahin, 2005).

Okul öncesi veya erken çocukluk eğitiminin temel amacı, her çocuğun hakkı olan ve her alanda gelişimini sağlayan bakım ve eğitim faaliyetlerini bir kurumda ve/veya kurum dışında yerine getirmek olarak ifade edilebilir

(Özdemir, Bacanlı ve Sözer, 2007). Bu dorultuda okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak (Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013);

1. Çocukların beden, zihin ve duyu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
2. Onları ilkokula hazırlamak,
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.

Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Okul öncesi eğitim kurumlarının ülkemizdeki ilk yapılması Osmanlı Devletindeki Sıbyan Mektepleri’ne dayanmaktadır. Ülkemizde ilk özel anaokulları II. Meşrutiyet’in ilanından (1908) sonra açılmış, resmi anaokullarının ise 1915 yılında ülkenin her yerine yaygınlaştırılması, “Ana Mektepleri Nizamnamesi” ile karara bağlanmıştır. Cumhuriyet’in ilan edildiği tarihte 80 anaokulunda 5.580 çocuk ve 136 öğretmenin mevcut olduğu bilinmektedir (Şahin, 2005). Cumhuriyet kurulduğunda ülkenin içinde bulunduğu koşullar önceliğin ilköğretime verilmesini gerektirdiğinden, bu ilk yıllarda okul öncesi eğitim kurumlarının sayısında herhangi bir artış görülmemiştir. Genç Cumhuriyet yeni bir yurttaş tipi yaratmaya çalıştığı için, kaynakların önemli bir bölümü ilköğretimdeki okullaşmanın gelişimine harcanmıştır. Bu nedenle okul öncesi eğitim ailelerin ve yerel yönetimlerin sorumluluğuna bırakılmıştır. 25 Ekim 1925 ve 29 Ocak 1930 tarihlerinde çıkarılan iki genelgeyle ilköğretimin geliştirilmesi için bütçe imkânlarının anaokullarından ilköğretime kaydırılması yönünde bakanlığın görüşleri okullara bildirilmiştir. Bu genelge üzerine vilayetlerde daha önce açılmış olan anaokulları kapatılmış, 1932 yılında İstanbul Belediyesi tarafından bir çocuk yuvası açılmıştır. İşe giden kadınların sabahları çocuklarını getirip bıraktıkları ve işten döndükleri zaman aldıkları bu kurumun yemekli ve anaokulu niteliğinde olduğu ifade edilmektedir (Oktay, 2002). 1960 yılında okulöncesi eğitim alanında öğretmen yetiştirmek için Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu’nda çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü açılmıştır. 1961 yılında yürürlüğe giren “222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nda okul öncesi eğitim kurumlarına, zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitildiği ve isteğe bağlı bir ilköğretim kurumu olarak yer verilmesinden sonra, okul öncesi eğitimi ile ilgili çalışmalara hız verilmiştir. 1962 yılında “Anaokulları ve Anasınıfları Yönetmeliği” çıkarılmıştır. Bundan sonraki dönemlerde okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması hükümet programlarında, kalkınma planlarında, eğitim komisyonlarında ve Millî Eğitim Şûralarında ele alınmıştır. 1973 yılında yürürlüğe giren “1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda Türk Millî Eğitim sisteminin genel yapısı içinde, okul öncesi eğitime, örgün eğitim sistemi içinde yer verilmiştir. Okul öncesi eğitime verilen önem nedeniyle 1992 yılında “3797 Sayılı Kanun’la Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuştur (Şahin, 2005).

Bu araştırmanın amacı, Türk eğitim sisteminde okul öncesi eğitim kademesini analiz etmek ve sonuçta ulaşılan bulgular doğrultusunda öneriler geliştirmektir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere, okul öncesi eğitimde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerilerine yönelik olarak katılımcı görüşleri ayrıntılı biçimde analiz edilmektedir.

Yöntem

Araştırılan olgu hakkında derinlemesine betimleme ve katılımcıların bakış açılarını anlama amaçlandığı için nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır. Olgubilim bize tamamen yabancı olmayan ancak tam olarak anlamını

kavrayamadığımız olguları araştırmada uygun bir araştırma yöntemidir. Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırma konusunu yaşayan veya bunu ifade edebilecek birey ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 72-74).

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 öğretim yılında Bitlis'in Tatvan ilçe merkezinde bulunan okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 2 müdür yardımcısı ile 5 okulöncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgilere kodlanarak Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Görev	Kıdem (yıl)
Y1	Kadın	Müdür Yardımcısı	3
Y2	Erkek	Müdür Yardımcısı	7
Ö1	Kadın	Öğretmen	3
Ö2	Erkek	Öğretmen	3
Ö3	Kadın	Öğretmen	1
Ö4	Kadın	Öğretmen	6
Ö5	Kadın	Öğretmen	2

Araştırmada veri toplama aracı olarak eğitim yönetimi ve okulöncesi alanındaki uzmanların kontrolünde hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu araştırmada “içerik analizi” yapılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Veriler dört aşamada analiz edilmiştir: 1. Verilerin kodlanması, 2. Kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, 3. Kodların ve temaların düzenlenmesi, 4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 227-228).

Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin analizinde, ifadelerin benzerliğine göre gruplamalar yapılmıştır. Çözümleme yapılırken görüşüne başvurulmuş yönetici ve öğretmenlere birer kod numarası verilerek (Ö1, Ö2, Y1, Y2...) açıklamalar yapılmıştır. Görüşme tekniği ile elde edilen verilerdeki benzer ifadeler gruplandırılmış ve gruba uygun olarak temalandırılarak, bütünlük sağlanmasına özen gösterilmiştir. Ana temaya bağlı olarak alt temaların kodlanması yapılmıştır. Alt temalar tamamen yönetici ve öğretmen ifadelerinden yola çıkılarak belirlenmiştir. Yönetici ve öğretmenler tarafından en çok vurgulanan alt temaların hangileri olduğunu belirleyebilmek için alt temaların frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Alt temalar bağlamında araştırma verilerine dayalı olarak kavramsal kodlamalar yapılmıştır. Aynı zamanda her bir tema kapsamında belirlenen alt temaları içeren yönetici ve öğretmen ifadelerinden aktarmalara yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırma kapsamında yönetici ve öğretmenlere, “Okul öncesi eğitimde yaşanan sorunlar nelerdir?” ve “Bu sorunlara ne gibi çözümler getirilebilir?” soruları yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda okul öncesi eğitim ile ilgili sorunlar dört ana temada toplanmıştır:

- Planlama ve program,
- Öğretme-öğrenme süreçleri,
- Fiziksel koşullar,
- Veli.

Planlama ve program

Tablo 2. Planlama ve programdan kaynaklanan sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşler

Tema	Kodlar (sorun)	f	Katılımcılar
Planlama ve program	Aralıksız ders saatlerinin zorluğu	7	Y1, Y2, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5
	Teneffüs	7	Y1, Y2, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5
	Plan ve programda görüşlerin alınmaması	3	Y1, Y2, Ö4
	İkili eğitim	3	Ö3, Ö4, Ö5
	Bütçe	3	Y1, Y2, Ö4
	Sözleşmeli ve kadrolu öğretmen ayrımı	2	Y1, Ö3
	Branşlar arası haksız uygulamalar	2	Y2, Ö4
	Ücretli öğretmenlik	1	Y1
	Kodlar (çözüm)		
	Yardımcı öğretmen	7	Y1, Y2, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5
	Öğretmenler arası farklılıkların ortadan kaldırılması	4	Y1, Y2, Ö3, Ö5
	Tam gün eğitim	4	Y1, Y2, Ö1, Ö4
	MEB destekli finansman	3	Y1, Y2, Ö4
	Uzman görüşü	2	Y1, Ö2

Tablo incelendiğinde katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda planlama ve programdan kaynaklanan sorunlar arasında en yüksek düzeyde *aralıksız ders saatlerinin zorluğu* ve *teneffüsün olmayışı* ifade ettiler; en az düzeyde sorun olarak görülen durumun ise *ücretli öğretmenlik* uygulamasının olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerden aralıksız ders saatlerinin zorluğu ve teneffüsün olmayışı sorunlarına ne gibi çözüm önerilerinin getirilmesi gerektiği sorulduğunda ise, MEB tarafından yardımcı öğretmen olarak çocuk gelişimi lise ya da ön lisans mezunlarının her sınıfa bir tane olmak şartıyla görevlendirilmesi yapılabileceği bu sayede lise ve ön lisans mezunlarına da istihdam imkânı sağlanabileceği dile getirilmiştir. Aralıksız ders saatlerinin zorluğu ve teneffüsün olmayışı sorununa ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

Okul öncesinde teneffüs kavramı diye bir şey olmadığı için 5 saat boyunca aralıksız öğrencilerle beraber olmak zorundayız. Bu durum bizi çok zorluyor. Bazen 5 dk bile olsa dinlenme ihtiyacı olabiliyor fakat sınıfın başından ayrılamıyoruz, ayrıldığımız takdirde çocuğun başına gelebilecek en ufak bir kazadan biz sorumluyuz (Ö1).

Öğretmenlerin teneffüsleri yok dolayısıyla 5 saat kesintisiz derse giriyorlar ve yoruluyorlar. Bunda dolayı verimleri de düşüyor (Y1).

Teneffüsümüz yok ve bu durum bazen bizi zorluyor. Bazı günler çok yorulup dinlenme ihtiyacı hissediyoruz (Ö2).

Öğretme-öğrenme süreçleri

Tablo 3. Öğretme-öğrenme süreçlerindeki strateji, yöntem, teknik sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşler

Tema	Kodlar (sorun)	f	Katılımcılar
Öğretme-öğrenme süreçleri	Materyal, araç gereç eksikliği	4	Y1, Ö2, Ö4, Ö5
	Kitap içeriklerinin yetersizliği	4	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5
	Öğretmen yetiştirmede teori pratik uyumsuzluğu	2	Ö3, Ö5
	Okullar arası sınıf mevcudu farklılıkları	1	Y1
	Kodlar (çözüm)		
	Uzman görüşü	6	Y1, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5
	MEB araç-gereç temini desteği	4	Y1, Ö2, Ö4, Ö5
Öğretmen yetiştirme programının gözden geçirilmesi	2	Ö3, Ö5	

Tablo incelendiğinde katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda Öğretme-öğrenme süreçlerinden kaynaklanan sorunlar arasında en yüksek düzeyde *materyal, araç-gereç eksikliği ve kitap içeriklerinin yetersizliği*; en düşük düzeyde ise *okullar arası sınıf mevcudu farklılıklarının* olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir.

Yapılan görüşmeler sonucunda katılımcıların okul öncesi için ayrılan herhangi bir bütçenin olmadığını, okulun ihtiyaçlarını karşılamak için velilerden para topladıklarını ve bunun yeterli olmadığını dolayısıyla da okul için ihtiyaç duyulan malzemelerin alınmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı okullardaki öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının yüksek olmasından dolayı velilerden para toplanabildiği ve araç-gereçlerin temin edilebildiğini belirtmişlerdir. Bu durumun okullar arası fırsat ve imkân eşitliğini engellediğini ifade etmişlerdir. Tüm bunlar göz önüne alındığında bütçe sorununun dışa bağımlı olmaktan kurtulması gerektiği ve MEB'nin bu sorunu kendisinin halletmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Katılımcıların bu ana tema altında ifade ettikleri görüşlerden bazıları şunlardır:

Milli Eğitimin okutulmasını önerdiği ders kitabı yetersiz ve çocuklarını gelişimini destekler nitelikte değil. Ders kitabının içeriği zenginleştirilmeli ya da yardımcı kaynak alınmasına olanak sağlamalıdır. Ayrıca MEB uzman görüşlerini dikkate alarak kitapların içeriğini belirlemelidir. (Ö2).

Materyaller yetersiz. Okul öncesi için ayrılan bütçe yok. Ayrıca bağımlı anaokullarında toplanan aylık vb. paralar okul öncesi için kullanılmıyor. Dolayısıyla materyal temin etmede zorluk yaşıyoruz. Bundan dolayı okullar arasında fırsat ve imkân eşitliği yok. (Y1).

Materyal eksiklerimiz var. Ayrıca materyal olsa bile koyacak yerimiz yok. (Ö4).

Fiziksel koşullar

Tablo 4. Okul ve sınıfın fiziki organizasyonuna ilişkin sorunlar ve çözüm önerileri

Tema	Kategori (sorun)	f	Katılımcılar
Fiziksel koşullar	Kullanışsız okul binaları	7	Y1, Y2, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5
	Kısıtlı hareket alanları	6	Y1, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5
	Çok katlı tehlikeli binalar	5	Y1, Y2, Ö2, Ö4, Ö5
	Küçük sınıflar	4	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5
	Yetersiz kullanım alanları	1	Y2, Ö5
	Okullar arası fırsat ve imkân eşitliğinde farklılıklar	1	Y1
	Kategori (çözüm)		
	Uzman görüşü	7	Y1, Y2, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5
	Tek katlı-Yıldız tipi bina	7	Y1, Y2, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5
	Geniş okul-Geniş sınıf	7	Y1, Y2, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5
Uygun bahçe	5	Y1, Y2, Ö1, Ö3, Ö5	

Tablo incelendiğinde katılımcıların fiziksel koşullar sorununa ilişkin tamamının *kullanışsız okul binalarının* olduğu konusunda görüş belirtmişlerdir. En az sorun olarak görülen durumun ise *okullar arası fırsat ve imkân eşitliğinde farklılıkların* olması olarak belirlenmiştir.

Katılımcılardan fiziki koşullar sorunlarına çözüm önermeleri istendiğinde, öncelikle okul öncesi için bina yapılırken mutlaka bu alanın uzmanlarından görüş alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca bina yapılacak arsa seçimlerine dikkat edilmesi, okulun etrafında eğitim öğretimi engelleyecek durumların göz önünde bulundurulması, yapılacak binaların tek katlı ve yıldız tipi olmasına özen gösterilmesi, okul öncesi eğitim binalarının bağımsız olması, çocuklar için uygun bir bahçe ve bahçe düzenlemesinin yapılması, sınıfların büyük yapılması önerilerinde bulunmuşlardır.

Kullanışsız okul binalarının olduğunu yedi katılımcı dile getirmiştir. Bunlardan bazıları şunlardır:

Okul binalarımız öğrenci gelişimine uygun değil. Okulumuz küçük ve köşelere yeterince yer veremiyoruz. Sınıflarımızda öğrencilerin rahat hareket edebilecekleri büyüklükte değil (Y1).

Okul öncesi eğitim için yapılan binalar ve hâlihazırda kullanılan binalar kullanışsız ve bu yaş çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde değil. Sınıflarımız küçük, farklı kullanım alanlarımız az. Öğrencilerin sınıf içerisindeki hareket alanları çok kısıtlı (Ö1).

Okulumuzun binası sanki anaokulu için tasarlanmamış. İki katlı olması öğrenciler için tehlikeli çünkü ikinci katta da sınıflar var ve öğrencilerin inip çıkması bazen tehlikeli olabiliyor (Ö2).

Okulun fiziki yapısı okul öncesi eğitimin amacına uygun değil. Bahçeler kullanışsız. Sınıflarımız küçük, bundan dolayı öğrencilerin hareket alanı kısıtlı. Okulumuzda yeterli öğrenci alanları yok (Ö3).

Veliler

Tablo 5. Velilerin okul öncesine bakış açısı ile ilgili sorunlar ve çözüm önerileri

Tema	Kodlar (sorun)	f	Katılımcılar
	Okul öncesi eğitimin öneminin bilinmemesi	7	Y1, Y2, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5
	Bilinçsiz veli	5	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5
	Öğretmenin bakıcı olarak görülmesi	4	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5
	İlgisiz ve Sorumsuz veli	4	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5
	Mesleğe ait hissedememe	3	Ö2, Ö4, Ö5
	Öğretmenin kendini değersiz hissetmesi	3	Ö2, Ö4, Ö5
	Öğretmenin işine karışılması	2	Ö3, Ö4
	Kodlar (çözüm)		
Veli	Okul öncesi eğitimin önemi ile ilgili seminer	7	Y1, Y2, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5
	Velilerin okul etkinliklerine dâhil edilmesi	2	Ö4, Ö5

Tablo incelendiğinde veli sorununa ilişkin, katılımcıların tamamının *okul öncesi eğitimin öneminin bilinmediği* üzerinde görüş belirttikleri görülmektedir. En düşük düzeyde ise *öğretmenin işine karışılması* olarak ifade edilmiştir.

Okul öncesi eğitimde en büyük sorunlardan birinin de veliler olduğu söylenebilir. Katılımcıların tamamı velilerin okul öncesi eğitimin öneminin farkında olmadığını belirtmişlerdir. Veliler, öğretmenleri çocuklarını bırakabilecekleri bakıcılar; okulu ise eğlence amaçlı gidilen bir yer olarak görmektedirler. Velilerin sorumluluklarını yerine getirmedikleri, gereksiz noktalara takıldıkları, toplantılara katılmadıkları katılımcılar tarafından sıklıkla ifade edilmiştir. Ayrıca velilerin, öğretmenlerin işine karışması ve onları bakıcı olarak görmesi öğretmenler tarafından çokça yakınılan bir durum olduğu görülmüştür. Bu durumun öğretmenlerin kendini mesleğe ait hissedememe, motivasyonun düşmesi ve kendini değersiz hissetme gibi olumsuz duygulara sebep olduğu ifade edilmiştir.

İlginç olarak katılımcılar sosyo ekonomik durumu düşük velilerin orta ve yüksek sosyo ekonomik duruma sahip velilerden daha çok öğrencileriyle ve okulla ilgili olduklarını ifade etmişlerdir. Bu durum düşük sosyo ekonomik durumdaki velilerin, çocuklarının daha iyi bir geleceğinin olmasını istemesi olarak yorumlanabilir.

Katılımcılar velilerin okul öncesi eğitimin önemini anlaması için işin içine daha çok katılmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Özellikle çocuklarıyla derse girmeleri ve etkinliklere katılmaları bu çağdaki eğitimin ne kadar önemli olduğunu velilere hissettirdiği, okul öncesi eğitimin önemini anlaşılması için bu tür uygulamalara sıklıkla yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Okul öncesi eğitiminin önemini bilinmemesi ile ilgili katılımcıların görüşlerinden bazıları şunlardır:

Öğretmenler kendilerini veliler tarafından çocuklarını bırakabilecekleri bir bakıcı olarak görmektedirler. Bu durum öğretmenlerin motivasyonlarını düşürmekte, kendilerini değersiz hissettirmekte ve kendilerini mesleğe ait hissedememektedirler (Y1).

Veliler okul öncesi eğitimin önemini bilmiyor. Bizi çocuklarını bırakabilecekleri bakıcılar olarak görüyorlar ve bu durum beni çok rahatsız ediyor. Kendimi mesleğe ait hissedemiyorum (Ö1).

Veliler okul öncesi eğitimin önemi konusunda bilgi sahibi değil ve bilinçsizler. Bazı veliler öğrencileri dönemin ortasında okula getiriyorlar. Nedeni sorulduğunda okul bulma konusunda sıkıntı yaşadıklarını söylüyorlar. Öğrenci okula geç başladığı için diğer öğrencilerden geride kalmış oluyor (Ö2).

Veliler okul öncesini gereksiz, eğlence amaçlı bir yer olarak, öğretmenleri de bakıcı olarak görüyorlar. Veliler okul öncesi eğitimin önemini bilmiyorlar. Sorumluluklarını yerine getirmiyorlar. Gereksiz noktalara çok takılıyorlar. Veliler veli toplantılarına katılmıyorlar dolayısıyla okulla ve öğrencilerle ilgili etkinliklerden haberdar olamıyorlar. Okul öncesi eğitimin önemi sene başı toplantılarda ve dönemsel toplantılarda anlatılmasına, vurgulanmasına rağmen ciddiye alınmıyor (Y2).

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada ülkemizde okul öncesi eğitim kademesinde yaşanan sorunlar ile bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri görüşmeye katılan yönetici ve öğretmenlerin söylemlerine dayalı olarak belirlenmiştir.

Nitel yöntemle yapılan bu araştırmada katılımcıların görüşleri içerik analizine tabi tutularak hem sorunlar hem de bunlara ilişkin önerilere ait temalar ve kodlar belirlenmiştir. Okul öncesi eğitimin sorunlarına ve çözümlerine ilişkin katılımcı görüşleri benzer temalar altında ve farklı kodlarda analiz edilmiştir. Katılımcıların görüşlerine bağlı olarak ortaya çıkan temaların: (1)Planlama ve program, (2)Öğretme-öğrenme süreçleri, (3)Fiziksel koşullar, (4)Veli olduğu görülmüştür.

Katılımcı görüşlerine göre okul öncesi eğitim kademesinde en çok sorun yaşanan temanın planlama ve program ve veli; en az sorun yaşanan temaların ise öğretme-öğrenme süreçleri olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın özgün yanı, okul öncesi eğitim kademesine ilişkin sorunlar kadar çözümlerin de katılımcılar tarafından ortaya konulmasıdır.

Anahtar Kelimeler:

Okul Öncesi Eğitim, Eğitim Programı, Fiziksel Koşullar

Kaynaklar

- Altay, S., İra, N., Bozcan, E. Ü. & Yenal, H. (2011). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze millî eğitim şuralarında okul öncesi eğitimi ve bugünkü durumu. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 660-672.
- Demiriz, S., Karadaş, A. & Ulutaş, İ. (2003). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donanımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- MEB (1993). *XIV. Milli Eğitim Şurası*. Okul öncesi eğitimi komisyon raporu.
- MEB (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara. Erişim adresi: <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooororam.pdf>. Erişim tarihi: 26.02.2019.
- Oktay, A., (2002). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Özdemir, S., Bacanlı, H. & Sözer, M. (2007) *Türk Eğitim Derneği. Türkiye’de Okulöncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi. Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Ankara: TED.
- Şahin, E., (2005). *Okul öncesi Eğitimi Öğretmen Adayları ve Öğretmenleri İçin Uygulama Kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Üniversite Öğrencilerinin Barınma Durumlarına İlişkin Kredi Yurtlar Kurumu (KYK) Öğrencilerinin Metaforik Algıları

Necdet KONAN^a, Uğur YÜREK^a

(a) İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Malatya, Türkiye

Giriş

Barınma insanlık tarihi boyunca en temel gereksinimlerinden biri olmuştur. Barınmanın en önemli işlevi insanın temel gereksinimlerinden biri olan güvenlik duygusunu sağlamak ve sürdürmektir. Bu gereksinim üniversitede öğrenim gören öğrenciler için biraz daha fazla öneme sahiptir. Öğrenciler üniversiteye başladıklarında karşılaştıkları ilk sorun konaklama ihtiyacı olmaktadır. Ailesinin bulunduğu şehirdeki bir üniversiteyi kazanan öğrenciler kendi ailesinin yanında barınma ihtiyacını karşılarken, farklı şehirdeki üniversiteyi kazanan bir öğrencinin barınma yeri seçenekleri tek veya birkaç arkadaş ile evde kalma ya da özel veya devlet yurdunda barınma şeklinde olabilmektedir. Büyük bir bölümünü kapsayan bu barınma seçeneklerinden biri olan yurtların temel amacı, öğrencilerin çağın gereklerine uygun, modern ortamlarda huzur ve güven ortamı içerisinde barındırılması, sosyal, kültür ve sportif yönden gelişmeleri için gerekli olan her türlü hizmetin yerine getirilmesidir (Arlı, 2013).

Alışkın olduğu ev yaşantısından ve ailesinden ayrılmak, yaşam ortamının değişmesi ve tanımadığı kişilerle bir arada yaşamaya başlamak, öğrencilerin fiziksel, ruhsal ve sosyal yaşamlarını etkileyebilecek önemli değişikliklerdir. Öğrencilerin öğrenimleri sırasında uygun ortamlarda barınması, yeterli koşullara sahip olması, fiziksel, ruhsal ve sosyal gereksinimlerinin karşılanması yaşam doyumlarını da artıracaktır. Kredi ve Yurtlar Kurumunda kalan üniversite öğrencilerinin temelde barınma gereksinimini karşıladıkları yere ilişkin algıları, bu durumu doğrudan etkileyebilecek öğelerden biridir. Bu algının öğrencilerin kişisel gelişimine, sosyal, kültürel, sportif ve en önemlisi de akademik başarısına etki etmesi olasıdır. (Özgür, Babacan-Gümüş ve Durdu, 2010).

Barınma yerleri, barınma işlevi dışında öğrencilerin ders çalıştıkları, serbest zamanlarında aktiviteler yaptıkları, etkileşimde ve iletişimde bulunarak sosyalleştikleri ve bunu gibi birçok bireysel ihtiyaçlarını karşıladıkları yerlerdir. Ayrıca barınma yerleri öğrencilerin ruhsal, fiziksel, akademik ve sosyal yaşamlarını etkileyen önemli bir unsurdur (Karabacak ve Sayılı, 2016).

Kredi Yurtlar Kurumu (KYK) kamu hizmeti veren, yükseköğrenim süreleri boyunca öğrencilere barınma hizmetleri sunmayı amaç edinmiş bir kurumdur. Öğrencilerin istek ve gereksinimleri, beklentileri, aldıkları eğitim ve barınma hizmetinden duydukları memnuniyet düzeyleri son derece önemlidir. Günümüzde Türkiye’de gelişen sosyo-ekonomik değişkenlere bağlı olarak bu kurumlarda kalan veya kalmayı düşünen öğrencilerin hizmet beklentileri de yükselmektedir. Bu beklentileri karşılamak amacıyla, yüksek standartlı binalarıyla farklı modeller geliştirmek, uygulamalarıyla hizmet işletmesi olarak alanında ilkleri gerçekleştirmek, hizmet kalitesini artırmak ve öğrencileri memnun etmek Yurt-Kur’un başlıca görevlerindedir (Güllü ve Kuşderci, 2011).

Günlük yaşamda kişilerin veya örgüt ortamında çalışanların buldukları konuma yönelik metafor oluşturması, o görevde veya konumda bulunmayan kişilerin fark etmediği, görmediği, bilmediği ya da dikkat etmediği bazı gerçeklerin ortaya çıkmasına olanak sağlayabilir. Böylelikle o kişilerin duygu, düşünce ve deneyimleri daha iyi anlaşılabilir çevresindeki kişiler için gerekli farkındalık oluşturulabilir (Konan ve Yılmaz, 2016).

Metafor terimi, Latince “metafora” kökünden gelmektedir. Öte, aşırı anlamına gelen *meta* ve taşımak, yüklenmek anlamına gelen *pherein* sözcüklerinin birleşiminden oluşmaktadır. Öteye taşımak anlamı ile metafor

günümüzde yönetim bilimlerinde, şiirde, mimaride, reklamlarda ve günlük yaşamda sıklıkla kullanılan bir unsurdur (Salman, 2003: 53)

Metaforlar deneyim, düşünce, duygu, eylem veya nesnel arasındaki benzerliği ima etmek için kullanılan sembolik bir yaklaşımdır (Wagener, 2017). Metafor dile hayat ve renk katar. Hayal gücümüzü genişletir (Stanley, 2017). Türk Dil Kurumu'na (TDK, 2011) göre metafor (mecaz), “bir ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz” ve “bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma” şeklinde açıklanmaktadır.

Hayatımızın hemen her alanında metaforları görmek mümkündür. Bilimden siyasete, edebiyattan ekonomiye yaşamın her alanında en karmaşık düşünceler, anlamlar, açıklamalar, ilişkilendirmeler metaforlar yoluyla daha anlaşılabilir hale gelir. Metaforlar aracılığıyla farklı entelektüel ve bilişsel düzeydeki insanlar birbirlerini daha kolay anlarlar. Metaforlar insanın doğayı ve çevresini anlamasının, anlamsız görünen nesnel gerçeklikten belirli yorumlar yoluyla anlamlar çıkarmasının, yaşantı ve deneyime anlam kazandırmanın araçları olarak “*bilmeye*” de olanak sağlar. Metaforun nasıl kullanıldığının anlaşılması, insanların nasıl düşündüklerinin, dünyayı ve birbirlerini nasıl anlamlandırdıklarının ve nasıl iletişim kurduklarının daha iyi anlaşılmasına yardımcı olur. Metafor, günlük veya örgütsel yaşamın bir parçası olan canlı ve cansız varlıklara veya olgulara benzetmeler yoluyla farklı bir perspektiften bakılmasını sağlayabilen bir araçtır. Bununla birlikte metaforlar, bu varlık ve olguların daha önceden dikkat edilmeyen, görülmeyen, önemsenmeyen, bilinmeyen veya karanlıkta kalan yönlerinin açığa çıkmasına katkı sağlar (Cameron, 2003; Lakoff ve Johnson, 1980; Yıldırım ve Şimşek, 2011; Oğuz ve Konan, 2016).

Üniversite öğrencilerinin barınma durumlarına ilişkin literatür incelendiğinde, farklı özellikte ve çok sayıda araştırma olduğu belirlenmiştir. Yükseköğretimde barınma sorunu Türkiye'de öğrenci yurtları ve dünyadan örnekler (Kara, 2009), Üniversite öğrencilerinin barınma yeri tercihleri (Karabacak ve Sayılı, 2016), Evde ve yurttan kalan üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu (Özgür, Babacan-Gümüş ve Durdu, 2010), Üniversite öğrencilerinin konut koşullarının ve konutta yaşamayı tercih etme nedenlerinin incelenmesi (Ersoy ve Arpacı, 2003), Kredi Yurtlar Kurumunda (KYK) barınan yükseköğretim öğrencilerinin “yurt”a ilişkin metaforik algılarının incelenmesi (Sak, 2015), Yükseköğretim kredi ve yurtlar kurumunun verdiği hizmetlerin üniversite öğrencileri tarafından algılanması (Güllü ve Kuşderci, 2011), Üniversite öğrencilerinin yurt memnuniyetleri anketi (Turan ve Ünsel, 2014), Barınma yerinin üniversite öğrencilerinin kişisel ve sosyal gelişim ve akademik başarı üzerindeki etkilerinin odak grup görüşmesi ile incelenmesi (Arlı, 2013) gibi bir çok çalışma yapılmıştır.

Bu çalışma konusu ile ilgili olan araştırmalar incelendiğinde, Sak (2015) tarafından yapılan Kredi Yurtlar Kurumunda (KYK) barınan yükseköğretim öğrencilerinin “yurt”a ilişkin metaforik algılarının incelenmesi araştırmasına rastlanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin büyük çoğunluğu yaşamış oldukları yurt ortamından tatmin olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin büyük bir kısmı yurt ortamını fiziksel şartları yetersiz, kişisel alanın bulunmadığı, dar ve kuralların oldukça katı olduğu bir ortam olarak algılamaktadırlar. Gözlenen en yoğun metaforlardan biri yurt yönetiminin katı kurallara sahip olduğu ve bu kuralları kesin olarak uygulayanlar olarak algılanmalarıdır. Ayrıca, bu çalışmada kadın ve erkek öğrenciler arasında kullanılan metaforlar ile ilgili anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Yapılan literatür incelemeleri sonucunda üniversite öğrencilerinin barınma durumlarına ilişkin Kredi Yurtlar Kurumu öğrencilerinin metaforlarını belirlemeyi amaçlayan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bundan dolayı bu araştırma, bu alanda yapılan diğer çalışmalara yeni bir boyut kazandıracaktır. Araştırma, farklı bir bakış

açısı ortaya koyarak var olan boşluğu da doldurmayı amaçlamaktadır. Bu araştırmanın temel amacı, Kredi Yurtlar Kurumunda kalan öğrencilerin üniversite öğrencilerinin barınma durumlarına ilişkin görüşlerini metaforlar aracılığıyla betimlemektir.

Bu amacı gerçekleştirmek amacıyla şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. KYK öğrencileri tarafından barınma durumuna yönelik oluşturulan metaforlar olumlu ve olumsuz olarak hangi yönleri ile ele alınmaktadır?
2. KYK öğrencilerinin oluşturdukları metaforlar hangi farklı temalar altında gruplandırılabilir?

Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi yer almaktadır.

Bu araştırma olgubilim deseninde nitel bir araştırmadır. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgubilim deseninde amaç bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarmaktır. Olgubilim araştırmaları nitel araştırmanın doğasına uygun olarak kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya koymayabilir. Ancak bir olguyu daha iyi tanımamıza ve anlamamıza yardımcı olacak sonuçlar sağlayacak örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya koyabilir. Bu yönüyle hem bilimsel alanyazına hem de uygulamaya önemli katkılar getirebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018 – 2019 eğitim öğretim yılında Malatya ilindeki Kredi Yurtlar Kurumunda kalan öğrencilerden, veri toplama aracını yönergeye uygun biçimde ve eksiksiz olarak yanıtlayan 147 öğrenci oluşturmaktadır.

Kredi Yurtlar Kurumu öğrencilerinin, öğrencilerin barınma durumlarına ilişkin metaforlarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Veri toplama aracının ilk bölümünde, öğrencilerin fakülte, bölüm ve sınıflarını belirlemek amacıyla üç soru yer almaktadır. İkinci bölümde ise hazırlanan iki açık uçlu soru ile veriler toplanmıştır. Açık uçlu sorulardan birincisi, “Yurtlarda kalan öğrencileri, canlı, cansız bir varlığa, bir nesneye, bir tarihi kişiliğe, bir bitkiye ya da herhangi bir şeye benzetmeniz istense neye benzetirsiniz?” ikincisi ise “Nedenlerini açıklar mısınız?” şeklinde hazırlanmıştır.

Elde edilen verilerin incelenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla farkedilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucunda keşfedilebilir. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Katılımcıların geliştirdikleri metaforların analiz edilmesi ve yorumlanmasında (a) tasnif etme (eleme ve arıtma), (b) kategori geliştirme, (c) geçerlik ve güvenilirliği sağlama, (d) frekansların hesaplanması ve (e) yorumlanması süreçleri izlenmiştir.

Bulgular

Kredi Yurtlar Kurumunda kalan öğrencilerin üniversite öğrencilerinin barınma durumlarına ilişkin metaforlarının dört ana tema altında toplandığı belirlenmiştir:

1. Kısıtlanmışlık (40)
2. Zorunluluk (32)

3. Monotonluk (26)

4. Çeşitlilik (14)

Bu ana temalar ve bunlara ilişkin oluşturulan metaforlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Kredi Yurtlar Kurumunda Kalan Öğrencilerin Üniversite Öğrencilerinin Barınma Durumlarına İlişkin Metaforları

Ana Temalar	Metaforlar	Metafor Sayısı
Kısıtlanmışlık	Çiçek (3), Kafesteki kuş (3), Mahkûm (3), Akvaryum balığı (2), Asker (2), Saksıdaki çiçek (2), Açlık sınırında yaşayanlar, Açlıkla sınanan canlı, Afrikalı köle, At, Ayçiçeği, Beyni olan robot, Cansız, Disiplin, Evli adam, Fare, Gardiyan, Gariban, Göçmen kuş, İki kanadı olmayan bir arı, Kafese kapatılmış aslan, Koyun sürüsü, Kukla, Limitli kredi kartı, Modine köleleri, Sokak hayvanları, Sokak lambası, Tavuk, Toprak altında kalan fidan, Yemekhaneciye göre para, Yengeç.	40
Zorunluluk	Mahkûm (3), Gurbetçi (2), Mülteci (2), Survivor yarışmacısı (2), Aç aslan, Aç ceylan yavrusu, Alt sınıf (ekonomik) ve daha zor güvenen, Ay çiçeği, Bakteri, Bear Grylls, Bitki, Boğa, Cansız bir varlık, Çiçek, Fakir, İnek, İşçi, Kafese konmuş kartal, Kafesteki kuş, Karınca, Kimsesiz çocuk, Kukla, Küçük Emrah, Müslüm baba, Sefil duygusuz, Tavuk, Tencere.	32
Monotonluk	Bitki (2), Karınca (2), Koala (2), Koyun (2), Ot, Ağacın yaprakları, Ağustos böceği, At, Bakım evindeki yaşlılar, Bilgisayar, İşe yaramayan ne varsa, Kaktüs, Karınca, Küçük bir ekosistem, Otobüs, Put (Heykel), Retrospektif falsifikasyon hastaları, Robot, Ruhsuz, Saksı, Sığır, Tavuk, Tembel hayvan	26
Çeşitlilik	Şampiyonlar ligi (2), Çiçek, Deniz, Hayvan, Hayvanat bahçesi, İstanbul, Karınca, Kitap, Kuzu, Memleketimizin çiçekleri, Okunmamış kitap, Orman, ZEUS	14

Tablo 1 incelendiğinde Kredi Yurtlar Kurumunda kalan öğrencilerin üniversite öğrencilerinin barınma durumlarına ilişkin metaforlarının *Kısıtlanmışlık* (40), *Zorunluluk* (32), *Monotonluk* (26), *Çeşitlilik* (14) kategorilerinde 112 metafor oluşturulduğu görülmektedir.

Kısıtlanmışlık Ana Teması

Bu ana tema altında en sık tekrar eden metaforların *Çiçek* (3), *Kafesteki kuş* (3) ve *Mahkûm* (3) olduğu, bunları *Akvaryum balığı* (2), *Asker* (2) ve *Saksıdaki çiçek* (2) metaforlarının izlediği belirlenmiştir.

Kredi Yurtlar Kurumu öğrencileri bu ana tema altında metafor oluştururken en çok hayvanlardan (*kafesteki kuş* (3), *akvaryum balığı* (2), *at*, *fare*, *göçmen kuş*, *iki kanadı olmayan arı*, *kafese kapatılmış aslan*, *koyun sürüsü*, *sokak hayvanları*, *tavuk*, *yengeç*) esinlenmişlerdir. Bununla birlikte insan (*mahkum* (3), *asker* (2), *açlık sınırında yaşayanlar*, *Afrikalı köle*, *evli adam*, *gardiyan*, *gariban*, *modine köleleri*); nesne (*beyni olan robot*, *cansız*, *kukla*, *limitli kredi kartı*, *sokak lambası*, *yemekhaneciye göre para*) ve bitki (*çiçek* (3), *saksıdaki çiçek* (2), *ayçiçeği*, *toprak altında kalan fidan*) metaforları da yaygın olarak kullanılmıştır.

Kredi Yurtlar Kurumunda kalan öğrencilerin üniversite öğrencilerinin barınma durumlarına ilişkin Kısıtlanmışlık ana teması altında geliştirdikleri metaforlar ve bunlara benzetme nedenlerine ilişkin en çarpıcı olanlardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Afrikalı köle: Her şey sınırlı, kısıtlı.

Kafes kuşları: Başkasının sunduğu imkânlarla göre yaşamak zorundasın. Ne kadar yemek verirlerse o kadar yersin. İstedığın zaman kafesin dışına çıkamazsın. Bir başkasını yanına atarlar ve onunla yaşamak zorundasın. Yani kafesin içinde bir dünya kurarsın ama senin isteklerinle şekillenmeyen bir dünya.

Limitli kredi kartı: Yurtta kalan öğrencilerin yemek yemeleri sınırlıdır. Dışarı çıkmaları sınırlıdır.

Evli adam: Daha disiplinli, giriş çıkış saati belli, daha düzenli, ama artık özgür değildir dilediğinde.

Sokak hayvanları: Çünkü bir arayış içindeyiz.

Kafes kuşları: Başkasının sunduğu imkânlarla göre yaşamak zorundasın. Ne kadar yemek verirlerse o kadar yersin. İstedığın zaman kafesin dışına çıkamazsın. Bir başkasını yanına atarlar ve onunla yaşamak zorundasın. Yani kafesin içinde bir dünya kurarsın ama senin isteklerinle şekillenmeyen bir dünya.

Tavuk: Gece dışarıya çıkamıyorlar.

Zorunluluk Ana Teması

Bu ana tema altında en sık tekrar edilen metaforun *mahkûm* (3) olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte insan metaforlarının (*Gurbetçi* (2), *Mülteci* (2), *Survivor yarışmacısı* (2), *Alt sınıf (ekonomik)* ve *daha zor güvenen*, *Bear Grylls*, *Fakir*, *Kimsesiz çocuk*, *Küçük Emrah*, *Müslüm baba*, *Sefil duygusuz*.) sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca hayvan metaforlarının (*Aç aslan*, *Aç ceylan yavrusu*, *Boğa*, *İnek*, *Kafese konulmuş kartal*, *Kafesteki kuş*, *Karınca*, *Tavuk*) yanı sıra; *Ay çiçeği*, *Bitki*, *Çiçek*, *Cansız varlık*, *Kukla*, *Tencere* metaforlarının da oluşturulduğu görülmektedir.

Kredi Yurtlar Kurumunda kalan öğrencilerin üniversite öğrencilerinin barınma durumlarına ilişkin Zorunluluk ana teması altında geliştirdikleri metaforlar ve bunlara benzetme nedenlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

Mahkûm: Para verdiğimiz halde yurdun kurallarına göre hayatta kalmaya çalışıyoruz. Odayı basıyorlar, rahatsız ediyorlar. Yemekleri karın doyurmuyor. Yani umutsuzuz. Okumaya diye ne hayallerle geldik ne bulduk. Keşke çalışsaydım da okumasaydım.

Müslüm baba: Çoğu öğrenciler zaten ömrünü yurtta geçirmiş kişilerdir. Devlet yurdunda kalanlar her türlü mağdurluğa uğrarlar. Paraları olmadığı için mecburen yurtta kalırlar, her türlü haksızlığa uğrarlar ve isyan ederler.

Fakir: Eve çıkacak paraları yok.

İşçi: İşçilerden ailesinin bir beklentisi vardır. Burda da ailelerin öğrencilerden bir takım beklentileri vardır. Kendi ayakları üzerinde durabilmeleri. Aralarındaki fark ise işçiler eve para gönderirler burda ise aileler öğrencilere para gönderir çoğunlukla.

Küçük Emrah: Geçim sıkıntısı çekiyorlar, yemekler pahalı, ev özleniyor, sefil kalıyorlar.

Monotonluk Ana Teması

Kredi Yurtlar Kurumu öğrencileri bu ana tema altında metafor oluştururken en çok *Bitki* (2), *Karınca* (2), *Koala* (2) ve *Koyun* (2) metaforlarını kullanmışlardır. Bu ana temada geriye kalan metaforlar; *Ot*, *Ağacın*

yaprakları, Ağustos böceği, At, Bakım evindeki yaşlılar, Bilgiayar, İşe yaramayan ne varsa, Kaktüs, Karınca, Küçük bir ekosistem, Otobüs, Put (Heykel), Retrospektif falsifikasyon hastaları, Robot, Ruhsuz, Saksı, Sığır, Tavuk, Tembel hayvan olarak belirlenmiştir.

Kredi Yurtlar Kurumunda kalan öğrencilerin üniversite öğrencilerinin barınma durumlarına ilişkin Monotonluk ana teması altında geliştirdikleri metaforlar ve bunlara benzetme nedenlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

Koala: Genel olarak zamanını boş şeylere (internet, uzanma, oyun vb.) harcadıkları için koalaya benzettim. Koala günün 20 saatini uykuyla geçiren tembel bir hayvandır.

Robot: Yurtta kalanlar ben dâhil sanki bir program yüklenmiş gibi. Yurttan okula okuldan yurda gidip geliyoruz. Yaptığımız başka bir şey yok.

Koyun: Hep yatarlar. Hiç sosyal aktivite yok. Boş boş dururlar. Hep aynı şeyler. Farklı bir şey yok.

Kaktüs: Yurtta kaldığımız süre içinde zamanımızın çoğunu telefonla oynayarak geçiriyoruz. Hep aynı telefonda sıkıyor ama yapacak bir şey bulamıyoruz. Dışarı zaten çıkamıyoruz. Yurt çarşıya uzak. Yani aynı kaktüs gibi her tarafı aynı ve monoton.

Bakım evindeki yaşlılar: Üniversite dışında başka yaptıkları hiçbir şey olmadığından yurt içinde gün boyu zamanlarını tablet, telefon vb. teknolojik aletlerle geçirdiklerinden dolayı.

Bitki: Çoğu genellikle asosyal kişiler. Hiçbir faaliyetleri yok. Onlar için tek hareket, aşırılığa kaçan gezmeleri.

Bilgiayar: Kalıplaşmış fikirler halinde hayatlarına devam etmeleri.

İşe yaramayan ne varsa: Akşama kadar yurttan çift kale maçtan başka hiçbir şey yapmazlar.

Çeşitlilik Ana Teması

Çeşitlilik ana teması altında en sık tekrar edilen metaforun *Şampiyonlar ligi* (2) olduğu görülmektedir. Bunun dışında kullanılan metaforlar ise *Çiçek, Deniz, Hayvan, Hayvanat bahçesi, İstanbul, Karınca, Kitap, Kuzu, Memleketimizin çiçekleri, Okunmamış kitap, Orman, ZEUS* şeklindedir.

Kredi Yurtlar Kurumunda kalan öğrencilerin üniversite öğrencilerinin barınma durumlarına ilişkin Monotonluk ana teması altında geliştirdikleri metaforlar ve bunlara benzetme nedenlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

Şampiyonlar ligi: Her türlü insan var.

Çiçek: Çiçekler çeşit çeşit, güzel ve kokuludur.

İstanbul: Her kesimden insana rastlamak mümkündür. Genellikle temel ihtiyaçların karşılanması amacıyla tercih edilen yerdir.

Deniz: İçinde bir sürü canlı ve cansız varlık vardır.

Orman: Bu konuda değerli yazar Nazım Hikmet'in bir sözüne başvuracağım: Yaşamak bir ağaç gibi tek başına ve hür. Ve bir orman gibi kardeşçesine.

Kitap: Her gün yeni yeniliklerle karşılaşır. Her sayfada ayrı bir güzellik var.

Memleketimizin çiçekleri: Her farklı yerden koparılan çiçekler bir arada yani burada toplanır. Tohumlarını birinden alır diğerine de bulaştırır. Yani fikir alışverişi olur. Bu tohumları toprağa ektiğimizde ülkemizin eşi benzeri olmayan çiçekleri faydalı çiçekler ortaya çıkar.

Hayvanat bahçesi: Her türlü hayvan var

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Kredi Yurtlar Kurumunda kalan öğrencilerin Kredi Yurtlar Kurumunda kalan öğrencilere ilişkin geliştirdikleri metaforlar dört ana tema altında toplanmıştır. Bu temalara göre katılımcıların büyük çoğunluğu kendini *kısıtlanmışlık* (40) teması altında görmektedirler. daha sonra sırasıyla *zorunluluk* (32), *monotonluk* (26) ve *çeşitlilik* (14) temaları gelmektedir. Oluşturulan temalar incelendiğinde, araştırmada daha çok olumsuz temaların vurgulandığı belirlenmiştir.

Araştırmanın dikkat çeken bulgularından biri olan kısıtlanmışlık (40) ve zorunluluk (32) ana temalarında olumsuz metaforların yığılması öğrencilerin büyük çoğunluğunun yaşamış oldukları yurt ortamından yeterince memnun olmadıkları anlamına gelmektedir.

Öğrencilerin büyük bir kısmı yurt ortamını fiziksel şartları yetersiz, kısıtlı imkânların olduğu, kendilerini özgür hissetmedikleri, konfordan uzak, kişisel alanın bulunmadığı, dar ve kuralların oldukça katı olduğu, cezbedici hiçbir tarafının bulunmadığı, bazı öğrenciler için ekonomik nedenlerden dolayı bir seçimden ziyade bir zorunluluk olduğu ve mecburen kalınan bir ortam olarak algılamaktadırlar. Yani, en basit ifade ile yurt öğrencileri barındıkları yurtlardan yeterince memnun değildirler.

Her ne kadar Yurt-Kur tarafından yurtlar bireylerin sosyal gelişmelerinin de desteklediği ve öğrencilerin rahat şartlarda ders çalışabildikleri bir yer olarak yapılandırıldığı resmi olarak belirtilmiş olsa da yurtların öğrenciler tarafından bu şekilde algılanmadığı belirlenmiştir. Öncelikle öğrencilerin beklentilerine ve memnuniyet durumlarına yönelik araştırmalar yapılmalı ve buna uygun politikalar geliştirmelidir. Yurtların gürültülü, çok soğuk ya da çok sıcak olmamasına dikkat edilmelidir. Sosyal ve kültürel etkinliklerin sayısı ve kalitesi artırılmalıdır. Odalardaki öğrenci sayıları azaltılmalı ve odalar daha kullanışlı hale getirilmeli, sağlanan internet hizmeti geliştirilmeli ve bilgisayar erişimi sağlanmalıdır.

Özellikle birinci sınıf öğrencileri için oryantasyon hizmetleri yapılmalıdır. Ayrıca yemek kalitesinin artırılması, personelin öğrencilere yaklaşımının iyileştirilmesi, yurttaki ders çalışma olanaklarının geliştirilmesi ve güvenlik hizmetlerinin artırılması gibi konularda iyileştirmeler yapılmalıdır.

Oluşturulan temaların önemli bir kısmını monotonluk (26) teması oluşturmaktadır. Öğrenciler yurdu sıkıcı, etkinliklerin yer almadığı, var olan etkinliklerin de herkese hitap etmediği bir yer olarak görmektedirler. Ayrıca yurdun konumundan ve giriş- çıkış saatlerinin çok katı olmasından dolayı öğrenciler çok fazla dışarı çıkamamakta ve kendilerine vakit ayıramamaktadırlar. Yurttan okula, okuldan yurda gidip gelmektedirler. Dolayısıyla vakitlerinin çoğunu yurda geçirmektedirler. Öğrencilerin yurtları tercih etmelerinde yurdun sağlamış olduğu imkânların önemli bir etkisi olduğu görülmektedir. Bu sebeple yurt imkânlarının artırılması ve öğrencilere sosyal, kültürel ve sportif faaliyetleri için uygun ortamların oluşturulması önerilmektedir.

Çeşitlilik (14) temasında öğrenciler, yurdu farklı kültür ve kişilik yapılarına sahip bireylerin bir arada olmasını sağlayan bir yer olarak görmektedirler. Bu durum öğrenciler tarafından farklı sosyal, kültürel ve kişilik özelliklerine sahip bireyleri tanıma ve etkileşimde bulunma olanağı yaratması açısından olumlu olarak değerlendirilme eğilimindedir.

Anahtar Kelimeler:

Metafor, Üniversite Öğrencileri, Kredi Yurtlar Kurumu.

Kaynaklar

- Arll, E. (2013). Barınma Yerinin Üniversite Öğrencilerinin Kişisel ve Sosyal Gelişim ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkilerinin Odak Grup Görüşmesi İle İncelenmesi. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2).
- Cameron, L. (2003). *Metaphor in educational discourse*. London: Continuum.
- Ersoy, A. F. & Arpacı, F. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Konut Koşullarının ve Konutta Yaşamayı Tercih Etme Nedenlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 158.
- Güllü, K. & Kuşderci, S. (2011). Yükseköğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumunun verdiği hizmetlerin üniversite öğrencileri tarafından algılanması: Sivas YURTKUR örneği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(30): 185-209.
- Kara, Ö. (2009). *Yükseköğretimde barınma sorunu Türkiye’de öğrenci yurtları ve Dünyadan örnekler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Karabacak, M. & Sayılı, M. (2016). Üniversite öğrencilerinin barınma yeri tercihleri, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1): 195-216.
- Konan, N. & Yılmaz, S. (2016, 12-14 Mayıs). *Lise müdürlerinin okul müdürüne ilişkin metaforik algıları*. XI. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunuldu, Kuşadası.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. USA: The University of Chicago Press.
- Oğuz, V. & Konan, N. (2016). Pedagojik formasyon öğrencilerinin pedagojik formasyon öğrencilerine ilişkin metaforik algıları. E. Babaoğlu, E. Kırıl ve A. Çilek (Ed.), *Eğitime dönüş* (1.baskı) (ss. 284-295). Ankara: EYUDER Yayınları.
- Özgür, G., Babacan Gümüş, A. & Durdu, B. (2010). Evde ve yurttan kalan üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu, *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 1(1), 25-32.
- Sak, H. K. (2015). *Kredi Yurtlar Kurumunda (KYK) barınan Yükseköğretim öğrencilerinin “Yurt”a ilişkin metaforik algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Salman, Y. (2003). *Dilin Düşevreni: Eğretileme*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Stanley, D. İ. (2017). Metaphor, Paradigm, and Education. *McGill Journal of Education*, 52(1), 33-52.
- Turan, A. H. & Ünsel, A. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Yurt Memnuniyetleri Anketi. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2(4).
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe Sözlük*. (11.baskı) Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Wagener, A. E. (2017). Metaphor in Professional Counseling. *The Professional Counselor*, 7(2), 144–154.

Teacher Leadership In South Africa: Understanding the Concept and Examining Its Potential Value For the Educational Context

C.P VAN DER VYVER^a, M.P. VAN NIEKERK^a

(a) North-West University, School of Professional Studies in Education Name, Potchefstroom, South Africa (Corresponding Author)

Introduction

South Africa's (SA) past with the legacy of apartheid and its influence on the education system is well-known (Spaull, 2013). Shortly after the establishment of democracy in 1994 the Report of the Task Team on Education Management Development (1996) indicated a resistance to change in the education system which was characterized by inequity in provision, fragmentation and a deterioration of a culture of learning and teaching (DOE 1996a). The government however showed a commitment to change, which was evident in the emergence of education policies after 1994. The SA Schools Act of 1996 (1996b) advanced the move from centralized decision making to a school based system of management and leadership. The Department of Education recognizes that successful learning is the norm which should be used in the measurement of quality management and leadership.

Based on the National Development Plan, the need to improve the quality of basic education, is emphasized by the Medium-Term Strategic Framework of Government (DBE annual performance plan, 2018, 2019). After the democratic elections in SA, the Department of Education acknowledged that management and leadership is an activity that should engage all members of educational organizations and not only be seen as the task of a few (DOE, 1996a). The range of policies and official documents, developed after 1994 created the opportunity for teacher leadership to develop in schools, yet do not illuminate clearly what it encapsulates. In spite of empowering policies and documents stating the importance of leadership, there seems to be no adjustment in leadership practices in schools. Although school leadership, including teacher leadership is indicated as an essential element for successful and effective schools (Driescher, 2016), school leadership still hints at bureaucracy and chain of command. Unfortunately, the influential position of classroom educators as teacher leaders is not completely acknowledged in the SA education setting, as teacher leadership is at most limited to the classroom (Driescher, 2016). Teacher leadership seems to be an under researched concept in the South-African context (Grant, 2006; Grant et al. 2010). The lack of clarity about what teacher leadership is may limit the effectiveness thereof and it furthermore provides strong rationale for exploring teacher leadership (Webber, 2018). With the former argument in mind, the question that guided the research was: How is teacher leadership conceptualized and demarcated within official documentation and what is the potential value for the South African Education System?

Teacher Leadership (TL)

There is no consensus on the definition for TL, Wenner and Campbell (2016) in Hunzicker (2018) therefore suggests that teacher leadership should be defined within the context of a study. From a South African perspective Grant (2006) indicates that TL is leadership beyond formal positions such as principalship, where teachers put up their hand, taking on leadership roles in the classroom and beyond. This leadership includes collaboration with all stakeholders, working within a culture of trust and mutual respect, establishing a shared vision of the school. In other words, classroom based teachers as well as school management team (SMT) members who also teach can be included in the category of teacher leader (Grant, 2010).

Formal and informal dimensions

TL includes both formal and informal dimensions. Customarily, formal leadership is exercised by people in formal positions of authority, encompassing roles such as head of department, subject coordinator, head of year etc. (Ash & Persall, 2000). Formal leadership can include management and pedagogical responsibilities for teachers (Muijs and Harris (2007). The person in authority does not always have the greatest influence over practice and decision making, but anyone as stakeholder in the education community could exercise informal leadership and influence the conduct of others (DOE, 1996a). Manuel (2012) mentions that the importance of the presence of informal leadership in schools has largely been unrecognized as it was just seen as setting a good example. According to Harris and Muijs (2005) informal leadership is where teacher take leadership regardless of position or designation. They also refer to this leadership as invisible leadership.

Attributes associated with teacher leaders

Webber (2018:2) observed that literature on teacher leadership contains multiple observations, and identified a number of attributes of teacher leaders, including: “Professional practice that includes leadership within and outside the classroom; collaboration with colleagues; reflective practitioners; learning together with colleagues; change agents”. Webber (2018) identified the following attributes: Accountability, advocacy, cultural responsiveness, inclusiveness, openness to change, professionalism, reflection, risk-taking, shared vision, stability and teamwork. These attributes as indicated, guided the a priori coding in the document analysis.

Method

The research methodology is underpinned by the interpretivist paradigm, to deepen our understanding about the concept teacher leadership within the South African context. The specific research strategy that was pursued included a preliminary document analysis of official documentation that included National policy frameworks and legislation and documentation on teacher training. The analysis was in the form of a content analysis, which included a priori as well as open coding to identify themes and attributes related to TL.

Results

Context

The context of any country plays an enormous role in the manifestation of teacher leadership and encapsulates the cultural responsiveness as well as the attributes of teacher leaders. The context of South Africa is clearly illustrated if looking at the Constitution where emphasis is placed on rectifying the injustices of the political past in South Africa as the following quotes from the constitution indicates:

Recognise the injustices of our past; Heal the divisions of the past and establish a society based on democratic values, social justice and fundamental human rights; Lay the foundations for a democratic and open society in which government is based on the will of the people and every citizen is equally protected by law; Build a united and democratic South Africa (SA Constitution, 1996c)

Apart from the political context, other contextual factors such as socio-economy, including poverty, prevalence of HIV/AIDS, unemployment etc. also plays a role.

Cultural responsiveness

Although cultural responsiveness is indicated by Webber (2018) as one of the attributes of TL, it became clear that cultural responsiveness is largely influenced and determined by contextual factors, including historical, political, cultural, socio-economic and other factors. In the South African context, cultural responsiveness is clearly indicated and sometimes enforced by official documentation as indicated by the following:

No discrimination, respecting basic human rights (SA Constitution, 1996c)

Sensitive to culture, race and gender differences as well as to disabilities (Norms and Standards for Educators, 1996d)

Promote the values of democracy,equity, social justice, community, and diversity (National Policy Board for Educational Administration, 2015).

Attributes of TL

In some documentation it was indicated that TL should abide to an ethic of care, this attribute of caring leadership was not one of the attributes identified by Webber (2018) and is additional to other attributes. Caring as attribute of TL is illustrated by the following:

Demonstrating caring, committed and ethical professional behaviour

Providing guidance to learners (Norms and Standards for Educators, 1996d)

High expectations and student support; equity, inclusiveness, and social justice; openness, caring, and trust; and continuous improvement (National Policy Board for Educational Administration, 2015).

Professionalism as attribute is indicated by Webber (2018) as teaching being an ethical activity, having a big influence on student achievement. There is an emphasis on professionalism as attribute in different official documents:

Demonstrating caring, committed and ethical professional behaviour and an understanding of education (Norms and Standards for Educators, 1996d)

Act ethically and according to professional norms (National Policy Board for Educational Administration, 2015).

Another attribute as identified by Webber (2018) is team work. As indicated in the definition of TL, it involves collaboration with all stakeholders in education. The notion of team work is evident in the following examples:

Working with other practitioners in team-teaching and participative decision making (Norms and Standards for Educators, 1996d).

Opening up one's classrooms through peer learning, team teaching, observations and mentoring. (DBE Professional Learning Communities-A guideline for South African schools, 2015).

Reflection as attribute of TL implies that teachers have ongoing reflective practices in different endeavours in their teaching, classroom and beyond. The documents, in particular the Norms and Standards for Educators placed emphasis on this:

Reflecting on appropriateness of assessment decisions made in particular learning situations

Reflecting on the relations between subjects/disciplines and making judgements on the possibilities of integrating them (Norms and Standards for Educators, 1996d)

Areas of TL

Apart from different attributes of TL spelled out by official documentation, it was also evident that specific areas of teacher leadership came to the fore from examining these documents.

The first area of TL is in the classroom, this is where teaching and learning takes place and the TL as curriculum leader manifests mainly in the classroom as indicated by the following quotes from documents:

The educator will make decisions appropriate to the level, manage learning in the classroom, and carry out class-room administrative duties efficiently (Norms and Standards for Educators, 1996d)

Promote instructional practice that is consistent with knowledge of child learning and development, effective pedagogy, and the needs of each student. (National Policy Board for Educational Administration, 2015)

The second area in which TL features is the curriculum

Analysing lesson plans, learning programmes and assessment tasks and demonstrating an understanding of appropriate selection, sequencing and pacing of content (Norms and Standards for Educators, 1996d).

Intellectually rigorous and coherent systems of curriculum, instruction, and assessment to promote each student's academic success and well-being (National Policy Board for Educational Administration, 2015)

TL also goes beyond the formal curriculum in the classroom and includes the area of extra and co-curricular activities as indicated by the following quotes:

Conceptualising and planning a school extra-mural programme including sport, artistic and cultural activities (Norms and Standards for Educators, 1996d).

To collaborate with educators of other schools in organising and conducting extra and co-curricular activities (Personnel Administrative Measures, 1998).

Apart from being a leader in the classroom, it is also expected of TL to engage in leadership activities in the broader school environment:

Participate in school decision making structures (Norms and Standards for Educators, 1996d).

To participate in the school's governing body if elected to do so (Personnel Administrative Measures, 1998).

Going beyond the school, TL includes the broader community as leadership area:

Engage in regular and open two-way communication with families and the community about the school, students, needs, problems, and accomplishments. (National Policy Board for Educational Administration, 2015).

To maintain contact with sporting, social, cultural and community organisations. (Personnel Administrative Measures, 1998).

Discussion, Conclusions, Recommendations

Without directly mentioning TL (apart from the Personnel Administrative Measures), TL is suggested and documented within official National documentation. From the above discussion it becomes clear that official documentation in South Africa gives a somewhat clear indication of some of the attributes of TL, including caring

leadership, professionalism, team work, reflection and cultural responsiveness. It also became evident that there are different areas of TL that includes the classroom, curriculum, extra and co-curricular, school and community.

As indicated by researchers (Grant, 2006; Grant et al. 2010), teacher leadership remains an under researched field in South Africa. Although not directly mentioned, the potential of TL is indicated in legislative and policy documentation. The potential of TL in the South African educational landscape should be explored in terms of school development and school improvement.

In terms of scholarship and theory it is recommended that teacher leadership as research field in South Africa should be clearly acknowledged, defined and demarcated. In terms of practice it is recommended that the attributes of TL should be incorporated and used in the development of content for official teacher training and professional development programs. It is further recommended that effective TL practices should be identified and used in promoting school improvement.

Keywords

Teacher leadership; attributes; South Africa; document analysis; areas of teacher leadership.

References

- DBE annual performance plan **see** South Africa (2018/2019).
DBE Professional Learning Communities-A guideline for South African schools **see** South Africa (2015).
DOE **see** South Africa (1996a).
Driescher, C.J.C. (2016). *Classroom teacher leadership in top performing secondary schools* (Unpublished Masters dissertation). University of Pretoria, Pretoria.
Grant, C. (2006). Emerging Voices on Teacher Leadership. Some South African Views. *Educational Management Administration & Leadership*, 34, 511-532. DOI: 10.1177/1741143206068215.
Grant, C. (2010). *Distributed teacher leadership in South African schools: troubling the terrain*. (Unpublished Doctoral Thesis). University of KwaZulu-Natal, Pietermaritzburg.
Harris, A. & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Maidenhead:Open University Press.
Hunzicker, J. (2018). Teacher leadership in professional development schools: A definition, brief history, and call for further study. In J. Hunzicker (Ed.), *Teacher leadership in professional development schools*. (pp.19-37). Bingley, UK: Emerald Publishing.
Manual, B.L. (2012). *Leadership and Professionalism- An Act of Faith. A Case Study of Leaders as Professionals in South Africa* (Unpublished Masters Dissertation). University of KwaZulu-Natal, Pietermaritzburg.
Muijs, D & Harris, A. (2007). Teacher Leadership in (In)action. Three Case Studies of Contrasting Schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 35, 111–134. DOI: 10.1177/1741143207071387
National Policy Board for Educational Administration (2015). *Professional Standards for Educational Leaders 2015*. Reston, VA: Author.
Norms and Standards for Educators **see** South Africa (1996d)
Personnel Administrative Measures **see** South Africa (1998).
SA Constitution **see** South Africa (1996c)
South Africa. (1996a). Department of Education (DOE). 1996. *Changing Management to Manage Change in Education: Report of the task team on education management development*. Pretoria.
South Africa. (1996b). *The South African Schools Act No 84 of 1996*. Pretoria: Government Printer.
South Africa. (1996c). *Constitution of the Republic of South Africa* as adopted by the Constitutional Assembly on 8 May 1996 and as amended on 11 October 1996. Pretoria: Government Printer.
South Africa. (1996d). *National Education Policy Act 27 of 1996*. Pretoria: Government Printer.
South Africa. (1998). *Employment of Educators Act No. 76 of 1998*. Pretoria: Government Printer.
South Africa (2015). *Professional Learning Communities-A guideline for South African schools*. Pretoria: Department of Basic Education.
South Africa. (2018/2019). *Department of basic education: Annual performance plan*. Retrieved March 14, 2019 from <https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Reports/Annual%20Performance%20Plan%20201819.pdf?ver=2018-03-14-121624-263>

Spaull, N. (2013). *South Africa's Education Crisis: The quality of education in South Africa 1994-2011*. Centre for Development & enterprise. Retrieved March 14, 2019 from <https://www.section27.org.za/wp-content/uploads/2013/10/Spaull-2013-CDE-report-South-Africas-Education-Crisis.pdf>

The South African Schools act see South Africa (1996b)

Webber, C.F. (2018). *A Rationale and Proposed Design for Researching Teacher leadership*. Paper presented to the International Research Conference, hosted by the Faculty of Education at Guangxi Normal University in Guilin, China, May 26-27, 2018.

Teacher Leadership in Spain: A Scoping Review of the Literature

Mireia TINTORÉ^a, Gloria GRATACÓS^b, Begoña Ladrón de Guevara^b

(a) Mireia Tintoré, Universitat Internacional de Catalunya. Barcelona. Spain

(b) Gloria Gratacós, Centro Universitario Villanueva. Madrid, Spain

Introduction

Research on educational leadership is evolving rapidly in Spain, and the same happens with other issues derived from it. The focus of leadership has traditionally been the school principal but, with the development of distributed leadership, teachers are being studied as subjects capable of being leaders. Nevertheless, the research on teacher leadership is a minority within the vast amount of academic literature related to educational leadership although its volume increased during the last decade. The same happened in Spain, where studies on teacher leadership were scarce until recently.

Consequently, this study aims to examine how is teacher leadership conceptualized and enacted in Spain, and what are the implications for educational stakeholders. So, we needed to identify what is currently known about this concept, and a scoping review, consisting of a rapid gathering of literature in a given area where the aims are to accumulate as much evidence as possible and map the results, seemed the most appropriate for this purpose.

In terms of definitions, teacher leadership has been defined in various ways, but almost all of them referred to “that set of skills demonstrated by teachers who continue to teach students but also have an influence that extends beyond their classrooms to others within their school and elsewhere. It entails mobilizing and energizing others to improve the school's performance of its critical responsibilities related to teaching and learning” (Danielson, 2006, p.12). We used this definition as a guide for our study.

Method

We carried out a scoping review to identify, describe and characterize the state of the research related to this topic in Spain. The research question was formulated as follows: what is known from the literature about teacher leadership in Spain? We aspire to explain what is known about the concept, but also how teacher leadership has been defined in this country.

The review was carried out in 3 phases: definition of inclusion criteria, data collection, and data analysis.

Information sources

Four online databases with prestige in the scientific community (WoS, InDICES-CSIC, SCOPUS and Google Scholar) were used to identify documents published between 1990 and 2019. Due to the scarcity of published articles on teacher leadership, we used as many resources as possible; therefore, we decided to include InDICES-CSIC, a database which offered documents related to this topic that did not appear in other global databases.

We searched these repositories of documents looking for articles in the Social Science area, within the educational field. The chronological scope was from 1990 to 2019. We searched for journal articles, book chapters, and reviews written in English or Spanish that contained the keywords “teacher leader” or “teacher leadership” in titles, keywords or abstracts. Although in Spanish there are a lot of words to refer to the construct “teacher

leadership” (“liderazgo del profesor”, “liderazgo del maestro”, “maestro como líder”, “maestros líderes”, “docente líder”, “liderazgo educativo del profesor”, “liderazgo docente”, “liderazgo en la función docente”, “liderazgo en las aulas”) we have used primarily “teacher leadership” (liderazgo del profesor) and “teacher leader” (profesor líder) in our search. In the case of Google Scholar, we circumscribed our search to pages in Spanish.

The initial search reported 549 documents, and this vast number of sources forced the researchers to the first reading of all the titles, abstracts, and keywords. Based on the reading of titles, abstracts, and keywords, 506 articles were excluded because they did not fit the objectives of the research. So, the number of records to be assessed for eligibility was 43. After removing duplicates ($n=18$), there were only 25 full-text articles to be included and studied in this review.

After this process of selection, the 25 articles were analyzed by the three researchers according to some criteria, such as: author, year of publication, publication source, affiliation of the authors, type of article, research method, definition of teacher leadership (if it exists). From these 25 full-text articles to be assessed for eligibility, one more was excluded due to being focused only on principal leadership. Finally, the studies included in the review were 24.

Synthesis of results and findings

In this scoping review, the authors identified 24 articles corresponding to four databases and addressing the research question: how teacher leadership is conceptualized and enacted in Spain.

To illustrate the results of this review of the literature, we pictured in this section the characteristics of the documents with reference to the publication year, author and affiliation, name of the journal, type of document (article, book chapter, review), research method and model used (literature review, survey, case study, mixed, semi-structured interview). We also looked for definitions of teacher leadership in these documents, and studied the results and findings of the 24 papers.

Publication year

Although the search initial chronological limit corresponds to 1990, the first article that fit the criteria was published in 1994. This first article was authored by Coronel Llamas. 16% of the articles were published between 1994 and 2009, 36 % of the documents published between 2010 and 2014, and 48 % of the documents published between 2015 and March 2019.

Thus, it seems that teacher leadership is an emergent topic in the leadership literature and is experiencing a significant increment both in the number of publications and in the relative proportion of the whole teacher leadership literature in Spain.

Type of document

All documents, except one which was a doctoral dissertation, were articles published in academic and peer-reviewed journals. We found 9 reviews, 7 conceptual papers, and 8 empirical researches.

Journals/Geographical area and language of publication:

REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación (2 articles), followed by the Revista Española de Pedagogía (2 articles), RIE, Revista de Investigación Educativa (2 articles), and EDUCAR (2 articles) excel as journals where more articles had been published and can be considered the most influential and active journals in this topic. Including those four journals, teacher leadership is presented as a topic in 20 different journals: Spanish journals (80%), English journals (16%), and in a Mexican journal (4%).

Authors

A total number of 55 academics authored the 24 articles. Five authors (8%) stood out as much prolific. Coronel Llamas (at Huelva University, Spain) seemed to have introduced the topic in Spain with two articles, one in 1994 and another in 2005. Antonio Bolívar (at Granada University, Spain) with three articles, and Sara Ibarrola (at UNAV, in Navarra, Spain), with two articles, maintained the flame from 2010 to 2015. Three of these five articles were co-authored with other researchers. More recently, Sales and Moliner (at the University Jaume I, Castellón, Spain) as co-authors and with other colleagues, published also two articles in 2017 and 2018. Sales was the author of another article in 2011, becoming, with Bolívar, the most active Spanish authors in the field of teacher leadership. The rest of academics published only one document each one of them.

The methodology employed in the documents included in the review was empirical: quantitative, qualitative or mixed methods, as well as reviews or conceptual studies. Only 33% of them were empirical studies: 3 of them adopting a case study design, 3 quantitative methodology, 1 qualitative methodology and 1 mixed methods. 38% of them were reviews and 29% conceptual papers.

Definitions of leadership in the documents

The majority of documents did not include a specific definition of teacher leadership. Within the minority (8 documents) that defined the construct, we found a variety in descriptions with some common features and similarities.

Three articles used other authors' definition as the one used by York-Barr and Duque (2004) and Robinson, Hohepa and Lloyd (2009).

Coronel Llamas (2005) explained that teachers' leadership mainly refers to the implementation of leadership exercised by teachers regardless of their position in the organization. As he said teacher leadership "consists of the social distribution of leadership" (p.474).

Bernal and Ibarrola (2015) established relations between teacher leadership and other kinds of leadership, such as instructional leadership and distributed leadership. These relationships highlight that school leadership does not belong exclusively to the principal and that teacher agency is needed if we aspire to develop leadership for learning. A definition can be found when the authors said: "when teachers, with their contributions, influence colleagues, parents and other educational agents beyond the classroom, they are exercising their leadership" (p. 61).

Arbués and Ibarrola (2014) added that teacher leadership is making its way within educational leadership, recognizing the participation of teachers as crucial to achieving improvements in the conditions of teaching and learning in the educational center. It is assumed that "the personal action of the teacher, regardless of the position it occupies in the organizational structure, can transform the workplace and the educational dynamics of a school" (p. 474).

Balduzzi (2015) incorporated a definition of teacher leadership when she stated that: "in true educational leadership, teachers participate actively and relevantly in the process of defining school goals and contribute through their classes to carry out and develop the values with which the school is identified, as well as managing and harmonizing the complex and multiple interpersonal relationships inside and outside the classroom" (p.145).

Conclusions

Although the vast majority of research on educational leadership in Spain (and abroad) refers to the direction of the principals, this paper tried to tell the short story of teacher leadership in Spain, the conceptualization of the

construct, the most influential authors, journals, articles, and topics. Research expressly referred to teacher leadership in Spain continues to be scarce but studies are increasing rapidly in the last decade, and this article shows the positive trend of publications on this topic. Now and then, teacher leadership comes along with other kinds of leadership, such as distributed leadership, leadership for social justice or leadership for learning.

This statement coincides with the academic literature worldwide which describes that collective forms of leadership, such as teacher leadership and distributed leadership have increased recently. The articles we reviewed suggested some research gaps; for example, we need more empirical research and a better definition of teacher leadership in Spain. Further research could center on these themes.

Keywords

Teacher leadership; Spain; Review of the Literature

References

- Arbués, E. & Ibarrola, A. (2014). El liderazgo del profesor: requisito para la empleabilidad. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 139, 472 -478.
- Balduzzi, E. (2015). Liderazgo educativo del profesor en el aula y la personalización educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 260, 141-155.
- Bernal, A. & Ibarrola, S. (2015). Teacher leadership. Basic purpose of the education management. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 55-70
- Coronel Llamas, J.M. (2005). El liderazgo del profesorado en las organizaciones educativas: temáticas para su análisis e investigación. *Revista Española de Pedagogía*, 232, 471-490.
- Danielson, C. (2006). *Teacher Leadership that strengthens professional practice*. Alexandria (VI): ASCD.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying What Works and Why: Best Evidence Synthesis iteration (BES)*. New Zealand: Ministry of Education.
- York-Barr, J. & Duque, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.

Üniversite Öğrenci Toplulukları: Kazanımları ve Etkin Olmalarında Rol Oynayan Unsurlar (Ege Üniversitesi Örneği)

Yılmaz TONBUL^a

(a) Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ABD, İzmir, Türkiye

Giriş

Üniversite öğrenci toplulukları, yasal düzenlemelere uygun oluşturulsa da, tümüyle gönüllülük esasına dayanan, bundan dolayı da iç işleyişinde informal grup özellikleri ağır basan yapılanmalardır. Öğrenci toplulukları; düzenledikleri konferanslar, seminerler, söyleşiler, paneller, ödül geceleri, geziler ve daha nice organizasyonlar ile başta kendi üyeleri olmak üzere, tüm öğrencileri alanlarıyla ilgili konularda bilgilendirmeyi, üyelerine ve çevrelerine belli konularda farkındalık kazandırmayı hedeflerler. Örneğin topluluklar, alanlarındaki kariyer olanakları, teknolojik gelişmeler ve staj olanakları hakkında bilgilendirme yapmakta; sektör temsilcileri ile birebir ilişkilerin kurulmasına aracılık etmektedir. Topluluklar, kişisel gelişim etkinlikleri düzenlemekte ama her şeyden önce, eğlenme fırsatlarını da sunmaktadır. Toplulukların temel kazanımlarından biri de *sosyalleşmeyi* hızlandırmaktır. Topluluklara katılmanın iş bulma seçeneğini artırmanın ötesinde işlevleri vardır. Her şeyden önce topluluklara katılmak birden farklı gereksinimi giderebiliyor. Topluluklara katılmak, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde aidiyet, takdir, ideallerini gerçekleştirme basamaklarına karşılık gelirken, Herzberg'in çift etmen kuramında ise motive ediciler olarak tanınma, işin kendisinden keyif alma, gelişme olanaklarını bulma gereksinimlerini gidermektedir. Sosyal ilişkilerde bulunma, başarı ve gelişme gereksinimi Alderfer ve McClelland'ın motivasyon kuramlarında da dile getirilmiştir.

Öğrenci toplulukları, üniversite yönetimlerinin aldıkları kararları hayata geçirmede de işlevsel olabilir. Yeniliklerin Yayılımı Kuramı'na göre, değişimden etkilenenler arasında karşılıklı destek ve güvenin sağlanması ve insan kaynağında değişime karşı uyum kapasitesinin yükseltmesinde, topluluklar etkin rol oynayabilir. Üniversite öğrencilerinin farklı alanlardan (felsefe, iletişim, bilişim, pedagoji, mühendislik, fen bilimleri vb.) öğretim elemanları ve öğrencilerle etkileşime girmeleri, hem öğrencilere hem öğretim elemanlarına iyi gelecektir. Böylece öğrenciler ve öğretim elemanları kendi fakültelerinden, başka bir söylemle kabuklarından çıkmış, yetenekli öğrencilerin ve alanında 'iyi' hocaların herkesle buluşması sağlanmış olacaktır. Yeni fırsatların verimli bir şekilde araştırılması ve değerlendirilmesi konusunu ele alan Dinamik Yetenekler Kuramı, üniversite öğrencilerinin kazanımlarının sınıf içi öğrenmeyle sınırlandırılmayacağı, öğrencinin mevcut üniversite olanaklarından ve entelektüel fırsatlardan yararlanmasının da, bir o kadar önemli olduğunu bize gösteriyor. Yükseköğretime başlayan öğrencilerin, gerek üniversiteye gerekse gelecekteki mesleklerine daha okurken uyum sağlamaları, oldukça önemlidir. Bu nedenle öğrencilerin serbest zaman kullanımına ait sorunlarının ve zamanı verimli kullanma yeteneklerinin iyi tespit edilmesi, sosyal oryantasyon çabalarına hız kazandıracak ve böylece eğitim başarılarına da katkı sağlayacaktır.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde; üniversite öğrencilerinin serbest zaman etkinliklerinin belirlenmesi (Barkın, 2016); üniversite öğrencilerinin serbest zaman etkinliklerine yönelik tutumlarının belirlenmesi (Binbaşoğlu ve Tuna, 2014); serbest zaman etkinliklerinin yaşam tatminine etkisi (Nawijn ve Veenhoven, 2011; Serdar ve Ay, 2016); gençlik dönemi serbest zaman etkinliklerinin (Sabiston ve Crocker, 2008; Çoruh, 2013);

öğretmen adaylarının topluluklara katılımlarının (Tonbul ve Tekbalcı, 2018) ele alındığı araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Alanyazında doğrudan, öğrenci topluluk temsilcilerini, temsilci öğretim elemanlarını ve ilgili yönetim birimlerini, sürecin etkili yönetilmesi amacıyla bir araya getiren başka bir çalışmaya, araştırmacının tarama sınırlılıkları kapsamında rastlanmamıştır. Araştırma sonuçlarının, toplulukların işleyişini düzenlemede ve işlevsel olmalarını sağlamada işe yarayacağı düşünülmektedir. Bu amaçla çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Toplulukların üyelerine, üniversiteye ve çevrelerine dönük kazanımları nedir?
2. Toplulukların etkin olmalarında hangi etmenler etkilidir?
3. Toplulukları tanımlamada kullanılan metaforlar temalarına göre nasıl bir dağılım göstermiştir?

Yöntem

Araştırma, karma desen olarak, açılımlı sıralı araştırma deseninde yürütüldü. Ardışık araştırma stratejisi kullanıldı. Örnekleme alınacak SKS topluluklarının temsilcileri konusunda bir örnekleme gidilmemiş, araştırma evreninde yer alan 76 topluluğun tümüne ulaşılmaya çalışılmış, anketlere geri dönüş yapan 49 topluluk temsilcisi örnekleme dâhil edilmiştir. Görüşme yapılacak katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüte dayalı örnekleme gidilmiştir. Sosyal bilimler, mühendislikler, sağlık bilimleri, temel bilimler ve meslek yüksekokullarından topluluklardan sorumlu öğretim elemanları ve bu kurumların yöneticilerine görüşme teklifi götürülmüş, kabul edenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca topluluklardan sorumlu 2 SKS yöneticisi ile de görüşmeler yapılmıştır. Çalışma grubu bu durumda öğretim elemanlarından (12), fakülte (5) ve yüksekokulu yöneticileri (2) ile SKS Yöneticilerinden (2) oluşmuştur.

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Toplulukların amaçları, etkinlikleri ve kazanımları’ adlı anket ve ‘Toplulukların sorunları ve etkililiğini etkileyen etmenler’ adlı görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Geri dönen formlar içerik analizine tabi tutuldu. Veriler, betimsel (f, %) içerik analizi tekniği ile çözümlendi. Çözümleme sonuçları, eğitim yönetimi alanından nitel araştırma dersi almış 2 doktora öğrencisi ile paylaşılmış, temalarda ortaya çıkan uyumsuzluklar, giderilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi ‘Toplulukların üyelerine, üniversiteye ve çevrelerine dönük kazanımları nedir?’ biçiminde idi.

Tablo 1: Toplulukların üyelerine, üniversiteye ve çevrelerine dönük kişisel kazanımları tablosu

Kişisel kazanımlar	f	%
İletişim becerileri, diğerkamlık, özgüven, işbirliği ve örgütlenme becerileri	28	25,5
Sektörel etkileşim sağlama, istihdam seçeneklerini artırma,	22	20,0
Mesleki yeterlikleri geliştirme	20	18,2
Hobi kazandırma, sosyal bir çevrede anlamlı ve keyifli vakit geçirme	18	16,4
Çevre bilinci, doğa ve hayvan sevgisi	14	12,7
Araştırma ve düşünme becerilerini geliştirme	8	7,2
Toplam	110	100,0

Aşağıda ilk üç bulguya ilişkin doğrudan görüşlere yer verilmiştir.

‘İletişim becerilerinin güçlenmesi, ekip ruhu, ikna kabiliyeti, sorumluluk bilinci, özgüven geliştirme, bir takımla ortak proje yürütebilme, risk yönetimi, merak dürtüsünün artırılması gibi okulda maalesef

öğretilmeyen fakat gerek iş dünyasında gerekse günlük yaşantımızda asıl gerekli olan kazanımları üyelerimizin edinmelerinde yardımcı olmak en büyük isteğimiz ve bunu yaptığımızı da neredeyse eminiz.’ (Girişimcilik Topluluğu)

‘Kariyer topluluğu üyelerine bir yandan sektördeki seçenekleri tanıma fırsatı verirken öte yandan örnek profiller oluşturma, üyelerin iletişim ile tasarım becerilerini geliştirme, ilginç ve özgün fikirleri ifade edebilme, yeni projeler geliştirme gibi yeterlikler de kazandırılmaktadır.’ (Kariyer Topluluğu)

‘Elektrik, elektronik, bilgisayar, otomasyon, telekomünikasyon ve diğer birçok alanda, mühendislik teori ve uygulamaları konusunda üyelerimizin gelişimine katkı sağlıyoruz. Akıllı yazılım, robotik kodlama gibi kavramların önümüzdeki 20 yılı şekillendirerek, 2040’lı yıllarda beklenen kırılmaya neden olacak teknolojilerdir. Biz, buna hazırlanıyoruz’. (The Institute of Engineers and Everyone Else)

Tablo 2: Toplulukların üyelerine, üniversiteye ve çevrelerine kurumsal kazanımları tablosu

Kurumsal kazanımlar		%
• Disiplinler ve fakülteler arası etkileşim	26	23,6
• Kurum imajına katkı	18	16,3
• Olumlu kurum iklimi geliştirme	17	15,5
• Sosyal projeleri hayata geçirme	9	8,2
Toplam	110	100,0

‘Topluluk olarak edebiyatı, edebiyat fakültesinin dışına çıkararak, ilgilenen herkesle buluşturmak istiyoruz. Böylece üyelerin kendilerini zorlayacakları, kendilerini geliştirecekleri durumlar yaratmayı hedefliyoruz. Herkes edebiyatın bir alınıyla ilgili üretimde bulunabilir. Şiir yazmak veya okumak emin olun hekime de mühendise de ama özellikle de geleceğin yöneticilerine iyi gelecektir.’ (Edebiyat Topluluğu)

‘Bisiklet topluluğu etkinlikleri oldukça çeşitlilik gösteriyor. Hafta sonları gününbirlik turlardan, doğudan batıya, kuzeyden güneye tüm ülkeyi kapsayacak uzun turlara kadar etkinliklerimiz var. Bunların bir kısmı kamp biçiminde geçiyor. Turnuvalar, yarışlar da var, ulusal günlerle ilgili etkinliklerimiz de var. Zaman zaman festivallere katılıyor, kendimiz de oldukça kapsamlı festivaller düzenliyoruz. Katıldığımız her etkinlikte, geçtiğimiz tüm yerleşim yerlerinde üniversite formaları ile kurumu tanıtıyoruz.’ (Bisiklet Topluluğu)

İkinci alt problemi ‘Toplulukların etkin olmalarında hangi etmenler etkilidir?’ sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3: Toplulukların etkin olmalarında etkili etmenlerin tablosu

Temalar ve alt kategoriler	
1. Gereksinimlerle örtüşme	<ul style="list-style-type: none"> • Geleceğe yatırım yapma: istihdam olasılığını artırma, sektörle etkileşim yoğunluğu, yeni beceriler kazandırma • Çevre edinme, üniversiteye uyum gereksinimlerine karşılık verme
2. Planlılık, kararlılık, görünürlük	<ul style="list-style-type: none"> • Topluluğun etkinlik çeşitliliği, sıklığı ve hedef kitlelerle buluşma seçeneklerinin iyi değerlendirilmesi • Topluluğun, planlı çalışma ve üyelerce benimsenme düzeyi
3. Teşvik ve yönlendirme uygulamaları	<ul style="list-style-type: none"> • Derslere giren öğretim elemanlarının yönlendirmesi

-
- Öğretim elemanlarının bu etkinliklerde yer alması
 - Fakülte ve üniversite genelinde sanatsal, sportif ve düşünsel etkinliklere önem veren bir yönetim anlayışının varlığı
 - Topluluk etkinliklerinin ekonomik boyutu
4. Geçmiş deneyimler ve kuşak özellikleri
- Geçmişten getirilen alışkanlıklar, ilgi alanları
 - Günümüzde gençler arasındaki baskın değerler, normlar
-

Gereksinimlerle örtüşme: ‘Bazı alanlar belli fakülte topluluklarının (özel eğitim, edebiyat, sağlık, mühendislik, sinema, karikatür vb.) uhdesinde olsa da aslında genele hitap ediyorlar. İşte bu genel kitleye buraya katılma *gereksinimin* fark ettirmek sonra da doğrudan temas yollarını açmak gerekiyor. Öğrenciler burada çevre edinme ve üniversiteyi farklı yönleriyle tanıma fırsatı da bulduğunda zaten ayrılmıyorlar.’ (Dekan Yrd. 3)

Planlılık, kararlılık, görünürlük ‘Adı var kendi yok topluluklar bir süre zaten kapanıyor. Bize teslim ettikleri faaliyet raporlarına bakıyorum, Ne kadar sık toplanmışlar, ne kadar planlı hareket ediyorlarsa verimlilikleri de o oranda artıyor. Bu plan topluluklar arasında etkileşimi sağlayacak biçimde olduğunda, etkinliklere katılım da çok oluyor, etkisi de artıyor.’ (SKS1)

Teşvik ve yönlendirme uygulamaları: ‘Danışmanlar, derslere giren tüm öğretim elemanları, öğrencileri hem bilgilendirmelidir. Özellikle öğretmen adaylarının gelişiminde bunun ne kadar önemli olduğunu önce öğretim elemanları kabul etmelidir. İşin bir de bütçe boyutu var. Oraya hiç girmeyelim. Sponsor bulabilen topluluklar daha aktif.’ (Dekan Yrd.1).

Geçmiş deneyimler, kuşak özellikleri: ‘Bu kuşak teknoloji ile çok içli dışlı, az konuşuyor, icraata bakıyor ve sanılanın aksine her şeyin farkında. Dünyada olup bitenleri çok daha kısa sürede izliyor ve talep ediyor. Yeniliklere, farklı söylemlere biz hocalardan daha açık olduklarını düşünüyorum. Farklı topluluklar kurmaları için onlara yol verdiğimizde veya mevcut topluluklarda dönüşüm sağladığımızda çok daha fazlasını yapacaklardır.’ (Öğrt.El.8)

Araştırmanın üçüncü alt problemi ‘Toplulukları tanımlamada kullanılan metaforlar temalarına göre nasıl bir dağılım göstermiştir?’ biçiminde idi.

Tablo 4: Toplulukları tanımlamada kullanılan metaforlar tablosu

Tema	Metafor
Dönüştürme, geliştirme yeri	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Dalga:</u> Türkiye’nin çağdaş ve uygar bir ülke olmasını sağlamaktır. • <u>Dünya:</u> ilerleme ve gelişmenin bilimle gerçekleştiğini, bilimin ise farklı dillerde üretilen bilgilere erişimle sağlanabileceği • <u>Güneş:</u> Bizim topluluğumuz da üniversitemizin öğrencileri için yeni ufuklar açacak, vizyonlarını genişletmelerini ve farklı misyonlar edinmelerini sağlayacak, sosyal-kültürel ve mesleki anlamda gelişimlerine katkıda bulunacak bir topluluk olacaktır. • <u>Diğer metaforlar:</u> Yeni teknolojiler, ağaç, teknoloji, Paleolitik insan, tohum
Paylaşım ve dayanışma yeri	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Melek:</u> İhtiyacı olan herkese el uzatıyor. • <u>Aile:</u> Bir arada ve bütün kalmanın sırrı aile gibi davranmaktan geçiyor. • <u>Diğer metaforlar:</u> Arı kolonisi, karınca, yunus, <u>karışık meyve salatası</u> Noel Baba

Sıra dışı, ufuk deneyimlerin yeri	<ul style="list-style-type: none">• <u>Salvador Dali</u>: Sanatın her koluyla uğraşmayı severiz. Kültür- sanat denilince akla gelen her şey olacak. Biraz deli, biraz dahi dediğimiz kesimden oluşacak. Burada dahi'yi çok zeki anlamında değil de, bol düşünen anlamında kullanıyoruz.• <u>Diğer metaforlar</u>: At sineği, bukalemun, özgürlük, albatros, çember
--	---

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Topluluk kavramı kuşkusuz sadece üniversitede başlamaz ve üniversite ile sınırlı da değildir. Zira okul öncesinden ortaöğretim her kademe ve türünde okullarda topluluklar bulunmaktadır. Ancak araştırma sonuçları, okulların karnesinin bu konuda iyi olmadığını (memurlar.net, 2014); kulüplerin verimli olmasında öğretmenlerin birinci dereceden etkisi olduğunu ve okulların bu konuda çok ciddi sorunları olduğunu (Akar ve Nayır, 2015) ortaya koymaktadır. Özkan ve Yılmaz'ın (2010) 'üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları' adlı çalışmaları da, öğrencilerin üniversite yaşantısına uyum sağlamada zorlandıklarını serbest zaman etkinliği olarak üçte ikisinin (%65) boş zamanlarında arkadaşlarını ziyaret ederek geçirdiklerini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin bu tür topluluklara katılmama nedenleri olarak üniversite üst yönetimi, sağlık kültür ve spor daireleri ile fakülte yönetimleri ve öğretim elemanlarına kadar, birçok etmenin etkili olduğu görülmektedir. Üniversite öğretim elemanlarının tümü, öncelikle eğitim fakültelerindeki hocaların ve fakülte yönetimlerinin, bu konuda duyarlı olması beklenmektedir. Metin, Kesici ve Kodaş'ın (2013) araştırma sonuçlarına göre, akademisyenler arasında rekreasyon kavramına ilişkin görüş farklılıklarının olduğu tespit edilmiş ve rekreasyonla ilgili bazı konulara hakim olmadıkları saptanmıştır. Üniversite öğrenci toplulukları ile sorunlardan önemli bir kısmının kaynağını da, öğretim elemanlarının topluluklara ilişkin gereklilik algısı oluşturuyordu. Başka bir söylemle, hocaların önemli bir kısmı, topluluklarda görev almıyor; alanlar ise bir süre sonra devredecek başka bir arkadaşını bulmakta zorlanıyordu. Burada, topluluklardan sorumlu öğretim elemanı olmanın getirdiği iş yükünün akademik teşvik, akademik yükselme ve kadro bulma politikalarında karşılığının olmayışı da var. Diğer yandan öğretim elemanlarının kendilerinin de bu türden deneyimlerinin, hobilerinin olup olmaması da etkili olabilir. Topluluklara katılımdan sağlanan kazanımlar oldukça çeşitlilik gösterdiği anlaşılmaktadır. Toplumda hobileri olmanın bir mesleği yoktur. Mühendis de, hekim de ama aynı zaman nalbant da bu tür topluluklara katılmalı. Kaya tırmanışı, doğa gezileri, dans, şiir, yürümek, yüzmek, söyleşmek herkese iyi gelecektir. İşimizi daha yapmanın da, birbirimizle daha az uğraşmanın da anahtarı belki buralarda gizlidir.

Öğrencilerin, hangi fakülte ve bölümlerden olursa olsunlar, girdikleri etkileşim örüntüleri, kendilerini geliştirmede etkili olacaktır. Demirbaş ve Yağbasan'ın (2005) araştırma bulguları, Sosyal Öğrenme Kuramı'na dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel tutumlarının kalıcılığının sağlanmasında büyük etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Gerek araştırma sonuçları, gerekse kişisel deneyimler ve gözlemler ışığında şunlar söylenebilir: Birlikte öğrenme ortamında; öğrenenle öğretenlerin etkileşim içinde olması, öğrenenin gözleme ve zihinsel fonksiyonlarını geliştirmesine katkı sağlıyor. Öğrenmede taklit, gözlem ve model almanın belirleyici olduğu yönündeki bulgular, bilişsel alan da dâhil olmak üzere duyuşsal ve devinişsel alandaki tüm kazanımların sadece sınıf ortamındaki derslerde gerçekleşmediğini gösteriyor. İletişim örgütlenme, eşgüdümleme becerilerinin gelişmesi, özgüvenin artması, sosyal ve mesleki çevre edinme yönündeki kazanımların günümüz dünyasında, iş bulmada, kariyer basamaklarında tırmanmada önemi yadsınmaz. Topluluklara katılma girişimlerinin birçok gereksinimi giderici yönde olduğu görülmektedir. Topluluklar ve buradaki etkinlikler, üniversitede farklı fakülte/yüksekokul ve

bölmelerin etkileştiği yerler olmakla kalmayıp aynı zamanda kurumların dışarıya açılan penceresi olma işlevini de görmektedir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda şunlar *önerilebilir*: Hazırlanacak bir tanıtım broşüründe aktif topluluklar ve diğer üniversitelerdeki farklı topluluklar tanıtılabilir. Topluma hizmet uygulamaları dersinin uygulamaları ile toplulukların etkinlikleri arasında (Lösemili çocuklar, dezavantajlı gruplara yönelik etkinlikler, kampanyalar, tanıtım ve eğitim faaliyetleri) eşgüdüm sağlanabilir, oryantasyon dönemlerinde bilgilendirme yapılabilir. SKS web sayfasında videolar hazırlanabilir. Bu vb. araştırma sonuçlarına yer verilebilir. Fakülte ve yüksek okullarda topluluklara katılımın önemi tüm derslerde, düzenlenecek ortamlarda (panel, şenlikler, eğitim yılı açılışları v.b) vurgulanabilir. Bu etkinliklerde görevlendirilecek öğretim elemanlarının özendirilmesi amacıyla üniversitenin tesislerinden indirimli/ ücretsiz yararlanma, zorunlu ders yükünün bir kısmına sayma, fazladan bir kongreye katılma hakkı verilebilir. Üniversite şenliklerinde bu toplulukların daha aktif görev alması sağlanabilir. Topluluk haftası düzenleme, ayın topluluğunu tanıtmaya ve ödüllendirme gibi ritüellere yer verilebilir. Topluluklardan sorumlu üniversite üst yönetimi, topluluklarla birlikte belirleyecekleri temaları (kampüs yaşamı, üniversitede öğrenci olmak, engelli olmak, uluslararası öğrenciler, lisansüstü eğitim, bilim ve teknoloji, toplumsal dayanışma/hošgörü, adalet vb.) uygun toplulukla eşgüdüm içerisinde bu temaya dönük etkinlikler düzenlemesi planlanabilir. Üniversite öğrencileri için gerekli bazı bilgi ve becerilerin (özgeçmiş hazırlama, iş görüşmesi yapma, kodlama, algoritma oluşturma, proje yazma vb.) kazandırılması konusunda topluluklar etkin görev alabilir. Liseli öğrencilerin üniversite ziyaretleri sırasında topluluklar, üniversiteyi ve olanaklarını tanıtmaya etkinliklerinde aktif olarak yer alabilir. Topluluklara kampüsü renklendirme, peyzaj, yenilenebilir enerji, kampüsteki trafik sorunu, hayvanlarla ilgili düzenlemeler, etkinlik köşeleri hazırlama (müzik, resim, tırmanma duvarı, şiir köşeleri, karikatür panoları, teknolojideki gelişmeler vb.) sorumluluğu verilebilir. Bütçe, mekân ve donanımsal sorunların çözümü toplulukların değil, SKS, fakülte ve üniversite yönetimlerinin sorumluluğu olarak görülmelidir. Mezunların üniversite hayatındaki topluluklara katılımış olmalarının çalışma hayatına etkileri konulu araştırma yapılabilir.

Anahtar Kelimeler

Üniversite öğrenci topluluklarının kazanımları, toplulukların verimliliğini etkileyen etmenler

Kaynaklar

- Akar, F. & Nayir, K. F. (2015). Eğitim kurumlarındaki sosyal kulüplerin etkililiğinin incelenmesi: Uygulamada değişim ihtiyacı. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 167-186.
- Barkın, E. (2016). *Üniversite öğrencilerinin rekreasyonel fiziksel aktivitelere katılım engellerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Çoruh, Y. (2013). *Üniversite öğrencilerinin rekreasyonel eğilimleri ve rekreasyonel etkinliklere katılımına engel olan faktörler (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Binbaşoğlu, H. & Tuna, H. (2014). Üniversite öğrencilerinin boş zamanlarına yönelik tutumları: Doğu Anadolu bölgesindeki MYO öğrencilerine yönelik bir araştırma. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 5(2), 74-93.
- Demirbaş, M. & Yağbasan, R. (2005). Sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel tutumlarının kalıcılığına olan etkisinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XVIII* (2), 363-382.
- Memurlar.net. (2014) Okullarda sosyal kulüple sadece kâğıt üstünde var. [<https://www.memurlar.net/haber/460718/okullarda-sosyal-kulupler-sadece-kagit-ustunde-var.html>], 12.12.2018.
- Metin, T.C., Kesici, M. & Kodaş, D. (2013). Rekreasyon olgusuna akademisyenlerin yaklaşımları. *Journal of Yasar University* 30(8) 5021-5048.

- Nawijn, J. & Veenhoven, R. (2011). The Effect Of Leisure Activities On Life Satisfaction: The Importance Of Holiday Trips. *In book: The Human Pursuit of Well-Being* 39-53.
- Özkan, S.&Yılmaz, E. (2010) Üniversite Öğrencilerinin Üniversite Yaşamına Uyum Durumları (Bandırma Örneği). *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 5(13), 153-171.
- Sabiston, C.M. & Crocker, P.R.E. (2008). Exploring self-perception and social influences as correlates of adolescent leisure-time physical activity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30. 3-22.
- Serdar, E. & Mungan Ay, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin katıldıkları serbest zaman etkinliklerinden tatmin olma ve algılanan özgürlük düzeylerinin incelenmesi. *İÜ Spor Bilimleri Dergisi*, 6(2), 1303-1414.
- Süzer, M. (2000). Üniversite öğrencilerinin boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıkları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 123-133.
- Tonbul, Y.&Tekbalcı, C. (2018) Öğretmen adaylarının üniversitedeki kulüp ve topluluklara katılımlarını etkileyen etmenler, kazanımlar ve sorunlar 13. *Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi*, 10-12 Mayıs, 2018, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

The Teacher as a Pedagogical Leader. The Case of México

Cecilia FIERRO EVANS^a, Bertha Fortoul OLLIVIER^b

(a) Universidad Iberoamericana León

(b) Universidad la Salle México

Introduction

In Mexico, recent public policies have been marked by a major education reform initiated in the 1990s, followed by others of lesser extent, which have nonetheless contemplated issues as relevant as: a) changes in the governance of the national education system, b) curricular reforms in all educational levels, including the initial teacher training, c) the consideration of linking teacher performance with economic incentives and the creation of the 'teaching career' program (Carrera Magisterial), as a system of horizontal promotions within the profession, and d) the social reappraisal of the magisterial activity (National Agreement on Modernisation of Basic Education - ANMEB, 1992). Two decades later, further policy outlines would come to include new definitions of professional teaching service, as well as the modification of the terms regarding teacher evaluation, which would come to determine their permanence in the system (Professional Teaching Service Law, 2013; National Institute for Educational Assessment and Evaluation Law, 2013).

These developments have signified profound changes in the definition of responsibilities and attributions, the expectations and competencies of teachers. While the aforementioned references are not formulated around the concept of "teacher leadership" such as it is commonly addressed in the Anglo-Saxon tradition (Harris, 2017; Fullan, 2017; Webber, 2018), some of these attributions do correspond with literature.

Method

The methodology followed was primarily deductive, drawn from predetermined categories within the Project: "*International Study of Teacher Leadership-ISTL*" (Webber, 2019). The following five basic documents for teaching practice were selected: the first is the Political Constitution of the United Mexican States (Article III on Education) as well as the General Education Law, which is the legal document for the National Education System. The third is the Educational Model, which is the document currently organising national curriculum in a broad sense, for it considers both pedagogical and management aspects. The fourth document is Profile, Parameters and Assessment Indicators for Teachers' Evaluation, also nationwide, which sets the parameters for the access, permanence and advancement in the teaching profession. The last one is the Curriculum of Initial Teacher Training in primary education. This last one provides direction for the curriculum in a strict sense for the initial formation of docents who teach students during 6-12 years of primary education. It is the oldest cycle of the education system in the country.

Prior to the document review, we carried out a clarification exercise of each category in terms of Ibero-American educational systems. Once we located the documents, these were analysed in accordance to the categories of the international study, which are: (1) accountability, (2) advocacy, (3) cultural responsiveness, (4) inclusiveness, (5) openness to change, (6) professionalism, (7) reflection, (8) risk-taking, (9) shared vision, (10) stability and (11) team work. These categories are enabling the cross-case analyses from various countries included in the ISTL. We

decided to include two more categories in order to discuss certain information that appeared repeatedly in the documents reviewed and which is contemplated in the categories of the study: (12) epistemological competencies for docent classroom work, (13) infrastructure support and material and human resources for teaching practice.

Results

Analysing documents of educational policy in Mexico, from a theoretical gaze that inquires on teacher leadership, enables us to identify the following tendency in the allusions of the diverse aspects of teacher leadership:

Table 1. Frequency of allusions in documents of education policy in Mexico by categories of study

Category	F	%
(1) accountability	5	4.1
(2) advocacy	18	14.8
(3) cultural responsiveness	15	12.3
(4) inclusiveness (related to teachers career)	7	5.7
(5) openness to change	4	3.3
(6) professionalism	16	13.1
(7) reflection Reflexión	8	6.6
(8) risk-taking	4	3.3
(9) shared vision	0	0
(10) stability	2	1.6
(11) teamwork	12	9.8
(12) Other: epistemological competencies for docent classroom work	27	22.1
(13) Other: infrastructure support and material and human resources for teaching practice	4	3.3
Total	122	100

The most important result of this exercise is that teacher leadership does not appear as an explicit concern in Mexican public policies. We interpreted this in the light of a fundamental problem in national public education: Mexico has yet to solve the challenge of classrooms. When we look at the minimum normativity for schools on the primary level, what is being discussed are things such as the existence and availability of resources. This makes manifest the fact that we have problems regarding the mere existence and distribution of resources. It is also present the problem involving attendance and punctuality of teachers and students in the classroom. Furthermore, concerns expressed in documents regarding effective use of time during lessons and the orientation of pedagogical activities. Issues such as the participation of students are alluded. All these matters can be framed under categories related to “minimum normality” (or regular minimum functioning of the education system), and are very distant to the topics that appear in international literature regarding teacher leadership. In a manner of speech, we are standing on the basic topics of docent practice as far as teaching, fulfilling its role and ensuring an adequate performance in class

and a minimum normality in school. Therefore, as long as basic matters remain unsolved, the discourse of education policy will revolve around elemental aspects of school management in relation to docent work.

On the other hand, some concepts such as inclusion or taking risks may be reflecting vastly different meanings. For example inclusion, to us, refers to barriers for learning and participating, highly relevant to students' learning process, while as a category of the study it refers to the participation of the teachers in the decision making processes relevant to their practice.

Just as it is shown on Figure 1., the categories of the study that have more frequency are: support and defence (issues concerning the articulation of plans and programs of normal rural education and primary education), sensitivity, (capacity for collaborative work for the fulfilment of goals and projects, respect to diversity, communication, researching, summarising, transmitting information from different sources), professionalism (promoting the acquisition of disciplinary knowledge, the reasoned and conscious internalisation of values, being role models of conduct for their students, building a learning environment with the students) and team work (collegiality at school). All of these involve relational matters of teaching practice. For example, sensitivity refers to using communication skills to interact with others.

The category we integrated regarding epistemological for docent classroom work and which is not contemplated in the study, is the one that presents the highest frequency of allusions in policy documents, with 27 mentions and 22% of the total of references. This category refers to a set of traits related to the docent competence as far as teaching.

Out of the categories proposed in the study, two are clearly focused on the classroom: support and defence, and sensitivity. These two are the ones most referred in documents of Mexican education policy, which we understand is due to the fact that it references the need of considering the interpersonal relations as part of the classroom endeavour.

Professionalism and team work are two other aspects highly significant of the speech that Mexico has adopted under the international, Anglo-Saxon and Spanish influence. We observe this due to the fact that collegial work has been a key element in the discourse of public policy in Mexico from 1990 onwards.

The topic of accountability has as foundation the existence and operation of teacher assessment systems with consequences for the profession. In the Mexican case this has been a critical issue in recent education policy (from 2013 and after) and is currently under review, likely to be cancelled.

The categories of taking risks and stability have at their base the innovation. Since Mexico is in the process of ensuring the regular minimum functioning of the education system, the innovation process, although considered important, does not have that presence in the political speech nor in the practice.

Summarising:

1. National public policy in Mexico does not define teaching practice in accordance to the transversal attributes considered in international literature about teaching leadership. Figure 1 shows that 25% of the references, a fourth part of the located documental references, go on a different direction to what was expected by the categories of this study.
2. The second element that our results emphasise is context, which makes a lot of sense, because even though Mexico has national study plans, the high levels of socio-economic inequality, together with the country's vast cultural diversity, makes it a necessity to focus on local and regional contexts. The topic of equity in our education policy was formally introduced as a key issue in the General Education Law in the 80s. The

reference to the context of the country is an acknowledgement of the levels of inequality present in the education system, and therefore it calls to compensate such inequalities through the actions of teachers in the classroom.

3. The topic of evidences, linked to the one of evaluations, as well as the one of shared vision, can be considered non-existent in the speech of education policy in Mexico.
4. The aspects on group dynamics are referred as issues of collegiality.
5. Lastly, the matter concerning political beliefs takes us to the topic of governance, as well as to the knowledge on the education system. It appears on Article III of the Constitution, and in the General Education Law and the Educational Model.

Discussion, Conclusion and Recommendations

This preliminary review enables us to see that teacher leadership does not appear as an explicit concern in Mexican politics. The attributions implicitly included in teacher leadership, are circumscribed almost exclusively to the pedagogical-didactic sphere.

A system that has not been able to achieve a “regular minimum functioning” (existence and distribution of resources; assistance and punctuality of teachers and students; effective use of time in the classroom; participation of students), nor the attention to diversity, required to ensure the right to education for the entire population. This signifies that the educational leader is the one who promotes “learning environments that are safe and cordial, welcoming and collaborative”; “encourages in its students the acquisition of knowledge, the development of skills, the conscious and reasoned internalisation of values and attitudes”. (Initial Teacher Education Plan). It is expected of teachers that “they be capable of discerning the school curriculum in the face of the diversity of their students”; “that their practices acknowledge interculturality and promote inclusion” (Education Model). Having basic issues unresolved, the orientation of education policy revolves around school functioning and teaching practice.

Keywords

Teacher, Pedagogical leader, Mexico

References

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial de la Federación, México. 15 de septiembre del 2017.
- Fullan, M. (2017) Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar. En: En: Wenstein, J y Muñoz, G. (ed): *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: Once miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales. Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo, pp. 182-193.
- Harris, A. (2017) El liderazgo docente en perspectiva: evidencia, implicancias y rumbos futuros. En: Wenstein, J y Muñoz, G. (ed): *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: Once miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales. Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo, pp. 227-262.
- Gobierno Federal. *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. Diario Oficial de la Federación, México. 19 de mayo de 1992.
- Presidencia de la República. *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Diario Oficial de la Federación, México. 11 de septiembre de 2013.
- Presidencia de la República. *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación, México. 13 de julio de 2013.
- Presidencia de la República. *Ley para el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. Diario oficial de la Federación, México. 27 de enero de 2017.

- Secretaría de Educación Pública. *Modelo educativo para la educación obligatoria*. Diario Oficial de la Federación, México. 28 de junio de 2017.
- Secretaría de Educación Pública. *Plan y programas de estudio de la licenciatura en educación primaria*. Diario Oficial de la Federación, México. 14 de julio de 2018.
- Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de planeación, evaluación y coordinación. Subsecretaría de educación básica. Coordinación Nacional del servicio profesional docente (2018). *Concurso de oposición para el ingreso a la educación básica 2018-2019. Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. SEP. México.
- Webber, Ch. (2018): *International Study of Teacher Leadership*. Working document.
- Webber, Ch. (2018): A rationale and proposed design for Researching Teacher leadership. Paper presented to the International Research Conference. Faculty of Education at Guangxi Normal University in Guilin, China, May 26-27, 2018

Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Eğitim Yönetimi Öğretim Üyelerinin Görüşleri

Kasım KARAKÜTÜK^a, Ece ÖZDOĞAN ÖZBAL^b, Melike GÜNBEY^c

(a) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi Bölümü, Ankara, Türkiye

(b) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, Türkiye

(c) Giresun Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, Giresun, Türkiye

Giriş

Alman Prusya Kralı II. Friedrich ile bir değirmenci arasında geçen mülk tartışması adaletin mülkün (devletin) temeli olduğu bir toplumu anlatan güzel bir hikayedir. Adalet sisteminin, yöneten ve yönetilene eşit yaklaştığı bir toplum anlayışını anlatan bu hikayede taraflar adalete güvenmenin huzuru ile yaşamlarını sürdürmektedir. Adalet kavram olarak yasalarla sahip olunan hakları herkesin kullanmasının sağlanması anlamına gelmekte (TDK, 2016), adaletin özünü, hakların eşit ve belirli ilkelere göre dağıtılması oluşturmaktadır. Demokratik toplumlarda hakların yurttaşlara eşit dağıtılması, sosyal adaletin sağlanması devletten beklenir. Ancak “Sosyal adalet” kavramının tanımlanmasının güç buna karşın, politik bir içeriği ve sayısız yorumu olduğu belirtilmektedir (Jean-Marie, Normore ve Brooks, 2009). Sosyal adalet kavramının temelleri derin bir Anglo-Amerikan, İngilizce konuşulan batı perspektifinden kaynaklanmaktadır (Mintzberg, 2006). Sosyal adalet kavramı, toplumun değişik kesimlerinde yaşam ve gelir düzeyi gibi ölçütlerin fırsat eşitliği çerçevesinde dikkate alınmasıyla toplumsal alanda sağlanan denge durumu biçiminde tanımlanmaktadır (TDK, 2016). Sosyal adaletin çağdaş felsefecilerinden Miller (1999), sosyal adaleti yaşamdaki iyi (avantaj) ve kötü şeylerin (dezavantaj) toplumun üyeleri arasında nasıl dağıtılması gerektiğine dayandırarak açıklamaktadır. Sosyal adalet öncelikle, toplumun sınırlılıkları olan; ırk, etnik köken, uyruk, kültür, toplumsal sınıf, zenginlik, cinsiyet, aile yapısı, yaş, engellilik ve cinsel yönelim yönünden farklı üyeleri için fırsat ve umutları olumlu biçimde eşitleyerek geliştirmekle ilgilenmekte ve her yurttaşın toplumsal gönencine katkı sağlayan kurumsal düzenlemelerle olanaklıdır (Miller, 1999). Sosyal adalet, toplumun tüm üyeleri için ekonomik gönenci artıran ve toplumun tüm kurumlarının bu sorumluluk ışığında davranması anlayışını belirtmektedir (Mansfield, 2013).

Bu tanımlar ışığında yükseköğretim kurumlarının da sosyal adaleti sağlamaya yönelik sorumlulukları olduğu düşünülebilir. Yükseköğretim kurumları, ekonominin gerek duyduğu nitelikli insangücünün yetiştirilmesi, üretimin gerçekleştirilmesi için gerekli teknolojinin (teknik bilgi) araştırmalarla geliştirilmesi, öğrencilerinin bir meslek sahibi olarak toplumda yer edinmesi, ekonomik gönencin artırılması boyutunda kişilerin yaşantılarında önem taşır. Sosyal adalet liderliği kişinin yükseköğretim sürecini başarılı biçimde tamamlaması açısından önemlidir. Yükseköğretim kurumlarında sosyal adaletin, yöneticilerinin liderliğinde (önderliğinde) sağlanması gerektiği belirtilebilir. Bogotch (2003), doğru ve nesnel bir sosyal adalet liderliği modeli olmadığı için sosyal adalet liderliğine ilişkin yenilik çabalarının bilinçli biçimde sürekli ve yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Oplatka ve Arar (2016) ise yaptıkları araştırmada sosyal adalet liderliğinin farklı sosyal ve kültürel geçmişe sahip toplumlarda sosyal adalet kavramı ve uygulamalarına verilen anlamın farklı ve her topluma özel olabileceğini belirtmektedir. Türkiye özelinde ise bu kavrama ve uygulamalarına yönelik araştırmaların çok az sayıda olduğu (Beycioğlu ve Kesik, 2014; Özdemir ve Kütküt, 2015; Özdemir, 2017) gözlenmektedir. Bu nedenle bu araştırmada Türkiye’de

eğitim yönetimi alanında görev yapmakta olan öğretim üyelerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin görüşlerinin betimlenmesi ve sosyal adalet liderliğine yönelik model önerilerinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın modeli, veri toplama aracı, çalışma grubu verilerin toplanması ve çözümlenmesi konularına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Türkiye’de eğitim yönetimi alanında görev yapmakta olan öğretim üyelerinin yükseköğretimde sosyal adalet liderliğine ilişkin görüşlerinin betimlenmesi ve sosyal adalet liderliğine yönelik model önerilerinin ortaya konulmasının amaçlandığı bu araştırma nitel araştırma yönteminde olgubilim desenine uygundur. Olgubilim deseni bireylerin yaşadıkları deneyimleri anlamlandırılmaları, bu deneyimlerin bilinçlerinde anlamlandırılmasının araştırılması ve bireyin yaşantılarını betimlemesine odaklandığından (Creswell, 1998; Patton, 1990) dolayı bu araştırmada kullanılmıştır. Eğitim yönetimi alanında görev yapmakta olan öğretim üyelerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin görüşlerini deneyimlerinden yola çıkarak betimlenmesi ve sosyal adalet liderliğine yönelik model önerileri, görüşme tekniği kullanılarak saptanmaya çalışılmıştır.

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum örnekleme kullanılmıştır. Ankara ve Giresun il merkezlerinde bulunan araştırmacıların kolay ulaşabilmeleri için çalışma grubunda yer alacaklar bu illerden seçilmiştir. Ayrıca çalışma grubu belirlenirken sosyal adalet liderliği kavramına ilişkin görüş verebilecek öğretim üyelerinin seçilmesine çalışılmıştır.

Çalışma grubu, eğitim yönetimi alanında çalışan on öğretim üyesinden oluşmaktadır. Bunların 7’si Ankara, 3’ü ise Giresun ilindedir. Çalışma grubunda yer alan öğretim üyelerinin 7’si profesör, 1’i doçent, 2’si ise Dr. Öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. 3’ü kadın 7’si erkekten oluşan çalışma grubundaki üyelerin 3’ü Giresun Üniversitesi’nden, 3’ü Gazi Üniversitesi’nden, 1’i Hacettepe Üniversitesi’nden, 1’i Ankara Üniversitesi’nden, 1’i Orta Doğu Teknik Üniversitesi’nden ve 1’i Başkent Üniversitesi’ndendir. Çalışma grubunda yer alanların mesleki deneyimleri değerlendirildiğinde ise 1’i 5-10 yıl arası, 2’si 11-15 yıl arası, 3’ü 16-20 yıl arası, 4’ü ise 21 yıl ve üzeri bir deneyime sahiptir.

Veri toplama aracının geliştirilebilmesi için ilgili alanyazın taraması yapılmış ve araştırmanın amaçları doğrultusunda bir taslak geliştirilmiştir. Hazırlanan taslağın kapsam geçerliği için 3 alan uzmanı ve 1 ölçme değerlendirme uzmanının görüşü alınmıştır. Görüşlerin ardından oluşturulan görüşme formuna son hali verilmiş ve uygulanmıştır.

Araştırma verilerinin tümü, çalışma grubunda yer alan kişilerle yüz yüze yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Eğitim yönetimi alanında çalışan öğretim üyelerinden randevu alınmış ve dokuzu ile çalıştıkları kurumda, yaklaşık 30-35 dakikalık bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Bir katılımcıyla ise araştırmacının bulunduğu kurumda görüşme gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara araştırmanın amacı, konusu, verilerin gizliliğine yönelik tüm bilgiler verilmiş ve görüşmede elde edilen bilgileri kaydetmek için izin alınarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular sosyal adalet liderliği kavramına ilişkin görüşler, sosyal adalet liderliği kapsamında yöneticiden beklenen davranışlar, yöneticinin sosyal adaleti sağlamaya yönelik süreçte yapabilecekleri, üniversitelerde ve kendi üniversitelerinde sosyal adalet liderliğinin uygulanma durumu,

eşitsizlik durumlarının akademik başarı açısından engel oluşturma durumları, farklılıklara saygı duymaya ilişkin durumlar ve sosyal adalet liderliğine yönelik model önerileri başlıklarında sunulmuştur.

Sosyal adalet liderliği kavramına ilişkin görüşler

Çalışma grubunda yer alan öğretim üyeleri sosyal adalet kavramını eşitsizliği giderme/adaleti sağlama, kaynakları eşit dağıtma, duyarlı olma, bir liderlik özelliği ve liberal bir kavram olarak tanımlamaktadırlar. Bu konuda birkaç öğretim üyesinin görüşleri şu şekildedir:

*“Sistem eşitsizlik üretiyor, bu eşitsizliği dindirmek için mekanizmalar geliştirmeye çalışıyorsunuz”
(Erkek 2, Ankara)*

“Kaynağı, nimeti ve külfeti elinde tutanın bu kaynakları çalışanlarına adaletli ve eşit bir şekilde dağıtması olarak tanımlayabilirim.” (Erkek 3, Giresun)

“ Sosyal adalet lideri dediğimiz kişiler duygusal olmaktan çok duyarlı olmalıdır...” (Erkek 7, Ankara)

“Alternatif bir liderlik eleştirel kuramdan besleniyor, eşitsizlikleri temele alıyor ve okul müdürünün bunlara dönük geliştirici uygulamalarını içeren bir liderlik yaklaşımı şeklinde...” (Erkek 1, Ankara)

*“Yine bunun çok liberal bir kavram olduğunu düşünüyorum. Yani şöyle toplumun eşitlikçi yapısı demokratik yapısı sağlanmadıkça biz yeni kavramlar üreterek aslında adaleti sağlar gibi yapıyoruz...”
(Kadın 3, Ankara)*

Sosyal adalet liderliği kapsamında yöneticiden beklenen davranışlar

Eğitim yönetimi alanında çalışan öğretim üyelerine, sosyal adalet liderinden ne tür davranışlar göstermesinin beklendiği sorulmuştur. Öğretim üyeleri, yöneticilerin kaynakların eşit dağılımını sağlaması, etik değerlere sahip olması, kültürel farklılıkları desteklemesi, özgür bir ortam oluşturulması, kararlara katılımın sağlanması, duyarlı olunması ve toplumu yönlendirmesi gibi davranışları göstermeleri gibi davranışları göstermelerini beklemektedir. Birkaç öğretim üyesinin görüşleri şu şekildedir;

“Bütün paydaşların özgürce yaşayabileceği bir ortam oluşturma görevi...” (Erkek 5, Giresun).

“Yöneticinin adaletli olmasını ve elinde bulunan kaynakları eşit bir şekilde dağıtması beklenir.» (Erkek 3, Giresun)

“...İkincisi etik değerlerimiz yok, etik değerlerin içinde adil olma, nezaket, saygı bunların hepsi var. Kişiliğimizle aldığımız eğitim ve sosyal çevre de bunu desteklemiyorsa öyle bir liderliğin işleme şansı yok...” (Kadın 1, Ankara)

“Farklılıkları ifade ederken çatışmaya dönüşecek şekilde değil de zenginliğimiz şeklinde bir kültüre dönüşmesiyle ideal bir liderliği yakalamak gerek...”(Erkek 2, Ankara)

“En alttan başlayarak kararlara katılım kültürünün örgütte sağlanması gerekiyor.”(Erkek 4, Giresun)

Yöneticinin eşitsizlik durumlarını gidermek için yapılandığı süreçte yer alabilecekler

Öğretim üyeleri, yöneticilerin eşitsizlik durumunu gidermek için tüm paydaşların karar süreçlerine katılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcıların üçü yöneticilerin bu süreçte kendilerinin eşitsizlik durumunu gideremeyeceğini, sistemin eşitsizliklerinin giderilmesi ile eşitsizlik durumlarının ortadan kalkabileceğini belirtmişlerdir.

Öğretim üyelerinin ikisinin görüşleri şöyledir;

“Çağdaş yönetim ilkesi bütün paydaşların karar sürecine katıldığı bir yaklaşım sergilemesi gerekiyor. Önyargılardan uzak olarak bu durumun çözümünde sorunu bilimsel ve nesnel açıdan sağlayıp taleplerin bu şekilde değerlendirilmesi gerekir.” (Erkek 5, Giresun)

“Sistem eşitsizlik üretiyor bu eşitsizliği dindirmek için mekanizmalar geliştirmeye çalışılması gerek...” (Erkek 1, Ankara)

Üniversitelerde sosyal adalet liderliğinin uygulanmasına ilişkin görüşler

Üniversitelerde sosyal adalet liderliğinin uygulanmasına ilişkin bir öğretim üyesi dışındaki tüm öğretim üyeleri uygulanmadığını düşünmektedir. Öğretim üyelerinden ikisi bu durumu şu şekilde dile getirmişlerdir:

“Türkiye’de 27 kadın rektör yardımcısı var. Devlette 2 rektör var kadın. Özellerde daha yaygın bu 17 galiba. Tüm Türkiye genelinde, 181 üniversite genelinde... Engelliler, halen lgbtililerin olduğu birkaç üniversitede var. Topluluk bile olamıyorsun zaten hani alalen kendi kimliğini ifşa deşifre etme gibi bir şansın olmadığı gibi böyle bir şeyi dile getirme şansın bile yok yani böyle bir şey.» (Kadın 1, Ankara)

“Ben bir köy çocuğu olarak mesela aldığım eğitim çok daha eşitlikçi bir eğitimdi. Ben şunu dediğimde inanmayacaksınız ama zihinlerimizde bile etnik ayrımlar yoktu, mezhepsel ayrımlar yoktu. Sünni kökenli bir aileden geldiğimi ve Alevilerin olduğunu ben üniversitede öğrendim ve eğitimin içeriği de eşitlikçiydi. bugünkü gibi değildi...” (Kadın 2, Ankara)

Katılımcıların kendi üniversitelerinde sosyal adalet liderliğinin uygulanma durumu

Görüşülen öğretim üyelerinin 7’si kendi üniversitelerinde sosyal adalet liderliğinin uygulanmadığını, 3’ü ise uygulandığını belirtmiştir. İki öğretim üyesi şu şekilde görüş belirtmektedir;

“...Burada çok üniversite içerisinde birçok farklı grup var. Burada demokratik davranmak durumunda, sosyal adaleti tesis edecek lider. Lider eğitimde genellik ve eşitlik ilkesini de göz önünde bulundurarak sadece o kurumun mensubu olmanın yeterli olduğu bir algı ortamı oluşturulmalıdır. Kendi üniversitemizde bu farklılıkların dikkate alındığını düşünmüyorum.” (Erkek 3, Giresun)

“Heterojen bir yer değil burası. Burayı tercih eden hocalar da öğrenci kesimi de homojen. Dolayısıyla böyle çok varyasyonlar yok, olanlar da öyle özgür ortamlarda, kimsenin birbirine karıştığı ortam değil. Öyle bir homojenlikten kaynaklı sorun yok...” (Kadın 1, Ankara)

Katılımcıların üniversitelerinde eşitsizlik durumlarının akademik başarı için bir engel oluşturma durumu

Öğretim üyelerinin beşi bu duruma ilişkin net bir ifade belirtmezken, ikisi etkilediğini, üçü ise etkilemediğini belirtmektedir. Görüş belirten öğretim üyelerinden birinin görüşü şu şekildedir;

“Fakültemden örnek vermek gerekirse engelli öğrencilerimizin akademik başarıları ile ilgili bir uygulama yok. Onların akademik anlamda yaşadıkları sorunlara ilişkin bir veri kaynağımız yok...”
(Erkek 4, Giresun)

Katılımcıların üniversitelerinde farklılıklara saygı duymaya ilişkin uygulama durumları

Öğretim üyeleri üniversitelerinde farklılıklara saygı duymanın düşük düzeyde olduğunu düşünmektedir. Üniversitelerinde sosyal adalet liderliğinin uygulandığını belirten katılımcıların dışındaki katılımcılar, üniversitelerinde farklılıklara saygı duyulmadığı görüşündedir. Bir kadın öğretim üyesinin görüşü şu şekildedir.

“Kendi üniversitemde etnik açıdan eşitlik konuşmam mümkün bile değil. Kendi dersimde belki kapımı kapattığım zaman dolaylı yollarla öğrencilerimle paylaşıyorum ama ideolojik olarak belli bir duruşu var üniversitemin ve bu hatta şöyle söyleyeyim siz diyelim ki öğrencinize çok kültürlü bir tez yaptırmayı düşündüğünüzde ben böyle bir jüride olmam ben böyle bir tezin komitesinde yer almam şeklinde çıkışlarla bile karşılaştığım zamanlar olmuştur...” (Kadın 2, Ankara)

Yükseköğretim kurumlarına yönelik bir sosyal adalet liderliği modeli önerisi

Öğretim üyelerine yükseköğretim kurumlarında sosyal adalet liderliğinin uygulanabilmesi için ne tür bir model önerecekleri sorulmuştur. Katılımcılar, ifade özgürlüğünün bulunduğu, adalet sisteminin uygulandığı, hukuksal düzenleme ve yönetsel yapıların sosyal adaleti sağlamaya yönelik oluşturulduğu, kamusal eğitimin ücretsiz olduğu, sosyal adaleti sağlamanın liderin görevinin olduğu, örgütün paydaşlarının görüşlerinin alındığı, yöneticilerin sosyal adaleti sağlayacak şekilde yetiştirildiği, sosyal bir devlet sisteminin olması gerektiği görüşlerini belirtmişlerdir.

“Gerekli hukuksal düzenlemeler ve yönetsel yapılar oluşturulmalı. Hukuktan bağımsız düşünemeyiz.”
(Erkek 5, Giresun)

“...Halbuki üniversite öyle olmamalı benim zihnimde üniversite özgürlüklerin yaşandığı, herkesin kendini ifade edebildiği bir yaşam alanıdır...” (Erkek 1, Ankara)

“Nitelikli kamusal eğitim bütün toplumun kesimlerine ücretsiz bir şekilde götürülmesi gerektiğini başka şekilde yapamazsınız. Gerçekliğinize ontolojinize aykırı olur.» (Erkek 2, Ankara)

“Bu örgütten hizmet alan tüm paydaşlardan fikirler alınmalıdır. Bağlılık hissini olup olmadığı belirlenmelidir.” (Erkek 4, Giresun)

“Sosyal adalet liderliğini uygulayacak yöneticilerin uygun eğitim ile yetiştirilmesi gerektiğine inanıyorum.” (Erkek 3, Giresun)

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Tüm öğretim düzeylerinde olduğu gibi yükseköğretimde de farklı türden eşitsizlik durumu ile karşılaşmaktadır. Bu eşitsizlik durumlarının giderilmesi ve eşitsizliklerden kaynaklanan eğitime erişimin engellenmemesi için son dönemde sosyal adalet liderliği kavramı vurgulanmaktadır. Özellikle sosyal bir devlet yapısına sahip olmayan ülkelerde eşitsizliklerin derinleştiği ve bu kavramın daha fazla vurgulandığı dikkati çekmektedir.

Öğretim üyeleri sosyal adalet kavramını eşitsizliği giderme/adaleti sağlama, kaynakları eşit dağıtma, duyarlı olma, neoliberal bir kavram ve liderlik özelliği olarak tanımlamaktadırlar. Bogotch (2002) sosyal adaletin belirgin bir tanımının yapılamayacağını belirtirken bazı araştırmacılar adil bir eğitim için sosyal adaletin ortak özelliklerini tanımlamakta (Dantley ve Tillman, 2006; Larson ve Murtadha, 2002; Marshall ve Oliva, 2006); ırk, çeşitlilik, marjinalleşme, cinsiyet, maneviyat, yaş, yetenek, cinsel yönelim ve kimlik konularının incelenmesi (Dantley ve Tillman, 2006); liderlerin sosyal adalet için hazırlanmasının kavramsallaştırılmasına (Capper, Theoharis ve Sebastian, 2006; Marshall ve Oliva, 2006) vurgu yapmaktadır. Adını sosyal adalet kavramından alan bu liderlikte sosyal adaleti sağlama temel görevdir.

Öğretim üyeleri, sosyal adalet liderliği kapsamında yöneticilerin kaynakların eşit dağılımını sağlaması, etik değerlere sahip olması, kültürel farklılıkları desteklemesi, özgür bir ortam oluşturulması, kararlara katılımın sağlanması, duyarlı olunması ve toplumu yönlendirmesi gibi davranışları göstermelerini beklemektedir. Jean-Marie, Normore ve Brooks'a (2009) göre, sosyal adalet liderliği eleştirel bilinç, merhamet, demokratik ilkeler, psikolojik kapsama, özgürlük ve değişim hareketine dayanmaktadır; bu liderler ahlaki bir kanunu yerine getirmek ve toplumu düzeltmek için bir misyonları olduğunu hissetmektedir. Özetle sosyal adalet liderliğinin, eşitsizlik durumlarına müdahale etmesi ve bu eşitsizlikleri gidermeye liderlik etmesi olarak ifade edilebilir.

Sosyal adalet liderliğinin yükseköğretimde üniversitelerde tam olarak uygulanabilmesi için devlet sisteminin sosyal adaleti sağlayıcı bir sistem olması gerekir. Aksi halde verilen tüm çabalar, küçük bir grubun belirli bir eğitim düzeyine katılımı ile sınırlı kalacaktır. Sosyal adalet liderliğinin uygulanabilmesi için bir diğer gereklilik ise liderin bunu içselleştirmesidir. Sosyal adalet liderlerinin baskı, dışlanma ve marjinalleşme konusunda yüksek düzeyde eleştirel bir farkındalık geliştirmeleri beklenmektedir (Brooks ve Miles, 2006); başka bir deyişle, sosyal adalet liderlerinin örgütsel uygulamalarının bazı grupları destekleyip desteklemediklerini analiz etmeleri gerekir. Aksi halde, sosyal adalet lideri eşitsizlikleri fark edemeyecektir.

Sosyal adalet liderliğinin uygulanacağı bir modelde ifade özgürlüğü, sosyal adaleti sağlamaya yönelik bir adalet sistemi, ücretsiz kamusal eğitim, sosyal adaleti sağlama görevi bulunan liderler ve sosyal bir devlet sisteminin olması gereklidir. Neo liberal politikaların bu denli toplumsal yaşamda etkili olduğu bir dünyada yükseköğretim kurumları, ekonomik büyüme ve rekabet edebilirlik için gerekli olan bilgi, yenilik ve üst düzey becerilerin üretilmesindeki rolleri nedeniyle ekonomik ve sosyal kalkınmanın merkezi olarak kabul edilmektedir (Valimaa ve Hoffman 2008). Bu noktada yükseköğretim düzeyinde karşılaşılan eşitsizlik ve eğitime erişim sorunlarının birçok etkisi olduğu söylenebilir. Bu durumu eşitlikçi bir çözüme kavuşturmak için ise tüm üyelerin görüşlerinin alınması ve bu alanda çalışmaların vurgulanması önemlidir. Larson ve Murtadha (2002) sosyal adalet teorisyenleri akademisyenlerin bu toplumun ve kurumlarının bağımsız eleştirilerini sağlama ve kamu yararını artıracak teori ve politikalar üretme zorunluluğu olduğuna inandıklarını belirtmektedir.

Devlet sisteminin sosyal adaleti desteklemediği bir ortamda sosyal adalet kavramı gereksinimden kaynaklı daha fazla kullanılmaktadır. Kavramın oldukça fazla kullanılması, sosyal adalet ve sosyal adalet liderliğine olan

ihtiyacı da ortaya koymaktadır. Sosyal adalet liderliğinin uygulanabilmesi için, sistemin de sosyal adaleti destekleyici biçimde yapılandırılması ve politika yapıcıların tüm öğretim düzeylerinde sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamalar geliştirmeleri gereklidir.

Anahtar Sözcükler

Sosyal adalet liderliği, yükseköğretim, eğitim yönetimi

Kaynaklar

- Beycioğlu, K. & Kesik, F. (2014). *Sosyal adalet liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. 9. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, 8-10.
- Bogotch, I. E. (2002). *Educational leadership and social justice: Practice into theory*. Journal of School Leadership, 12, 138-156.
- Brooks, J. S. ve Miles, M. T. (2006). From scientific management to social justice... and back again? Pedagogical shifts in educational leadership. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 10(21).
- Capper, C. A., Theoharis, G., & Sebastian, J. (2006). Toward a framework for preparing leaders for social justice. *Journal of Educational Administration*, 44, 209-224.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design*. Sage Publications, Thousand Oaks, California.
- Dantley, M. E., & Tillman, L. C. (2006). *Social justice and moral transformative leadership*. In C. Marshall and M. Oliva (Eds.), *Leadership for social justice: Making revolutions in education* (2nd ed., pp. 19–34). Boston.
- Jean-Marie, G., A. H. Normore, & J. Brooks. (2009). Leadership for Social Justice: Preparing 21st Century School Leaders for New Social Order. *Journal of Research on Leadership Education* 4 (1): 1–31
- Larson, C., & Muradha, K. (2002). *Leadership for social justice*. In J. Murphy (Ed.), *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century* (pp. 134-161). Chicago: University of Chicago Press.
- Marshall, C., & Oliva, M. (2006). *Building the capacities of social justice leaders*. In C. Marshall and M. Oliva (Eds.), *Leadership for social justice: Making revolutions in education* (pp. 1-15). Boston: Pearson.
- Miller, D. (1999). *Principles of social justice*. Cambridge: Harvard University Press
- Mintzberg, H. (2006). Developing leaders? Developing countries? *Development in Practice*, 16, 37-41.
- Oplatka, I., & Arar, K. H. (2016) Leadership for social justice and the characteristics of traditional societies: ponderings on the application of westerngrounded models. *International Journal of Leadership in Education*.
- Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191).
- Özdemir, M. & Kütküt, B. (2015). Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği'nin (SALÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 16(3).
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Sage Publications. Newburypark, California
- Valimaa, J., & D. Hoffman. 2008. Knowledge society discourse and higher education. *Higher Education*, 56: 265–

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Destek Algılarının İncelenmesi

Anıl YUVKA^a, İbrahim GÜL^b

(a), Milli Eğitim Bakanlığı, Afyonkarahisar, Türkiye

(b) Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Samsun, Türkiye

Giriş

Bir canlının birey olmaya başladığı ilk dakikalarla yani bireyin doğumuyla başlayan ve ilkökul başlangıcına kadar geçen dönemdeki erken çocukluk yıllarını kapsayan okul öncesi eğitiminin, insan yaşamındaki öneminin her alanda vurgulandığı ve okul öncesine döneme ait farkındalığın oldukça arttığı bir zaman dilimidir. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki devlet okullarında aktif olarak çalışan Okul Öncesi Öğretmenleri ile yapılanbu çalışma sayesinde, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Destek Algıları” ile ilgili toplanan veriler ışığında, farklı değişkenler (yaş, mesleki kıdem vb) açısından ele alınarak onların örgütsel destek algılarını ortaya konmayı amaçlanmıştır.

Eğitim örgütlerinin amaçlarını gerçekleştirebilmesinde, öğretmenlerin okulun amaç ve değerlerini benimsemesi, dayanışma ve uyum içerisinde olması, kurum olarak hareket edebilmeleri dikkat çekilmesi gereken bir husustur. Öğretmenlerin örgütsel destek algılarının örgütün verimliliği üzerindeki etkisi göz ardı edilemez. Çünkü okul idaresi, çalışma arkadaşları, öğrencileri ve velileri tarafından destek gördüğünü hisseden öğretmen huzurlu olacak ve kendine olan güveni artacaktır. Eğer bir öğretmenin, kendine verdiği değer ve önemle alakalı hisleri artarsa, onun okula ve öğrencilerine yapacağı katkı da artacak ve örgüte daha fazla bağlılık duyacaktır. Örgüte bağlılığı artan öğretmen kendini geliştirme, örgütü geliştirme, değişime olan istek anlamında olumlu değişimler yaşayacaktır. Bu değişimler sonucunda hem örgütsel iklimde bir iyileşme görülecek hem de bu öğretmenler, işleyiş olarak ileriye taşıdığı örgütünden yine olumlu yönde destek görecektir.

İş ortamında yaşadığı bu olumlu değişim işgörenin özel yaşantısına da yansiyacak, toplumsal aidiyeti ve iş tatmini artacaktır. Bu anlamda yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin örgütsel destek algıları ile yaşam memnuniyetleri arasında pozitif yönde doğrusal ilişki bulunmuştur (Özdemir ve Kartal, 2015). Bahsi geçen çalışmada, kadınlarda yaşam memnuniyeti daha yüksekken erkeklerde kadınlara göre daha az bulunmuştur. Bu çalışmadan anlaşılmaktadır ki öğretmenlerin örgütsel destek algısı arttıkça onların yaşam memnuniyetleri de artmaktadır. Başka bir çalışmada, örgütsel destek algısının iş performansını artırdığı bulgularına ulaşılmıştır (Turunç ve Çelik, 2010).

Bu sebeple çalışmaya kaynak oluşturan temel problem okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel destek algılarını belirlemek, destek algılarını çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, medeni durum vb) karşılaştırmaktır. Ortaya çıkan veriler ışığında objektif yorumlar yapabilmek, yorumlar neticesinde eğitim örgütlerine ve okul öncesi öğretmenlerine ve okul öncesi eğitime mesleki katkı sağlayabilmek temel hareket noktası olmuştur.

Bu çalışmanın amacı MEB’ e bağlı okullarda aktif görevdeki okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel destek algısını belirlemek ve incelemektir. Kullanılan kısa form ölçekteki alt başlıklardan yola çıkarak genel hedef doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel destek algıları ne düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel destek algıları, bazı değişkenler bakımından (cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, eğitim düzeyi) örgütsel adalet,örgütsel ödüller ve iş koşulları ve yönetim desteği alt boyutlarına göre, anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Kuramsal Çerçeve

Örgütsel destek anlamında alanyazına önemli katkılar yapmış bir isim olan Eisenberger’e göre, örgütlerin, işgörenlerinin yaptığı olumlu gelişmelere hangi oranda yanıt verdiğine ve olumlu hislerinin ne derece önemsendiğine dönük eylemlerinin, işgörelence pozitif ya da negatif olarak hissedilmesi, örgütsel destek olarak açıklanabilir (Üren ve Çorbacıoğlu, 2012).

Nitelikli işgücünün bağlı bulunduğu mevcut örgüte tam anlamıyla bağlılık hissetmesi, tüm gücü ve inancıyla bireysel ve örgütsel amaçlar için çaba göstermesi, tam verimlilik ile sahibi olduğu yetenek ve bilgiyi ait olduğu örgüt uğrunda kullanması, örgütsel bağlılığı doğrudan ilgilendiren bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Örgüt eylemlerine gönüllü şekilde katılma, örgüte ya da diğer işgörelere olumlu hislerle yaklaşma, yapıcı olma, paylaşım ve iletişime açıklık, eşit iş bölümü ve adaletli görev paylaşımı gibi değişkenler örgütsel destek tanımının ayrıntılarını oluşturmaktadır.

Örgütsel Desteği Oluşturan Unsurlar

Literatüre Örgütsel Destek alanında katkı yapan birçok araştırmacı örgütsel desteğin boyutlarını farklı şekilde tanımlamıştır. Örneğin Rhoades ve Eisenberger örgütsel desteğin alt boyutlarını dört ana başlıkta sıralamışlardır. Bu açıklamalara dayalı olarak örgütsel adalet, yönetici desteği, örgütsel ödüller ve çalışanların şahsiyet özellikleri algılanan örgütsel desteği etkileyen faktörlerden oluşur (Üren ve Çorbacıoğlu, 2012).Bu çalışma bu alt boyutlara dayalı olarak gerçekleştirildiğinden bu alt boyutlar hakkında kısa açıklamalara verilmiştir.

Örgütsel Adalet Kavramı

Genel hatlarıyla literatürde dağıtımsal, etkileşimsel ve işlemsel adalet olmak üzere üç çeşit örgütsel adalet türü bulunmaktadır (Önderoğlu, 2010). Dağıtımsal adalet örgütün rütbe, statü, ikramiye, terfi, zam gibi maddi getiri ve faydalarının işgörel arasında adaletli şekilde dağıtılmasıdır.

İşlemsel adalet kavramı örgütsel karar alma sürecinde alınan kararın uygulanmasında işgörelere de söz hakkı verilmesi olarak tanımlanabilir. İşlemsel adalet kavramı çalışanların elde ettikleri ödül ve ücretleri belirleyen süreçlerle ilgili adalet algılarını ve kişisel tanımlarını yansıtır (Yılmaz ve Görmüş, 2012).

Etkileşimsel adalet, örgüt içerisindeki işleyişlerin beşeri tarafıyla ilgili olup, adaletin kaynağı durumundaki işveren ve alıcısı durumundaki işgörel arasındaki iletişim olgusunun nezaket, anlayış, şeffaflık, saygı ve dürüstlük gibi yönleri kapsar (Önderoğlu, 2010). Örgüt içerisinde en çok ihmal edilen adalet türlerinden olan etkileşimsel adalet, özellikle iletişimin çok önemli olduğu, örgütün formal yönü kadar informal tarafı da ağır basan eğitim kurumlarında, okul iklimi açısından da çok önemli bir kavramdır.

Yönetici Desteği

İş yaşamındaki çalışma arkadaşlarından alınan desteğin içerisinde, alt boyutlardan biri olarak yönetici desteği tanımı karşımıza çıkmaktadır. Giray ve Şahin' in (2012) tanımıyla, daha öznel olarak yönetici desteği, yönetici ile çalışan arasındaki olumlu iş ilişkisini ve personelin daha iyi performans sergileyebilmeleri için ihtiyaçlarının karşılanmasıdır.

Örgütsel Ödüller

Ödül; bir başarı karşılığında verilen armağan, mükâfattır (TDK, 2018). Ödüller çalışanın başarısı ve emeği sonucunda uygun görülen pekiştiricilerdir. Ödüller ücret artışı, prim, hediye çeki vb şekilde maddi olabilir fakat her zaman maddi olmak zorunda değildir. Her insanın farklı değerleri ve ödül tanımı farklı olduğundan ödül beklentileri de kişiye göre değişiklik gösterebilmektedir. Maddi kaygıları olan bir çalışan için prim, ihtiyacı gideren bir pekiştiric olduğu için mantıklı olabilir. Benzer durumda maddi sorun yaşamayan çalışan için üst yöneticilerden alınacak bir teşekkür belgesi de aynı etkiyi gösterebilir. İşgörenlerin çabalarını artırma konusunda manevi faydalar ve maddi ödüllerin önemli bir yer olduğu görülmektedir (Eisenberger vd., 1986:501). Ödüllerin örgüt içi dağıtımında da işverenlere düşen şeffaflık ve hesap verebilirlikten ödün vermeden hakkaniyetli davranmak, kurum içi adalet olgusunu zedelememektir.

Örgüt İklimi

Örgütün psikolojik yönü olarak nitelendirilen örgüt iklimi, örgüt üyelerinin dünyaya ve çevrelerine ait bakış açılarındaki psikolojik durumların örgüt içerisindeki ilişkilere yansıyan toplam karşılığıdır. Örgüt iklimi ile ilgili çalışmalarda örgüt ikliminin tanımı kapsamında tam bir ortak kanı olmasa da örgütün çalışanlarını, çalışanların da örgütü etkilediği üzerinde uzlaşılan bir durum olarak ortaya çıkmıştır. Tutar ve Altınöz (2010) çalışmalarında örgütsel iklim değişkenlerini şöyle sıralamaktadırlar: Yapı, sorumluluk, samimiyet, destek, ödüllendirme, çatışma, standartlar, kimlik ve risk.

Yöntem

Bu çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Bu yönüyle düşünüldüğünde nicel bir çalışmadır. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2006). Okul öncesi öğretmenlerin örgütsel destek algılarını ortaya çıkarmaya çalışan bu çalışmaya uygun bir model olarak görülmüştür.

Araştırma Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Afyon il merkezindeki MEB'e bağlı okullarda görev yapan 561 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Evrendeki öğretmen sayısına ilişkin bilgiler Afyon İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Bölümünün istatistik verilerinden alınmıştır. Araştırmanın örneklemi ise tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenen 105 öğretmen meydana getirmektedir. Bu yöntemin kullanılabilmesi için ele alınan problemlerle ilgili bilgilerin evrene göre benzeşik (homojen) olması gerekir (İslamaoğlu, 2003, 147). Çalışmaya katılan öğretmenlerin hepsinin aynı meslekte olması nedeniyle alınan örneklemin evreni temsil ettiğine kanaat getirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

Veri toplama amacıyla Nayir (2011) tarafından geliştirilen “Algılanan Örgütsel Destek Ölçeğinin” 28 maddelik kısa formu kullanılmıştır. Formdan elde edilen verilerin analizi ile çalışmaya katılan öğretmenlerin örgütsel destek algısı seviyesi, medeni durumu, mesleki kıdemi, eğitim durumu gibi değişkenler ölçeğin alt boyutları açısından karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır. Ölçekteki 28 maddeden 14’ü örgütsel adalet, 7’si yönetim desteği, 7’si ise örgütsel ödüller ve iş koşulları alt boyutlarından oluşmaktadır.

Ölçekteki maddelerde likert tipi beşli şekilde “Hiç Katılmıyorum”, “Az Katılıyorum”, “Orta Derecede Katılıyorum”, “Çok Katılıyorum”, “Tamamen Katılıyorum” seçenekleri mevcuttur. Nayir (2013) çalışmasında ölçeğin yapı geçerliliğinin yeterli olduğunu ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının 0.90 olduğunu belirtmiştir. Elde edilen veriler SPSS paket programı ile çözümlenmiştir. Verilerin işlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama istatistik işlemleri ile varyans analizi, t-testi gibi parametrik ve Kruskal-Wallis H ve Mann-Whitney U gibi parametrik olmayan analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Değişkenlerin birbiriyle karşılaştırılmasında anlamlılık düzeyi ,05 kabul edilmiştir.

Bulgular

Çalışma kapsamında çalışmaya katılan öğretmenlerin %81’i kadın, %51’i evlidir. Görüşülen öğretmenlerin %84’ü lisans mezunu iken, lisansüstü eğitim seviyesinin öğretmenler arasındaki oranı %17’dir. 10 yıldan az çalışanların oranı %82, 10 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenlerin oranı % 18’tir. Öğretmenlerin medeni durumlarına bakıldığında, % 51’inin evli, %49’unun bekâr olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel destek algısı $x = 3.19$ ile orta düzeydedir. Alt boyutlar açısından bakıldığında: Örgütsel Adalet alt boyutunda $x = 3.19$, Örgütsel Ödüller ve İş Koşulları alt boyutunda $x = 2.69$, Yönetim desteği alt boyutunda ise $x = 3.69$ ‘dur.

Çalışmada öğretmenlerin örgütsel destek algısının demografik özelliklerine (cinsiyet, kıdem vb.) ve alt boyutlar açısından anlamlı bir farklılık göstermediği bulgularına ulaşılmıştır ($p > .05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerin örgütsel destek algılarının araştırıldığı bu çalışmada bulgular birlikte değerlendirildiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel destek algısı orta düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde, Tan’ın (2006) araştırmasında, ilkökul öğretmenlerinin örgütsel adalet düzeyinin ($x = 3.13$) “orta” seviyede olduğunu bulgularına ulaşılmıştır. Bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Yatkın’a (2008) göre, iş ortamındaki işbirliğinin azalması ve ilişkilerinin bozulması, iş performansını negatif anlamda etkilemektedir. Bu sebeple örgütsel destek algısı seviyelerinin yükseltilmesi için örgütsel adalet, iş koşulları ve örgütsel ödüller, yönetim desteği alt başlıklarında ayrı ayrı değerlendirmelerle özellikle $\bar{X} = 2.28$ ile “Yöneticim mümkün olsa ücretimi artırmayı düşünür” maddesi gibi görece düşük olarak nitelendirilebilecek ortalamadaki maddelerden hareketle örgütsel çalışmalar (örn. yönetici hizmetiçi eğitimleri vb) yapılabilir.

$\bar{X}=2.69$ ile en düşük ortalamaya sahip “Örgütsel Ödüller ve İş Koşulları” alt boyutu için öğretmenlerin iş koşullarını geliştirme amacıyla çalıştaylar yapılabilir, çeşitli çevrelerle (üniversiteler,sivil toplum kuruluşları vb) fikir alışverişinde bulunulabilir.

Yine “Örgütsel Ödüller ve İş Koşulları” alt boyutu için $\bar{X}=2.42$ ortalamadaki “İş başarılarımdan dolayı yazılı olarak takdir edilirim” maddesinden yola çıkarak okul öncesi öğretmenlerinin hak ettikleri yazılı başarı belgelerine ile ödüllendirilmedikleri algısına sahip oldukları durumu söz konusudur. Bu alanda öğretmenlere yazılı başarı belgesi verebilen sıralı amirler ile mevcut durum hakkında görüşmeler yapılabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel destek algıları düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel destek algılarında yaş, kıdem, cinsiyet gibi değişkenler bakımından, ölçeğin alt boyutlarını oluşturan örgütsel adalet, örgütsel ödüller ile iş koşulları ve yönetim desteği açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Başka bir anlatımla öğretmenlerin örgütsel destek algılarının yaş, kıdem, cinsiyet, medeni durum değişkenlerine göre görüşleri benzerlik gösterdiği söylenebilir. Derinbay ve Çobanoğlu’un (2016) çalışmalarında, öğretmenlerin cinsiyetlerinin örgütsel destek algılarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı bulgularına ulaşmışlardır. Araştırma daha geniş örneklem grupları üzerinde çalışılarak farklı değişkenler bakımından daha detaylı bir biçimde incelenebilir.

Anahtar Kelimeler

Örgütsel destek algısı; Okul Öncesi; öğretmen

Kaynaklar

- Çobanoğlu, F. ve Derinbay, D. (2016). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Algıladıkları Örgütsel Destek Düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:40 Sf. 176-190.
- Eisenberger., H., Huntington, R., Hutchison, S. veSowa, D. (1986). Percieved organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71 (3),500–507.
- İslamoğlu, H. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Beta Basım.
- Karasar, N. (2002) *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Nayir, F. (2013). Algılanan Örgütsel Destek Ölçeğinin Kısa Form Geçerlik Güvenirlik Çalışması, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 28, Sf. 89 – 106.
- Önderoğlu, S. (2010). *Örgütsel Adalet Algısı, İş,Aile Çatışması ve Algılanan Örgütsel Destek Arasındaki Bağlantılar*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Özdemir, Y.ve Kartal,E. (2015). Öğretmenlerde Algılanan Örgütsel Destek Düzeyi ile Yaşam Memnuniyeti Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:24 Sf. 477-504.
- Tan, Ç. (2006). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Konusundaki Algıları*.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- TDK (2018). Ödül, Erişim tarihi 28.03.2018.http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5abd19e33fc4e6.22697586
- Turunç, Ö. ve Çelik, M. (2010), Çalışanların algıladıkları örgütsel destek ve iş stresinin örgütsel özdeşleşme ve iş performansına etkisi, *Yönetim ve Ekonomi*, 17 (2): 183–206.

- Tutar, H. ve Altınöz, M. (2010) Örgütsel İklimin İşgören Performansı Üzerine Etkisi: Ostim İmalat Çalışanları Üzerine Bir Araştırma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, Sayı: 65-2, Sf: 196-218.
- Üren, S. ve Çorbacıoğlu, S. (2012). Algılanan Örgütsel Desteğin Örgütsel Bağlılığa Etkisi: İmalat Sektöründe Faaliyet Gösteren Bir İşletme Örneği. *Gazi Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi*, Cilt: 14/1. Sf. 29-52.
- Yatkın, A., (2008). Örgütsel Çatışmanın ve Performans Değerlemenin İş Gören Performansına Etkileri. Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları.
- Yılmaz, H. ve Görmüş, A., Ş. (2012), Stratejik girişimciliğin, algılanan örgütsel destek ve örgütsel öğrenme üzerine etkilerinin araştırılması: tekstil sektöründe ampirik bir çalışma, *Journal of Yasar University*, 26 (7),4483–4504

Öğrenmeye Edilgen Direnç Ölçeği

Yaşar YAVUZ^a

(a) Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir, Türkiye

Giriş

Günümüzde eğitim, çoğu yerde ve çoğunlukla bireylere itiraz ya da seçme hakkı tanımaksızın “yaptırımlara dayalı” olarak sürdürülmektedir. Bu duruma karşın hem tek tek bireylerin kararları ve gereksinimleri hem de bilim çevrelerinden gelen öneriler doğrultusunda eğitim sistemlerini değişime zorlamaktadır (Açıkgöz, 1992; Açıkgöz, 2003; Yıldız, 1999).

Öğrenme ile ilgili çalışmalar uzun yıllar boyunca davranışçı kuramın etkisinde kalmıştır. Davranışçılar, uyarıların ortaya çıkardığı tepkileri gözleyerek öğrenme ve hatırlama ile ilgili temel yasaları keşfetmek için çalışmışlardır. Gözlenemeyene ilgi duymayıp uyarı-tepki bağımlı süreçleri inceledikleri için, bilişsel süreçleri açıklamada yetersiz kalmışlardır (Özden, 2005; Açıkgöz, 2003a; Açıkgöz, 2003b; İncik ve Tanrıseven, 2012; Yıldız, 1999). Öğrenmenin gerçekleşmesine ilişkin olarak, Davranışçı kuram ve Bilişsel kuram arasında *çevresel değişkenler ve öğrenciyle ilgili içsel etkenlerin birlikte etkili olduğu* konusunda görüş birliği vardır (Açıkgöz, 2003a; Açıkgöz, 2003b; İncik ve Tanrıseven, 2012; Yıldız, 1999).

Davranışçı ve bilişselci kuramların öğrenmeye ilişkin farklı bakış açıları, öğretim sürecine de yansımıştır. Öğretimin niteliğinin artırılması ya da geliştirilmesi: davranışçı kuramda öğretmenin ve araç gerecin geliştirilmesine bağlıken; bilişsel kuramda, öğrencinin öğrenme yeterliklerinin geliştirilmesine bağlıdır.

Eğitimde çağdaş yaklaşımların yaygınlaşmasına koşut olarak, öğrenci merkezli eğitimin farklı uygulamaları olan aktif öğrenme, proje tabanlı öğrenme, işbirlikli öğrenme, tam öğrenme, yapılandırmacılık gibi çeşitli yaklaşımlar da yaygınlaşmaktadır (Seidel ve Tanner, 2013; Chan ve Treacy, 1996). Bu öğretimsel yaklaşımların ortak noktası, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine etkin katılımını öngörmeleridir.

Öğrenme ve öğretme sürecine katılım konusunda yapılan araştırmalara göre öğrenci katılımının önünde birçok engel olduğu belirlenmiştir (Seidel ve Tanner, 2013) Bunların en dikkat çeken, öğrencilerin öğrenmeye karşı gösterdikleri tepkilerdir. Öğrenmeye yabancılaşma, öğretilen içeriğin ve becerilerin reddedilmesi, okul tarafından aktarılan bilgi birikimi, değerlerin eleştirilmesi ve öğrenmeye direnç gibi tepkiler birçok sınıfta görülmektedir.

Pek çok çalışmada, öğrencinin başarısının yordayıcısı olarak etkili sınıf yönetimi gösterilmektedir (Burroughs, 2007). Etkili sınıf yönetimi sergilenen sınıflar öğrenme için iyi örgütlenmiştir. Bu sınıflarda daha az sayıda öğrenci problemlili davranış sergilemektedir. Aydın’a (2008) göre sınıf yönetiminin etkin ve verimli olması, izlenen sınıf yönetimi yaklaşımıyla ilgilidir. Bu durumda sınıfta sorunlu davranışların görülmesi, sınıf yönetiminin geleneksel ya da çağdaş yaklaşımın uygulamaları etkilemektedir.

Öğretmen merkezli eğitimde, çoğunlukla, bilgi aktarımı yapıldığı ve öğrenciler daha çok dinleyici oldukları için, gerektiğinde öğrencilerden not almaları gibi sürece katkı sağlayabilecek davranışlar bile beklenmemektedir. Öğrenci

merkezli eğitimde ise, özellikle öğretim sürecine katkı sağlamaları ve katılım için öğrencilere görevler ve sorumluluklar verilmektedir. Öğretim sürecine katılma ya da katılmamada şu iki durum son derece önemlidir:

- Öğretim sürecinde kullanılan öğretim teknikleri kadar, öğrencilerin sürece katılmaları da onların başarılarını etkiler.
- Etkin bir sınıf yönetimi, öğretmenin yönetsel yeterlikleriyle ilişkili olduğu kadar, öğrencilerin öğretim sürecine katılımlarıyla da ilişkilidir.

Akademik, entelektüel ve bilişsel odaklı öğrenmeler, başarı için geçerli ölçütlerdir. Dersin içeriği ve derste önerilen davranışlara katılım öğrencilerin öğrenmelerinde oldukça önemlidir. Öğrenciler, ders içeriğini beğendiklerinde ve derste önerilen davranışlarda bulunmaya istekli olduklarında daha etkili öğrenebilmektedirler. Ancak, öğretmenlerin yanlış davranışları, özellikle de yetersizlik, hakaret ve tahammülsüzlükleri, öğrencileri öğrenmeden uzaklaşmaya, muhalefet etmeye ve istenmedik tepkilere yöneltmektedir (Kearney, Burroughs, 1991; Hayes, 2005).

Öğrencinin, öğrenme sürecine ilişkin edilgen tutumu onun öğretim sürecine katılmasını azaltmaktadır. Öğretmen izlediği yöntemle bu tip öğrencileri katılmaya zorladığında öğrencileri edilgen direnç göstermeye itmektedir. Sever (2018), çalışmasında öğrenci direnç davranışlarını yıkıcı ve sonuçlarını olumsuz değerlendiren öğreticilerin, öğrencilerin direnç göstermelerinin birincil kaynağının öğrencilerin kendileri olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Alanyazında öğrencilerin muhalif davranışları, genellikle, benzer fenomenleri dayanan iki farklı kuramsal ve kavramsal perspektiften ele alınmaktadır: direnç ve yanlış davranış. Chan, Treacy'e göre yanlış davranış, genellikle, kendi amaçlarını gerçekleştirmeye çalışan birkaç asi öğrencinin gösterdiği “öğrenci eylemi” olarak tanımlanmaktadır (Seidel ve Tanner, 2013).

Direnç kavramı; bir taraftan okul düzeyinde okul toplumu ile öğrencilerin ait olduğu toplum arasındaki gerilimler ve çatışmalara dayalı öğrenci davranışları olarak tanımlanırken, öte yandan, öğretim sürecinde muhalefet, yanlış davranış ya da öğrenci negatif güdüsü gibi istenmeyen davranışlardan biri olarak tanımlanmaktadır (Alpert, 1991).

Richmond ve McCroskey'e göre öğrenci direnci yapıcı ya da yıkıcı olabilir. Yıkıcı öğrenci direnci, öğrenmeyi tümüyle engellerken; yapıcı direnç, öğretimi iyileştirici katkılar sunar (Seidel ve Tanner, 2013). Öğrenci direnci, etkin ve edilgen direnç olarak da sınıflandırılmaktadır (Alpert, 1991). Etkin direnç, çoğunlukla istenmeyen ve yıkıcı davranışlar olarak tanımlanırken; edilgen direnç, öğretim sürecine katılmama ya da öğrenmeden kaçınma olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte öğrenci direncinin, neredeyse evrensel olarak isyankarlık olarak nitelendirilen öğrenci yaramazlıklarına eşdeğer olarak da kabul edilmektedir (Kearney ve Plax, 1992).

Etkin direnç yıkıcı-yıpratıcı, edilgen direnç yıkıcı olmayan ama öğrenmeyi engelleyen biçimde kendini göstermektedir (Seidel, Tanner; 2013, Alpert, 2018, Burroughs, 2007). Etkin dirençle başatmede, okulun kuralları ve yaptırımlar kullanılırken, edilgen dirençle başatmede çoğunlukla öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri yeterli görünmektedir. Öğrenciler genellikle sorumluluk almama, devamsızlık ve dersle ilgilenmeme gibi edilgen direnç davranışları gösterdiklerinden (Sever, 2018), öğretmenler onların bu direncini etkin sınıf yönetimi teknikleriyle en aza indirebilirler.

Sınıf yönetimi, genellikle öğretme-öğrenme ortamını oluşturmak ve sürdürmek için gerekli kuralları ve süreçleri içerir. Sınıf ortamı ilgi kişiler için büyük bir endişe kaynağı oluşturur (Doyle, 2013). Etkili sınıf yönetiminin, öğrencinin hatalı davranışını önlemede ve öğrenciyi başarı için güdülemede önemi kanıtlanmıştır (Lee, Levine ve

Cambra 1997; Burroughs, 2007). Bu bağlamda, sınıflarında yönetsel etkinliklere dayalı olarak sorun yaratan öğrencisi az olan, öğrenci başarısını önemseyen, arttıran ve sınıfını daha iyi örgütleyen öğretmenlerin sınıflarında öğrenci direncini çözmek önemli bir sorun olarak algılanmamaktadır. Tam tersine, etkili sınıf yönetiminin olmadığı sınıflarda, hem öğrenci direnci daha çok görülmekte hem de sorunun çözümü sınıf düzeyinde değil, disiplin kurallarının işletilmesiyle okul düzeyinde aranmaktadır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın amacı, uygulanan istatistik teknikler, evren ve örnekleme ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Araştırmanın amacı, öğretim sürecinde önemli bir değişken olan öğrenci katılımının önündeki engellerden biri olan öğrenci direncinin ölçülmesini sağlayabilecek “öğrenmeye edilgen direnç ölçeği” geliştirmektir. Araştırma betimsel araştırma türlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, bir grubun hedeflenen özelliğini belirlemek amacıyla ilgili verilerin toplanması ve verilerin analizi ile betimlemeler yapılmasıdır (Öztürk, Ş; Çakmak, E.K., Akgün, Ö. E. Ve diğerleri, 2017).

Toplanan verilerin istatistiksel analiz yapmaya uygunluğu için normallik testleri, açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. AFA, birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkenden az sayıda kavramsal olarak yeni değişkenler bulmayı keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistiktir (Büyüköztürk, 2002; 2004; 2011). DFA, Kurulan hipotez ya da modelde hangi değişkenlerin hangi boyutlarla ve hangi boyutların birbirleriyle ilişkili olduğunun belirlendiği ve modelin kuramsal bir temele dayandırıldığı bir istatistiktir (Doğan, Soysal, Karaman, 2017).

Araştırmanın evreni, 2017-2018 öğretim yılı Haliç Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme, evrenden oranlı küme örnekleme yöntemi ile çekilmiş 304 öğrenciden oluşturulmuştur. Örnekleme ilişkin dağılım çizelge 1.’de verilmektedir.

Tablo 1 Örnekleme Grubunun Cinsiyet ve Sınıflara Göre Dağılımı

Değişken		n	%
Cinsiyet	Kadın	207	68.1
	Erkek	97	31.9
Toplam		304	100.0
Sınıf	1. sınıf	32	10.5
	2. sınıf	90	29.6
	3. sınıf	116	38.2
	4. sınıf	66	21.7
Toplam		304	100.0

Tablo 1’de araştırmanın örnekleminin 304 öğrenciden oluştuğu görülmektedir.

Ölçek geliştirme sürecinde aşağıda sıralanan işlemler gerçekleştirilmiştir:

- Alanyazın taraması yapılarak, sınıf yönetimi, öğretim sürecine katılım, öğrenci direnci ve ilişkili kavramlar açıklanmaya çalışıldı.
- Alan uzmanları olarak saptanan eğitim bilimciler ile psikologlardan oluşan 3’er akademisyenden görüşler alındı.
- Örneklemden seçilen öğrencilerle (n = 30) yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak, öğretime katılma ve direnç davranışlarına ilişkin veriler toplandı. Toplanan bu veriler, alanyazından edinilen kuramsal bilgiler

ışığında içerik analizleri yapıldı. Ulaşılan sonuçlardan yararlanarak belirlenen faktörler için denemelik ölçek maddeleri oluşturuldu.

- d) Oluşturulan denemelik maddelerin ve ilişkili faktörlerin yeterliğine ilişkin alan uzmanlarının görüşleri alındı. Kapsam ve içerik açısından olumlu görüşler alındı.
- e) Süreç sonunda oluşturulan 69 maddelik ölçek, örnekleme uygulanarak veriler toplandı.

Örnekleme uygulanan denemelik ölçek için AFA ve DFA uygulanmıştır. Buna göre;

- a) AFA için; örneklemin yeterli olduğu “n = 304”, dağılımın normal olduğu “çarpıklık katsayısı = 0.325 ve basıklık katsayısı = -0.65” ve hesaplanan KMO değerinin uygun olduğu “KMO = 0.866” saptanmıştır (Şencan, 2005; Yaşar, 2014).
- b) DFA için modele ilişkin X^2 / Sd değerinin 5’ten küçük olduğu, önemli uyum göstergelerinin de uygun olduğu saptanmıştır (Doğan, Soysal, Karaman, 2017; Totan, Yavuz, 2009).

Bulgular

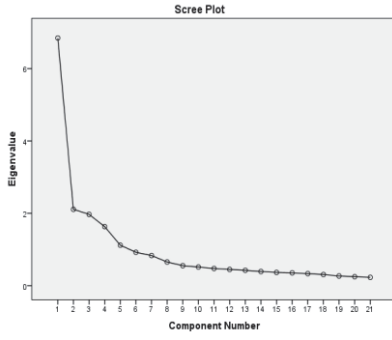
Araştırmaya ilişkin bulgular AFA ve DFA analiz sonuçları dikkate alınarak iki bölümde verilmektedir.

Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Öğrenmeye Edilgen Direnç Ölçeği (ÖEDÖ)’nin yapı geçerliğinin saptanmasında temel bileşenler yöntemine göre verilerin gerekli ölçütleri karşıladığı gözlenerek dik döndürme (varimax) tekniği kullanılmıştır. Elde edilen ölçümler aşağıdaki çizelgelerde verilmektedir.

Tablo 1. ÖEDÖ’nin Açımlayıcı Faktör ve Güvenirlik Analizleri Sonuçları

Madde No	Madde Güvenirlik	Ortak Varyans	Faktör-1 Değeri
A1	0,548	0,653	0,620
A2	0,572	0,711	0,644
A3	0,513	0,683	0,589
A4	0,531	0,659	0,605
A5	0,635	0,630	0,703
B1	0,601	0,636	0,669
B2	0,504	0,583	0,579
B3	0,513	0,805	0,589
B4	0,516	0,730	0,589
C1	0,494	0,645	0,541
C2	0,523	0,684	0,568
C3	0,325	0,734	0,738
C4	0,472	0,639	0,516
D1	0,440	0,467	0,498
D2	0,506	0,640	0,567
D3	0,617	0,664	0,681
D4	0,464	0,526	0,524
E1	0,468	0,625	0,516
E2	0,390	0,668	0,437
E3	0,559	0,693	0,605
E4	0,420	0,602	0,466



Şekil 1. Scatterplot

Tablo 1'e göre ÖEDÖ için yapılan AFA sonucunda ölçek maddelerine ilişkin madde güvenirlik ölçüleri $r = 0,36-0,63$, ortak varyans ölçüleri $0,58-0,71$ ve faktör 1 yük değerleri $0,47-0,79$ değerleri arasında dağılmaktadır. Anderson ve Tatham'a göre AFA'de madde yüklerinin $0,30$ 'un üzerinde çıkması kabul edilebilir sınırlar içindedir (Totan, Yavuz, 2009).

Çizgi grafiğindeki kırılmalar incelediğinde ÖEDÖ ölçeği dik bir kırılmadan sonra dört kırılma daha göstermektedir. Buna göre ÖEDÖ maddeleri beş faktörde toplanmaktadır. ÖEDÖ'nin çizgi grafiğine göre belirlenen faktörlerine ilişkin analiz sonuçları aşağıda verilmektedir.

Tablo 2. ÖEDÖ'nin Belirlenen Alt Boyutları (Faktörleri) ve İlişkili Ölçüleri

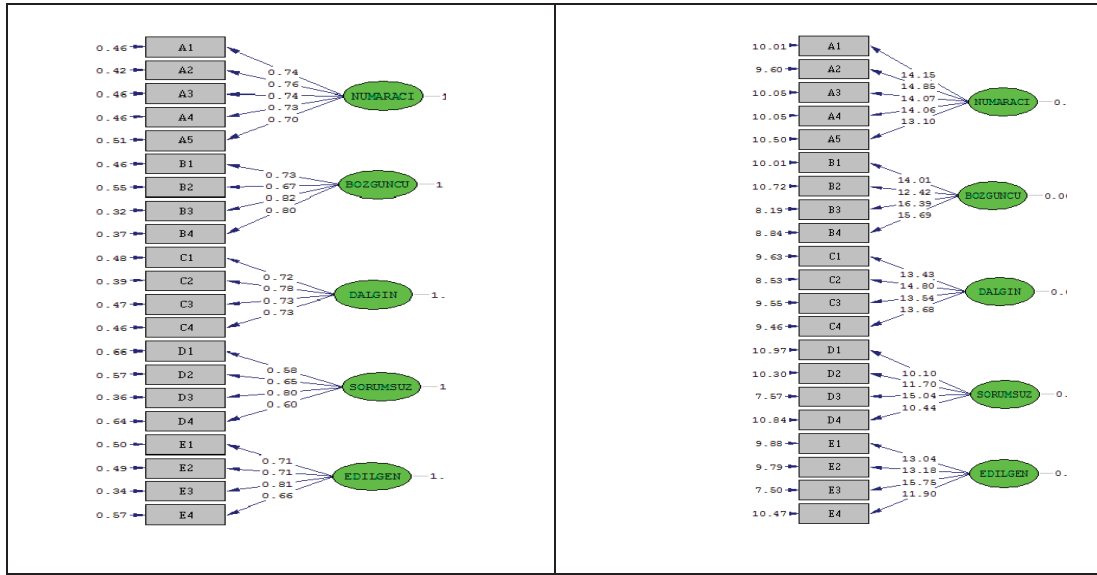
Mad. No	Numaracı	Bozguncu	Dalgın	Sorumsuz	Edilgen
	Özdeğer: 3,17 Varyans: 15,07 Alpha: 0,85	Özdeğer: 2,78 Varyans: 13,32 Alpha: 0,86	Özdeğer: 2,68 Varyans: 12,75 Alpha: 0,85	Özdeğer: 2,59 Varyans: 12,33 Alpha: 0,74	Özdeğer: 2,45 Varyans: 11,66 Alpha: 0,80
A1	0,758				
A2	0,759				
A3	0,794				
A4	0,776				
A5	0,588				
B1		0,683			
B2		0,545			
B3		0,867			
B4		0,800			
C1			0,747		
C2			0,770		
C3			0,855		
C4			0,743		
D1				0,633	
D2				0,734	
D3				0,685	
D4				0,617	
E1					0,727
E2					0,796
E3					0,756
E4					0,743

Tablo 2'ye ÖEDÖ ölçeği beş faktörden oluşmaktadır. Faktörleştirmede dik döndürme (varimax) tekniği kullanılmıştır. Belirlenen faktörler ilgili maddelerin içeriğine göre isimlendirilmiştir. Herbir faktörün özdeğerleri, varyansları ve alpha değerleri çizelgede görüldüğü gibi yeterli düzeydedir. Faktörlere ilişkin maddelere ilişkin yük değerleri de kabul edilen değerlere sahiptir. Beş faktörün birlikte açıkladıkları varyans $65,13$ tür.

Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Araştırmada DFA'inde Çoklu Benzerlik Tahmini Yöntemi kullanılmıştır. DFA modeline ilişkin parametre tahminleri aşağıda verilmektedir.

Şekil 2. ÖEDÖ'ye İlişkin DFA Parametreleri (Standartlaştırılmış R ve T Ölçüleri)



Şekil 2'ye göre ÖEDÖ ölçeğinin DFA'i sonuçlarına ilişkin parametre ölçüleri anlamlı düzeydedir. Ölçeğin her bir boyutuna ilişkin hesaplanan standartlaştırılmış r değerleri ile hesaplanan T değerleri kabul edilebilir ölçülerdedir. Faktörleri oluşturan maddeler, belirlenen faktörleri birbirlerinden bağımsız olarak açıklayabilmektedirler.

Tablo 3. Öğrenmeye Edilgen Direnç Ölçeği B Formu DFA Modeli Uyum İyiliği İndeksleri Sonuçları

X ²	Sd	GFI	NFI	RFI	CFI	IFI	RMR	RMSEA
454,68	160	0,87	0,92	0,91	0,95	0,95	0,063	0,07

Araştırmanın DFA modeline ilişkin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde NFI, RFI, CFI ve IFI indekslerinin 0.90'dan büyük, GFI'nın ise 0.90'dan küçük olduğu RMR ve RMSEA'nın ise 0.10'dan küçük olduğu görülmektedir. Çizelgede verilen uyum iyiliği göstergeleri kabul edilebilir yeterlidir. Bu sonuçlara göre DFA'i modeli uygun ölçülere sahiptir. araştırmada amaçlanan “öğrencilerin öğrenmeye dirençlerini” ölçebilecek yeterlikte bir ölçek olduğuna karar verilmiştir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Okulda öğrenmenin gerçekleştirildiği yerler olan sınıflarda amaç, öğrencilerin öğrenmelerini gerçekleştirmektir. Öğrencilerin öğrenmeleri için sınıfın öğrenmeye dönük yapılandırılmış olması gerekmektedir. Öğretmenlerin sınıfın yöneticisi olarak, etkili öğretim etkinlikleri düzenlemeleri, öğrencilerin de öğrenebilmek için düzenlenen öğretim etkinliklerine katılmaları beklenen davranışlardır. Bu araştırmanın giriş bölümünde de belirtildiği gibi, öğrencilerin her zaman öğretim sürecine etkin katılmalarının önünde engeller bulunmaktadır. Sözkonusu engellerden biri olan öğrenmeye direnç, bir yandan öğretim sürecini olumsuz etkilerken bir yandan da sınıf yönetiminde sorun yaşanmasına neden olmaktadır. Öğrencilerin öğrenmeye dirençlerinden olan “etkin direnç” yönetsel yaptırımlarla

engellenebilirken, “edilgen direnç” öğretmenin sınıf yönetimi yaklaşımı ve kullandığı öğretim stratejileri ile en aza indirilebilir.

Bu araştırmada, öğrencilerin öğretim sürecine katılmalarına engel olan “öğrenmeye edilgen direnç” davranışlarını betimlemeye ve ilişkili önlemler almaya dönük bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde Haliç Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinden oluşturulan 304 öğrencinin katılımıyla elde veriler üzerinde AFA ve DFA yapılarak, güvenilirliği (alpha = 0,886) olan ve açıklanan varyansı 65.13 olan toplam beş faktörden oluşan “Öğrenmeye Edilgen Direnç (ÖEDÖ) ölçeği geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Sınıf yönetimi, öğrenme, katılım, öğrenmeye direnç,

Kaynakça

- Açıkgöz, Ü. K. (1992) İşbirlikli öğrenme: Kuram, araştırma, uygulama, Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). Aktif öğrenme. *İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları*.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). Etkili öğrenme ve öğretme. *Baskı, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları*.
- Aydın, A. (2017). Sınıf yönetimi. *Pegem Atf İndeksi*, 1-248.
- Aydın, M. (2000). Eğitim yönetimi. *Ankara: Hatiboğlu Yayınevi*.
- Ayhan, Ç. (2014) Faktör Analizi, Doktora Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı Doktora Programı.
- Bracha Alpert (1991) Students' Resistance in the Classroom, *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 22, No. 4, pp. 350-366 Published by: Wiley on behalf of the American Anthropological Association Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/3195659> Accessed: 05-07-2018 09:10 UTC
- Burroughs, N. F. (2007). A reinvestigation of the relationship of teacher nonverbal immediacy and student compliance-resistance with learning. *Communication Education*, 56(4), 453-475.
- Burroughs, N. F., Kearney, P., & Plax, T. G. (1989). Compliance-resistance in the college classroom. *Communication Education*, 38(3), 214-229.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(4), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). Veri analizi el kitabı. *Ankara: Pegem A Yayıncılık*.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. *Pegem Atf İndeksi*, 001-214.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Atf İndeksi*, 1-360.
- Chan, C. S., & Treacy, M. J. (1996). Resistance in multicultural courses: Student, faculty, and classroom dynamics. *American Behavioral Scientist*, 40(2), 212-221.
- Çakır, A. (2014) Faktör analiz, yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul: İstanbul Ticaret Üniversitesi.
- Doğan, N., Soysal, S., & Karaman, H. (2017). Aynı örnekleme açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanabilir mi?. DOI: 10.14527/9786053188407.25 In book: Küreselleşen Dünyada Eğitim, Chapter: 25, pp.373-40

- Doyle, W. (2013). Ecological approaches to classroom management. In *Handbook of classroom management* (pp. 107-136). Routledge.
- Hayes, J. G. (2005). Problematic Student Behaviors in the College Communication Classroom: *2 Communication Course Annual*, 17(1), 7.
- İncik, E. Y., Tanrıseven, I. (2012). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitime ilişkin görüşleri (Mersin Üniversitesi örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 172-184.
- Kearney, P., & Plax, T. G. (1992). Student resistance to control. *Power in the classroom: Communication, control, and concern*, 85-100.
- Kearney, P., Plax, T. G., & Burroughs, N. F. (1991). An attributional analysis of college students' resistance decisions. *Communication Education*, 40(4), 325-342.
- Lee, C. R., Levine, T. R., & Cambra, R. (1997). Resisting compliance in the multicultural classroom. *Communication Education*, 46(1), 29-43.
- Seidel, S. B., & Tanner, K. D. (2013). "What if students revolt?"—considering student resistance: origins, options, and opportunities for investigation. *CBE—Life Sciences Education*, 12(4), 586-595.
- Sever, D. (2018). University Students' Resistance Behaviors: Sample of Anadolu University. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 9(2).
- Şencan, H. (2005). Sosyal ve davranışsal ölçümlerde geçerlilik ve güvenilirlik. *Ankara: Seçkin Matbaası*
- Şencan, H. (2005). Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde *Güvenilirlik ve geçerlilik*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Totan, T., Yavuz, Y. (2009). Westside sınav kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 95-109.
- Yaşar, M. (2014). İstatistiğe yönelik tutum ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36), 59-75.
- Yıldız, V. (1999). İşbirlikli öğrenme ile geleneksel öğrenme grupları arasındaki farklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(17).
- Özden, Y. (2005). Öğrenme ve öğretme. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- YÖK. (1998). Fakülte-Okul İşbirliği. YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara: Bilkent.

Öğrenmeye Edilgen Direnç Ölçeği

Sayın katılımcı, sizden, ölçeğin birinci sütununda verilen ifadeleri okuduktan sonra, bu ifadelere katılma derecenizi ikinci sütunda yer alan dereceler arasın-dan seçerek (X) işareti ile belirtmeniz beklenmektedir.

Katılma Düzeyleri:

Çok Katılıyorum: 5

Katılıyorum: 4

Kısmen katılıyorum: 3

Az katılıyorum: 2

Hiç katılmıyorum: 1

Öğrenme davranışları	Katılma Düzeyleri				
	5	4	3	2	1
A1. Konuyu anlamadığım halde anlamış gibi yaparım.	5	4	3	2	1
A2. Dersi can kulağıyla dinliyormuş gibi yaparım.	5	4	3	2	1
A3. Sorulan sorulara, ders konusundan birkaç sözcük kullanarak tüm konuyu anlamış gibi yanıtlamaya çalışırım.	5	4	3	2	1
A4. Anlatılan konunun az bir kısmını anlamış olmama rağmen bütünü anlamış gibi davranırım.	5	4	3	2	1
A5. Dersin konusuna ilişkin yanlış da olsa örnekler vererek, dikkat çekmeyi denerim.					
B1. Ders sürecinde dikkatim dağılırsa dersin akışını bozacak biçimde arkadaşlarımı rahatsız ederim.	5	4	3	2	1
B2. Sınavlardan önce kopya çekebilmek için arkadaşlarımı organize etmeyi denerim.	5	4	3	2	1
B3. Dersin akışını bozmak için, sorun çıkarmaya bayılırım.	5	4	3	2	1
B4. Daha fazla konu işlenmesini önlemek için, arkadaşlarımı kışkırtırım.	5	4	3	2	1
C1. Ders sürecinde kendimi bulduğum ortamdan soyutlanmış hissedirim.	5	4	3	2	1
C2. Ders sürecinde hayal kurmak yerine derse odaklanmak benim için oldukça zordur.	5	4	3	2	1
C3. Ders süresince kendi kendime düşler kurarım.	5	4	3	2	1
C4. Derste dikkat çekmeyecek bir köşe bulup, gündüz düşü yaşarım.	5	4	3	2	1
D1. Yapmakla yükümlü olduğum ödevleri başkalarına yaptırmak beni rahatsız etmez.	5	4	3	2	1
D2. Ödevlerimi arkadaşlarımın ödevlerinden alıntı yaparak yaparım.	5	4	3	2	1
D3. Arkadaşımın ödevini, kendi ödevimmiş gibi öğretmene sunarım.	5	4	3	2	1
D4. Ödevleri, öğrenmemiz için değil de bir tür ceza olarak değerlendiririm.	5	4	3	2	1
E1. Arkadaşlarım bana bozulmasın diye, verilen derse çok istediğim halde fazlaca katılmam.	5	4	3	2	1
E2. Arkadaşlarımdan farklı olmadığımı göstermek için bildiğim halde bir soruya yanıt vermem.	5	4	3	2	1
E3. Yanlış bulduğum halde, arkadaşlarımdan ayrı düşmemek için kopya çekerim.	5	4	3	2	1
E4. Yanlış bulduğum halde, arkadaşlarımdan ayrı düşmemek için kopya veririm.	5	4	3	2	1

Veli Görüşlerine Göre Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Amaçlarını Gerçekleştirme Durumu

Yüksel GÜNDÜZ^a, Meltem ÇETİN^b

(a) Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Samsun, Türkiye.

(b) 80. Yıl Cumhuriyet İlkokulu Anasınıfı, Okul Öncesi Öğretmeni, Tekirdağ, Türkiye.

Giriş

Eğitim, bireyin zeka, fiziki, duygusal, toplumsal becerilerinin, tutumlarının istenilen yönde ilerletilmesi veya ona bir grup hedefe yönelik beceriler, tutumlar, bilgiler edindirilmesi yönündeki faaliyetlerin tamamıdır (Akyüz, 1999:2). Okul öncesi eğitim ise, çocukların gelişim özellikleri, kişisel ayrımlılıkları ve yeteneklerinin dikkate alınarak sıhhatli bir biçimde bedensel, zihinsel, toplumsal ve duygusal açıdan ilerleyişlerinin olduğu, yaratıcı taraflarının bulunduğu, faydalı insanlık tohumlarının ekildiği, özgüven sahibi olmalarının yolunu açan bir eğitim biçimidir (Seven, 2014: 2).

0-6 yaş aralığı, çocukların beyin, vücut ve sosyal gelişimlerinin en hızlı olduğu zamandır. Bu zaman aralığı okul öncesi dönemi kapsar. Edinilen deneyimlerin çocuğun daha sonraki yaşamında etkili olması, onun eğitimine olabildiğince erken bir zamanda başlanmasını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitim, eğitim sisteminin temel basamağını oluşturmaktadır. 0-6 yaş aralığında uygulanan başarılı bir eğitim, çocukta öğrenme ve öğrenmeye karşı ilgisini çoğaltmakta ve tüm yaşamı boyunca başarılı bir sonuca ulaşmasına sebep olmaktadır (Aktankerem, Cömert, 2006:112,126).

Kötü şartlarda yaşayan çocuklar, sosyal ve ekonomik fırsatlar yönünden, çevreye bağlı sınırlamalardan dolayı genetik potansiyellerine erişemeyebilirler. Bu gruptaki çocuklar için çevreye bağlı sınırlamaları kaldırmak ve destekleyici kaynakları fazlaştırmak çok önemlidir (TÜSİAD, 2005:1). Ne seviyede ve nerede olursa olsun, eğitimde çocuğun ilerleme durumunu, meraklarını, gereksinimlerini, becerilerini ve içinde bulunduğu ortamın şartlarını bilmek ve önüne çıkan sorunlar hakkında düşünce sahibi olmak gerekmektedir. Sadece bu şartlarda tesirli bir eğitimden bahsedilebilir (Kandır, 1999:82).

Yapılmış çalışmalara göre 17 yaşına değin olan zeka gelişiminin %50' lik kısmı 4 yaşına, %30' luk kısmı ise 4 ila 8 yaş arasında olduğu, 18 yaşına değin olan okul başarılarının %33' lük bölümün ilk 6 yaşta almış oldukları eğitimle ilişkili görülmüştür. Bu nedenlerle erken çocukluk devrinde çocuğun iyi bir eğitim yaşantısı olması gerekmektedir (Koçak, 2001). Görüldüğü üzere, çocukların kişiliğinin oluşması hayatın ilk senelerinde başlamakta olup, temel bilgi, yetenek ve huylara ilk altı yaşta sahip olunmaktadır. Duygu ve fikirlerini hür bir şekilde söyleyebilen, girişimci, öz kontrollü, kendisinin ve başka kişilerin haklarına saygı duyan, becerilerini kullanabilen, ruhsal ve fiziksel açıdan sağlıklı kişiler yetiştirmek, okul öncesi dönem çocuklarının eğitimine gereken ehemmiyeti vererek oluşturulabilmektedir (Aral vd, 2000:13).

Türkiye' de okul öncesi eğitim, eğitimin genel amaçları doğrultusunda, toplumsal uyum, ulus sevgisi vb. özellikler ile birlikte bireysel özellikleri de geliştirmeyi amaçlamanın yanı sıra eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi, elverişsiz çevrelerden gelen çocuklara iyi bir ana dil kazandırma ve daha iyi yetişme ortamı sağlamayı da temel amaçlar arasında yer vermiş durumdadır (Oktay, 1990:151,160).

Millî Eğitim'in genel amaç ve temel ilkelerine göre erken çocukluk eğitiminin amaçları, aşağıdaki gibi özetlenebilir: Çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini, temel alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak, her fırsattan faydalanarak çocukların millî, manevî, ahlakî, kültürel ve insanî değerlere bağlılığının gelişmesine yardımcı olmak, Atatürk, millet, vatan ve bayrak sevgisini kazandırmak, çocuğun benlik kavramının gelişmesine, kendini ifade etmesine, bağımsızlığını kazanmasına ve öz denetimini sağlamasına imkân tanımak ve çocukların sorumluluk yüklenmelerini, dürüst, saygılı, nazik ve düzenli olmalarını sağlamak (MEB. 2011:7). Okul öncesi eğitim kurumları bu amaçlarına düzenli programlar sayesinde ulaşabilirler.

Okul öncesi eğitim programı, okul öncesi eğitimin hedeflerini gerçekleştirmesi için, önceden oluşturulmuş amaçlar yönünde edinilmesi istenen tutumlara uygun, planlı ve sistematik eğitim hayatları oluşturarak, amaçlara ne kadar eriştiğini belirten, değerlendirmeyi de dahil eden çalışmaların tamamıdır (Aral vd, 2002:60).

Okul öncesi eğitim kurumlarına katılan çocukların; yaratıcılıklarının fazla olması, pozitif kişilik iyileştirmeleri ve ilköğretime hazırlıklarını tamamlaması yönünden kullanabilecek eğitim programları, çocukların gelişim şartlarını yardım edici özellikte olmalıdır. Çocukların, sahip olduğu yeteneklerini pozitif açıdan geliştirmelerini tamamlamak ve çocuklara yardımcı olmak sadece onlara verilecek başarılı bir eğitimle olasıdır. Bu eğitim de, programlı ve planlı yapılan uygulamalarla gerçekleşebilmektedir (Akkaya, 2009:31-33).

Okul öncesi eğitim kurumları, çocuğa amacına uygun olarak planlanmış oyun ortamları ve zengin uyarıcılarla karşılaşma imkânı sunar. Böylece, çocuk istediği faaliyeti seçerek tercih yapma, karar alma fırsatı bulur. Sorumluluk duyguları gelişir. Çocuk kendi ve akranlarını tanımaya başlar. Ahlakî, kültürel ve insani değerleri öğrenir. Örneğin, kibar, saygılı, dürüst olmak vb. çocuğun gelişimine önemli katkılar sağlayan okul öncesi eğitim kurumları, birtakım özellikler taşımaktadır. Her şeyden önce öğretmen ve bakıcıların nitelikleri uygun olmalıdır. Öğretmenler, çocukları seven, sevecen, ilgili, saygılı, güler yüzlü olmalıdır. Yeterli eğitimi almış olmalı ve uygun eğitimsel yaklaşımı gösterebilmelidir. Çocukların gelişim özelliklerini bilmeli ve onlarla etkileşime geçebilmelidir. Öğretmen mesleğini sevmelidir. Çocuklara model olacağı için uygun davranışsal özellikleri taşımaktadır (Cirhinlioğlu, 2001:189). Bu bağlamda yapılan çalışmanın amacı, veli görüşlerine göre okul öncesi eğitim kurumlarının amaçlarını gerçekleştirme durumu nu ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırma, olgubilim deseninde tasarlanmış nitel bir çalışmadır. Olgu bilim çalışmalarında belirli bir olguya yönelik, kişisel algı veya perspektiflerin ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Tekirdağ il merkezinde faaliyet gösteren okul öncesi eğitim kurumlarında çocuğu bulunan 30 veli oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Sorulara, uzman görüşü alındıktan ve üç veliye de okuttuktan sonra son şekli verilmiştir. Görüşme formunda toplam 4 açık uçlu soru sorulmuştur. Toplanan veriler içerik analizine göre değerlendirilmiştir. Böylece, betimsel çözümlemeye daha derin bir kavram ve temaya ulaşılmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Yapılan çözümlemeye kodlama, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre yeniden düzenlenmesi ve bulguların yorumlanması basamakları dikkate alınarak yapılmıştır.

Bulgular

Tablo 1. Çocukların Beden, Zihin, Duygu Gelişimini Ve İyi Alışkanlıklar Kazanmasını Nasıl Buluyorsunuz? Sorusuna İlişkin Veli Görüşleri

Çocukların beden, zihin, duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını nasıl buluyorsunuz?	Yeterli	Yetersiz
	30	0

Tablo 1'e göre velilerin verdikleri cevaplar incelediğimizde, velilerin tamamı (30) çocukların beden, zihin, duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını olumlu ve yeterli bulmaktadırlar.

Bu soruya ilişkin en belirgin görüşler şunlardır: (V-3): "Öz bakım becerilerinde gözle görülür bir gelişme meydana geldi. Sosyalleşerek paylaşmayı öğrendi. Uykusu düzene girdi. Kas becerileri gelişti, nesnelere daha iyi kavramaya başladı.". (V-5): "Çocuklar bu dönemde dışarıdan duydukları gördükleri herşeyi çok çabuk kapabiliyorlar. Okullardaki etkinlikler zaten çocukların tüm gelişim alanlarına yönelik hazırlanıyor. Bu sadece okulda yapılan etkinliklerle kalmamalı, veliler bu konuda gerekli ilgiyi göstermeli.". (V-6) "Başarılı buluyorum. Sağlık alanında daha farklı ve özenli çalışmalar yapılmasını isterdim.". (V-8): "Ortak bir alanı paylaştıkları için, bir süre sonra paylaşmayı da öğreniyorlar. Ayrıca yapılan etkinliklerde zihinsel gelişim ve becerilerini ortaya çıkartıyor.". (V-10): "Çocuk gelişimi ve topluma yararlı bir birey olarak yetişmesini olumlu bulmakla beraber, iyi alışkanlıklar kazanması da kişisel kalite oluşumunda faydalı olduğunu düşünüyorum.". (V-12): "Okul öncesi eğitimin, çocukların beden, zihin ve duygu gelişiminde olumlu gelişmeler kazanılacağını umuyorum. Müfredat olarak okul öncesi eğitimde biraz daha farklı metaryellerin kullanılması (boya kitabı), etkilerin görsel olarak daha fazla yapılması. Çocukların eğitim hayatında ilk adımlarını olumlu yöne atacakları kanaatindeyim. Örneğin bir uçak boyama yerine maketle uçak yapılması, uçağın anlamını tanımada daha etkili olabiliyor.".

Tablo 2. Çocuklarınızı İlköğretime Hazırlanmasını Nasıl Buluyorsunuz? Sorusuna İlişkin Veli Görüşleri

Çocuklarınızı ilköğretime hazırlanmasını nasıl buluyorsunuz?	Yeterli	Yetersiz
	27	3

Tablo 2'e göre velilerin verdikleri cevaplar incelediğimizde, velilerin çoğunun (27) çocuklarının ilköğretime hazırlanmasını yeterli bulmaktadır, az bir kısmı (3) yetersiz bulmaktadır.

Bu soruya ilişkin yeterli olduğunu savunan, veli görüşleri şunlardır: (V-3): "Kalem tutma becerisi kazandırıldı. Okul araç gereçleri tanıtıldı. Okul ortamını tanıdı ve benimsedi. Bu konuda seneye zorluk çekeceğini düşünmüyorum.". (V-5): "Ben olumlu buluyorum. En azından çocukların küçük kasları gelişiyor. Kalem tutma, çizgi çalışmaları yapmaları, sayıları tanımları ilköğretimde daha başarılı olmalarını sağlar. Tabii bu sürekli yazı çalışmaları gerektiği anlamına gelmez. Tabii ki oyun ağırlıklı olmalı ki çocuk okulu sevsin.". (V-12): "Okul öncesi eğitimin amacı zaten çocukları ilköğretime hazırlık olmalı diye düşünüyorum. Kalem tutma, rakamları öğrenme, görsel duyuların gelişimi açısından ilk adımları okul öncesi eğitimde verilmesi olumlu.". (V-15): "Küçük parmak kasları çalıştığı için, okula geliş-gidiş saatleri olup, o saatlere göre hareket ettiği için, ilköğretime hazırlık bakımından"

faydalı buluyorum. Birkaç öğrenci olarak birer saat ilköğretim 1.sınıflara misafir öğrenci olarak katılabilirler. Sınıf ortamını daha yakından görmek için.”. Bu soruya ilişkin yetersiz olduğunu savunan, veli görüşleri şunlardır: (V-6): “Çocukların gelecekteki başarılarına yönelik, destekleyici faaliyetler fazla olabilir. Kendilerini ifade ve özgür hissetmeleri için daha farklı çalışmalar yapılabilir.”. (V-8): “Pek doğru bulmuyorum çünkü çocuklar henüz oyun yaşındayken, hiçbir şeyin farkında değilken, erken yaşta okul serüvenine katılıyorlar. Bu yaş sınırının daha ileri bir yaşa indirilmesini isterdim.”.

Tablo 3. Çocuklarınız İçin Ortak Bir Yetiştirme Ortamı Yaratıyor Mu? Sorusuna İlişkin Veli Görüşleri

	Yeterli	Yetersiz
Çocuklarınız için ortak bir yetiştirme ortamı yaratıyor mu?	28	2

Tablo 3’e göre velilerin verdikleri cevaplar incelediğimizde, velilerin çoğunun (28) çocukları için ortak yetiştirme ortamı yaratıldığını yeterli bulmaktadır, az bir kısmı (2) yetersiz bulmaktadırlar.

Bu soruya ilişkin yeterli olduğunu savunan, en belirgin veli görüşleri şunlardır: (V-1): “Evet. Daha az sayıda öğrenci ile daha iyi ortamlar yaratılabilir.”. (V-7): “Evet, okul öncesi çocuklar yeni bir şeyler keşfedip algılıyor, bu da onlara bir nevi öğrenme hissi katıyor.”. (V-8) “Grupla çalışmayı ve bir şeyler paylaşmayı öğreniyorlar. Ortak bir alanda yaşamayı öğreniyorlar.”. (V-12): “Evet yaratıyor. Çocuğun bir grup içine katılması, sağlıklı ilişkiler kurması, sosyalleşme gibi olguları bu ortak yetiştirme ortamında gerçekleştiriyor.”. (V-16): “Okulumuzun çocuğum için ortak bir yetiştirme alanı yarattığını düşünüyorum. Çocuğum bu ortamda, arkadaşlarıyla eşit bir şekilde eğitim almakta. Beklentim; bu ortamın eşit-adil ve kucaklayıcı bir şekilde devam etmesidir. Çocuklarımızın okul kavramıyla yeni tanıştığı bu yaşlarda ilk isteğimiz çocuğum okulu sevmesidir. Tüm akademik hayatı boyunca başarılı olması için ilk ihtiyaç olan şey budur. Başarının da devamının geleceği kanısındayım.”. (V-17): “Çocukların uyum içinde çalışmalarını ve oynamalarını çok iyi buluyorum. Öğretmenimizin sınıf içindeki adaleti sağlaması ve ayırım yapmayarak eğitim vermesinin faydalarını görüyorum.”. Bu soruya ilişkin yetersiz olduğunu savunan, veli görüşleri şunlardır: (V-5): “Çocuklar dar bir alana kapatılmamalı. Onlar için herşeyin olduğu daha geniş ve bahçeli sınıflar olmalı ki herşeyi yaşayıp görüp öğrenebilsinler.”. (V-6): “Bence yeterli değil. Teknoloji alanında daha fazla yönelme olmalı veya yabancı dil sosyal aktivitelerle çocuklar daha fazla teşvik edilmeli.”.

Tablo 4. Çocukların Türkçe’yi Doğru Ve Güzel Konuşmasını Nasıl Buluyorsunuz? Sorusuna İlişkin Veli Görüşleri

	Yeterli	Yetersiz
Çocukların Türkçe’yi doğru ve güzel konuşmasını nasıl buluyorsunuz?	26	4

Tablo 4’e göre velilerin verdikleri cevaplar incelediğimizde, velilerin çoğu (26) çocukların Türkçe’yi doğru ve güzel konuşmasını yeterli bulmaktadır, az bir kısmı (4) yetersiz bulmaktadır.

Bu soruya ilişkin yeterli olduğunu savunan, en belirgin veli görüşleri şunlardır: (V-1): “Yeterli buluyorum. Bunun için en önemli etkenin kitaplar olduğunu düşünüyorum. Ne kadar çok çocuğa kitap okursak o kadar iyi konuştuğunu düşünüyorum.”. (V-10): “Temel dil eğitiminin üzerinde durulması, tabii ki önemli. Kendini ifade etme

konusunda çocuğa yardımcı oluyor ve özgüvenleri gelişiyor.”. (V-12): “Dil eğitimi ailede başlamakta ve okulda gelişmektedir. Okul öncesinde çocuklar okuma yazma bilmediğinden dinleme eğilimi ile dilini geliştirebilmektedir. İlk eğitim basamağı ile bol kaynak ve verimli bir ortamla farklı metaryelleri kullanarak Türkçe’ yi doğru ve güzel konuşması sağlanabilir.”. (V-15): “Çocukların Türkçe’ yi doğru ve düzgün konuşması okul ve aile işbirliği ile olduğunu düşünüyorum. Genelde çocuk, anne babasının konuşma şekli ile konuşuyor. Okullarda da argo kelime kullanırsa uyarılıyor. Farklı ve çok bozuk bir dil şekli varsa arkadaşları tarafından fark ediliyor, bazen iyi niyetle bazen dalga geçilerek uyarılıyorlar. Bu da çocukların Türkçe’ yi doğru ve düzgün konuşmasında okul öncesinin faydasını gösteriyor.”. (V-18): “Çoğunluğu Türkçe’ yi güzel konuşuyor. Daha da geliştirilmesi için öykü ve masallarla pekiştirilmelidir.”. Bu soruya ilişkin yetersiz olduğunu savunan, en belirgin veli görüşleri şunlardır: (V-2): “Türkçe’ yi konuşmasına çok fazla bir katkısı olmadı. Zaten düzgün konuşuyordu.”. (V-8): “Son zamanlarda, bu konuda ciddi bir sorun olduğunu düşünüyorum. Özellikle uygunsuz kelime kullanımı var ve ayrıca doğru kullanım yok. Bu konuda daha çok yoğunlaşılması gerektiğini düşünüyorum, hatta güzel konuşma dersleri verilmeli ve ders saati arttırılmalı.”.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan velilerin tamamına göre, okul öncesi eğitimin, çocukların beden, zihin, duyu gelişimini sağlaması ve iyi alışkanlıklar kazanması yeterli düzeydedir. Okul öncesi eğitim kurumlarının aslı görevleri çocukların beden, zihnen ve duyu yönünden gelişimlerini sağlamaktır. Bu yönleri gelişen çocukların iyi alışkanlık kazanmalarında kolaylaşmakta ve iyi alışkanlıklar içselleştirilebilmektedir. Burada 0-6 yaş çocuklarına uygulanan doğru ve başarılı bir eğitim, çocukta öğrenme ve öğrenmeye karşı ilgisini arttırmakta ve tüm yaşamı boyunca başarılı bir sonuca ulaşmasına sebep olmaktadır (Aktankerem, Cömert, 2006:112,126). İnsan yedisinde ne ise, yetmişinde de odur deyişi kabaca insanın yedi yaşına kadar şekillendiğini ifade etmektedir.

Katılımcıların büyük bir kısmı, okul öncesi eğitimin çocuklarını ilköğretime hazırlanmasını yeterli bulurken, az bir kısmı yetersiz bulmaktadır. Okul öncesi eğitime devam eden çocuklar, ilköğretimde gerekli olan temel becerileri kazanırlar. Okul öncesine giden çocukların ilköğretimin ilk sınıfında daha rahat bir dönem geçirdikleri bilinmektedir. Onun için okul öncesi eğitimde okullaşma oranını artırmak gerekmektedir. Okul öncesi eğitimin hedeflerini gerçekleştirmesi için, önceden oluşturulmuş amaçlar yönünde edinilmesi istenen tutumlara uygun, planlı ve sistematik eğitim hayatları oluşturmak (Aral vd, 2002:60) gerekmektedir. Okul öncesi eğitimde okullaşma oranı düşük olduğundan, çocukların ilköğretime eşit şartlarda başlamaları olası görülmemektedir. Oysa çocukların ilköğretime mümkün olduğu kadar eşit şartlarda başlamaları gerekmektedir (Kandır, 2001). Ayrıca, okul öncesi eğitim fırsatının mümkün olduğunca çağ nüfusuna yaymanın yolları aranmalıdır.

Velilerin çoğu, okul öncesi eğitimin, çocukları için ortak yetişme ortamı yaratmasını yeterli bulurken, az bir kısmı yetersiz bulmaktadırlar. Okul öncesi eğitim çok değişik sosyo kültürel ve ekonomik yapılardan gelen çocuklar için ortak yaşam alanı sunmaktadır. Böylece çocuklar birbirlerini olduğu gibi kabullenmeyi öğrenmekte ve barış ortamı oluşturmaktadırlar. Ayrıca bir takım fırsatları yakalama olanığı olmayan çocukların bazı olaklardan yararlanmalarına da fırsatlar sunulmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumları, çocuğa amacına uygun olarak planlanmış oyun ortamları ve zengin uyarıcılarla karşılaşma imkânı sunar. Böylece, çocuk istediği faaliyeti seçerek tercih yapma, karar alma fırsatı bulur.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu, okul öncesi eğitimin çocukların Türkçe’ yi doğru ve güzel konuşmasını yeterli bulurken, az bir kısmı yetersiz bulmaktadır. Okul öncesi eğitim elverişsiz çevrelerden gelen

çocuklara iyi bir ana dil kazandırma ve daha iyi yetişme ortamı sağlamayı da temel amaçları arasına almıştır (Oktay, 1990:151,160). Çok farklı ağzın konuşulduğu bir çevrede çocuğun en doğru ağız öğrenmesinde okul öncesi eğitim önemli bir görevi yerine getirmektedir.

Veli görüşlerine göre okul öncesi eğitim kurumları amaçlarını büyük bir oranda yerine getirmektedir. Burada bazı gerçeklerin farkına varılmadığı gerçeği ortaya çıkmaktadır. Buna ilişkin olarak veliler okul öncesi eğitimin amaç ve önemi hakkında bilinçlendirilmeli ayrıca da okul öncesi programı hakkında bilgilendirilmelidir.

Anahtar Kelimeler

Okul öncesi, amaçlara uygunluk, veli görüşleri

Kaynaklar

- Akkaya, D. (2009). 2006 *Okulöncesi eğitim programının uygulanmasında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* (Kayseri İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Aktankerem, E. ve Cömert D. (2006). Siirt ilinde okul öncesi eğitim sorunlarının tespitine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 170, 112,126.
- Akyüz, Y. (1999). *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Aral, N. Kandır, A. ve Yaşar, M.C. (2000). *Okulöncesi eğitim ve anasınıfı programları*. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Aral, N. Kandır, A. ve Yaşar, M. C. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Cirhinlioğlu, F.G. (2001). *Çocuk ruh sağlığı ve gelişimi. okul öncesi dönem*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kandır, A. (1999). *Okulöncesi eğitim kurumlarında etkinliklerin planlanması. Gazi Üniversitesi Anaokulu-Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama
- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.(<http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/>) Erişim tarihi: 11 Aralık 2017.
- Koçak, N (2001). Erken çocukluk döneminde eğitim ve türkiye'de erken çocukluk eğitiminin durumu. *Milli Eğitim Dergisi. Sayı:151*. (<http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/>) Erişim tarihi: 11 Aralık 2017.
- M.E.B. (2011). Erken çocukluk eğitiminde temel ilkeler. 141EO0039. S:7.(http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/erken). Erişim tarihi: 11 Aralık 2017 .
- Oktay, A. (1990). Türkiye’de okul öncesi eğitim. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*.2, 151-160
- Seven, S. (2014). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Pegem Akademi
- TÜSİAD. (2005). Doğru başlangıç: Türkiye’de okul öncesi eğitim. Basın Bülteni.
- Yıldırım, A. Şimşek, H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Sosyal Adalet Bağlamında Türkiye'nin Okul Terk ve Devamsızlık Sorunu

Eray DEMİRÇELİK^a, Venhar KAPLAN^b

(a) Milli Eğitim Bakanlığı, Kayseri, Türkiye

(b) Gazi Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, Ankara, Türkiye

Giriş

Okulun en önemli işlevlerinden biri, öğrencilerin kendi özelliklerine uygun eğitim olanaklarından en iyi şekilde yararlanmalarını sağlamaktır. Bu işlevin sağlıklı bir şekilde yerine getirilebilmesi için öğrencinin okula devamının sağlanması gerekir. Öğrencilerin eğitimlerine kesintisiz devam edebilmelerinin en önemli koşulu, eğitimden beklentilerinin ve gereksinimlerinin karşılanmasıdır. Farklı olanaksızlıklara sahip grupların eğitimden yararlanabilmeleri için çeşitli seçenekler sunulmalıdır (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2008). Devamsızlık, kronik hastalıklar ve mazeretler dışında okula gelmeme, öğrencinin geçerli herhangi bir nedeni bulunmadığı halde okula gelmemesi olarak tanımlanmaktadır (Stoll, 1990; Williams 2002). Okuldan kaçma veya okulu asma; öğrencinin günün tamamında veya bir kısmında velisinin haberi olmadan okulda bulunmaması (Wisconsin, 2000) olayıdır. Öğrencinin, öğrenim süreci devam ederken farklı nedenlerle okuldan ayrılması ise okul terki olarak ifade edilmektedir. Öğrenim çağındaki öğrencilerin, okula devam etmesi birçok ülkede yasal bir zorunluluk olarak uygulanmaktadır. Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de öğrenciler, okulların öğretime açık olduğu süre içerisinde yasal olarak okula devam etmek zorundadır. Öğrenci devamsızlığı sorununa ilişkin farklı çalışmalar (Altınkurt, 2008; Baker, Sigmon & Nugent, 2001; DeKalp, 1999; Eastman, Cooney, Connor & Small, 2007; ERG, 2018; Lan & Lanthier, 2003; MEB & UNICEF, 2013; Özdemir vd, 2010; Şimşek, 2011) yapılmıştır. Eurostat (2018) raporlarına göre Türkiye Avrupa'da okul terki ortalamasında en yüksek ülke konumunda yer almaktadır. Okul terki ve devamsızlığın, eğitime olan yansımaları ve sosyal sonuçları düşünüldüğünde her yönüyle incelenmesi politika geliştirme çalışmaları yapılması gereken önemli bir durum olarak görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, ulusal ve uluslararası raporların verilerine dayanarak, okul terk ve devamsızlık sorununu sosyal adalet bağlamında inceleyerek, eksikliklerimizi belirleyebilmek ve bu eksikliklerin sonuçlarını elde edilen veriler temelinde tartışmaya açmaktır.

Yöntem

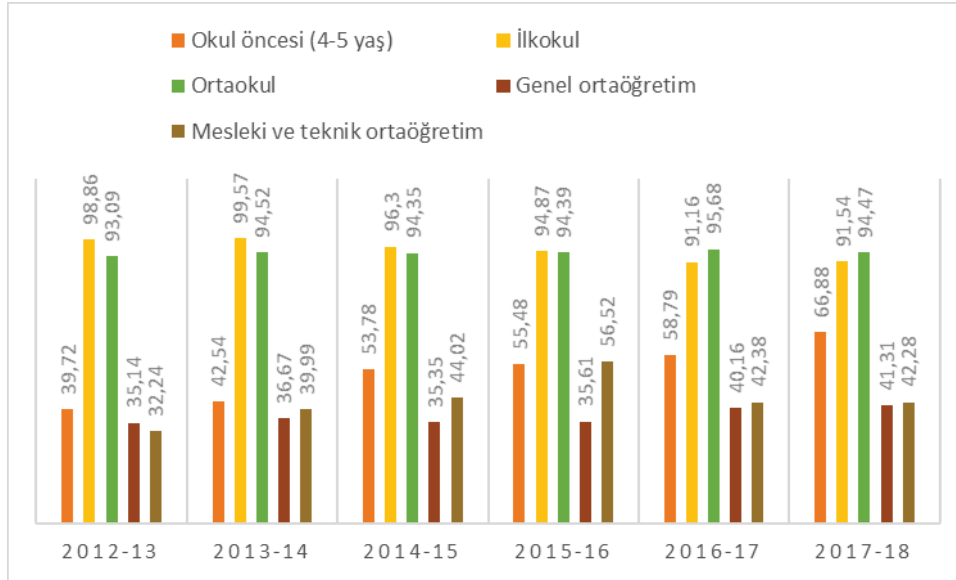
Araştırma tarama modeline dayalı durum çalışması şeklinde desenlenmiş olup veriler doküman incelemesi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Farklı dönemlere ait Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), OECD istatistik verileri, Avrupa İstatistik Ofisi (Eurostat) 2018 raporu, eğitim reformu girişimi ve üniversitelere ilişkin raporlar incelenmiş ve çeşitli karşılaştırmalar yapılmıştır.

Bulgular

Türkiye'de eğitimden ayrılma oranının yıllar içinde değişimi incelendiğinde, 2007'den beri bu oranda düşüş olduğu görülmektedir. Eğitimden erken ayrılma oranı %46,9 ile 2007 yılında en yüksek seviyede, en düşük oran

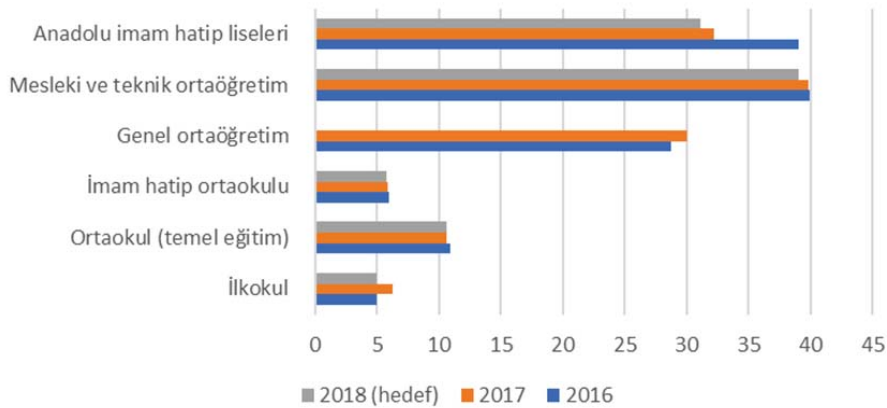
%32,5 ile 2017 yılında gerçekleşmiştir. Türkiye’de yapılan araştırmalar okul terki ve sınıf tekrarı açısından en önemli sınıfın ortaöğretim ilk yılı olan 9. sınıf olduğunu göstermektedir. Türkiye’de 18-24 yaş arasında lise eğitimi tamamlayarak yükseköğretime devam etmeyen gençlerin oranı %34,3 iken AB ortalamasının %10,7 olduğu görülmektedir. Türkiye’de eğitimden erken ayrılma oranında, bölgesel ve cinsiyet açısından anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

OECD (2018), bir bakışta eğitim raporuna göre Türkiye’de 2017 yılında, eğitimden erken ayrılma oranı kadınlarda %34, erkeklerde %31 düzeyindedir. Türkiye bu oranlarla dünyada Çin, Hindistan, Kosta Rika, Meksika ve Endonezya’nın ardından okuldan erken ayrılmada önde gelen ülkeler arasında yer almaktadır. 2017 döneminde Türkiye’de 25-34 yaş aralığındaki kadınların %47, erkeklerin ise %42’sinin lise eğitimi almadığı görülmektedir. Türkiye’nin 2012-2018 yılları arasında okullaşma oranında, okul öncesinde 2012 de %39,72 iken 2018 de %66,88’e, mesleki ve teknik eğitimde %32,24’den %42,28’e yükseldiği görülmektedir (Şekil 1). Okullaşma oranındaki pozitif imlenmenin değeri, okul terk ve devamsızlık oranlarındaki artışla birlikte etkisizleşmektedir.



Şekil 1. Türkiye’de 2012-2018 arası okullaşma oranları (%) (MEB, 2019).

Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı’na göre, 2014 yılında %34,8 olarak belirlenen örgün ortaöğretimde 20 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci oranının, 2019 yılında %20’ye düşürülmesi hedeflenmektedir.



Şekil 2. Türkiye’de 2016-2017 döneminde okul türlerine göre 20 gün ve üzeri devamsız öğrenci oranları (%) (MEB, 2019).

Şekil 2’deki verilere göre Türkiye’de okul kademeleri arasında en fazla devamsızlığın olduğu okul türlerinin sırasıyla Anadolu imam hatip liseleri ve mesleki ve teknik liselerin olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim Reformu Girişiminin 2008 tarihli “Herkes İçin Kaliteli Eğitim” raporunda Türkiye’de işsizlik ve ekonomik sorunların, öğrencilerin okul terki üzerinde önemli bir etkisi olduğu vurgulanmaktadır. Anadolu imam hatip ve meslek liselerine devam eden öğrencilerin genellikle toplumun orta-alt gelir düzeyine sahip kesiminden olmaları ekonominin eğitim üzerindeki etkisini desteklemektedir. MEB verilerine göre son yıllarda ki üniversite öğrencilerinin öğrenimlerini yarıda bırakma sayılarındaki artış da bu çerçevede değerlendirilebilir. Ekonomik sebepler yükseköğretiminde önünde önemli bir engel olarak görülmektedir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Türkiye’de okula erişim ve okullaşma oranı artarken, okul terk oranının halen yüksek seviyelerde olması üzerinde düşünülmesi gereken bir durum olarak dikkat çekmektedir. Türkiye’de okul terkinin en önemli nedenlerinden birisinin okul başarısızlığı olduğu görülmektedir. Bu nedeni sırasıyla arkadaş ve sosyal çevrenin etkisi, ailenin etkisi, okula olan güvenin azalması, ekonomik nedenler, erken evlilik gibi nedenler izlemektedir.

MEB-UNICEF (2013), ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politika önerileri raporuna göre, örgün eğitim dışında kalan gençlerin %30,2’sinin öğrenciyken okula sık sık geç kaldığı belirlenmiştir. Yeni kuşağın ilgi alanlarına girmeyen derslerden hoşlanmaması okul devamsızlığı nedenlerinden biri olarak görülmektedir. Okul devamsızlığı sınıf tekrarına neden olmakta, sınıf tekrarı da okul terkine yol açmaktadır. Eğitim sistemimiz bu sorunu aşmaya yönelik yapısal reformlar üretebilmelidir. Nitelikli insan gücü yetiştirmede eğitimin önemi yadsınamaz. 21.yüzyılın gerekliliklerine sahip nitelikli insan gücü yetiştirmede eğitim kurumlarımızın yeniden inşasında, eğitime bütüncül açıdan yaklaşarak, kuram-uygulama bütünlüğü ve veriye dayalı değişim hamlelerin yapılması gerekmektedir. Sosyal adaletin her yönden inşası toplumsal kalkınmanın dolayısıyla eğitimde yaşanan sorunların aşılmasının temelini oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler

Okul terk; öğrenci devamsızlığı; örgün eğitim; rapor.

Kaynaklar

- Altinkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 129-142.
- Baker, M. L., Sigmon, J. S., & Nugent, M. E. (2001). Truancy reduction: Keeping students in school. Office of Juvenile and Delinquency Prevention. Retrieved from <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojjdp/188947.pdf>
- DeKalp, J. (1999). Student truancy. ERIC Digest 125. Retrieved from <http://www.kidsource.com/education>
- Eastman, G., Cooney, S. M., O’Connor, C., & Small, S. A. (2007). Finding effective solutions to truancy. *Research To Practice Series*, 5, University of Wisconsin.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2008). *Herkes için kaliteli eğitim 2003-2007*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi İstanbul Politikalar Merkezi.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2018). *Eğitim İzleme Raporu 2017-18, Öğrenciler ve Eğitime Erişim*. Retrieved from http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/OgrencilerVeEgitime_29.11.18.pdf
- Eurostat. (2018). Education and training. Retrieved from <http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data>
- Lan, W., Lanthier, R. (2003). Changes in students’ academic performance and perceptions of school and self before dropping out of schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 8(3), 309-332.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). Resmi istatistikler. Retrieved from <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>
- MEB & UNICEF. (2013). *Ortaöğretimde Sınıf Tekrarı, Okul Terk Sebepleri ve Örgün Eğitim Dışında Kalan Çocuklar Politika Önerileri Raporu*. Ankara: Aydoğdu.
- OECD (2018). Bir bakışta eğitim raporu. Retrieved from www.oecd.org/education
- Özdemir, S., Erkan, S., Karip, E., Sezgin, F., & Şirin, H. (2010). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okulu Terk Etme Nedenleri ve Çözüm Önerileri*. Proje No: 107K453. Ankara.
- Stoll, P. (1990). Absent pupils who are officially present. *Education Today*, 40 (3), 22-25.
- Şimşek, H. (2011). Lise öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 27-47.
- TÜİK. (2019). Türkiye eğitim istatistikleri. Retrieved from http://tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018

2012-2017 Yılları Arası Milli Eğitim Bakanlığı Sayıştay Denetim Raporlarının İncelenmesi

Erdal TOPRAKÇI^a, Dilşad BAKIR^b

(a) Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir, Türkiye

(b) MEB Karabağlar Cumhuriyet Anadolu Lisesi, İzmir, Türkiye

Giriş

Denetim, örgütsel eylemlerin amaçlar kapsamında belirlenen ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması sürecidir (Aydın, 2014). Kamu hizmetlerinde verimliliğin artırılması, israfın önlenmesi ve yönetimin saydam ve hesap verebilir bir şekilde işlemesi için kamu kurum ve kuruluşlarının yapı ve süreçlerinin bir sistem vasıtasıyla ve güçlü kontrol mekanizmaları eşliğinde faaliyetlerini sürdürmesi gereklilik haline gelmiştir (Önen ve Özmen, 2011). Bundan dolayı etkili bir devlet yönetimi için kurum içi ve dışı etkinliklerin nasıl olacağı, mali uygulamalarda şeffaflığın ve hesap verilebilirliğin nasıl sağlanacağı sorunlarının çözüme kavuşturulmasının yolu söz konusu kurum ve kuruluşların denetime tabi olması ile mümkündür. Hesap verebilirlik, karar alıcıların ve uygulayıcıların yetkilerini kullanmalarından ve yapmış oldukları faaliyetlerden sorumlu tutulmaları demektir. Hesap verebilirliğin ön şartı şeffaflık ve hukukun üstünlüğüdür (Gündüz ve Göker, 2017). Ülkemizde kamu idarelerinin gelir, gider ve malları ile bunlara ilişkin hesap ve işlemlerinin kanunlara ve diğer hukuki düzenlemelere uygunluğunu tespit etmek ve mali rapor ve tablolarının güvenilirliğine ve doğruluğuna ilişkin görüş bildirmek Sayıştay'ın sorumluluğundadır. Eğitimin mali denetimini de Sayıştay yürütmektedir. Denetimlerin dayanağı; 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu, 6085 sayılı Sayıştay Kanunu, genel kabul görmüş uluslararası denetim standartları, Sayıştay ikincil mevzuatı ve denetim rehberleri oluşturmaktadır (Sayıştay, 2013).

Milli Eğitim Bakanlığının bünyesinde, Genel Bütçeden bağımsız şekilde faaliyet gösteren ve muhasebesi ayrı tutularak kendi mali tablolarını üreten Döner Sermayeli İşletmeler, Öğretmenevleri, Öğretmenevi ve Akşam Sanat Okulları ile diğer sosyal tesisler bulunmaktadır (Sayıştay, 2013). Döner Sermaye İşletmeleri, Döner Sermayeli İşletmeler Bütçe ve Muhasebe Yönetmeliği hükümlerine tabidir. Buna ek olarak Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı olan öğretmen evleri, öğretmen evi ve akşam sanat okulları, öğretmen lokalleri ile sosyal tesisleri Kamu Kurum ve Kuruluşları İncelenen Sosyal Tesislerin Muhasebe Uygulamalarına Dair Usul ve Esaslarına ilişkin hükümlerine tabidir (Sayıştay, 2015). Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından bütçe dışında izlenen özel hesapların bulunmaktadır. Bunlar; her okul bünyesinde kurulmuş bulunan Okul Aile Birliklerine, Motorlu Sürücü Kurslarına ve Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi'ne (ÖSYM) ait özel hesaplar ile etüt, özel kurslar, özel sınavlar, atık kağıt bedeli ve diğer amaçlarla oluşturulmuş özel hesaplardır (Sayıştay, 2013). Bu çalışmada 2012-2017 yılları arasında Sayıştay tarafından hazırlanan Milli Eğitim Bakanlığı genel bütçe hesapları; Döner Sermaye İşletmeleri, Öğretmenevleri, Öğretmenevi ve Akşam Sanat Okulları, öğretmen lokalleri ve sosyal tesisleri ile okul aile birliği ve özel hesaplara ilişkin düzenlilik denetim raporlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde, bir denetim organı olarak Sayıştay ve diğer kurumlar arasındaki ilişkiyi inceleyen birkaç çalışmaya ulaşılmıştır. Bu kapsamda, Türk kamu yönetim sisteminde hesap verme sorumluluğunun (Kılınç, 2012), şeffaflığının (Kurdoğlu, 2008) ve maliyesinin (Görgün, 2011); hesap verebilirlik mekanizmasının işleyişinde Türk Sayıştay'ının rolünün ve değişen öneminin (Demirci, 2017); kamu mali yönetiminde iç denetim (Ciğerci, 2007) ile kontrol ve sorumluluğunun (Önen ve Özmen, 2011); Sayıştay'ın anayasal ve yargısal konumunun (Akyel ve Baş, 2010); kamu kurumlarındaki performans ölçümü ve Sayıştay denetimi ilişkisinin (Sakal ve Şahin, 2008) araştırıldığı görülmüştür. Bir denetim organı olarak Sayıştay ve eğitim kurumları arasında ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak, yine bir denetim organı olan Yargıtay'ın (adli denetim organı) özel öğretim kurumlarına ilişkin verdiği kararları (Toprakçı, Beytekin ve Doğan, 2018) inceleyen bir çalışmaya ulaşılmıştır. Bununla birlikte, eğitim kurumlarının kendi içerisinde gerçekleştirdikleri denetimde hesap verilebilirlik ve şeffaflığa vurgu yapan çalışmalar da mevcuttur (Erdağ, 2013; Gündüz ve Göker, 2017). Fakat, eğitim alanında yapılmış mali denetime yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan söz konusu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu temelde araştırmanın problemi şöyledir: 2012-2017 yılları arasında Sayıştay tarafından hazırlanan Milli Eğitim Bakanlığı (Döner Sermaye İşletmeleri, Öğretmenevleri, Öğretmenevi ve Akşam Sanat Okulları, Öğretmen Lokalleri ve Sosyal Tesisleri ile Okul Aile Birliği, Özel hesaplar) genel bütçe hesaplarına ilişkin düzenlilik denetim raporlarında;

- a) Öne çıkan temalar ve bu temaların toplam ifade sayısına oranları nelerdir?
- b) Denetlenen kuruluşlara göre öne çıkan temaların dağılımları nasıldır?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma deseni temelinde doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Veri kaynağı olarak; 2012-2017 yılları arasında Sayıştay tarafından hazırlanan Milli Eğitim Bakanlığı'nın mali denetimine ilişkin toplam 6 adet denetim raporu incelenmiştir. Veriler içerik analizine tabi tutulmuş 9 kod ve bunları kapsayan 3 temaya ulaşılmıştır. Araştırmanın verileri analiz edilirken raporlardaki bazı ifadelerin birden fazla tema ile ilişkili olması temelinde raporlarda incelenen ifade sayısı 258 olarak gerçekleşmiştir. Bu ifadelerdeki kod ve tema oranları hesaplanarak nicel verilere dönüştürülmüştür. Belirlenen kod ve temalara uygun olan alıntılarla, yapılan analiz desteklenmiştir. Bu nedenle her kod ilişkili olduğu her temanın çatısı altında incelenmiş ve her temada nicel olarak ayrı ayrı hesaplanmıştır. Uzman incelemesi yoluyla verilerin iç geçerliliği (inandırıcılık) sağlanmaya çalışılmıştır. Verilerin dış geçerliliği, ayrıntılı betimleme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Buna ek olarak, iç güvenilirlik (tutarlık) için araştırmacılar arasındaki bakış açısı farklılıklarını ortak bir sonuç etrafında toplama ve uyumu sağlama amacıyla temalaştırma aşamasında tutarlılık göz önünde bulundurulmuştur. Başka araştırmacıların talep etmesi ya da gelecekte başka bir araştırmada karşılaştırmalar yapmak amacı ile araştırmanın ham verileri saklanarak dış güvenilirlik (teyit edilebilirlik) artırılmaya çalışılmıştır.

Bulgular

a) Öne çıkan temalar ve bu temaların toplam ifade sayısına oranları:

Tablo 1 incelendiğinde, “Olumlu” temada 17, “Olumsuz” temada 231 ve “Nötr” temada 10 ifadenin yer aldığı görülmüştür. Ayrıca “Olumsuz” temasının “Yasaya aykırılık”, “Usulsüz uygulama” ve “Şeffaf olmama” kodlarında en çok ifadeye rastlanmıştır. Bu alt probleme ilişkin temaların kodlarına ilişkin alıntılar mümkün olduğunca kısaltılarak verilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın mali denetimine ilişkin literatürde yapılmış bir çalışmaya

rastlanmadığı için bulgular, alanyazındaki çalışmaların benzer ve farklı yönleri açısından karşılaştırılarak yorumlanamamıştır. Bu bağlamda söz konusu raporlardaki “Afyonkarahisar, Bartın, Çankırı, Erzincan, Kahramanmaraş, Kars, Kırşehir, Konya, Muğla, Rize ve Yalova Merkez Öğretmenevi ve Akşam Sanat Okulları ile Bartın Amasra, Ankara Sincan ve İstanbul Adile Sultan Kasrı Öğretmenevi ve Akşam Sanat Okulları Müdürlüklerinin 2014 yılına ilişkin yukarıda belirtilen mali rapor ve tablolarının tüm önemli yönleriyle doğru ve güvenilir bilgi içerdiği kanaatine varılmıştır (Öğretmenevleri, Öğretmenevleri ve Akşam Sanat Okulları, Öğretmen Lokalleri ve Sosyal Tesisler, 2014).” ifadesinin “Olumlu” temanın “Yasaya uygunluk” koduyla ilişkili olduğu söylenebilir.

Tablo 1: Temalar ve bu temaların toplam ifade sayısına (n=258) oranları

Temalar	Kodlar	F	%
1. Olumlu	Yasaya uygunluk	17	6,5
	<i>Toplam</i>	<i>17</i>	<i>6,5</i>
2. Olumsuz	Yasaya aykırılık	74	28,6
	Usulsüz uygulama	55	20,1
	Şeffaf olmama	48	18,6
	Eksik uygulama	18	6,9
	Yanlış uygulama	16	6,2
	Kaynak israfı	14	5,4
	Yetersiz eşgüdüm	6	2,2
<i>Toplam</i>	<i>231</i>	<i>89,5</i>	
3. Nötr	Yasal boşluk	10	3,8
	<i>Toplam</i>	<i>10</i>	<i>3,8</i>

“Olumsuz” temanın “Yasaya aykırılık” koduyla ilişkilendirilen ifadelerden birisi ise şöyledir: “a) Bütçe dışında yönetilen özel hesaplardan yapılan ödemelerde yasal düzenlemelere uyulmaması (Bazı ilçelerde bu payın bir bölümünün ilçe müdürlüğünün ödenek yetersizliği nedeniyle bütçeden karşılayamadığı telefon, köprü ve otoyol geçişleri, araç muayene giderleri, motorlu taşıt vergisi, kırtasiye, bina küçük bakım ve onarımları, araç bakım onarımları gibi ihtiyaçlarının karşılanmasında kullanıldığı, hatta yasal olarak bir kamu gideri mahiyeti taşımayan ve bütçeden karşılanması mümkün bulunmayan trafik cezaları, gecikme cezaları vb. için harcandığı görülmüştür), b) Mal ve hizmet alımlarında yasal düzenlemelere uyulmadığı, c) Yapılması gereken yasal kesinti ve tahsilatların yapılmadığı, d) Alınan taşınırın kayıtlara geçirilmediği tespit edilmiştir (Özel Hesaplar, 2017).”

“Olumsuz” temanın kapsadığı kodlardan bir diğeri olan “Usulsüz uygulama” ile ilişkili bulunan ifadelerden birisi de şu şekildedir: “... Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından yapılan bilgisayar alımlarında hazırlanan teknik şartnamede, istenilen teknik özellikler belirtildikten sonra “... markalardan biri tercihtir” denilmek suretiyle 4734 sayılı Kamu İhale Kanunu’nun anılan hükümlerine aykırı olarak rekabeti engelleyici nitelikte marka belirtildiği görülmüştür (Genel Bütçe Hesabı, 2012).”

“Olumsuz” temanın “Şeffaf olmama” koduna ilişkin bulgular incelendiğinde, “... Geçmiş dönem başvurularında beyan edilen gelir tutarları incelendiğinde, özel okul ücretinden daha düşük gelir beyan eden veli oranının yüksek olduğu görülmektedir. Ailelerin kendi gelirlerinin üzerindeki bir tutarı sadece okul ücreti olarak ödemeleri söz konusu olamayacağından, bu şekildeki gelir beyanlarının da gerçekçi olduğu düşünülemez. Bu durum, kişilerin gelirlerinin bir bölümünü ya da tamamını gizleme eğilimine girerek, hak etmediği halde destekten yararlandığını göstermektedir. Buna karşın sabit gelirli/bordrolu kesimin gelirlerini eksik beyan etme olanakları

sınırlı olduğundan bu kesim, düşük gelir ya da zarar beyanında bulunan kişiler karşısında dezavantajlı duruma düşmektedir (Genel Bütçe Hesabı, 2017).” ifadesi öne çıkan örneklerden biridir.

“Olumsuz” temanın uygulamaya ilişkin kodlar gözden geçirildiğinde, “... Milli Eğitim Bakanlığı’na tahsis edilen taşınmazlara ilişkin envanter ve kayıt işlemlerinin ve bunlara ilişkin muhasebe kaydının tamamlanamadığı ve söz konusu taşınmazların Bakanlığın mali tablolarında tam olarak yer almadığı görülmüştür (Genel Bütçe Hesabı, 2016)” ifadesinin “Eksik uygulama” koduna; “Öğretmenevlerince gerçekleştirilen ödemelerde damga vergisi kesintisi yapılmamaktadır. Söz konusu bulgu 2014 yılı denetim raporunda yer almasına rağmen hatalı uygulama 2015 yılında da devam etmiştir... (Öğretmenevleri, Öğretmenevi ve Akşam Sanat Okulları, Öğretmen Lokalleri ve Sosyal Tesisler, 2015).” ifadesinin ise “Yanlış uygulama” koduna örnek gösterilebilir.

“Olumsuz” temanın bir kodu olan “Kaynak israfına” ilişkin ifadeler incelendiğinde, “Milli eğitim müdürlükleri bünyesinde görev yapan örneğin teknoloji ve tasarım öğretmenlerinden norm fazlası olanların maaş karşılığı ders saatini doldurmadan maaş aldıkları, birkaç tanesinin geçici görevlendirmeye il müdürlüğünde çalıştığı, geri kalan öğretmenler istekli olmadıklarından kendilerine branşları dışında ders verdirilemediği görülmüştür (Genel Bütçe Hesabı, 2016).” ifadesi öne çıkan bulgulardan bir tanesidir. “Olumsuz” temanın bir diğer kodu olan “Yetersiz eşgüdüm” ilişkin örnek verilebilecek ifadelerden biri ise şu şekildedir: “İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ile bunlara bağlı okul ve kurumların çoğunda, elektrik dağıtım şirketleri ile serbest tüketici olarak anlaşma yapılmaması sonucu daha yüksek tutarlarda elektrik faturaları ödenmiştir. Elektrik Piyasası Serbest Tüketici Yönetmeliği’nin “Serbest tüketici kapsamı” başlıklı 5. maddesinde kimlerin serbest tüketici oldukları tanımlanmıştır... (Genel Bütçe Hesabı, 2013).”

Son olarak “Nötr” temasıyla alakalı bulgular incelenmiştir. Bu temanın “Yasal boşluk” koduna ilişkin örnek verilebilecek ifadelerden biri ise şu şekildedir: “... Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kampüsleri Yönergesinde denetime ilişkin herhangi bir hükme yer verilmemiştir. Uygulamada birliklerin iş ve işleyişine yön verecek, koordinasyonu ve standardizasyonu sağlayacak, rehberlik ve danışmanlık hizmeti sunacak bir mekanizma bulunmamaktadır. Fiilen ya hiç denetim yapılmamakta ya da bu amaçla yapılan çalışmalar birliklerin ihtiyaçlarını karşılayacak, uygulamada birliği sağlayacak, hukuki konularda ve mali yönetimde rehberlik işlevi görecektir yetkinlikte değildir (Okul Aile Birliği, 2017).”

b) Denetlenen kuruluşlara göre öne çıkan temaların dağılımları

Tablo 2 incelendiğinde ise, en çok “Olumlu” temaya ilişkin maddeye Öğretmenevleri, Öğretmenevleri ve Akşam Sanat Okulları, Lokaller ve Sosyal Tesisler hesaplarında rastlanmıştır. Bunun dışında en çok MEB genel bütçe hesaplarında “Olumsuz” temaya ilişkin ifade olduğu görülmektedir. Bunlar da en çok “Yasaya aykırılık”, “Usulsüz uygulama” ve “Şeffaf olmama” alt kategorilerinde yer alan ifadelerdir. “Nötr” teması incelendiğinde ise en çok Döner Sermaye İşletmeleri hesaplarında yer alan “Yasal boşluk” alt kategorisine ilişkin ifadeler ön plana çıkmaktadır. İlk alt problemde ilgili temalara ilişkin alıntılar verildiği için tekrardan kaçınmak adına bu alt problemde alt kategoriler ayrıntılı betimlenmemiştir.

Tablo 2: Denetlenen kuruluşlara göre öne çıkan temaların dağılımları (n=258)

Temalar	Kodlar	Denetlenen Kuruluşlar									
		Genel Bütçe Hesapları		Döner Sermaye İşletmeleri		Öğretmenevleri, Öğretmenevleri ve Akşam Sanat Okulları, Lokaller ve Sosyal Tesisler		Okul Aile Birliği		Özel hesaplar	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Olumlu	Yasaya uygunluk	3	2,4	7	10,1	7	16,6	-	-	-	-
	Toplam	3	2,4	7	10,1	7	16,6	-	-	-	-
Olumsuz	Yasaya aykırılık	38	30,6	19	27,5	11	26,1	2	22,2	4	28,5
	Usulsüz uygulama	29	23,3	11	15,9	9	21,4	2	22,2	4	28,5
	Şeffaf olmama	26	20,9	10	14,4	8	19,0	1	11,1	3	21,4
	Eksik uygulama	9	7,2	6	8,6	2	4,7	-	-	1	7,1
	Yanlış uygulama	7	5,6	5	7,2	2	4,7	1	11,1	1	7,1
	Kaynak israfı	7	5,6	3	4,3	2	4,7	1	11,1	1	7,1
	Yetersiz eşgüdüm	3	2,4	1	1,4	1	2,3	1	11,1	-	-
	Toplam	119	95,9	55	79,7	35	83,3	8	88,8	14	100
Nötr	Yasal boşluk	2	1,61	7	10,1	-	-	1	11,1	-	-
	Toplam	2	1,61	7	10,1	-	-	1	11,1	-	-
Genel Toplam		124	100	69	100	42	100	9	100	14	100

Tablo 2’de de görüldüğü üzere, Döner Sermaye İşletmeleri’nin “Yasal boşluk” koduyla ilişkili madde sayısı diğer işletmelerden daha fazladır. Döner sermayelerin yeni kamu mali yönetim sistemi kurulurken başlangıçta kaldırılması düşünüldüğünden söz konusu sisteme dahil edilmemesinin ve güncel olmayan mevzuatının olmasının (Sayıştay, 2013) Döner Sermaye İşletmeleri’nin mali denetiminde belirsizliklere neden olduğu söylenebilir. Buna ek olarak; yasal dayanağı ve işlevi kalmamasına rağmen öğrencisi, dersliği ve müfredatı bulunmayan ve daha çok sosyal tesis özelliği ile ön plana çıkan Öğretmenevleri ve Akşam Sanat Okulları’na “okul” statüsünün verilmesinin altında söz konusu kuruluşların bazı uygulamalardan yararlanabilme amacının yattığı söylenebilir. Ayrıca mali denetim raporlarında dikkat çeken bir diğer husus okul-aile birlikleridir. Okul-aile birliklerinin denetimine ilişkin bir mekanizmasının kurulmamış olmasının ve bağış politikasına netlik kazandırılmadığından her bağışın zorunlu gibi görülmesinden dolayı soruşturmaya tabi tutulmasının bu hesapların mali denetimini zorlaştırdığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre en çok “Olumsuz” teması ve kapsamında da “Yasaya aykırılık” kodunun yer aldığı görülmüştür. “Usulsüz uygulama” ve “Şeffaf olmama” kodları ise en çok ifadeyle ilişkilendirilen diğer kodlardır. Buna göre MEB’in mali işleyişinde sorunlardan söz edilebilir. Bu sonuçlardan yola çıkarak MEB’in etkili bir denetim yapmasının, Sayıştay’ın denetimlerinde bu kadar olumsuzlukla karşılaşılma oran ve olasılığını azaltacağı söylenebilir. Sayıştay’ın kendisinden beklenen hesap verme sorumluluğuna katkı sağlaması için denetim sonrasında görülen aksaklıkların takibinin yapılması gerekir. Bu takip, TBMM gibi üst organlar tarafından yapılabilirken, MEB Teftiş Kurulu da bu sürece katkı sağlayabilir. Yasa yapıcılar farklı yorumlamaların önüne

geçebilmek için eğitim yöneticilerinin anlayabileceği şekilde daha sade ve açık bir dille yasal belgeler hazırlayabilirler. Eğitim yöneticiliğinin meslekleşmesi temelinde yöneticilerin yetiştirilme süreçlerinde mali denetime ilişkin dersler almaları sağlanabilir. Eğitim yöneticileri, bu ve benzeri araştırmaların sonuçlarından haberdar edilmelidir. Bunun için eğitim yöneticisi yetiştirilen programların derslerinde bu türden çalışmalar incelenmelidir. MEB yöneticilerin Sayıştay'ın yaptığı mali denetime ilişkin bilgi edinmeleri ve kendilerine nelerin sorun yaratacağını öğrenebilmeleri için hizmet içi eğitimlerde bu araştırmanın sonuçlarını ilgili kişilerle paylaşabilir. Eğitim kurumlarının kendi içindeki denetimin nitelikli hale getirilmesi gerekir. Bunun içinde denetimin profesyonel kişiler tarafından yapılması sağlanmalıdır. Nitelikli bir denetimin mali denetim sürecine de katkı sağlayacağı söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre en çok olumsuz ifadeye MEB'in genel bütçe hesaplarında rastlanmıştır. Ayrıca en çok Döner Sermaye İşletmeleri'nde yasal boşluklara yönelik ifadelerin olduğu görülmektedir. İlgili mevzuat boşlukları ve mevzuat ile uygulama arasında olan tutarsızlıklar tespit edilerek giderilmelidir. Özellikle Döner Sermaye İşletmelerinin iş, işlem, faaliyet, gelir ve giderlerinin hukuki dayanaktan yoksunluğunun giderilmesi için gerekli yasal belgeler hazırlanmalıdır. Yasaların uygulanmasından kişi ve kurumlar sorumlu olduğu için hesap verebilirlik kapsamında bireysel farkındalık yaratmak ve etik anlayışını geliştirmek için kamu çalışanlarına eğitimler verilmelidir. İşini düzgün yapan kişi ve kurumlar için performans kriterleri oluşturularak teşvik ve ödüllendirme sistemi getirilebilir. Son olarak araştırmacılara eğitim ile diğer denetim organlarının ilişkisinin çalışılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler

Milli Eğitim Bakanlığı; Sayıştay Denetim Raporları; Mali Denetim; Hesap Verebilirlik.

Kaynaklar

- Akyel, R. ve Baş, H. (2010). Kamu Yönetimi ve Denetimi Bağlamında Sayıştay'ın Anayasal ve Yargısal Konumu. *Maliye Dergisi*, 158.
- Aydın, M. (2014). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Çiğerci, İ. (2007). *Kamu Mali Yönetiminde Hesap Verme Sorumluluğu ve İç Denetim*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Maliye Anabilim Dalı, Afyonkarahisar.
- Demirci, Ö. (2017). *Hesap Verebilirlik Mekanizmasının İşleyişinde Türk Sayıştay'ının Rolü ve Değişen Önemi*. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Kırıkkale.
- Erdağ, C. (2013). *Okullarda Hesap Verebilirlik Politikaları: Bir Yapısal Eşitlik Modelleme Çalışması*. Doktora Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Görgün, E. (2011). *Türk Kamu Mali Yönetiminde Sayıştay Denetimi*. Yüksek Lisans Tezi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı, Karaman.
- Gündüz, Y. ve Göker, S. D. (2017). Eğitim Denetimi Sürecinde Hesap Verebilirlik ve Şeffaflık Uygulamaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 83-93. doi: 10.7822/omuefd.327390
- Kılınç, İ. (2012). *Türk Kamu Mali Yönetim Sisteminde Hesap Verme Sorumluluğu ve Sayıştay Denetimi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Maliye Anabilim Dalı, Ankara.
- Kurdoğlu, H. İ. (2008). *Türk Kamu Yönetimindeki Denetim Sisteminin Şeffaflık ve Hesap Verebilirlik Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Konya.
- Önen, S. M. ve Özmen, B. (2011). Kamu Mali Yönetiminde Kontrol ve Sorumluluk. *Sayıştay Dergisi*, 81.
- Sakal, M. ve Şahin, E. A. (2008). Kamu Kurumlarında Performans Ölçümü ve Sayıştay Denetimi İlişkisi: Türkiye'deki Düzenlemeler Bakımından Bir Değerlendirme. *Sayıştay Dergisi*, 68.
- T.C. Sayıştay Başkanlığı. (2013-2018). *2012-2017 Milli Eğitim Bakanlığı Sayıştay Denetim Raporları*. 07 Kasım 2018 tarihinde erişildi. [İnternet: <https://www.sayistay.gov.tr/tr/?p=2&CategoryId=103>]
- Toprakçı, E., Beytekin, O. F. ve Doğan, M. (2018). Yargıtay'ın Özel Öğretim Kurumlarına İlişkin Verdiği Kararların İncelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 1781-1795. ISSN: 1308-2140.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**14. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ KONGRESİ / THE 14TH INTERNATIONAL CONGRESS ON
EDUCATIONAL ADMINISTRATION**

ULUSLARARASI KATILIMCI LİSTESİ / INTERNATIONAL PARTICIPATION LIST

KATILIMCI ADI SOYADI	KURUM / ÜLKE
AYŞE NEĞİŞ IŞIK	INTERNATIONAL CYPRUS UNIVERSITY, KKTC
AZİZ POLLOZHANI	"MOTHER THERESA" UNIVERSITY IN SKOPJE, MAKEDONYA
BRADLEY PERKS	KWANSEI GAKUIN UNIVERSITY, JAPONYA
CECILIA FIERRO EVANS	UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA LEÓN, MEKSİKA
CLEILA PINEDA BAEZ	UNIVERSIDAD de LA SABANA, KOLOMBİYA
CHARLES WEBER	MOUNT ROYAL UNIVERSITY, KANADA
CLEILA PINEDA BAEZ	UNIVERSIDAD de LA SABANA, KOLOMBİYA
CORNÉ VAN DER VYVER	NORTH-WEST UNIVERSITY, GÜNEY AFRİKA
DUNCAN WAITE	TEXAS A & M UNIVERSITY, ABD
EMEK KÖSE	ST. MARY'S COLLEGE of MARYLAND, ABD
GLORIA GRATACÓS CASACUBERTA	CENTRO UNIVERSITARIO VILLANUEVA, İSPANYA
HANEEN MAGADLAH	AL-QASEMI ACADEMIC COLLEGE, İSRAİL
HASAN ŞİMŞEK	EASTERN MEDITERRANEAN UNIVERSITY, KKTC
HÉLDER SILVA	UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA, PORTEKİZ
KHALID ARAR	AL-QASEMI ACADEMIC COLLEGE, İSRAİL
NAZEH NATOUR	AL-QASEMI ACADEMIC COLLEGE, İSRAİL
IZHAR OPLATKA	TEL AVIV UNIVERSITY, İSRAİL
JANET MOLA OKOKO	UNIVERSITY OF SASKATCHEWAN, KANADA
LUIS FERNANDO IRGANG DOS SATOS	UNIVERSIDADE REGIONAL de BLUMENAU, BREZİLYA
MARÍA BERTHA FORTOUL-OLLIVIER	UNIVERSIDAD LA SALLE CIUDAD DE MÉXICO, MEKSİKA
NICHOLAS WACHIRA	AGA KHAN UNIVERSITY INSTITUTE FOR EDUCATIONAL DEVELOPMENT, PAKİSTAN
OVIDIU GAVRILOV	ALEXANDRU IOAN CUZA UNIVERSITY, ROMANYA
PAUL MILLER	UNIVERSITY OF HUDDERSFIELD, İNGİLTERE
RIMA'A DA'AS	AL-QASEMI ACADEMIC COLLEGE, İSRAİL
WENJI FAN	GUANGXI NORMAL UNIVERSITY, ÇİN
XIBEI XIONG	GUANGXI NORMAL UNIVERSITY, ÇİN
YUSUF İKBAL OLDAÇ	OXFORD UNIVERSITY, İNGİLTERE

**14. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ KONGRESİ / THE 14TH INTERNATIONAL CONGRESS ON
EDUCATIONAL ADMINISTRATION****ULUSAL KATILIMCI LİSTESİ / NATIONAL PARTICIPATION LIST**

KATILIMCI ADI SOYADI	KURUMU
ADEM YURDUNKULU	CUMAYERİ ORTAOKULU
ADEM YAMAN	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
AHMET MELİH GÜNEŞ	BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
AHMET SU	AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
AHMET TURAN KURŞUN	KONYA MERAM BİLİM VE SANAT MERKEZİ
AHMET YİRMİBEŞ	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
ALİ BALCI	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
ALİ ÇAĞATAY KILINÇ	KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
ALİ KIŞ	İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
ANIL YUVKA	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
ASENA TÜRK	KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
ASİYE TOKER GÖKÇE	KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
ASLI YURTTAŞ	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
AYDIN BALYER	YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
AYNUR BOZKURT BOSTANCI	UŞAK ÜNİVERSİTESİ
AYSE CANSU TUNALI	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
AYŞE ELA KEKİLLİ GÜL	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
AYŞE EREN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
AYŞE KILIÇ	
AYŞE NUR GÜRDAL	ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
AZİZ POLLOZHANI	
BAHADIRHAN YILDIZ	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
BAHAR TUNÇAY	
BAYRAM GÜL	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
BEGÜM GÜRGEN	ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
BEGÜM TUFAN	YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
BEKİR BURAK SOYER	ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ
BERTAN AKYOL	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
BETÜL BULUT ŞAHİN	ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
BEYZA HİMMETOĞLU	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
BİLAL YILDIRIM	SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
BİROL ERTAŞ	MEB İSTANBUL İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
BURAK ÇETİN	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

BURAK GÜNER	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
BURCU ALTUN	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
BURCU ERDEMİR	ÇANKAYA ÜNİVERSİTESİ
BURCU TUNA	LÜLEBURGAZ LİSESİ
BURHANETTİN DÖNMEZ	İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
BÜŞRA KOÇ	CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
BÜŞRA KULAKOĞLU	ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
CAFER GÜLER	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
CAFER UĞUR	TEMA KOLEJİ
CANAN ASLAN	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
CANAN DURSUN BALTACI	KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
CELAL TEYYAR UĞURLU	CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
CEM AKIN	KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
CENNET ENGİN DEMİR	ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
CEYHUN KAVRAYICI	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
DAMLA AYDUĞ	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
DENİZ GÖRGÜLÜ	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
DENİZ ÖRÜCÜ	BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
DENİZ SARIBUDAK	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
DENİZ SARIBUDAK	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
DENİZ TAŞ	MEB EMİNE-FEVZİ USLU İLKOKULU
DERYA GÖÇER AKDER	MERAKLI KEDİ OKULU
DİLEK GÜNEŞ	İVRİNDİ İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
DİLEK YILMAZ	ÇOCUK SEVENLER DERNEĞİ İLKOKULU
DİLEK DUVARCI	UĞUR OKULLARI
DİLŞAD BAKIR	İZMİR KARABAĞLAR CUMHURİYET ANADOLU LİSESİ
DURDAĞI AKAN	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EDA GÜVEN SARI	İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
ELİF BAYHAN	KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
ELİF KELEŞ	ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
ELVİN TEKİN	ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EMEL AKAY	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
EMİNE ÇAVDAR	EGE ÜNİVERSİTESİ
EMRE ENGİN	BİLECİK ŞEYH EDEBALI ÜNİVERSİTESİ
EMRE ER	YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EMRE SÖNMEZ	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
ENGİN İŞ	GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
ERCAN YILMAZ	NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

EREN KESİM	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
ERHAN DOLAPÇI	KASTAMONU VALİ AYDIN ARSLAN ORTAOKULU
ERKAN TABANCALI	YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
ERTUĞ CAN	KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ
ESEN ALTUNAY	EGE ÜNİVERSİTESİ
ESMAHAN AĞAOĞLU	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
ESRA CAN GÜLSAT	BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
ESRA KARABAĞ KÖSE	KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
EZGİ ÇETİN	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
FADİME GÜRSOY	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
FATİH BOZBAYINDIR	GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
FATİH ŞAHİN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
FATMA DEMİR	
FATMA KESİK	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
FATMA KÖYBAŞI ŞEMİN	CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
FATMA ÖZTÜRK	ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
FATMA SERPİL ÜNAL	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
FERUDUN SEZGİN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
FEYZA GÜN	KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ
FUNDA ERYILMAZ BALLI	SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
FUNDA NAYIR	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
GAMZE NUR BECERİK	BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
GİZEM GÜNÇAVDI	ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
GÖKHAN DEMİRHAN	UŞAK ÜNİVERSİTESİ
GÖNÜL ŞAYİR	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
GÜL KURUM	TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
GÜLNUR AK KÜÇÜKÇAYIR	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
GÜLTEN TÜRKAN GÜRER	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GÜNEL GULİYEVA	ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
HAKAN ÇETİNKAYA	BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
HAKAN SİVRİ	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
HAKAN SÖNMEZ	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
HAKAN SÜLEYMAN KÖSE	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
HAKAN ŞAHİN	HÜSEYİN ERÇELEBİ ANADOLU LİSESİ
HASAN TABAK	AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
HALİL BUYRUK	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
HANİFE HİLAL ŞENAY	ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
HASAN GÜNAYDIN	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

HASAN KAVGACI	TALİM TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI
HASAN ULVİ EVREN	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
HASAN YÜCEL ERTEM	ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
HATİCE ADIYAMAN	GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
HAVANUR AYTAŞ	ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
HAYRİYE KUTLU	KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
HÉLDER SILVA	KATOLİK PORTEKİZ ÜNİVERSİTESİ
HİCRAN TUNCER	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
HİLAL KAHRAMAN	CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
İBRAHİM ÇOBANLAR	KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
İBRAHİM GÜL	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
İBRAHİM KALYONCU	TRABZON BEŞİRLİ İMKB ORTAOKULU
İDRİS ŞAHİN	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
İSA POLAT	BUCA HALK EĞİTİM MERKEZİ
İSA YILDIRIM	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
İSLAMHAN CURA	SAVUR ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ
KADİR BEYÇİOĞLU	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
KADİR TUNÇER	ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
KASIM AYHAN	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
KASIM KARAKÜTÜK	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
KAZIM ÇELİK	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
KISMET NUR	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
KIVANÇ BOZKUŞ	ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ
KÜBRA NUR ÖZERTEN	EGE ÜNİVERSİTESİ
KÜBRA YENEL	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
KÜRŞAT ARSLAN	KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
MAHMUT REMZİ SOYSAL	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
MAHMUT REMZİ TÜRKSOY	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
MEHMET AKTİN	EDİRNE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
MEHMET ALİ YARIM	VALİ HAFIZPAŞA İLKOKULU
MEHMET DURNALI	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
MEHMET ERDOĞAN	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
MEHMET ERDOĞAN	PEGEM YAYINCILIK
MEHMET FATİH KARAACI	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
MEHMET FATİH KÖSE	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
MEHMET KORKMAZ	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
MEHMET SİNCAR	GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
MEHMET ŞÜKRÜ BELLİBAŞ	ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ

MEHMET ŞÜKRÜ DAMDAM	ŞEHİT MUHAMMED FATİH SAFİTÜRK İLKOKULU
MEHMET TURAN	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
MELİKE CÖMERT	İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
MELTEM ÇETİN	80.YIL CUMHURİYET İLKOKULU ANASINIFI
MERVE ALICI	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
MERVE BEDİROĞLU	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
MERVE ÖZHAN	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
MERVE UÇAR	ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
MERYEM KÖRHASAN	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
MEVLÜT KARA	GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
MİNE TEZEL	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
MİRAY DOĞAN	EGE ÜNİVERSİTESİ
MOHAMED SH ALI	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
MUHAMMED CEVAT YILDIRIM	VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
MUHİTTİN KANMAZ	ZAFER İLKOKULU
MURAT GÜRKAN GÜLCAN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
MUSTAFA BULUT	BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
NAJLAA JAMAL ALNAKHALA	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
NAZİFE KARADAĞ	ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ
NAZLI İNCER BAYRAKTAR	YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
NECİBE DAMLA MUMCU ÖZDEMİR	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
NEDİM ÖZDEMİR	KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ
NEŞE BÖRÜ	NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
NIGAR MAMDOVA	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
NİSA ALTUNAY	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
NURİ BALOĞLU	KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
NURSEL POLAT	
NURSELİ ALTINMAKAS SEMİZLER	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
ONUR DOĞAN	AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
ONUR ERDOĞAN	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
ÖMER ÇALIŞKAN	YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
ÖMER YILMAZ	BARTIN ÜNİVERSİTESİ
ÖMÜR ÇOBAN	KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ
ÖZCAN DOĞAN	ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
ÖZDEN EKİNCİ	SELÇUKLU YÜKSEL BAHADIR ALAYLI BİLİM VE SANAT MERKEZİ
ÖZDEN ÖLMEZ CEYLAN	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
ÖZGE ERDEMLİ	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
ÖZGÜN ÖZMEN	ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZGÜR ÖNEN	BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
ÖZGÜR SAMİ AKGÜL	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
ÖZGÜR SAMİ ÖNEN	BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
ÖZGÜR TÜRK	BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
ÖZLEM AKSU	MEB SIDIKA DİLEK ÜSTÜN ANAOKULU
ÖZNUR ÖZCÜ	YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
ÖZNUR TULUNAY ATEŞ	BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
PELİN TAŞKIN	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
PINAR YENGİN SARP KAYA	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
REYHAN ŞEKERCİ	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
ROZERİN YAŞA	SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
RUHİ SARP KAYA	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SABİT MENTEŞE	MUNZUR ÜNİVERSİTESİ
SABRİYE YILDIZ	BATMAN İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
SADEGÜL AKBABA ALTUN	BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
SADIK KÜÇÜKAKMAN	NOBEL YAYINCILIK
SEDAT ALEV	MEB ŞAHİNBEY BELEDİYESİ BİLİM VE SANAT MERKEZİ
SELİM GÜNAY	ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SELVİYE BULUCU	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
SEMİH OYMAK	MEB BURDUR
SERAP EMİL	ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SERAP GEZER	
SERAP KARABULUT	EGE ÜNİVERSİTESİ
SERKAN ÇETİN	KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SERKAN KIRIKÇI	MEB BAHARİYE ORTAOKULU
SERPİL SELEN GÜNGÖR	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
SERVET ÖZDEMİR	BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
SEVAL KOÇAK	UŞAK ÜNİVERSİTESİ
SEVDA UĞUZ	ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SEVGİ KAYA KAŞIKÇI	ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SEYİTHAN DEMİRDAĞ	ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SİBEL GÜVEN	ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
SİBEL OTAMIŞ	SİİRT İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
SİBEL ÖZKURT	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
SİNAN DAĞ	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
SİNEM DAL	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
SONER POLAT	KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SULTAN ALİ KILIÇ	

SUNAY KARADAĞ	PEGEM YAYINCILIK
SUZAN CANLI	NİĞDE ÖMER HALİDEMİR ÜNİVERSİTESİ
SÜLEYMAN SIRRI AYDOĞAN	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
ŞAHABETTİN AKŞAB	ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
ŞAHİNDE YILMAZ	MEB AKINCILAR İLKOKULU
ŞAKİR ÇINKİR	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
ŞEFİKA MELİKA ÇAĞATAY	ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
ŞENOL SEZER	ORDU ÜNİVERSİTESİ
ŞÜKRİYE HAZAL ERGİN	ŞEHİT ADİL BÜYÜKCENGİZ ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ
ŞÜKRÜ GÜLER	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
TALİP DURDU	SAMSUN İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
TAMER SARI	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
TAYFUR SARI	AVUKAT HASAN HÜSNÜ KILIÇ İLKOKULU
TUĞBA GÜNER DEMİR	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
TUĞÇE AYDIN	BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
TUNCER FİDAN	BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
TURGAY KUMRU	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
TÜRKER KURT	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
UĞUR YÜREK	İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
Ü. GÜLSÜM DİNÇ	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
ÜMİT DİLEKÇİ	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
ÜMİT DOĞAN	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
ÜMİT KAHRAMAN	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
VENERA SHIKHKAMALOVA	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
VENHAR KAPLAN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
VİCDAN ALTINOK	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
YAĞMUR DAĞIDIR	ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
YASEMİN FATMA TEKİN	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
YASEMİN KALAYCI TÜRK	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
YAŞAR KONDAKÇI	ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
YAŞAR YAVUZ	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
YELİZ YURTER	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
YENER AKMAN	SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
YEŞİM ÇAPA AYDIN	ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
YILMAZ TONBUL	EGE ÜNİVERSİTESİ
YUNUS EMRE ŞENTÜRK	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
YURDAGÜL GÜNAL	KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
YÜKSEL GÜNDÜZ	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

YÜKSEL KAVAK	TED UNİVERSİTESİ
ZEHRA KESER ÖZMANTAR	GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
ZERRİN ÖNEN	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
ZEKİ GÜN	15 TEMMUZ ŞEHİTLERİ İLKOKULU

Why Teacher Leadership?

Charles F. Webber^a

(a) Mount Royal University, Department of Education, Calgary, Alberta, Canada

Introduction

The literature on teacher leadership contains multiple observations that it is a generic term that begs definition (Campbell, Lieberman, & Yashkina, 2015; Harris, 2003; Pangan & Lupton, 2015). However, a number of generic attributes of teacher leaders have emerged. For instance, the term is associated with teachers whose professional practice includes leadership within and outside of their classrooms (Dufour & Fullan; 2013). Teacher leaders also collaborate with colleagues in developing and maintaining professional school cultures (Lambert, 2003). They learn together with colleagues and they initiate positive change (Harris, 2003).

Values and Assumptions

Table 1 summarizes the dominant values and assumptions that emerged from a review of teacher leadership literature.

Table 1. *Values and Assumptions Underlying Teacher Leadership*

Values	Assumptions	Authors
Accountability	Take responsibility for outcomes	Bone, 2015
	Evaluation and progress monitoring provide focus	Owens, 2015 Webber & Scott, 2012
Advocacy	Student learning needs provide focus	Bauman, 2015
	Teacher leadership has an activist dimension	Conway, 2015 Lambert, 2003 Nieto, 2015
Cultural responsiveness	Curricula and pedagogy should include students whose identities have been insufficiently considered	Nieto, 2015
Inclusiveness	Teachers should be part of decision making	Bauman, 2014
	Career stage considerations are important	Pangan & Lupton, 2015 Steffy, Wolfe, Pasch, & Enz, 2000
Openness to change	Go beyond enculturation to build capacity for transformation	Pangan & Lupton, 2015
Professionalism	Teaching is always an ethical activity	Lambert, 2003
	Teachers are the single largest influence on students' academic achievement	Nieto, 2015
Reflection	Reflective practice should be ongoing	Carr, 2015
Risk-taking	Safety and trust are important	Lambert, 2003
Shared vision	Alignment of goals and mission are valued	Bond, 2015
		Bone, 2015
Stability	Practices should be sustainable	Conway, 2015
Teamwork	Professional learning communities provide a venue for collaboration	Conway, 2015
		Jackson, Burrus, Bassett, & Roberts, 2010

The preceding values and assumptions, upon which our current understanding of teacher leadership is based, merit attention by teacher educators, formal educational leaders, professional organizations, and policy makers.

Theoretical Framework

Teacher Leadership Overview

Four central aspects of teacher leadership are described below.

Formal and Informal Dimensions

The distinction of formal leader versus teacher leader elicits ongoing discussion and debate. For example, Crowther (2015) distinguished between teacher leaders and expert teachers, observing that teacher leaders can be involved in school leadership while expert teachers focus on classroom pedagogy. Flückiger, Lovett, and Dempster (2015) presented a perspective on the role of middle leaders—department heads, curriculum leaders, etc.—in facilitating the leadership of teaching and learning among teachers. Similarly, Stoll, Brown, Spence-Thomas, & Taylor (2015) highlighted the major influence that middle leaders exert on school improvement. Campbell, et al. (2015) suggested that teacher leadership is not about “formalized organizational authority and responsibilities” but about “influencing, (co)developing and sharing professional knowledge” (p. 96).

School Culture

For the purposes of this article, the following discussion of school culture will be restricted to the ways people live together in schools (Webber, 1994), filtered through the lens of teacher leadership. It is important to note that the aspects of school culture presented here in juxtaposition to the concept of teacher leaders are idealized attributes and do not include a strong focus on the negative aspects of some school cultures, those that Deal and Peterson (2010) referred to as “toxic cultures” (p. 182).

Professional Development

Steffy and Wolfe (2001) shared their understanding of the life-cycle of career teachers based on the premise that teachers in supportive learning environments continue to develop throughout their professional careers. They are able to evolve through six stages: novice, apprentice, professional, expert, distinguished, and emeritus. Progress is supported through critical reflection and examination of assumptions and beliefs.

Steffy and Wolfe (2001) suggested a range of professional learning activities that support teachers at different career stages. These included development opportunities frequently cited in other teacher leadership literature such as mentoring and writing (Lieberman, 2015), and leading innovations and coaching (Sterrett, 2015).

School Improvement

A focus on school improvement has existed for decades. Teddlie and Stringfield (2007) summarized early school improvement research in the United States throughout the 20th century. They began by defining school improvement “as the examination of the processes and outcomes associated with interventions designed to improve schools” (Teddlie & Stringfield, 2007, para. 5). They tracked efforts to improve schools through a 1930s school reform study commissioned by the Progressive Education Association to post-Sputnik curriculum reform initiatives in the 1960s and 1970s, both of which produced the finding that local

adaptation of any reform is essential for successful implementation. Related findings emerged from studies conducted in the latter half of the 20th century—Rand Change Agent Study, Follow-Through Classroom Observation Evaluation, Dissemination Efforts Supporting School Improvement—that outlined the need for local variability, the importance of principal support, the value of time-on-task, and the understanding that changes in beliefs can follow changes in behavior, rather than the reverse (Teddle & Stringfield, 2007).

The related concept of school effectiveness also was the focus of studies conducted during the latter half of the 20th century in the United States. Teddle and Stringfield (2007) described how this research led to the listing of several school effectiveness concepts correlated strongly with student learning: principal leadership, instructional focus, safe school climate, high expectations, and use of student achievement data for monitoring program success.

Cautionary Considerations

The following cautionary considerations are offered with the intent of fostering debate and focusing further research.

Context

Context almost certainly is a game-changer in terms of how we understand and live teacher leadership. For example, Owens (2015) characterized a number of schools in England as fraught with racism, violence, and socio-economic disadvantage. At first reading, the descriptors seemed transferable to other contexts, at least those in the West. However, even a little reflection suggests that the context of English schools in a nation that is small geographically but with a relatively large population is very different from those in Australia or Canada, for example, never mind other Commonwealth countries.

Even within countries, wide contextual diversity exists. In Canada, there is variability within cities such as Toronto, Calgary, and Vancouver—cultural, economic, linguistic, religious, and economic—that demands differences in the practices of teacher leaders depending upon their own cultural literacy, gender, language, and more. Despite such widely varying contexts, the literature about teacher leaders typically offers interpretations, conceptual frameworks, and recommendations as if they are appropriate elsewhere. Cautious interpretation is prudent.

Leadership Capacity

Lambert (2003, p. 33) stated, “In the same way that everyone is born to learn, everyone is born to lead.” While recognizing the merit in inviting and appreciating the sharing of all teachers’ knowledge and insights, it is reasonable to ask if every teacher can or even wants to be a leader? Leithwood (2007) reasonably asked, “It begs the question, what do we mean by leadership?” and “It also begs the question, if everyone is a leader, who are the followers?” and “What could this possibly mean?” (p. 43).

Group Dynamics

School staff member interactions are characterized by the full complement of opportunities and challenges seen in other workplaces. For example, as Gallavan (2015) asserted, existing practices can become accepted and resistant to examination, teachers may form close relationships and be reluctant to challenge one another’s perspectives and practices, and conflict can escalate to the point where toxic work environments are firmly established. Traditional teacher isolation may be hard to overcome, union influences may mitigate

against the effectiveness of distributed or shared leadership, and not everyone will necessarily be accepted as teacher leaders by their peers.

Apparent Political Beliefs

The literature reviewed for this report contained numerous mentions of high-stakes testing, unprincipled politicians seeking quick fixes in order to be re-elected, overly prescriptive curricula, the need for teachers to practice advocacy, interference with teachers' facilitation of deep learning, pockets of teacher resistance to reforms that are not in the best interests of students, inappropriate educational standardization, "wrong drivers" and "right drivers" for change management, and more. All of these examples appeared as opinion statements offered with little or no supporting evidence. In fact, these types of statements have appeared so frequently in the educational literature throughout the West in recent decades that they have become uncontested and accepted taken-for-granted truths.

Method

The preceding observations about teacher leadership led to the formation of an international research team comprised of members from ten countries. The members of the *International Study of Teacher Leadership* team seeks to contribute to the wider understanding of teacher leadership and of how professional development and university programs might contribute to teacher leadership knowledge and skill development.

Primary research question:

How is teacher leadership conceptualized and enacted and what are the implications for educational stakeholders?

Secondary research questions

How do school-based educators conceptualize teacher leadership?

How do systems leaders conceptualize teacher leadership?

What are the values, beliefs, and assumptions underpinning teacher leadership discourses?

How is teacher leadership enacted?

How prepared are classroom teachers to serve as teacher leaders?

Phenomenographic Component

Two research team members are mapping the diverse understandings and experiences of teacher leadership among the members of the cross-country teacher leadership team. They are conducting structured interviews with each team member.

Document Analyses

Research team members are examining key documents in each cultural context, e.g., school authority policies, accreditation requirements, standards documents, position descriptions, department of education policies, teacher education curricula, union position statements, and government and organizational web materials. The analyses are providing contextualized descriptions of how the construct of teacher leadership is understood and manifested in each cultural setting.

Interviews

Informed by the document analyses, research team members are conducting individual interviews with a sample of participants representing teachers, parents, principals, senior central office personnel, teacher educators, ministry officials, and parents.

Questionnaires

Four groups of educational partners are being invited to complete questionnaires related to teacher leadership: (1) teachers and principals, (2) system leaders, (3) teacher educators and professional development providers, (4) parents. Invitees include representatives of public and private school systems, department of education personnel, university-based teacher educators, professional development providers, and school council members.

Case Studies

This component of the teacher leadership study is immersing researchers in the rich context of one-to-two schools selected because of teacher leadership reputation.

Oral Histories

Researchers are conducting a series of interviews with one-to-two current or past classroom teachers selected because of their perceived influence within a school or local educational authority.

Results

The first two study components, which began in 2018, resulted in a large number of conference papers and presentations. Journal manuscripts, special journal issues, and edited books are in preparation with publication anticipated over the next 18 to 24 months.

This report is based on research done as part of the *International Study of Teacher Leadership* conducted in Australia, Canada, China, Colombia, Mexico, Romania, South Africa, Spain, Tanzania, and Turkey. The multi-stage study commenced in 2018. For more information, contact Charles Webber at cfwebber@mtroyal.ca and see the study website: <https://mru.ca/istl>.

Keywords:

Teacher leadership, cross-cultural leadership, informal leadership

References

- Bauman, C. (2014) *An Exploration of the Interconnectedness between elementary teacher job satisfaction, school culture and student achievement: A study in two Canadian elementary schools* (Unpublished doctoral dissertation). University of Southern Queensland, Toowoomba, Queensland.
- Bauman, C. (2015). A refreshing perspective on teacher leadership: How teacher leaders effectively combine the use of autonomy and collaboration to enhance school improvement. *Leading and Managing*, 21(2), 46-59.
- Bond, N. (2015). Teacher leaders as professional developers. In N. Bond (Ed.), *The power of teacher leaders: Their roles, influence, and impact* (pp. 57-69). New York: Kappa Delta Pi and Routledge.
- Bone, S.C. (2015). Teacher leaders as school reformers. In N. Bond (Ed.), *The power of teacher leaders: Their roles, influence, and impact* (pp. 105-119). New York: Kappa Delta Pi and Routledge.

14th International Congress on Educational Administration

- Campbell, C., Lieberman, A., & Yashkina, A. (2015). Teachers leading educational improvements: Developing teachers' leadership, improving practices, and collaborating to share knowledge. *Leading and Managing*, 21(2), 90-105.
- Conway, J.M. (2015). Sustainable leadership for sustainable school outcomes: Focusing on the capacity building of school leadership. *Leading and Managing*, 21(2), 29-45.
- Crowther, F. (2015). Teacher leaders and expert teachers – Equally important but not to be confused. *Australian Educational Leader*, 37(3), 6-7.
- Deal, T., & Peterson, K.D. (2016). *Shaping school culture* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Dufour, R., & Fullan, M. (2013). *Cultures Built to Last: Systemic PLCs at work* (Bloomington, IN: Solution Tree Press).
- Flückiger, B., Lovett, S., & Dempster, N. (2015). Middle leaders: Career pathways and professional learning needs. *Leading and Managing*, 21(2), 60-74.
- Gallavan, N.P. (2015). Classroom teachers as team players. In N. Bond (Ed.), *The power of teacher leaders: Their roles, influence, and impact* (120-131). New York: Kappa Delta Pi and Routledge.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility *School Leadership and Management*, 23(3), 313-324.
- Jackson, T., Burrus, J., Bassett, K., & Roberts, R.D. (2010). *Teacher leadership: An assessment framework for an emerging area of professional practice*. Princeton, NJ: Educational Testing Services
- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Leithwood, K. (2007). What we know about educational leadership. In J. Burger, C. Webber, & P. Klinck (Eds.), *Intelligent leadership: Constructs for thinking education leaders* (41-66). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Lieberman, A. (2015). Teachers at the forefront. In N. Bond (Ed.), *The power of teacher leaders: Their roles, influence, and impact* (7-18). New York: Kappa Delta Pi and Routledge.
- Nieto, S. (2015). Leading as a moral imperative. In N. Bond (Ed.), *The power of teacher leaders: Their roles, influence, and impact* (pp. 183-195). New York: Kappa Delta Pi and Routledge.
- Owens, E. (2015). Teacher leaders internationally. In N. Bond (Ed.), *The power of teacher leaders: Their roles, influence, and impact* (pp. 145-155). New York: Kappa Delta Pi and Routledge.
- Pangan, C.H., & Lupton, A. (2015). First-year teachers: New and ready to lead! In N. Bond (Ed.), *The power of teacher leaders: Their roles, influence, and impact* (pp. 120-131). New York: Kappa Delta Pi and Routledge.
- Steffy, B.E., & Wolfe, M.P. (2001). A life-cycle model for career teachers. *Kappa Delta Pi Record*, 38(1), 16-19.
- Steffy, B. E., Wolfe, M. P., Pasch, S. H., & Enz, B. J. (2000), *The model and its application*, in Steffy, B.E., Wolfe, M.P., Pasch, S.H., & Enz, B.J. (Eds), *Life cycle of the career teacher* (pp. 1-25), Kappa Delta Pi and Corwin Press, Thousand Oaks CA.

14th International Congress on Educational Administration

- Sterrett, W. (2015). Maximizing teacher leadership. In N. Bond (Ed.), *The power of teacher leaders: Their roles, influence, and impact* (pp. 31-42). New York: Kappa Delta Pi and Routledge.
- Stoll, L., Brown, C., Spence-Thomas, K., Taylor, C. (2015). Perspectives on teacher leadership for evidence-informed improvement in England. *Leading and Managing*, 21(2), 75-89.
- Teddlie, C., & Stringfield, S. (2007). A history of school effectiveness and improvement research in the USA focusing on the past quarter century. In T. Townsend (Ed.), *Springer international handbooks of education: international handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 131-166). Dordrecht, The Netherlands: Springer
- Webber, C.F. (1994). School culture. In R.R. O'Reilly & S. Sikora (Eds.), *Becoming a Canadian teacher* (pp. 152-167). Calgary: University of Calgary.
- Webber, C.F., & Scott, S. (2012). Student assessment in a Canadian civil society. *Journal of Management Development*, 31(1), 34-47.