



BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ



12. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ KONGRESİ

THE 12TH INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATIONAL ADMINISTRATION

11-13 Mayıs/May 2017
Kızılcahamam-Ankara, TÜRKİYE/TURKEY

e-isbn: 978-605-318-843-8

BİLDİRİ ÖZETLERİ KİTABI ABSTRACT BOOK





12. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ KONGRESİ The 12th International Congress on Educational Administration

e-ISBN 978-605-318-843-8
DOI 10.14527/9786053188438

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

© 2017, PEGEM AKADEMİ

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Pegem Akademi Yay. Eğt. Dan. Hizm. Tic. Ltd. Şti.ye aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır. Okuyucularımızın bandrolü olmayan kitaplar hakkında yayınevimize bilgi vermesini ve bandrolsüz yayınları satın almamasını diliyoruz.

Pegem Akademi Yayıncılık, 1998 yılından bugüne uluslararası düzeyde düzenli faaliyet yürüten **uluslararası akademik bir yayınev**idir. Yayımladığı kitaplar; Yükseköğretim Kurulunca tanınan yükseköğretim kurumlarının kataloglarında yer almaktadır. Dünyadaki en büyük çevrimiçi kamu erişim kataloğu olan **WorldCat** ve ayrıca Türkiye'de kurulan **Turcademy.com** ve **Pegemindeks.net** tarafından yayınları taranmaktadır, indekslenmektedir. Aynı alanda farklı yazarlara ait 1000'in üzerinde yayını bulunmaktadır. Pegem Akademi Yayınları ile ilgili detaylı bilgilere <http://pegem.net> adresinden ulaşılabilir.

Mayıs 2017, Ankara

Yayın-Proje: Özlem Sağlam
Dizgi-Grafik Tasarım: Didem Kestek
Kapak Tasarımı: Pegem Akademi

Yayıncı Sertifika No: 14749

İletişim

Karanfil 2 Sokak No: 45 Kızılay / ANKARA
Yayınevi: 0312 430 67 50 - 430 67 51
Yayınevi Belgeç: 0312 435 44 60
Dağıtım: 0312 434 54 24 - 434 54 08
Dağıtım Belgeç: 0312 431 37 38
Hazırlık Kursları: 0312 419 05 60
İnternet: www.pegem.net
E-ileti: pegem@pegem.net



**12. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ
KONGRESİ
11-13 Mayıs 2017
The 12th INTERNATIONAL CONGRESS ON
EDUCATIONAL ADMINISTRATION
11-13 May 2017**



BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
BAŞKENT UNIVERSITY

**BİLDİRİ ÖZETLERİ
ABSTRACT BOOK**



Kongre Onursal Başkanı/Honorary President

Sadegül AKBABA ALTUN

Düzenleme Kurulu Başkanı/Congress President

Sadegül AKBABA ALTUN

Düzenleme Kurulu Üyeleri/Organization Committee Members

- Adnan BOYACI, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Adnan TEPECİK, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Aslı YURTTAŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Çağatay KILINÇ, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Celal Teyyar UĞURLU, Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Chen SHUANGYE, The Chinese University of Hong Kong
Deniz ÖRÜCÜ, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Didem KOŞAR, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Engin KARADAĞ, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Gökçe GÖKALP, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
H.Hakan ÇETİNKAYA, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Kadir BEYÇİOĞLU, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Khalid ARAR, The College for Academic Studies, Israel
M. Cevat YILDIRIM, Mardin Artuklu Üniversitesi, Türkiye
Niyazi ÖZER, İnönü Üniversitesi, Türkiye
Noorjehan N. GANIHAR, Karnatak University, Karnataka, India
Paula KWAN, The Chinese University of Hong Kong, Hong Kong
Rosemary PAPA, Northern Arizona University, USA
Sadegül AKBABA ALTUN, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Sally J. ZEPEDA, University of Georgia, USA
Sedat GÜMÜŞ, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Serap EMİL, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
Serkan KOŞAR, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Servet ÖZDEMİR, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Shirley O'NEILL, University of Southern Queensland, Australia
Soner POLAT, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Yaşar KONDAKÇI, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye

BİLİM KURULU/SCIENTIFIC COMMITTEE

- Abdurrahman TANRIÖĞEN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Ali BALCI, Ankara Üniversitesi, Türkiye
- Ayhan AYDIN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
- Battal ASLAN, Hakkâri Üniversitesi, Türkiye
- Burhanettin DÖNMEZ, İnönü Üniversitesi, Türkiye
- Cengiz AKÇAY, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye
- Ekber TOMUL, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye
- Erdal TOPRAKÇI, Ege Üniversitesi, Türkiye
- Esmahan AĞAOĞLU, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
- Gülsüm ATANUR BASKAN, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
- Hasan ŞİMŞEK, İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye
- Hüseyin KIRAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- İlhan GÜNBAIYI, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
- Kasım KARAKÜTÜK, Ankara Üniversitesi, Türkiye
- Mehmet KORKMAZ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
- Mustafa ÇELİKTEN, Marmara Üniversitesi, Türkiye
- Münevver YALÇINKAYA, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, KKTC
- Nezahat GÜÇLÜ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
- Refik BALAY, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
- Sadegül AKBABA ALTUN, Başkent Üniversitesi, Türkiye
- Songül ALTINIŞIK, TODAİE, Türkiye
- Temel ÇALIK, Gazi Üniversitesi, Türkiye
- Yüksel KAVAK, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
- Ahmet DUMAN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
- Ali İlker GÜMÜŞELİ, Okan Üniversitesi, Türkiye
- Aytaç AÇIKALIN, Hacettepe Üniversitesi (E), Türkiye
- Bekir BULUÇ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
- Cemil YÜCEL, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
- Coşkun BAYRAK, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
- Engin KARADAĞ, Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
- Esergül BALCI, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
- Feyzi ULUĞ, TODAİE, Türkiye
- Halil IŞIK, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
- Hüseyin BAŞAR, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye
- İnyet PEHLİVAN AYDIN, Ankara Üniversitesi, Türkiye
- İrfan ERDOĞAN, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
- M. Durdu KARSLI, Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC
- Mualla Bilgin AKSU, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
- Münevver ÇETİN, Marmara Üniversitesi, Türkiye
- Necati CEMALOĞLU, Gazi Üniversitesi, Türkiye
- Niyazi CAN, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye
- Ruhi SARP KAYA, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
- Servet ÖZDEMİR, Başkent Üniversitesi, Türkiye
- Şule ERÇETİN, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
- Yasemin KEPENEKÇİ, Ankara Üniversitesi, Türkiye
- Yüksel ÖZDEN, Balıkesir Üniversitesi (E), Türkiye



ULUSLARARASI BİLİM KURULU/INTERNATIONAL SCIENTIFIC COMMITTEE

- Adam NIR, The Hebrew University of Jerusalem, Israel
- Bennie GROBLER, University of Johannesburg, South Africa
- Charles L. SLATER California State University Long Beach, USA
- Chen SHUANGYE, The Chinese University of Hong Kong
- Fiona KING, Dublin City University, Ireland
- Izhar OPLATKA, Tel Aviv University, Israel
- Khalid ARAR, The College for Academic Studies, Israel
- Mika RISKU, University of Jyväskylä, Finland
- Pamela ANGELLE, The University of Tennessee, USA
- Raj MESTRY, University of Johannesburg, South Africa
- Sally J. ZEPEDA, University of Georgia, USA
- Shirley O'NEILL, University of Southern Queensland, Australia
- Angeliki LAZARIDOU, University of Thessaly, Greece
- Bruce BARNETT, University of Texas at San Antonio, USA
- Charles WEBBER, Mount Royal University, Canada
- David GURR, University of Melbourne, Australia
- Helen ARLESTIG, Umea University, Sweden
- Joanna MADALIŃSKA-MICHALAK, University of Warsaw, Poland
- Lars BJÖRK, University of Kentucky, USA
- Noorjehan N. GANIHAR, Karnatak University, Karnataka, India
- Paula KWAN, The Chinese University of Hong Kong, Hong Kong
- Rosemary PAPA, Northern Arizona University, USA
- Scott EACOTT, University of New South Wales, Australia



İÇİNDEKİLER

Anaokulunda Meslektaş Gözlem ve Yardımı; Niçin, Nasıl ve Ne ile Yapılmalı? <i>Süleyman Göksoy, Yağmur Başaran</i>	1
Eğitimde Değişimin Denetim Sistemine Etkisi <i>Süleyman Göksoy, Songül Bal Kusunacı</i>	5
Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Kullandıkları Stratejiler <i>İ. Bakır Arabacı</i>	7
Devlet Okullarının Mekân ve Donanımsal Yeterlikleri Konusunda Öğretmen Görüşleri <i>İ. Bakır Arabacı, İbrahim Gül</i>	9
Şartlı Eğitim Yardımı'nın (ŞEY) Değerlendirilmesi <i>İ. Bakır Arabacı, İbrahim Gül</i>	11
Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <i>Sinan Yalçın, Durdağı Akan, İsa Yıldırım</i>	14
Aday Öğretmenlerin Yetiştirilme Sürecine İlişkin Görüşler <i>Celal Teyyar Uğurlu, Aslı Ağıroğlu Bakır, Fatma Köybaşı, Kadriye Özyazıcı, Songül Yazıcı</i>	17
Gelişimsel Denetim Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması <i>Fatma Köybaşı, Celal Teyyar Uğurlu, Aslı Ağıroğlu Bakır, Halil Öztürk, Burak Karakuş</i>	19
Bureaucratic Dominance in European Higher Agricultural Education <i>Emmanuel Soriano Flores</i>	21
Fakülte Yönetiminin Araştırma Kültürüne Desteğine İlişkin Bir Ölçek Geliştirme Çalışması <i>Ayşegül Kadı, Yılmaz Tonbul</i>	25
Okul Müdürlerinin Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stilllerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi <i>Abdurrahman İlğan</i>	27
Örgütsel Güven, Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Vatandaşlık Arasındaki İlişki <i>Sedat Alev</i>	30
Öz Yeterlilik, Proaktif Kişilik ve Değişime Açıklık Arasındaki İlişki <i>Fatih Bozbayındır, Sedat Alev</i>	33
Pedagojik Formasyon Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Mesleki Değer Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi <i>Nazım Çoğaltay</i>	37
Okul Müdürlerinin Politik Beceriye İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Dayalı Olarak İncelenmesi <i>Murat Özdemir, Seval Koçak</i>	39
Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi <i>Murat Özdemir, Seval Koçak</i>	42
Okullardaki Bürokratik Yapı ve Öğretmen Liderliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri <i>Ayça İrem Yılmaz, Kadir Beycioğlu</i>	45
Öğretmenlerin Yetkilendirilmesi Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması <i>Ayşegül Kadı, Abdurrahman İlğan</i>	48
Eğitim Hizmetlerinde Yerelleşme Sürecini Etkileyen Faktörlerin Tespiti: Yerel İdareciler ve Merkezi Yönetim Yetkilileri Açısından Bir Değerlendirme <i>Gülsüm Gürler Hazman, Mustafa Küçükilhan</i>	50
Örgütsel Mutluluk Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması <i>Yaser Arslan, Soner Polat</i>	53
Kültürel Zeka Ölçeğinin Türkçeye Adaptasyonu <i>Serap Emil, Özge Gökten</i>	55
Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Okul Müdürüne Güven Algıları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki <i>Ramazan Ertürk</i>	58
Bilgi Okuryazarlığı, Kolektif Öğretmen Yeterliği ve Etkili Okul: Yapısal Eşitlik Modellemesi <i>Celal Teyyar Uğurlu, Kadir Beycioğlu, Seyfettin Abdurrezzak</i>	65



Okul Müdürlerinin Okul İşlerini Erteleme Davranışlarının Okul Müdürleri ve Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi <i>Kadir Beycioğlu, Celal Teyyar Uğurlu, Seyfettin Abdurrezzak</i>	70
UNESCO'nun 2030 Hedefleri Bağlamında Türkiye'nin Eğitimde 2015-2019 Stratejik Hedeflerine İlişkin Nitel Bir Değerlendirme <i>Melike Cömert, Dilek Özgül</i>	74
Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığı'na Atamalarda Getirilen Mülakat Sınavına İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Çalışma <i>Nazım Çoğaltay, Hüseyin Tanrıverdi, Sevgi Taş</i>	76
Öğretmenlerin Mesleki Özgürlüğe İlişkin Metaforik Algıları <i>EjderGüven, Asiye Toker Gökçe</i>	78
Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Kültürlerarası Yeterlilik Düzeyleri <i>Gizem Günçavdı, Soner Polat</i>	80
Üniversite Yönetimine Öğrenci Katılımı Bağlamında Öğrenci Konseyinin Etkililiği <i>Hasan Basri Memduhoğlu, Suat Aynas</i>	83
Okulun "Yeni" Müdürü Olmak: Örgütsel Sosyalleşme Çerçevesinden İlk İki Yıl <i>Engin Şimşek, Şöheyda Göktürk</i>	86
Okul Müdürlerinin Okul Güvenliğini Sağlamaya Yönelik Stratejileri <i>Suzan Canlı, Hasan Demirtaş</i>	90
Okul Aile Birliğinin İşleyişi: Okul Yöneticileri ve Velilerin Görüşleri Bağlamında Nitel Bir Araştırma <i>Esen Altunay, Gül Ercan</i>	93
Eğitim Sisteminde Değişimlerin ve Reformların Niteliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin İncelenmesi <i>Esen Altunay, Ahmet Burak</i>	96
Sınıf Öğretmenlerinin Temel ve Hazırlayıcı Eğitim Süreçlerinde Yetiştirilmelerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri <i>Mahmut Mutlu, Mehmet Özbaş, Sinan Yalçın, Turgut Uslu</i>	99
Ortaokullarda Aile Katılımına Yönelik Okul Müdürlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Karaman İli Örneği) <i>Erkan Çakır, Mustafa Yavuz</i>	103
Lise Öğretmenlerinin Örgütsel ve Bireysel Değerleri <i>Zülfü Demirtaş, Davut Nacar</i>	107
Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri <i>Zülfü Demirtaş, Davut Nacar</i>	108
Öğrenci Gözüyle Fırsat ve İmkân Eşitliği Açısından İlk ve Ortaöğretim Okullarının Değerlendirilmesi <i>Emine Önder, Hatice Petek</i>	109
Avrupa Birliği Projelerinin Okul Sağlığına Katkılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri <i>Fatma Kesik, Kadir Beycioğlu</i>	112
Yöneticilerin Öğretimsel Liderliği Çerçevesinde Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı <i>Sevilay Şahin, Hüseyin Bağrıyanık</i>	115
Öğrenme-Merkezli Liderlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması <i>Ali Çağatay Kılınç, Mehmet Şükrü Bellibaş, Sedat Gümüüş</i>	118
Öğrenen Liderlik Ölçeğinin Geliştirilmesi <i>Halil Karadaş, Necdet Konan</i>	121
Ortaokul Yöneticilerinin Çatışmayı Yönetme Stratejileri ile Öğretmenlerin Mobbing Yaşama Düzeyleri Arasındaki İlişki <i>Necati Cemaloğlu, Berru Çapar</i>	123
Eğitim Örgütlerinin Yapıları ve Örgütsel Bir Sorun: Yıldırma <i>Gülnur Ak Küçükçayır, Nezahat Güçlü</i>	126
Türkiye'de Geçmişten Günümüze Özel Okullar ve Politikaları Üzerine Bir Araştırma <i>Gülnur Ak Küçükçayır, Necati Cemaloğlu</i>	130
Velilerin Eğitim Düzeyleri ile Çocuklarının Öğrenim Kademesinin Velilerin Okul İklimi ve Veli Katılımı Algısına Etkisi <i>Hasan Yücel Ertem, Gökçe Gökcalp</i>	134



Eğitim Örgütlerinde Kurumsal Yıldırma ve Sendikalar Üzerine Bir Çalışma <i>Gülnur Ak Küçükçayır, Necati Cemaloğlu</i>	138
Okullarda Örgütsel Sinizmin Yordayıcısı Olarak Karara Katılım <i>İsa Yıldırım, Durdağı Akan, Sinan Yalçın</i>	142
Okul Müdürlerinin Dört Çerçeve Liderlik Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi <i>Murat Özdemir, Nilay Neyişci, Nuray Kısa</i>	146
Eğitimcilerin (Okul Yöneticileri ve Öğretmenleri) Hayatlarında Karşılaştıkları Travmaların (Hastalık, Ölüm, Boşanma, Ekonomik Sıkıntı, Afet-Felaket, Kaza) Etkilerine Dair Görüş ve Önerileri <i>Mahmut Çaylak, Dilara Çaycı, Nail Yıldırım</i>	148
Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Hayatlarında Karşılaştıkları Ölüm Travmasının Eğitim Sürecine İlişkin Etkilerine Dair Görüş ve Önerileri <i>Cemal Savaş, Fazilet Özge Sevim, Nail Yıldırım</i>	151
Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Hayatlarında Karşılaştıkları Hastalık Travmasının Eğitim Sürecine İlişkin Etkilerine Dair Görüş ve Önerileri <i>Zafer Güzel, Fazilet Özge Sevim, Nail Yıldırım</i>	154
Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Geçirmiş Oldukları Kaza Travmalarının Kişisel ve Mesleki Yaşamlarına Etkisi <i>Cevdet Avcı, Dilara Çaycı, Nail Yıldırım</i>	157
Öğretmen ve İl Eğitim Denetmenlerine Göre Okullarda Stratejik Yönetim Uygulamaları <i>Şenyurt Yenipınar, Kamil Yıldırım</i>	160
Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimine İlişkin Görüşleri <i>Osman Ferda Beytekin, Şule Kaya Atça, Ahmet Burak</i>	162
Mesleki Eğitimde İstihdam Sorunları: (İstanbul Örneği) <i>Nurhayat Çelebi, Turan Tolga Vuranok</i>	165
Öğretmen Adaylarının Eğitim Politikalarına İlişkin Algıları: Metafor Analizi <i>Şenol Sezer</i>	168
Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürü Görevlendirilmesine İlişkin Görüşleri <i>Aydın Kara, Gökhan Arastaman</i>	172
Normal (Tam Gün) Eğitime Geçişe İlişkin Yönetici Görüşleri <i>Mukadder Boydak Özcan, Efraim Öztürk</i>	174
Geçmişten Günümüze Öğretmenlere Uygulanan Denetime İlişkin Yönetici Görüşleri <i>Mukadder Boydak Özcan, Zülküf Nanto</i>	177
Okul Yöneticilerinin Aday Öğretmenlik Sürecine İlişkin Görüşleri <i>Mukadder Boydak Özcan, Zülküf Nanto</i>	180
Ortaöğretim Okul Müdürlerinin ve Okul Aile Birliği Üyelerinin Okulun Ekonomisiyle İlgili Görüşleri <i>Neşe Börü</i>	183
Ortaöğretim Öğrencilerinin Eylem Kimlikleme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi - Ankara Örneği- <i>Elif Ayyıldız Akyaz, Ayhan Ural</i>	188
Akademisyenlerin Akademik Teşvik Ödeneğine İlişkin Görüşleri <i>Muhammed Turhan, Yusuf Celal Erol</i>	191
Velilerin Perspektifinden Paylaşılan Liderlik ve Aile Katılımı Arasındaki İlişki <i>Yusuf Celal Erol, Muhammed Turhan</i>	193
Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin Özdeşleşme Düzeyi ile İlişkisi <i>Emrah Olukçu, Meltem Akın Kösterelioğlu</i>	195
Akademisyenlerin İş-Yaşam Dengesinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi <i>M. Akif Helvacı, Orkide Bakalım, Viyan Can, Ümit Akkoyun</i>	200
İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşkoliklik Düzeyleri ile Örgüt Sağlığına İlişkin Algıları Arasındaki İlişki <i>Burcu Yavuz Tabak, Fatih Şahin, Hasan Tabak</i>	202
Aile Katılımında Alternatif Arayışları: İzmit Roman Aileleri Örneği <i>Tuğba Konaklı, Şöheyda Göktürk</i>	205
Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Örgütsel Bağlılığa ve İş Doyumuna İlişkin Etkisinin İncelenmesi <i>Cafer Yozgat</i>	208



Okul Yöneticilerinin Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri ile İlgili Görüşleri <i>Nuri Erdemir, Ali Kış</i>	210
Türkiye Merkezli Uluslararası Öğrenci Hareketliliğinin Ekonomik Yansımaları <i>Barış Uslu</i>	213
Bilgi Toplumunda Girişimci Akademisyenler ve Üniversitelere Katkıları <i>Barış Uslu, Alper Çalkoçlu</i>	217
Okul Servis Araçlarında Yaşanan Güvenlik Sorunlarına İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi <i>Niyazi Özer, Halil Karadağ</i>	222
PIAAC 2015 Sonuçlarına Göre Türkiye Sayısal Okuryazarlık Becerilerini Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi <i>Ramazan Atasoy, Nezahat Güçlü</i>	225
Sosyoekonomik Bakımdan Dezavantajlı Öğrencilerin Türkçe ve Matematik Ders Başarılarının Öğrenci, Sınıf ve Okul Düzeyi Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi <i>Nedim Özdemir, Şule Ötken, Mehmet Tufan Yalçın</i>	229
Araştırma Görevlilerinin Örgütsel ve Mesleki Sosyalleşmesi <i>Ayşegül Atalay Mazlum, Elif Seylim, Anıl Sağlam, Ali Balcı</i>	232
Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli ve Seçme Sınavına (KPSS) İlişkin Oluşturdukları Görsel Metaforlar <i>Sibel Güven, Gizem Dak</i>	235
Okul Müdürleri ve Öğretmenler Açısından “Öğretmenlerin Performanslarının Değerlendirilmesi”ne İlişkin Bir Durum Çalışması <i>Ercan Yılmaz, Abdullah Balıkcı, Rüştü Yıldırım</i>	238
Sosyoekonomik Faktörlere Göre Ebeveynlerin Ortaöğretim Kurumu Tercihleri <i>Özgür Önen, İbrahim Çelikkaya</i>	241
Bölgesel Eşitsizliklerin Ekonomik Temelleri: Eğitime Yansımalar <i>Hasan Yücel Ertem, Cennet Engin-Demir, Gökçe Gökcalp</i>	245
Okul Müdürlerinin Paternalist Liderlik Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi <i>Abidin Dağlı, Bünyamin Ağalday</i>	249
Türkiye’de Eğitim Reformlarının Başarısında Etkili Olan Etmenlerin İncelenmesi <i>Türker Kurt, Hilal Büyükgöze, Emre Er, Elif Köse, Eda Çarıkçı</i>	252
Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Disiplin Sorunları, Nedenleri ve Bu Sorunlarla Baş Etme Yöntemlerinin Değerlendirilmesi <i>Cemal Aküzüm, Kemal Nazlı</i>	256
Eğitimin Demokratikleşmesi <i>İdris Şahin</i>	259
Yükseköğretim Düzeyinde Uluslararası Hareketlilik Deneyimlerinin Öğrenci Gözüyle Değerlendirilmesi <i>Betül Bulut Şahin</i>	262
Okul İklimi ile Öğretmen ve Okul Özellikleri Arasındaki İlişki: Niğde İli Örneği <i>Mustafa Özdere</i>	265
Okul İdarecilerinin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servislerine Bakış Açılarının İncelenmesi <i>Sinan Yalçın, Mustafa Yılmaz, Yavuz Karakaya</i>	268
Okul ve Üniversite İşbirliğinde Okul Müdürleri ile Akademisyenlerin Görüşlerinin İncelenmesi <i>Gülşay Yıldırım, Mehmet Şeren</i>	271
An Array of Leadership Development Tools and Techniques: A Call for Research on Developing Principal Leadership <i>Mahmut Kalman</i>	275
Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik ile İş Tatmini İlişkisinin Meta-Analizle İncelenmesi <i>Selin Bozalp Ünal, Engin Karadağ, Suat Anar</i>	278
Investigation of Preservice Elementary Mathematics Teachers’ Ethical Sensitivities in Terms of Some Variables <i>Gülşay Özyıldırım, Feride Özyıldırım Gümüş</i>	280
An Investigation of Preservice Elementary Mathematics Teachers’ Beliefs About Classroom Management According To Some Variables <i>Gülşay Özyıldırım, Feride Özyıldırım Gümüş</i>	283



Eğitim Liderliği Mesleki Standartları Bağlamında Okul Müdürlerinin Öz Değerlendirmeleri <i>Ferudun Sezgin, Ümmü Gülsüm Aksu, Büşra Tamer</i>	286
Takım Çalışması, Dayanıklılık (Resilience) ve Tükenmişliğin İş Tatminine Etkisi: Kayseri Özel Okullar Örneği <i>Fatma Halavuk, Mustafa Çelikten</i>	290
An Evaluation of the Teacher Evaluation Practices in Turkish Education System from Teachers' Perspective <i>Atakan Ata</i>	293
Gazi Üniversitesindeki Hizmetiçi Eğitim Etkinliklerinin Değerlendirilmesi <i>Sabri Çelik, Özcan Göksu</i>	294
Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Psikolojik İyi Olma Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <i>Necati Cemaloğlu, Ömür Çoban</i>	297
Öğretim Sürecinde Öğretmenlerin Zaman Yönetimi Becerilerini Belirlemeye Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması <i>Ramazan Yirci, Ahmet Yavuz</i>	303
Sadece Lider mi yoksa Hizmetkâr Lider mi? Öğretmenler Okul Müdürlerini Nasıl Görüyorlar <i>Ramazan Yirci, Ömer Faruk Kurtulmuş</i>	306
İlkokul, Ortaokul ve Liselerde Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Politik Beceri Düzeyleri <i>Hüseyin Aslan, Varol Pektaş</i>	309
Okul Müdürlerine İlişkin Öğretmen ve Müdürlerin Metaforik Algılarının Karşılaştırılması <i>Serdal Özgözü, İdris Şahin</i>	313
“Yenilik” Algısının Akademik Kültür ve Akademik İyilik Açısından İncelenmesi: Aksaray Üniversitesi Örneği <i>Kamil Yıldırım, Şenyurt Yenipınar</i>	317
Okul Müdürlerinin Yönetimsel Davranışları <i>Sadegül Akbaba Altun, Servet Özdemir</i>	320
Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Motivasyon ve Mobbing (Yıldırma) Yaşama Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi <i>Veysel Okçu, Sabri Anık</i>	321
UNESCO 2030 Eğitim Hedeflerinin Türk Eğitimi Hedefleri Açısından Analizi <i>Sadegül Akbaba Altun</i>	325
Bazı Ülkelerdeki Okul Yöneticilerinin Seçimi ve Yetiştirilmesinin Türkiye ile Karşılaştırılması <i>Deniz Coşkun, Erdal Küçükler</i>	326
Eğitim Fakültesinde Okuyan Öğrencilerin Fakülte Seçimlerini Etkileyen Etkenler <i>Veysel Bora, Abdullah Selvitopu, Ali Taş</i>	329
İş Yaşam Kalitesi Ölçeği: Türkçeye Uyarlanma, Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması <i>Hüseyin Akar, Mehmet Üstüner</i>	330
Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeyi ve Sosyal Girişimcilik Özellikleri Arasındaki İlişki: Öz Yeterlik Algısının Aracılık Rolü <i>Hüseyin Akar, Mehmet Üstüner</i>	333
İlkokullarda Öğretmenlerin Algıladığı Müdür Desteği ile Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveni ve Örgütsel Adalet Arasındaki İlişki <i>Hasan Demirtaş, Mahmut Aksoy, Servet Atik</i>	336
PISA’da Başarılı Bazı Ülkelerin Öğretmenler İçin Performansa Dayalı Ödül ve Teşvik Uygulamalarının Analizi ve Türkiye İçin Öneriler <i>İlknur Maya, Suna Taştekin</i>	339
Yeni Zelanda, Hollanda, İrlanda ve Türkiye’nin Eğitim Denetimi Uygulamalarının Karşılaştırılması <i>İlknur Maya, Asuman Yılmaz</i>	343
Bazı AB Ülkeleri ile Türkiye’nin Girişimcilik Eğitimi Uygulamalarının Karşılaştırmalı Analizi <i>İlknur Maya, Asuman Yılmaz, Fırat Maya</i>	347
Öğretmenlerin İş Doyum Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Konya İli Örneği) <i>Cengiz Turaç, Ercan Yılmaz</i>	351
Okul Yöneticilerinin Farklılıkları Yönetme Becerileri ile Yıldırma Arasındaki İlişki <i>Necati Cemaloğlu, Mehmet Özdoğru</i>	356



Okul Etkililiği ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki <i>Cengiz Turaç, Ercan Yılmaz</i>	360
Öğretmen Görüşlerine Göre, Okul Yöneticilerinin Farklılıkların Yönetimi ve Çatışma Çözme Becerilerinin İncelenmesi <i>İbrahim Gül, Fatma Türkmen</i>	364
Eğitimsel Kaynakların Kalitesi: PISA 2015'e Türkiye ve Singapur'dan Katılan Okulların Karşılaştırmalı Değerlendirmesi <i>Metin Özkan, Suphi Balcı, Engin İş, Selman Kayan</i>	367
Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticileri Tarafından Sergilenen Kayırmacılık Davranışları ve Baş Etme Stratejileri <i>Necati Cemaloğlu, Ali Duran</i>	369
Beşeri Sermayeye Yapılan Kamu Harcamalarının Ekonomik Büyümeye Etkisi: Panel VAR Analizi <i>Elif Daşcı, Necati Cemaloğlu</i>	372
Öğretmen Liderliğinin Bir Yordayıcısı Olarak Politik Becerilerin İncelenmesi <i>Temel Çalık, Hüseyin Aslan, Emre Er</i>	377
Geçici Koruma Altına Alınan Suriyeli Çocukların Türkiye'deki Eğitim Yaşamlarına İlişkin Bir Çözümleme <i>Levent Kolukırık</i>	380
Öğretmenlerin Değer Yargılarının Okul Paydaşları Üzerindeki Etkisine Yönelik Yönetici Görüşleri <i>Mukadder Boydak Özcan, Efraim Öztürk</i>	384
Anadolu Liseleri Tip Projelerinin Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Açısından Değerlendirilmesi <i>Canan Demir Yıldız, Burhanettin Dönmez</i>	387
Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye ve İşle Bütünleşme İlişkisinin İncelenmesi <i>İsmail Eser, M. Semih Summak</i>	389
Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Stres Kaynakları <i>Mahire Aslan, Aslı Ağyroğlu Bakır</i>	393
Okul Yöneticilerinin Yaşadıkları Etik İkilemler: Nedenler ve Baş Etme Stratejileri <i>Ferudun Sezgin, Onur Erdoğan</i>	396
Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algıları ile Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Yetkinlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler <i>Aslı Ağyroğlu Bakır, Mahire Aslan</i>	399
Türkiye Kaynaklı Eğitim Yönetimi Araştırmalarının Uluslararası Literatüre Katkısı: Başlıca Uluslararası Eğitim Yönetimi Dergilerinin Analizi <i>Mehmet Şükrü Bellibaş, Sedat Gümüş, Emine Gümüş</i>	402
Eğitim Yönetiminde Bilgiyi Haklılandırma Problemi: Alan Kitapları Bağlamında Epistemolojik Bir Değerlendirme <i>Necati Cemaloğlu, Fatih Şahin</i>	405
Öğretmen Adaylarının Mülakat Sınavına İlişkin Algıları: Metefor Analizi Örneği <i>Nazım Çoğaltay, Zehra Aras</i>	408
Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık ile Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <i>Ergün Reçepoğlu, Hamit Bakar</i>	409
Öğretmen Adaylarının Kariyer Planlaması: Bir İhtiyaç Analizi Çalışması <i>Hasan Yücel Ertem, Cennet Engin-Demir, Gökçe Gökcalp</i>	412
İstanbul İlinde Ortaöğretim Düzeyinde Görev Yapan Kadın Beden Eğitimi ve Resim Öğretmenlerinin Toplumsal Cinsiyet Tutumları <i>Cihan Taş, Ebru Oğuz</i>	416
Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Aile Eğitim Düzeyine Göre Duygusal Zekâ Puanlarının İncelenmesi <i>Anıl Kadir Eranıl, Mehmet Özcan</i>	418
Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Anne Baba Tutumları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi <i>Mehmet Özcan, Anıl Kadir Eranıl</i>	421
Öğretmenlerin Personel Güçlendirme Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi <i>Önder Şanlı, Mehmet Altun, Çetin Tan</i>	425



Okullarda Eğitim-Öğretim Dönemleri Başında ve Sonunda Öğretmenlere Uygulanan Seminer Programlarının İncelenmesi <i>Önder Şanlı, Mehmet Altun, Çetin Tan</i>	429
Mentoring and Advising Graduate Students: An In-Depth Analysis of Individual Interviews and Official Documents <i>Ömer Çalışkan</i>	433
Meşrutiyet Döneminde Yeniden Ataerkillik İnşası ve Paramiliter Gençlik Örgütleri Çerçevesinde Birey Yetiştirme Anlayışı <i>Hatice Tezer Asan, Nurhayat Çelebi</i>	435
Okul Yöneticisi Stereotiplerinin (Kalıp Yargıları) Karar Verme Sürecine Etkisi: Nitel Bir Araştırma <i>Bahar Yakut Özek, Kerem Tekşen, Necati Cemaloğlu</i>	438
Uluslararası Çevre Eğitim Vakfı'nın (FEE) Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinin Gerçekleştirilmesindeki Rolü ve TÜRÇEV Örneği <i>Fatma Köle</i>	440
Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Kadın Yöneticilere Yönelik Tutumları <i>Nuray Yıldırım</i>	442
Uluslararası Sınavlar (PISA ve TIMMS) Bağlamında Singapur ve Türkiye Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması <i>Mahire Aslan, Halil Karadaş</i>	446
Örgüt Kültürü İnşa Aracı Olarak: Beşi Bir Yerde Sermaye Yönetimi Yaklaşımı <i>Nuri Baloğlu</i>	449
Eğitim Örgütlerinde Kolektif Bilinç: Ampirik Araştırmalara Temel Olacak Bir Kavramsal Analiz Çalışması <i>Nuri Baloğlu</i>	450
Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması <i>Abidin Dağlı, Zakir Elçiçek, Bünyamin Han</i>	451
Örgütsel Değişim Sürecinde Öğretmen Duyguları <i>Merve Zayim Kurtay, Yaşar Kondakçı</i>	454
Sürdürülebilir Gelişim Eğitimi (SGE) Kapsamında Yeşil Ekonomi Becerileri: Öğretmen Adayları Yeşil Ekonomiye Hazır mı? <i>Betül Balkar</i>	458
Sınıf Öğretmenlerinin Okullarında Alınan Kararlara Katılma Düzeylerine İlişkin Görüşleri <i>Yüksel Gündüz, Koray Özer</i>	462
Öğretmenlerin Duygusal, Normatif ve Devam Bağlılığı ile Etklilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <i>Ayşe Ottekin Demirbolat, Neslin İhtiyaroğlu, Esra Karabağ Köse</i>	465
Uluslararası Öğrencilerin Türkiye'yi Tercih Nedenleri ve Türkiye'deki Deneyimleri Üzerine Nitel Bir Çalışma <i>Yaşar Kondakçı, Yusuf İkbâl Oldaç, Hasan Yücel Ertem</i>	469
Üniversite Öğrencilerinin Örgütsel İmaj Algıları <i>Ali Taş, Erdem Karataş, Mehmet Küçükçene</i>	471
Özdenetimsel Öğrenme <i>Türkan Dingaz</i>	474
Parents' Evaluations of the Quality of School Processes and Outcomes from Insider-Outsider Perspectives: Giving Ear to What 'The Big Boss' Says <i>M. Semih Summak, Mahmut Kalman</i>	477
Going Against the Grain, Converging on Good and Promising Practices in the Turkish Education System: Treatment vs. Healing from Within <i>M. Semih Summak, Mahmut Kalman</i>	479
Kadın Öğretmenlerin Yöneticilik Konusundaki Eğilimleri <i>Yüksel Gündüz, Murat Gök</i>	482
Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Stilllerine İlişkin Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Bir İçerik Analizi Çalışması <i>Serkan Koşar, Osman Çepni, Ali Çağatay Kılınç, Emre Er</i>	485
Öğretmen Atamalarında Sözlü Sınav Uygulamasının Değerlendirilmesi: Atanan ve Atanamayan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Analiz <i>Emre Er, Didem Koşar, Serkan Koşar, Ali Çağatay Kılınç</i>	487



Doktora Öğrencisi Olmanın Güçlükleri: Eğitim Yönetimi Doktora Programı Öğrencilerinin Deneyimleri <i>Oya Uslu Çetin, Selçuk Yusuf Arslan, Pınar Necmiye Gülsoy Kerimoğlu, Gökhan Arastaman</i>	489
Okul Yöneticilerinin Farklılıkları Yönetme Becerilerinin Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumuna Olan Etkisinin İncelenmesi <i>Könül Abaşlı, Yener Akman</i>	492
Moral Sermayeye İlişkin Kavram Analizi <i>Habib Özgan, Özgür Sami Akgül</i>	495
Öğretmen Alımlarında Uygulanan Mülakat Sistemi Hakkında Öğretmen Görüşleri <i>M. Semih Summak, Özgür Sami Akgül, Asım Barut</i>	498
Ortaöğretim Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Süreçlerinde Karşılaştığı Etik İklemler <i>Neşe Börü</i>	500
Yüksek Lisans ve Doktora Öğrencilerinin Görüşleri Doğrultusunda, Araştırma Yöntem ve Teknikleri Dersinin Bireylere Katkısı ve Önemi <i>Hasan Basri Memduhoğlu, Zehra Önür</i>	504
İlkokul, Ortaokul ve Lise Okul Müdürlerinin Okul Yönetimine İlişkin Deneyimleri <i>Ahmet Melih Güneş, Barış Esmer</i>	507
İlkokul Öğrencilerinin Çizimleriyle Okul Müdürü <i>Barış Esmer, Ahmet Melih Güneş</i>	510
Sözleşmeli Öğretmenlik Mülakatı Uygulamasının Mülakat Soruları ve Öğrencilerin Görüşleri Üzerinden Değerlendirilmesi <i>Yılmaz Tonbul, Yunus Emre Ağaçdiken</i>	513
Eğitim Yönetiminde 'Rubicon'u Geçmek': Okul Yöneticilerinin Çokkültürlülükle İmtihanı <i>Sabri Güngör</i>	516
Köylerde Ailelerin Okula Katılımı ve Desteği <i>Hasan Basri Memduhoğlu, Nur Uygun</i>	519
Öğretmen Adaylarının 'Yönetim' ve 'Okul Müdürü' Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları <i>Bertan Akyol, Bilge Kapçak</i>	522
The Benefits of Mentorship Process and Programs for School Principals According to the Views of Mentee Principals (The Case of State of Georgia in the U.S.A.) <i>Emine Gümüş</i>	525
Pedagojik Formasyon Kursuna İlişkin Metafor Algıları; Rüyalarmın Gerçek Olması mı Yoksa Bir Kabus mu? <i>Muammer Ergün</i>	528
İTK-D Modeline Göre Okul Türleri Bağlamında Müdür Yardımcılarının Öznel İyi Oluş Hâlleri: Bir Örnek Olay Çözümlemesi <i>M. Semih Summak, Gül Han, Şahabettin Akşab</i>	532
Mülteci Öğrencilerin Okula Uyum Sürecinde Öğretmen ve Yönetici Deneyimleri <i>Caner Dinler, Özge Hacıfazlıoğlu</i>	535
Özel Öğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Motivasyonunu Olumlu ve Olumsuz Etkileyen Okul Yöneticisi Davranışları <i>Bahri Aydın, Esra Yıldız</i>	537
Okul Yöneticilerinin Eğitim Reformlarını Okul Düzeyinde Uygulama Deneyimleri: İngiltere ve Türkiye Örnekleri <i>Deniz Örücü</i>	539
Yeni Kamu Yönetimi (YKY) Anlayışının Eğitime Yansımaları: Öğretmen Özerkliği Bir İhtiyaç mı? <i>Betül Balkar</i>	541
Öğretmen ve Okul Müdürlerinin Öğretmenlere İlişkin Metaforik Algıları <i>Serdal Özgözü, İdris Şahin</i>	545
Öğretmenlerin Dönüşümcü Liderlik, Örgütsel Destek ve Örgütsel Adalet Algıları ile İş Yaşam Kaliteleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi <i>Hüseyin Akar, Mehmet Üstüner</i>	548
Sürdürülebilir Kalkınma Planı Çerçevesinde Türkiye'de Eğitim Yönetimi Alanında Yazılan Doktora Tezlerinin İncelenmesi <i>Rza Mammadov</i>	552



Taşınmalı Eğitim: Öğretmen ve Öğrenci Deneyimleri <i>Muhamet Cevat Yıldırım, M. Ali İyibaş</i>	555
Okul Müdürlerinin Algı Yönetimini Kullanma Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri <i>Necdet Konan, Durdu Çavuşoğlu</i>	557
Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sistemine İlişkin Metaforik Algıları <i>Zehra Keser Özmantar, Fadime Yalçın Arslan</i>	560
Yaşam Boyu Öğrenmeye Katılımda Bireysel Nedenlerin Etkileri <i>Mehmet Fatih Karacabey, Kıvanç Bozkuş</i>	563
Fatih Projesi Hakkında Koordinatör Görüşleri <i>Mehmet Fatih Karacabey, Kıvanç Bozkuş</i>	566
Etkili Öğretmen Niteliklerinin Belirlenmesi <i>Kıvanç Bozkuş</i>	568
Öğretmen Adaylarının Etik Sorunlarla Başa Çıkma ve Bilgi Uçurma Durumları <i>Kıvanç Bozkuş</i>	572
Öğretmenlerin Yaşadığı Tükenmişliğin Düzeyi <i>Kıvanç Bozkuş</i>	574
Okul Müdürlerinin Algılanan Etik Liderlik Tutumları ile Öğretmenlerin Politik Davranış Algılarının Örgütsel Güven Düzeyine Etkisi: İstanbul İli Tuzla İlçesi'nde Araştırma <i>Betül Kuru, Hakkı Aktaş</i>	579
Okul Akademik İyimsizliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi <i>Murat Özdemir, Nuray Kısa, Nilay Neyişci</i>	583
Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Etik Dışı Davranışları <i>Zehra Bora, Engin Aslanargun</i>	586
Okul Yönetimine Karşı Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Muhalif Davranışlara İlişkin Görüşleri <i>Burcu Gürcan, Ayhan Ural</i>	589
Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Bütünleşmeye İlişkin Algılarının İncelenmesi <i>Habib Özgan, Engin İş</i>	592
Kadın Okul Müdürlerinin Yönetici Olmaya İlişkin Deneyimlerini Keşfetmek: İzmir İli Örneği <i>Osman Ferda Beytekin, Yunus Ağaçdiken, Şekibe Tas</i>	597
Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik ile İşe Yabancılaşma ve İşten Çekilme Algıları Arasındaki İlişki <i>Ramazan Ertürk, Kaya Yıldız, Nuri Akgün, Tuncay Özdemir</i>	600
Yüksek Öğretimde “Akademik Kendileşme” (Academic Inbreeding): Pierre Bourdieu’nun Habitus Kavramı Çerçevesinde İncelenmesi <i>Duygun Göktürk</i>	604
Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm ile Örgütsel Sessizlik Algıları Arasındaki İlişki <i>Ramazan Ertürk, Nuri Akgün, Tuncay Özdemir, Kaya Yıldız</i>	606
Öğrencilerin Cinsel İstismarı Üzerine Okul Yöneticilerinin Görüşleri <i>Başak Coşkun Demirpolat, Sevda Katıtaş, Merve Turpçu</i>	610
Görevlendirme Usulüyle Okul Müdürü Olarak Çalışan Okul Yöneticilerinin Görüşleri <i>İbrahim Gül, Hamza Tural</i>	614
Okul Kültürünün Hofstede’in Kültür Sınıflamasına Göre Özdeyişler Üzerinden İncelenmesi <i>Yılmaz Tonbul, Özden Ölmez Ceylan</i>	617
Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özelliklerini Belirlemek <i>Neşe Börü</i>	620
Eğitim Denetimi Sisteminde Yapılan Güncel Değişikliklerin Milli Eğitim Şura Kararları Bağlamında Değerlendirilmesi <i>Murat Bülbül</i>	621
Aile Katılım Ölçeğinin Türkçe’ye Uyarlanması <i>Ufuk Sarıdede, Şöheyda Göktürk</i>	624
Akademik Başarının Bağlamsal Bileşenlerine İlişkin Örnek Olay Çözümlemesi: Veri Temelli “Öğretimsel Liderlik ve Akademik Markaj” Uygulaması <i>M. Semih Summak, Said Kökocak</i>	627



Örgütsel Sessizliğin Yordayıcısı Olarak Örgütsel Güç Kaynakları <i>Sercan Yıldız, Hilal Kahraman, Fatma Köybaşı, Celal Teyyar Uğurlu</i>	631
Okul Yöneticilerine ve Öğretmenlere Yönelik Zorunlu Yer Değiştirme (Rotasyon) Politikalarının Değerlendirilmesi <i>Tarık Soydan</i>	634
Üniversite Öğrencilerinin Grup Çalışmalarındaki Sosyal Kaytarma Davranışlarına İlişkin Görüşleri: Nedenler ve Çözüm Önerileri <i>Hilal Büyükgöze, Nihan Demirkasımoğlu</i>	636
Üniversite Öğrencilerinin Yaşadıkları Sorunlar ve Bu Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri <i>Arzu Donat, Belda Bilgiç, Aslı Eskiocak, Didem Koşar</i>	639
Öğretmen Adaylarının Hedef Bağlılığı ile Öğretme Motivasyonları Arasındaki İlişki <i>Feyza Gün, Tuğba Turabik</i>	641
Türkiye’de Kalkınma Planlarında Yer Alan Eğitim Politikaları: Bir İçerik Analizi Çalışması <i>Selçuk Yusuf Arslan, Didem Koşar</i>	644
Seçilmiş Bazı Ülkelerin Denetim Sistemlerinin Karşılaştırılması ve Türk Eğitim Sistemi İçin Bir Model Önerisi <i>Sevda Katutaş, Başak Coşkun Demirpolat, Merve Turpçu</i>	646
Öğretmen Öz-Değerlendirme Ölçeği: Faktör Analizi Çalışması <i>Lili Hurioglu, Atakan Ata, Kadir Kozan</i>	650
Türkiye Üniversitelerinin Ortak Değerler Analizi <i>Serap Emil, Yaşar Kondakçı</i>	652
Okullarda Kurumsal Güvensizlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi <i>Şenyurt Yenipınar, Kamil Yıldırım</i>	653
Özel Okulda Çalışma Nedenlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Ölçeklenmesi <i>Zehra Keser Özmantar, Hatice Adıyaman, Ümit Ülger, Metin Özkan</i>	656
Öğretmen Adaylarının Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ve Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <i>Zakir Elçiçek, Bünyamin Han</i>	660
Beş Faktör Kuramına Dayalı Okulda Örgütsel Kişilik <i>Mahmut Sağır</i>	663
Kaotik Okul Yönetiminde Unutmayı Öğrenmek <i>Mahmut Sağır</i>	667
Bürokratik Okul Yapısı ile Öğretmen Liderliği Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <i>Ramazan Cansoy, Hanifi Parlar</i>	670
Aday ve Danışman Öğretmenler ile Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre Asil Öğretmenliğe Geçiş Süreci <i>Erdal Toprakçı, Özden Ölmez Ceylan</i>	672
Okul Yöneticilerinin Duygusal Zeka Özellikleri ile Yönetici Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi <i>Abdullah Aktürk, Ercan Yılmaz</i>	675
Öğretmen Performans Değerlendirmeleri ile İlgili Öğretmen Görüşleri <i>Gizem Karaaslan, Atakan Ata</i>	678
Many Lives of Women Rectors at Turkish Universities <i>Suzan Üstün, Ali İlker Gümüşeli</i>	680
Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Paydaşlarına Yönelik Metaforik Algıları <i>Nezahat Güçlü, Ayten Canaslan, Kerem Tekşen</i>	683
Sosyal Sorumluluk Konusunda Yapılmış Çalışmaların Lisansüstü Tezlere Dayalı Analizi <i>Habip Özgan, Cengiz Alper Karadağ</i>	687
Kalkınma Planlarında Yer Alan Yükseköğretim Politikalarının Analizi <i>Nazife Karadağ</i>	690
Araştırma Görevlisi Kimdir? Öğretim Elemanları ve Üniversite Öğrencilerinin Metaforik Algıları <i>Mahire Aslan, Zeynep Umur</i>	692
Yapboz mu Asırlık Çınar mı: Eğitimcilerin Gözünde Türk Eğitim Sistemi <i>Numan Saylık, Ahmet Saylık, Abdulkadir Sağlam</i>	696



Okullarda Örgütsel Vatandaşlığın Yordayıcıları Olarak Paylaşılan Liderlik ve Bürokratik Yapı <i>Mahire Aslan, Zeynep Umur</i>	699
Reconsidering Feedback in Instructional Supervision: How should Feedback be Managed in Schools? <i>Mahmut Kalman, Şahabettin Akşab</i>	702
Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler <i>Hilmiye Yüksel, Semiha Şahin</i>	705
Aile Katılımı ve Okula Bağlılık Arasındaki İlişki <i>Yusuf Celal Erol, Muhammed Turhan</i>	709
Ortaokul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişkiler <i>Berfu Can, Semiha Şahin</i>	712
Neo-Liberal Eğilimlerin Sonucu Olarak Akademide Psikolojik Taciz <i>Burcu Erdemir</i>	716
Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Sınıf Bağlılık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Analizi <i>Fulya Atila, Burhanettin Dönmez</i>	720
Kaliteli Bir Eğitime Erişimde Özel Okulların Rolü <i>Halime Öztürk, Osman Çekiç</i>	724
Endüstri 4.0 ve Eğitimde Paradigmik Değişim <i>Osman Çekiç, Adem Yaman</i>	726
İşle Bütünleşme: Kavramsal Bir Çözümleme ve Eğitim Örgütleri Açısından İşle Bütünleşmenin Önemi <i>Kübra Yenel, Emre Sönmez, Necati Cemaloğlu</i>	728
Sosyo-Ekonomik Çevrenin Okul Kültürü Üzerindeki Etkilerinin Analizi <i>Kamil Yıldırım, Şenyurt Yenipınar</i>	734
Dilthey'in Hermeneutik Yaklaşımı Bağlamında Eğitim Yönetimini Yorumlamak <i>Nidan Oyman</i>	739
Mikropolitikalar Bağlamında Öğretmenlerin Okula Uyum Süreci <i>İsmail Çimen, Serap İri, Cüneyt Belenkuyu</i>	742
Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları <i>Osman Çekiç, Yavuz Tombak</i>	745
İlkokul Öğrencilerinin Okula Yönelik Metaforik Algıları <i>Züleyha Kantos, Asiye Toker Gökçe</i>	750
Okul Müdürlerinin Örgütsel Affediciliğe İlişkin Görüşleri <i>Necdet Konan, Kemal Nazlı</i>	753
Öğretmenlerin Yönetici Algılarının İncelenmesi <i>Cemil Kurt, Özlem Görür</i>	756
Okul Müdürlerinin İlişkisel Liderlik Becerilerinin Öğretmen Liderliğine Etkisi <i>Necati Öztürk, Gökçe Özdemir, Sevilay Şahin</i>	759
Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algılarına Etkisi <i>Gökçe Özdemir, Necati Öztürk, Sevilay Şahin</i>	762
Okuldan İşe Geçiş Süreci Kapsamında Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Öğrencilerinin Meslek ve İşyeri Kavramlarına İlişkin Algılarının Metafor Analizi <i>Gündüz Güngör, Şöheyda Göktürk</i>	763
Türkiye'de 2000-2016 Yılları Arasında Mesleki ve Teknik Eğitim Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi <i>Gündüz Güngör, Şöheyda Göktürk</i>	766
Okul Yönetiminde Kayırmacılık <i>Derya Kaygusuz, Ebru Oğuz</i>	769
Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Kendileşme Anketi Uyarılama Çalışması <i>Nezahat Güçlü, Duygu Özen Kılıç</i>	771
Eğitim Reformu Dalgaları: Yine Yeni Yeniden <i>Ömer Çalışkan</i>	776
Ortaokullarda Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluğunu Etkileyen Faktörler Nelerdir? <i>Habib Özgan, Cahide Selbi</i>	778



Üniversite Öğrencilerinin Yaşamboyu Öğrenme Eğilimlerinin Yordayıcısı Olarak Kitap Okuma Alışkanlığı <i>Hilal Büyükgöze, Yüksel Kavak</i>	782
Okulun Yenilikçi İklimiyle İlişkili Önemli Bir Değişken: Kolaylaştırıcı Okul Yapısı <i>Yasir Armağan, Çağrı Şeker</i>	785
Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine İlişkin Bir Model Geliştirme Çalışması <i>Zakir Elçiçek, Mehmet Yaşar</i>	789
Türkiye’de Öğretmenliğe Kaynak Oluşturan Yükseköğretim Kurumlarının Eğitim-İstihdam İlişkileri Bağlamında Değerlendirilmesi <i>Tarık Soydan</i>	791
Yüksek Öğretimde “Akademik Teşvik Ödeneği” Uygulamasının Yapısı, İşleyişi ve Sorunları <i>Eren Ağın, Duygun Göktürk</i>	794
Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Psikolojik Sağlık ve Öz Yeterlik İnançlarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile İlişkisi <i>Hasan Kavgacı</i>	797
Örgüt Kültürü Değerlendirme Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması <i>Mehmet Fatih Köse, Mehmet Korkmaz</i>	800
Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği ile Sosyal Medyada Öğretmen Öğrenci Etkileşimini Arasındaki İlişki <i>Esra Karabağ Köse, Ömer Yurdakul, Hüseyin Onuk</i>	802
Öğretmenlerin Sosyal Medya Profilleri ve Paylaşımları Üzerine Bir İnceleme <i>Esra Karabağ Köse, Neslin İhtiyaroglu</i>	805
Bilim ve Sanat Merkezlerinde Örgüt Kültürü <i>Mehmet Fatih Köse, Oktay Kılıç</i>	808
Öğretmen Atamalarında Uygulanan Mülakat Sınavına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri <i>Niyazi Özer, Sümeyye Mermer</i>	811
Okul Müdürlerinin Görevlendirilmesi Politikaları: Ortaokul Müdürlerinin Deneyimleri <i>Muhamet Cevat Yıldırım, Ahmet Alp</i>	814
Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıf Bağlılığının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Adıyaman İli Örneği) <i>Burhanettin Dönmez, Çağrı Demirtaş</i>	816
Öğretmenlerin Eğitim İş Kolundaki Sendikalara Üye Olma Nedenlerinin Analizi <i>Hasan Demirtaş, Niyazi Özer, Servet Atik</i>	819
Lise Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeyleri ile Akademik Tükenmişliklerinin İncelenmesi <i>Niyazi Özer, S. Nihat Şad, Servet Atik</i>	822
Öğretmenlerin Yetenek Geliştirme ve Yönetme Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması <i>Taner Atmaca</i>	825
Öğretmenlerin Eğitim İdeolojileri Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması <i>Turgay Öntaş, Taner Atmaca</i>	828
İdeal Veli ve Öğrenci Başarısı: Nitel Bir Çalışma <i>Emine Babaoğlan, Ejder Çelik, Aygül Nalbant, Güneş Salı</i>	833
Ortaokul Öğrencilerinde Zorbalık <i>Aygül Nalbant, Emine Babaoğlan, Ejder Çelik</i>	835
Okul Başarısına Okul Yöneticisinin Etkisi <i>Emine Babaoğlan, Aygül Nalbant, Ejder Çelik</i>	837
Okul Müdürlerinin Değişim Liderliği Rollerini <i>Elif Keleş, Yaşar Kondakçı</i>	842
İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Değişime Dirençleri <i>Özge Aydın, Semiha Şahin</i>	844
Kuantum Liderlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları <i>Necdet Konan, Sümeyye Mermer</i>	848
Akran Zorbalığına Karşı Empati Ölçeğinin Türkçe’ye Uyarlama Çalışması <i>Aygül Nalbant, Emine Babaoğlan, Ejder Çelik</i>	851



İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mobbinge Uğrama Nedenleri ve Başa Çıkma Yöntemleri <i>Necdet Konan, Zeynep Umur</i>	853
Yükseköğretimde Elektronik Belge Yönetim Sistemi Uygulamalarının Kurumsallaşma Düzeyine Etkisinin Değerlendirilmesi <i>Adem Yaman</i>	857
Eğitim Yönetimi Alanında Bilgi Üretimi Üzerine Metodolojik Bir Değerlendirme: Educational Administration Quarterly (2000-2016) <i>Hatice Ergin Kocatürk, Murat Aydoğmuş, Hülya Baştoklu, Tezcan Korucuoğlu, Engin Karadağ</i>	858
Yabancılaşma Bağlamında Akademik Kimlik Bunalımı <i>Nidan Oyman</i>	863
Öğretim Elemanlarının Geçmiş Öğrenme Yaşantılarının Sınıf İçi Performanslarına Yansımaları: Karma Yöntem Araştırması <i>Aslı Yurttaş, Namık Öztürk</i>	865
Kadınların Lise ve Üzeri Eğitim Kademelerine Devam Etmelerine Etki Eden Faktörler <i>Adnan Boyacı, Yakup Öz</i>	867
Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunluluk Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması <i>Ceyhan Kavrayıcı, Özcan Doğan</i>	873
Leadership Dergisinde Bilgi Üretim Süreci: 2005-2016 Yayınlarının İncelenmesi <i>İsmail Çimen, Serap İri, Nesrin Gümüş, Ümit Sevim, Filiz Durmaz, Sezgin Doğan, Cemil Yücel</i>	877
İlkokul 3 ve 4. Sınıfta Görev Yapan Öğretmenlerin Yazma Eğitimine İlişkin Görüş ve Düşünceleri <i>Mustafa Ulusoy, Merve Ceylan</i>	879
Anne Babaların ve Okul Öncesi Grubu Çocuklarının Çevre Bilincine Sahip Olma Durumlarının Değerlendirilmesi <i>Gülsün Şahan, Filiz Karaca</i>	884

ANAOKULUNDA MESLEKTAŞ GÖZLEM VE YARDIMI; NEDEN VE NASIL YAPILMALI?

Süleyman Göksoy^a, Yağmur Başaran^b

^(a) Doç. Dr. Düzce Üniversitesi, suleymangoksoy@duzce.edu.tr

^(b) Yüksek Lisans Öğrencisi, Düzce Üniversitesi, yagmurbasaran2015@gmail.com

Giriş

Araştırmanın amacı öğretmenlerin iş arkadaşlarının mesleki gelişime katkı sağlayacak önemli bilgi ve deneyimler kazandıracak olan meslektaş gözlem yardımı ile ilgili anaokulunda mevcut durum ile olması gereken durumun gerekçesi, yöntemi ve içeriğini öğretmenlerin katılımı ile belirlemek ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemektir. Araştırma modeli nitel araştırma modellerinden eylem araştırması ve eylem araştırması doğrultusunda verilerin toplanması ve çözümlenmesi üzerine temellendirilmiştir. Eylem araştırması anaokulunda gerçekleştirilmiş ve araştırma çalışma grubunu anaokulunda görevli tüm öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma ile elde edilen sonuçlar şunlardır: Öğretmenlerin meslektaş gözleminin gerekliliğine genel olarak olumlu bir bakış sergilediği ve meslektaş gözleminin öğretmenlerin birbirleri arasında bilgi ve tecrübelerini aktarmalarına ve işbirliği yapıp kendilerini geliştirmelerine olanak sağlayacağı, işbirlikçi gözlemin okul atmosferi üzerinde olumlu bir etki yaratıp, meslektaşlar arasında karşılıklı güveni ve işbirliğini artıracaklarını düşündükleri, meslektaşlarıyla iş birliği yaparak daha başarılı sonuçlar aldığını söyleyen öğretmenlerin çoğunlukta olduğu ve öğretmenlerin birbirlerinden aldıkları geri dönütlerin eğitim öğretimi iyileştirme konusunda etkili rol oynayacağı, öğretmenler, uyumlu çalışma ortamları sağlandığında işbirliği içinde çalıştıklarında başarılı olunacağı, öğretmenlerin tamamı diğer meslektaşlarından aldıkları geri dönütlerin eğitim öğretimi iyileştirme konusunda etkin rol oynayacağı sonuçlarına varılabilir.

Araştırmanın Amacı

Öğretmenin iş arkadaşlarının mesleki gelişime katkı sağlayacak önemli bilgi ve deneyimler kazandıracak olan meslektaş gözlem yardımı ile ilgili anaokulunda mevcut durum ile olması gereken durumun gerekçesi, yöntemi ve içeriğini öğretmenlerin katılımı ile belirlemek ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma modeli nitel araştırma modellerinden eylem araştırması ve eylem araştırması doğrultusunda verilerin toplanması ve çözümlenmesi üzerine temellendirilmiştir. Eylem araştırması öğretim kadrosu tarafından algılanan öğretimi geliştirme gereksinimine odaklanan (Glickman, Gordon, Ross-Gordon, 2014) bir uygulamalı araştırma türüdür (Sullivan ve Glanz, 2015) Planlama uygulama ve değerlendirme aşamaları takip edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Eylem araştırmasının her aşamasında, sorun açık ve kesin bir biçimde ifade edilmesinde, araştırma araçlarının seçilmesi, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasında öğretmenlerin yer alması (Houser, 1990: Akt. Glickman, Gordon, Ross-Gordon, 2014) hususları gözetilerek mevcut araştırmada anaokulunda meslektaş gözlemi ve yardımına ilişkin veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığı ile toplanmış, öğretmenlerle birlikte çözümlenmiş ve öğretmenlerle verilerin anlamı üzerinde tartışmalar da yapılmıştır.

Bulgular

Okul müdürü tarafından denetlenmek amaçlı ders izlenim sırasında öğretmenin karşılaştığı olumsuz durumlar:

Anaokulunda çalışmakta olan öğretmenlerin okul müdürleri tarafından denetlenmek amaçlı ders izlenimi yapması bu öğretmenlerin ders esnasında hem öğrencilerine olan günlük tutum ve davranışlarındaki doğallıklarının hem de öğretmenlerin olumsuz eleştirisi almak kaygısı ile derse konsantrelerinin bozulmasına neden olduğu görülmektedir. Öğretmenler okul müdürünün ön yargılardan uzak olmasını ve ayrımcı tutum sergilememesi gerektiğini düşünmektedirler.

Ders esnasında gözlemlenen meslektaşın gözlem sırasında doğal davranmakta yaşanan problemler

Öğretmenlerin çoğunluğu meslek hayatları boyunca meslektaş gözlemi yapma fırsatı bulduklarını bu gözlemler esnasında ise gözlem yaptıkları meslektaşlarının günlük yaşamlarında samimi bağları kuvvetli olduklarının doğal davranmakta bir problem yaşamadığını belirtmiştir. Diğer öğretmenler ise meslektaş gözlemini daha önce yapmadıklarını fakat ihtiyaç duyulduğunda başvurabileceklerini ifade etmişlerdir.

Meslektaşının derste gözlemlenmesini talep etme durumu

Çalışma yapılan öğretmenlerin çoğunluğu daha önce derslerinin gözlemlenmesi konusunda herhangi bir meslektaşından talepte bulunmamıştır. Talep eden öğretmen ise deneyimli bir öğretmenden okula yeni atandığı süre zarfında sınıf yönetimi konusunda kendisini gözlemlenmesini istemiştir.

Meslektaş gözleminin en önemli amacı

Öğretmenlerin meslektaş gözleminin en önemli amacı sorulduğunda öğretmenlerin geneli bu yöntemin, öğretmenler arasındaki işbirliğini arttırdığını, bilgi-tecrübe aktarımı sayesinde eksikliklerini gidererek mesleki gelişimlerine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Meslektaş gözleminin değerlendirme üzerinde nasıl bir etkisi olduğu

Öğretmenlerin çoğunluğu meslektaşlarını ders esnasında gözlemledikten sonra öğrenci çıktılarını değerlendirme konusunda düzenleme yaptıklarını, eksik kaldıkları basamakları gözden geçirip öğrendikleri farklı değerlendirme teknikleri ile zayıf ve güçlü yönlerinin farkına vardıklarını ifade etmişlerdir.

İşbirlikçi gözlemin öğretme-öğrenme sürecinde etkili olduğu konular

Öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlerin işbirlikçi gözlemi kullanmalarının okul atmosferi üzerinde olumlu bir etki yarattığı belirtilmiştir. Bilgi ve tecrübelerin paylaşımı sayesinde öğretmenler arasındaki iletişimin ve güven duygusunun arttığı ifade edilmiştir.

Meslektaşlarından sınıf yönetimi konusunda yardım alma ihtiyacı

Öğretmenler sınıf yönetimi konusunda yardım alma ihtiyacını en sık öğretmenliklerinin ilk yıllarında ve sınıf hakimiyetinde zorluk çektikleri eğitim etkinliklerinde duyduklarını, deneyimli öğretmenlerin tecrübelerinden faydalandıklarını belirtmişlerdir.

Meslektaş gözleminde öngörülemeyen sorun

Meslektaş gözlemi uygulama noktasında anaokulu öğretmenleri meslektaşlarıyla fazla vakit geçirememenin yanı sıra sınıf yönetiminde dışarıdan birinin sınıfa girmesiyle problem yaşadıklarını, öğrencilerin davranışlarında değişiklik olduğunu belirtmişlerdir.

Meslektaş gözleminin sıklık durumu

Meslektaş gözleminin belirli aralıklarla yapılması gerektiğini düşünen öğretmenler bu aralıkların ihtiyaç duydukları zamana göre değişiklik gösterdiğini ifade etmektedirler.

Meslektaş gözleminde zümre öğretmen olup-olmama durumu

Meslektaş gözlemi yaparken, öğretmenler aynı yaş grubuna hitap ettiklerinden zümre olmanın önemli olduğunu, etkinliklerin ortak planlanması sonrasında uygulamaya aktarma konusunda daha az problemle karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Fikir ayrılığı yaşadığında sergilenen tutumlar

Öğretmenlerin grup içinde çalışırken yaşadıkları fikir ayrılığı karşısında sergiledikleri tutumlar benzerlik göstermektedir, öğretmenler kendi fikirlerini dile getirip sonrasında fikir ayrılığına sebep olan konuyu birlikte tartışıp çoğunluğun kararına ayak uydurduklarını belirtmişlerdir

Öğretmenin öncelikli olarak hangi konularda gözlemi yapması gerektiği

Öğretmenler, göreve yeni başlayan öğretmenlerin en sık sınıf yönetimi ve öğrencilere karşı tutum ve davranışlar konusunda meslektaş gözlemine ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Meslektaşla işbirliği içinde olunan konular

Öğretmenler meslektaşları ile en sık öğretim yöntem ve teknikleri ile ortak yapılan eğitim etkinlikleri ve projelerde iş birliği içine girdiklerini belirtip bu konularda ortak kararlar verdiklerini ifade etmişlerdir.

Sonuç ve Tartışma

a) Anaokulunda Mevcut Durum

1-Öğretmenlerin denetlenmek amaçlı sınıflarına kurum müdürlerinin gelmesinin öğretmenler üzerinde bir kaygı durumu oluşturduğu ve öğretmenler açısından okul müdürünün ön yargısız bir değerlendirme ve olumlu eleştiriler yapmasının önemli ve gerekli olduğu,

2- Meslek hayatları boyunca meslektaş gözlemi yapma fırsatı bulan öğretmenlerin bu gözlemler esnasında gözlem yaptıkları meslektaşlarının günlük yaşamlarında samimi bağları kuvvetli olduklarının doğal davranmakta bir problem yaşamadığı,

3-Meslektaş gözlemini daha önce yapmış olan öğretmenlerin gözlem esnasında doğallığa önem verdikleri,

4-Meslektaşlarından daha önce herhangi bir meslektaşından sınıfa gelip kendisini gözlemlenmesini talep etmeyen bu öğretmenlerin, gerek kendilerinin gerekse meslektaşlarının başarıları konusunda karşılıklı takdir görmelerinin öğretmenler için motive edici yönünün olduğu sonuçlarına varılabilir.

b) Anaokulunda Meslektaş Gözlem ve Yardımının Gerekliliği

1-Öğretmenlerin meslektaş gözleminin gerekliliğine genel olarak olumlu bir bakış sergilediği ve meslektaş gözleminin öğretmenlerin birbirleri arasında bilgi ve tecrübelerini aktarmalarına ve işbirliği yapip kendilerini geliştirmelerine olanak sağlayacağı,

2-İşbirlikçi gözlemin okul atmosferi üzerinde olumlu bir etki yaratıp, meslektaşlar arasında karşılıklı güveni ve işbirliğini artıracaklarını düşündükleri,

3-Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda gözlem yapmaya mesleğin ilk yıllarında ve mesleğe ilk başladıkları zaman diliminde ihtiyaç duydukları, yapılan meslektaş gözlemlerinin dersin doğallığını bozup bozmadığı konusunda farklı düşüncelere sahip oldukları,

4-Öğretmenlerin meslektaş gözlemi sonrasında değiştirilmesini gerekli duyduğu konularda eğitim planlarını düzenledikleri fakat meslektaş gözlemi yapmadan güçlü ve zayıf noktalarının farkına varıp varamayacakları hususunda fikir ayrılığı yaşadıkları,

5-Meslektaşlarıyla iş birliği yaparak daha başarılı sonuçlar aldığını söyleyen öğretmenlerin çoğunlukta olduğu ve öğretmenlerin birbirlerinden aldıkları geri dönütlerin eğitim öğretimi iyileştirme konusunda etkili rol oynayacağı,

6-Öğretmenlerin hem meslektaş gözleminde hem de işbirlikçi gözleminde karşılaşılabilecek olumsuz nedenleri ortak bir paydada topladığı ve doğallığın ve objektifliğin sağlanamaması durumlarının da öne çıkabileceği

7- Öğretmenlerin geneli gözlem sonrasında gerekli gördükleri eğitim öğretim konularında kendi öğrencilerine uyarlayarak düzenleme yapabileceklerini,

8-Öğretmenlerin tamamı diğer meslektaşlarından aldıkları geri dönütlerin eğitim öğretimi iyileştirme konusunda etkin rol oynayacağı sonuçlarına varılabilir.

c) Anaokulunda Meslektaş Gözlem ve Yardımının Nasıl Olması Gerekli

1-Öğretmenler, uyumlu çalışma ortamları sağlandığında işbirliği içinde çalıştıklarında başarılı olunacağı,

2- Anaokulu öğretmenlerinin günlük akış ve programda yer alan serbest zaman ve oyun etkinlikleri sırasında sınıf yönetimi konusunda zaman zaman meslektaş yardımına ihtiyaç duyduklarına ve gözlemlerini daha çok kendilerini rahat hissedecekleri meslektaşlarının sınıflarında yaptıklarına aynı zamanda meslektaş gözleminin yapılma sıklığının ihtiyaç duyulma zamanlarına göre değişiklik gösterdiği,

3-Öğretmenlerin meslektaş gözlemi yaparken kıdem ve yaş farkı gözetmedikleri fakat zümre öğretmen olmanın aynı yaş grubuna etkinlik planlanma zamanlarında önemli olduğunu ve ders saatleri dışında meslektaşlarının öğrenci-veli-idare ile olan iletişimlerini gözlemledikleri,

4-Meslektaş gözlemini kullanan öğretmenlerin karşılıklı diyalog kurup olumlu bir tutumla meslektaşlarını eleştirdikleri ve grup ile çalıştıkları zamanlarda fikir ayrılığı durumunda ortak bir fikirde buluşulup çoğunluğun kararlarına uyulduğu,

5-Anaokulu öğretmenlerinin ders saatleri içerisinde herhangi bir mola saatinin olmaması, işbirlikçi gözlemin önünde bir engel olabileceğini sonuçlarına varılabilir.

d) Anaokulunda Meslektaş Gözlem ve Yardımının Hangi Alanlarda Olması Gerekli

1-Meslektaş gözleminin göreve ilk başlayan öğretmenlerin öncelikli olarak sınıf yönetimi ve öğretmenlerin öğrencilere karşı tutum ve davranış konularında olması gerektiği,

2-Öğretmenlerin kurum işleyişi adına yapılan ortak faaliyet ve projelerde ,ders esnasında kullanacakları yöntem ve tekniklerin belirlenmesi konusunda iş birliği içine girdikleri sonuçlarına varılabilir.

Öneriler

✓ Anaokulunda teneffüs fırsatı bulunmayan öğretmenlerin ikili eğitim yapılan okullarında sabahçı olan öğretmenlerin öğlenci olanları, öğlenci olanların da sabahçı olanları gözlemleme fırsatını, öğretmenlerin kendilerinin yaratması gerektiği konusunu daha önce gözlem yapmış öğretmenlerin meslektaşlarıyla görüşmesi sağlanabilir.

✓ Anaokulunda çalışan bu öğretmenlere yönelik meslektaş yardımı ile ilgili bir bilgilendirme semineri düzenlenebilir

✓ Kıdemli öğretmenlerin bireysel çalıştıklarında neden daha başarılı olduklarını anlamak amacı ile görüşme yapılabilir.

✓ Öğretmenlerin eğitim öğretim planını düzenlerken nelere dikkat ettikleri öğrenilebilir.

✓ İhtiyaç duyulan gözlem konularının genişletilmesi için öğretmenlerle ihtiyaç analizi yapılabilir.

✓ Okul idaresi ile bir görüşme yapıp idare bakış açısı ile öğretmenlerde gözlemlenen eksiklikler tespit edilebilir ve bu doğrultuda çalışmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Gözlem, Eylem Araştırması

Kaynaklar

- Aydın, İ. (2008). Öğretimde Denetim: Durum Saptama, Değerlendirme ve Geliştirme. Ankara: Pegem Akademi.
- Altun, B.(2014),*Denetime Eleştirel Yaklaşım: Öğretmen Denetimi Nasıl Olmalı?*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Aydın.
- Bozak, A.,Yıldırım, C., Demirtaş, H., Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi İçin Alternatif Bir Yöntem: Meslektaş Gözlemi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi(2011),12,2(65-84)*
- Danile, L., D. (1987). School LeadershipAndInstructionalImprovement(Random House. New York.
- Demirtaş, H., Cömert, M.,Özer , N., (2011) Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları *Eğitim ve Bilim Dergisi (36)*.
- Glickman, Carl D. Gordon, Stephen P. Ross-Gordon, Jovita M. (2014). Denetim ve Öğretimsel Liderlik (Çeviri Editörleri: Mualla Bilgin Aksu, Esmahan Ağaoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pajak, Edward (2000). ApproachestoClinicalSupervision. Massachussts: Christopher – Gordon Publisher, Inc. Second Edition. (Çeviri Abdurrahman İlğan (210-227 sayfaları)
- Gümüşeli, A. İ. (2014). Eğitim ve Öğretim Yönetimi, Ankara: Pegem Akademi.
- Gündüz, Y.,Balyer, A., Eğitim Denetiminde Alternatif Yaklaşımlar, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi(2011),33(61-78)*.
- İlğan, A. (2012).*Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Denetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Karakuş, M., Çağdaş Denetim Yaklaşımları, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,20,2(186)*
- MEB (2002). Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Okulda Performans Yönetimi (Taslak). Ankara.
- Peterson, K. D. (1995). TeacherEvaluation: A Comprehensive Guide to New DirectionsandPractices. California: CorvingPress.
- Sarpkaya, B. (2014). *Denetime Eleştirel Yaklaşım:Öğretmen Denetimi Nasıl Olmalı?* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Sullivan, S. ve Glanz, J. (2015). Okullarda eğitim ve öğretimi geliştiren denetim. (Çeviri Editörü: Ali Ünal). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşdan, M.,Çağdaş Eğitim Denetiminde Meslektaş Yardımlaşması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (2008) 41,1(69-92)*
- Üstünoğlu, D.,ÖğretiminDeğerlendirilmesi ve İyileştirilmesinde Alternatif Bir Yaklaşım, Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, (5. bs.), Ankara: Seçkin.

EĞİTİMDE DEĞİŞİMİN DENETİM SİSTEMİNE ETKİSİ

Süleyman Göksoy^a, Songül Bal Kusnacı^b

^(a) Doç. Dr. Düzce Üniversitesi, goksoys@hotmail.com

^(b) Öğretmen, Düzce Üniversitesi, songul-bal@hotmail.com

Giriş

Türk Eğitim Sisteminin, 21. yüzyıla ayak uydurabilmesi için eğitim alanında meydana gelen söz konusu değişimlere kayıtsız kalması düşünülemez. Çünkü mevcut pozitivist felsefe ve geleneksel davranışçı eğitim yaklaşımına dayalı sürdürülen eğitimin bedeli: Hemen hiçbir kesimi memnun edemeyen, dar kalıplı okullar ve buralardan mezun olup devlet kapısında iş bekleyen memur zihniyetli büyük kitlelerdir (Özden, 1999). Eğitimde yaşanan değişimlere paralel olarak Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2002 yılından beri eğitimde yoğun bir reform çabası içine girmiştir (Karagözoğlu, 2005). Ancak eğitim sisteminde beklenen dönüşümün gerçekleşmesi, her şeyden önce, eğitim sisteminin işleticisi konumundaki öğretmenlerin söz konusu bu değişimleri benimsemeleriyle ilgilidir. Aksi takdirde, daha önceki birçok örnekte olduğu gibi, “model işlemiyor denilerek”, bu yaklaşımlar da gözden düşebilir (Gülpınar, 2005; Bukova ve Alkan, 2005).

Eğitim dünyasının değişim süreci öğretmen, öğrenci, program alanında olduğu kadar denetim alanında da olmuştur. MEB Maarif müfettişleri yönetmeliğinin tarihsel gelişim sürecine baktığımızda da teftiş(Denetim) yerini daha çok ağırlıklı olarak rehberlik yapmaya bırakmıştır. Yani, bilginin öğrenen tarafından yapılandırıldığı yapılandırmacı yaklaşımda, öğretmenin bilinen niteliklerine rehberlik ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı rolleri müfettişlerin rollerini de etkilemiştir. Günümüzde Maarif müfettişleri idari teftiş yapmakta öğretmen denetimini okul müdürü gerçekleştirmektedir. Bu durum aslında öğretmenin çalışmasını yakından bilen ve gören kişinin daha adil bir değerlendirme yapması açısından olumludur. Ancak bu denetim sistemi yaşanan kişisel problemlerin değerlendirmeyi etkilemesi yönüyle eleştirilmektedir. Sınıf içerisinde öğrenci merkezli, esnek, proje tabanlı yapılan eğitim, müdür denetimini de bu yönde etkilemiştir. Müdürlerin beklentisi sınıfta ses çıkarmayan, öğretmeni itaat edeceği bir mekanizma olarak gören öğrenci odaklı eğitim değil özgür düşünen ve hareket eden öğrencilerden oluşan bir sınıf görmek istemiştir.

Bu araştırma da elde edilen sonuçlar Denetim Sistemine katkı sağlayacak, eğitimde kalite ve verimliliği artırmak amacıyla öğretmen ve öğrenci performansını artıran uygulamaların yapılmasına olanak sağlayacaktır. Okul çalışanları açısından en doğru denetimin nasıl olacağı sonuçları değerlendirilerek eğitim camiasının mihenk taşı olan öğretmenlerin görüş ve önerileri üst birimlere ulaşacaktır. Bundan sonraki süreçte öğretmenlerin denetimi yapacak olan kişilerden beklentilerin neler olduğu ortaya koyulacak, değişen eğitim sistemine denetim sisteminin ayak uydurması için neler yapılması gerektiği sonuçlarıyla birlikte denetimi yapacak olan kişilere yol gösterecektir. Araştırma ile; Eğitim sistemindeki değişimin denetim sistemini nasıl etkilediği, denetimin nasıl olması ve kimler tarafından yapılması gerektiği, öğretmen denetimini okul müdürlerinin mi yapması gerektiği araştırılmıştır. Bu konu ile ilgili okul müdürlerinin ve öğretmenlerin görüşleri alınmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile; geçmişten günümüze baktığımızda okul müdürleri ve öğretmenlerin bakış açısıyla denetimin nasıl olması ve kim tarafından yapılması gerektiği, değişen eğitim sisteminin denetim sistemini nasıl etkilediği konusunda sonuçların değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma modeli nitel araştırma modellerinden eylem araştırması ve eylem araştırması doğrultusunda verilerin toplanması ve çözümlenmesi üzerine temellendirilmiştir. Eylem araştırması öğretim kadrosu tarafından algılanan öğretimi geliştirme gereksinimine odaklanan bir uygulamalı araştırma türüdür (Glickman, Gordon, Ross-Gordon, 2014) bu çalışmada da planlama uygulama ve değerlendirme aşamaları takip edilmiştir.

Bulgular

Öğretmen görüşlerine göre; Eğitimde meydana gelen değişimlere öğretmenlerin ayak uydurması gerekliliği, öğretmeni en iyi taniyan, okulda sürekli gözlemlene imkanı olan kişinin okul müdürü olması

nedeniyle öğretmen denetimini okul müdürünün yapması gerektiği, ancak okul müdürünün her bransa hakim olamaması nedeniyle objektif bir değerlendirme için denetimin bransa hakim bir kişi tarafından yapılmasının daha doğru olacağı, maarif müfettişlerinin rehberlik rolü kalmayıp dolaylı yoldan denetim rollerinin devam ettiği, değişen eğitim sisteminin veli ve öğrenciye fazla taviz verdiği, şikayet mekanizmalarının eğitim ve denetim sistemini olumsuz etkilediği,

Okul Müdürü görüşlerine göre; Denetimin okul merkezli olması ve okul müdürü tarafından yapılması objektif değerlendirme yapılması açısından olumlu olmakla birlikte uygulamanın aslında tam olarak öyle olmadığı, kişisel problemlerin ister istemez değerlendirmeye yansıtıldığı, bu nedenle okul müdürünün yaptığı değerlendirmenin dış değerlendirmeciler tarafından desteklenmesinin uygun olacağı bulgularına ulaşılmıştır.

Tartışma

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin müfettiş denetimini istemedikleri, okul müdürü denetiminin daha adil ve objektif olduğunu düşündükleri; okul müdürlerinin ise tam tersine denetim sistemine kişisel problemlerin yansımından dolayı öğretmen değerlendirmesinde zorlandıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmen görüşlerine göre; öğretmen denetimini okul müdürleri yapmalı, okul müdürü görüşlerine göre ise yalnızca okul müdürünün denetimi ile sınırlı kalmayıp müfettiş denetimi de devam etmelidir.

Eğitimde meydana gelen değişimler kademeli olarak öğrenci-öğretmen ve okul idaresini etkileyeceğinden dolayı değişimlerin yapılmadan önce ilgili konularda okul idaresi ve öğretmenler eğitime alınmalıdır. Denetim sistemleri okul çalışanları için baskı unsuru değil, rehberlik modelinde olmalıdır. BİMER ve Alo 147 gibi öneri ve şikayet hatlarına belirli sınırlamalar getirilmeli, tek bir şikayetle öğrenci ve veli yönetici ve öğretmenlerin inceleme soruşturma geçirmesinin önüne geçilmelidir. Objektif bir değerlendirme yapabilmek için, performans dayalı denetim sistemi oluşturulmalı, geleneksel denetim anlayışından çağdaş denetim anlayışına geçilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Değişim, denetim, okul

Kaynaklar

- Bukova, E. ve Alkan, H. (2005). Yeniden Yapılandırılan İlköğretim Programı Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (2), 385-425.
- Glickman, C, D., Gordon, S, P., Ross-Gordon,, J., M. (2014). Denetim ve Öğretimsel liderlik. (Çeviri editörleri, Mualla Bilgin Aksu, Esmahan Ağaoğlu). Anı Yayıncılık, Ankara.
- Gülpınar, A. (2005). Beyin/Zihin Temelli Öğrenme İlkeleri ve Eğitimde Yapılandırmacı Modeller. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (2), 271-306.
- Karagözoğlu, G. (14-16 Kasım 2005). Eğitim Sistemimizde Reform Çalışmalarına Genel Bakış, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde Dönüşüm- Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

ÖĞRETMENLERİN İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARINA KARŞI KULLANDIKLARI STRATEJİLER

İ.Bakır Arabacı^a,

^(a) Doç.Dr, Fırat Üniversitesi, arabacibaki@gmail.com

Giriş

Okulun çeşitli bölümleri ve sınıflar eğitim sisteminin üretim alt sistemini oluşturmaktadır. Okullardaki eğitsel yaşantıların en önemli kısmı sınıflarda cereyan eder. Öğretmenin temel görevi öğrencilerde hedefler doğrultusunda istendik davranış değişikliği meydana getirmektir (Okutan, 2006). Öğretmenlerin öğrencilerini iyi tanımaları, öğrenme ihtiyaçlarını ve ilgilerini belirlemeleri, onlara rehber olmaları, uygun öğrenme yaşantıları oluşturmaları (Şahin ve Özbay, 1999) ve etkili sınıf yönetimi yeterliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken en çok zorlandıkları konu belki de sınıf yönetimidir. Öğretmenler bir taraftan öğrenme-öğretme etkinlikleri için en uygun yaşantıları sağlamaya çalışırken, diğer taraftan öğrencilerin bu yaşantılardan etkili bir şekilde yararlanmaları için gerekli önlemleri almaları, öğrenci davranışlarını yönetmeleri gerekmektedir. Çeşitli nedenlerle öğrencilerin dersten kopmaları, ders dışı etkinliklere yönelmeleri, sınıf ortamında kural dışı davranışlar sergilemeleri, hem kendileri, hem de diğer öğrencileri olumsuz yönde etkilemeleri mümkündür. Öğretmenlerin derse ilişkin amaçların gerçekleşmesi yönünde istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etmek için uygun stratejiler kullanmaları gerekir. Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullandıkları uygun/uygun olmayan stratejiler, sınıf toplumunun yanı sıra öğrencilerin kişiliklerinin gelişmesine de olumlu/olumsuz katkılar yapmaktadır. Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı gösterdikleri olumlu ve yerinde tepkiler, öğrenciye ve sınıfa olumlu bir şekilde yansırken, yanlış tepkiler öğrenciyi ve sınıf toplumunu olumsuz yönde etkilemekte, bazen sınıfı kaotik ortamlara dönüştürebilmektedir. Bu konuda yapılan birçok çalışmada öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına uygun tepkiler vermediğini göstermektedir. Öğretmenlerin istenmeyen davranışlara yönelik göstermiş oldukları tepkilerin ve kullandıkları stratejilerin bilinmesi, öğretmen yetiştiren ve istihdam eden kurumların öğretmen yeterlikleri ve eğitimi konusunda politikalar geliştirmelerine katkı sağlayabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik kullandıkları stratejileri belirlemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum analizi (case study) olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubunun oluşturulmasında maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Muş İl merkezinde değişik okullarda görev yapan 16 farklı branştaki 60 öğretmen çalışma grubunu oluşturmaktadır. Cinsiyet açısından

Katılımcıların %26.60'ını kadın öğretmenler, %73.40'ını erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcıların %78.34'ünü 1-5 yıl kıdeme sahip olmaları bu bölgede genç bir öğretmen profilinin bulunduğunu göstermektedir. Veriler görüşme formu aracılığı ile toplandı. Görüşme formu geliştirilmeden önce ilgili literatür incelendi. Eğitimci olan araştırmacının deneyimleri ile harmanlanarak; cinsiyet, okul türü, branş gibi kişisel özellikler dışında 20 açık uçlu sorunun bulunduğu görüşme formu geliştirildi. Görüşme formu iki eğitim bilimci akademisyen tarafından incelendi. Öneriler doğrultusunda form geliştirildi. Görüşme formu branşları farklı üç öğretmenle görüşülerek, geçerliliği teyit edildi. Formlar Muş İl merkezinde farklı okul ve branşlardaki öğretmenlere uygulandı. Toplanan formlara birer kod verildi. Verilen cevapların frekans ve yüzdeleri alınarak betimsel istatistiksel analizler yapıldı. Analizler doğrudan katılımcı görüşleri ile desteklendi. Sınıfta yaşanan sorunlara karşı öğretmenlerin kişisel özelliklerinin gösterdikleri tepkilere göre farklılıklarının bulunup bulunmadığı da incelendi.

Bulgular

Öğretmenlere sunulan 20 istenmeyen öğrenci davranışından 18 'i işaretlenmiş, seçeneklerin dışındaki diğer seçeneğinde ise öğretmenlerin belirttiği 19. Sıradaki "Dersle ilgili araç-gereç getirmeme" davranışı

eklenmiştir. Öğretmenler 19 istenmeyen davranışa ilişkin 336 Atıf yapmışlardır. Öğretmenlerin en fazla yüzyüze kaldıkları istenmeyen öğrenci davranışları Söz almadan konuşma(52 atıf), Derste ders dışı faaliyette bulunma (50 Atıf), Sınıfta Sohbet etme (38 Atıf), Derse geç gelme(20 Atıf) ve Ödev ve Görevlerini yapmama (20 Atıf) 'tır . Öğrenci söz almadan konuştuğunda en fazla “Sözlü uyarı (26 Atıf)”, Öğrenci ders dışı faaliyette bulunduğunda, öğretmenlerin bu davranışa karşı en fazla gösterdikleri tepkiler; Sözlü uyarı(30Atıf), İzin almadan yerinden kalktığında “Sözlü uyarı (26 Atıf)”, Dersle ilgili araç-gereç getirmediğinde “Sözlü uyarı (12 Atıf)”, Ödevlerini ve görevlerini yapmadığında “Not Düşürme (20 Atıf)”, Öğrencilerin arkadaşlarına kaba davrandığında “Sözlü uyarı (13 Atıf)”, Uygun kıyafetlerle derse gelmediğinde “Sözlü uyarı (20 Atıf)”, Dersi dinlemediğinde “Soru sorma (15 Atıf) ve Sözlü uyarı (15 Atıf)”, Sınıfı kirlettiğinde “Sınıfı temizletme (31 Atıf)”, Sınıf içerisinde sohbet ettiğinde Sözlü uyarı (35 Atıf)”, Arkadaşlarının eşyalarına zarar verdiğinde Sözlü uyarı (12 Atıf)”, Arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle alay ettiğinde, Sagara İçtiğinde, madde kullandığında, arkadaşları ile kavga ettiğinde, kesici alet bulundurduğunda ve Hırsızlık durumunda “İdareye gönderme, veli ile görüşme, rehberlik servisine gönderme tepkilerinin geldiği ortaya çıkmaktadır.

Tartışma

Öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı gösterdikleri tepkilerin başında sözlü uyarı, telkin ve nasihat etme gelmektedir. Bu durum Keskin (2002), Türnüklü, Yıldız (2002), Öztürk (2001), Dağlı, Baysal (2011) araştırma sonuçları ile koşutluk göstermektedir. Erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre daha fazla sert tepkiler verdikleri, bazı öğretmenlerin öğrencilere fiziksel şiddet uyguladıkları görülmektedir. Bu durum araştırma sonuçları ile koşutluk göstermektedir. Bazı öğretmenlerin öğrencilerin ödevlerini zamanında yapmama durumlarında, onlara düşük not verdikleri, bazı öğretmenlerin derste olduğu halde öğrenciyi yok yazdıkları anlaşılmaktadır. Öğrencinin davranışı diğer arkadaşına, okul eşyasına yöneldiğinde okul yönetimine haber verildiği, sigara, uyuşturucu kullanma ve hırsızlık gibi durumlarda rehberlik servisi-aile ve okul yönetimi ile işbirliği yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmen yetiştiren yükseköğretim okullarında sınıf yönetimi dersinin öğretmenlik uygulamaları ile bağlantısının oluşturulması ve etkili uygulamalı sınıf yönetiminin verilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin sınıf liderliği, iletişim ve etkileme güçlerini artırmaya yönelik hizmetiçi eğitimler verilmelidir

Okul ve sınıf kuralları konusunda öğrenci ve velilere duyarlık eğitimleri verilmelidir.

Öğretmenlerin etkili ben dili kullanmaları özendirilmelidir.

Derslerden kopmaları önlemek için öğrenci aktif yöntemlerin kullanılması, istenmeyen davranışlara yönelmeyi önleyebilir

Anahtar Kelimeler: İstenmeyen öğrenci davranışları, öğretmen tepkileri, sınıf disiplini

Kaynaklar

- Atıcı, M. (2001). Yüksek ve Düşük Yetkinlik Düzeyine Sahip Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stratejileri, Kurum ve Uygulamada Eğitim Yönetimi
- Dağlı, A. Ve Baysal, N. (2011). İlköğretim 11. Kademe görevli öğretmenlerin sınıfta Karsılaştıkları disiplin sorunlarına ve bunların çözüm Yollarına ilişkin görüşleri .Esosder. 10 (38), 61-78
- Keskin, M. Ali. (2002). Sınıf Öğretmenlerinin Karsılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Kullandıkları Basetme Yolları, H.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara
- Öztürk, B. (2002). Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Giderilmesi, Ed:Emin Karip, Sınıf Yönetimi, Pegem Yayıncılık, Ankara
- Tolunay,A.K.(2008). Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemleri. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bursa
- Türnüklü A., Yıldız,V. (2002). Öğretmenlerin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarıyla Basa Çıkma Stratejileri, Çağdas Eğitim Dergisi,

DEVLET OKULLARININ MEKÂN VE DONANIMSAL YETERLİKLERİ KONUSUNDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

İ.Bakır Arabacı^a, İbrahim Gül^b

^(a) Doç.Dr., Fırat Üniversitesi, arabacibaki@gmail.com

^(b) Yrd. Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, igul@omu.edu.tr

Giriş

Mekân çeşitli yaklaşımlarla farklı ele alınmakla beraber geniş bir çerçevede ile "insanı çevreden belli bir ölçüde ayıran ve içinde eylemlerini sürdürmesine elverişli olan boşluk" ve "sınırları gözlemciler tarafından algılanabilen uzay parçası" olarak tanımlanabilir. Mekânlar mimari yapıların vazgeçilmez tek niteliği, bir mimari ürünün oluşmasını sağlayan tek koşuldur (tr.wikipedia.org, 16.04.2015). Okullar sıradan bir bina olmaktan ziyade eğitim-öğretim etkinlikleri için özel olarak oluşturulmuş, çocukların zamanlarının önemli bir bölümünü geçirdikleri mekânlardır. Bu nedenle okulun ve bölümlerinin örgütsel amaçları gerçekleştirilebilecek şekilde düzenlenmesi, öğrenci güvenliğinin sağlanması gerekmektedir. Hathaway (1988)"Önce bizler binaları şekillendiririz, sonra onlar bizleri şekillendirir. Okullar için bu çok önemlidir, çünkü gerek öğrenmeye ve insan becerisine yardımcı ya da her ikisini de engellemek için eğitsel binaların birçok özelliğinin gizli güçleri vardır." demektedir. Bir sistemin yer aldığı mekanın özellikleri ile sistemin amaç ve süreçlerinin uyum içinde olması gerekir. Okul ve bölümlerinin sağlık, güvenlik, eğitsel yaşantılar açısından uygun mekânlar olması (Curl, 1999), öğrenci başarısı açısından olumlu katkılar sağlamaktadır (Paladino ve Company, 2005; Johnson, 2007). Okul ve bölümlerinin eğitim-öğretim faaliyetleri için uygun bir hale getirilmesi mekân, donanım ve insan kaynaklarını kapsamaktadır (Robbins ve Alvy, 2004). Bu amaçla okul binalarının eğitim-öğretim etkinliklerini sağlayacak en uygun ergonomiye, araç-gereç ve materyallere, öğrencilere güvenli bir okul yaşantısı sağlayabilecek özelliklere sahip olmaları gerekmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma Elazığ İli'nde çeşitli düzeylerdeki Devlet okullarının mekân ve donanım açısından yeterliklerini bu okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre belirlemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni, veri toplama tekniği olarak da yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanmadan önce ilgili literatür taranmış, farklı mimari özellikteki okullar ziyaret edilmiş, öğretmenlerle konu hakkında ön görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formu hazırlandıktan sonra uzman incelemesine sunulmuş, öneriler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu değişik düzeydeki okullarda görev yapan, farklı branştaki 30 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların görüşme formuna verdiği cevaplar içerik analizine tabi tutularak, tema, alt tema, kategorilere ayrılmış ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Öğretmen görüşlerine göre okulların genelde konum olarak uygun yerde oldukları, derslik dışında ihtiyacı karşılamaktan uzak olduğu, okullarda laboratuvar, çok amaçlı salon gibi bölümlerin genelde yeterli olmadığı, laboratuvarların amacına uygun kullanılmadığı, okul bahçelerinin eğitim kurumlarına uygun bir şekilde düzenlenmediği, araç-gereç ve materyal açısından önemli eksiklerin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır

Tartışma

Okuldaki fiziksel ve teknolojik özelliklerin çağdaş gelişmelere uygun hale getirilmesi konusunda yoğun tartışmalar yapıldığı bu günlerde, bu çalışmanın alana önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir. Çalışmada derslik dışındaki bölümlerin yeterli olmadığı, teknolojik araç ve gereçlerin eksik olduğu, bilişim teknolojilerinden gereğince yararlanılmadığı ortaya çıkmıştır. Mekanların insan psikolojisi üzerindeki etkilerden hareketle okulların memnuniyet verici fiziki mekanlara kavuşturulması (Demir, 2011) ve gerekli

donanımın zenginleştirilmesi önemlidir. Nair'in (2002) belirttiği gibi okulların öğrenmeyi destekleyecek özelliklere göre modellenmesi, eski yapıların yenilenmesi gerektiğinden bahsetmektedir.

Sonuç ve Öneriler

- ✓ Okullarda öncelikle öğretimsel mekânlar geliştirilmelidir.
- ✓ Öğretmenlere mekan tasarımı konusunda seminerler verilmelidir.
- ✓ Okullarda kütüphane, spor salonları, zümre çalışma odaları gibi mekanların oluşturulmasına gayret gösterilmelidir.
- ✓ Okul ve dersliklerin ısıtma, temizlik, araç-gereç eksiklikleri tamamlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Okul ve bölümleri, mekan, donanım, öğretmen görüşleri

Kaynaklar

- Demir,C.(2011). *Eğitim kurumlarında mekan yönetimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. F.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Curl, R.S.(1999). Building owner's and manager's guide: Optimizing facility. USA: The Fairmont Press Inc.
- Hathaway, W. E. (1988). "Educational Facilities". Education Canada, 33(24), 28-35.
- Johnson, A. (2007). Better buildings beter design, beter education: A report on capital investment in education. Department for education and skills. Nottingham: DFES Pub.
- Nair, P. (2002). But are they learning? School buildings –The important un asked questions. Mexico.
- Paladina and Company (31 January 2005). Washington high performance school buildings: Report to the legislature. Washington: Office of superintendent of public Ins.
- Robbins, P.& Alvy,H.B. (2004). The principal's fieldbook: Strategies for success. USA: ASCD

ŞARTLI EĞİTİM YARDIMI (ŞEY)'İN DEĞERLENDİRİLMESİ

İ.Bakır Arabacı^a, İbrahim Gül^b

^(a) Doç.Dr., Fırat Üniversitesi, arabacibaki@gmail.com

^(b) Yrd. Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, igul@omu.edu.tr

Giriş

Eğitim hakkı, günümüzde en önemli insan hakları arasında sayılmaktadır. Her bireyin olduğu gibi, çeşitli yönlerden dezavantajlı olan bireylerin de eğitim olanaklarından yararlanabilmeleri için devlet tarafından çeşitli düzenlemeler yapılmaktadır. Ashında 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda "Fırsat ve İmkân Eşitliği", eğitime ait temel ilkeler arasında yer almaktadır. Ulusal ve uluslar arası kuruluşlar tarafından çocukların okullaşmalarına yönelik çeşitli kampanyalar başlatılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı, UNICEF, UNESCO ILO, sivil toplum kuruluşları, medya, özel kurum ve kuruluşlar; "Haydi Kızlar Okula", "Eğitimime %100 Destek", "Baba Beni Okula Gönder", "Kardelenler", "Deniz Yıldızı", "7 Çok Geç", "Önce Çocuklar", "Çağdaş Türkiye'nin Çağdaş Kızları Projesi", "Anadolu'da Bir Kızım Var Öğretmen Olacak Projesi", "Baba Beni Okula Gönder" gibi özellikle kız çocuklarının okullaşma oranının artırılmasına yönelik kampanya ve projeler başlatmışlardır (Özaydımlık, 2014). Dünya Bankası geliştirmekte olan ülkelerin yaşadığı ekonomik krizlerin hane hake üzerindeki etkilerini azaltmak üzere Sosyal Riski Azaltma Projesini, onların sağlık ve eğitim gibi temel ihtiyaçlarını desteklemek amacı ile de 2003 yılında Türkiye'de 6 pilot ilde Şartlı Nakit Transferi Programını başlatmıştır. Son zamanlarda 3294 sayılı Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Kanunu kapsamında bulunan ve yoksulluk nedeniyle çocuklarını okula gönderemeyen ya da öğrencilerini okuldan almak zorunda kalan yoksul durumdaki aileleri desteklemeyi hedefleyen nakdi bir sosyal yardım programı olarak Şartlı Nakit Transferi (ŞNT) yürürlüğe konulmuştur. ŞNT'nin iki temel bileşeni bulunmaktadır. Bunlardan ilki Şartlı Sağlık Yardımı, diğeri Şartlı Eğitim Yardımı (ŞEY)'dir. Ailelerin bu yardımdan yararlanabilmeleri için; 3294 sayılı yasa kapsamında muhtaç olmaları, hak sahibinin veya hanedeki diğer kişilerin SGK'ya tabi olmamaları ve öğrencinin okulun açık olduğu ay/aylarda dört gün üzeri devamsızlık yapmaması gibi koşullar bulunmaktadır. Dünya Bankası'nın desteği ile 1990'lı yılların başından itibaren birçok az gelişmiş ve geliştirmekte olan ülkede uygulanmaya başlanan şartlı ve şartsız nakit gelir desteği programlarının ülkemizde de 2012 yılında önemli değişiklikler yapılarak, kaynağı tamamen Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği (SYDV) tarafından sağlanmaktadır. ŞEY programı, e-okul sisteminde okula gittiğine dair bilginin olması şartı ile, en erken 48 aylık yaşa sahip çocuklara verilmekte, yardım ödemesi öğrenci örgün eğitime devam etse bile 20 yaşını doldurduğu zaman kesilmektedir. Bunun dışında 2014 Yılından beri "Okula Devam Senden 60 Euro Bizden" projesi kapsamında dönem başı lise öğrencilerine yılda bir kez 60 Euro öğrencinin annesine ödenmektedir (Devamsız liseliye 60 euro destek, 2015). Bu uygulamaların tümü yardıma muhtaç öğrencilerin eğitim hakkının sağlanmasını amaçlamaktadır. Bu uygulamalar ve özellikle ŞEY hakkında yeterli araştırma bulunmamaktadır. Bu açıdan bu konunun araştırılması önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma öğrencinin eğitim hakkını korumayı amaçlayan ŞEY hakkında ailelerin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. ŞEY yardımı kimlere ne kadar miktar ve sürede ödenmektedir?
2. Ailelerin ŞEY'den yararlanma ve çocuklarını okula göndermeme nedenleri nedir?
3. ŞEY ödemesi hakkında ailelerin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın çalışma grubunu Elazığ İl merkezinde bulunan, ŞEY yardımından yararlanan ve gönüllü olarak çalışmaya katkı sağlamayı kabul eden 57 aile reisi oluşturmaktadır. Çalışma nitel araştırma ve olgubilim ve doküman analizi olarak tasarlanmıştır, veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Görüşme formu hazırlanmadan önce ilgili kaynaklar taranmış, SYDV'da konu ile ilgili çalışanlarla görüşülerek bilgiler alınmış, geliştirilen form uzman ve çalışan incelemesine sunulmuş, görüşler doğrultusunda geliştirilerek son şekli verilmiştir. SYDV'da görev yapan ve yüksek lisans

eğitimi yapan iki memur grŖmecisi olarak görev yapmıŖlardır. GrŖmeciler verileri form üzerinde kayıt altına almıŖlardır. Formların her birine sırayla sayı numarası verilerek kodlamalar yapılmıŖtır. Bu kodlamalar önce Word belgesine sonra da nitel veri analiz programına aktarılmıŖtır. İfadelerin benzerliğine göre gruplandırmalar yapılarak temalar oluŖturulmuŖ ve grŖler uygun temalara yerleŖtirilmiŖtir. Ayrıca ğretmenlerin grŖlerine iliŖkin frekans değerleri belirlenmiŖtir. Her bir temada dikkat çeken katılımcı grŖlerine doğrudan alıntılarla yer verilmiŖtir.

Bulgular

ŖEY'den yararlanmak için Ŗartlar: Hak sahibi veya hanedeki diğer kiŖilerin SGK'ya tabi olmaması, okulun açık olduğu ay/aylarda dört gün üzeri devamsızlık yapılmaması, ilgilinin 3294 sayılı yasa kapsamında muhtaç olması gerekmektedir. Aylık deme miktarları aylık olarak temel eğitim düzeyi için kız öğrencilerde 40 TL, erkek öğrencilerde 35 TL'dir. Ortaöğretim düzeyinde kız öğrencilerde 60 TL, erkek öğrencilerde 50 TL'dir. demeler, sadece okulun açık olduğu aylar için toplamda en fazla yıllık 10 ay üzerinden yapılır. ŖEY ğrencinin e-okul sisteminde okula gittiğine dair bilginin olması Ŗartı ile, en erken 48 aylık yaŖa sahip çocuklara verilmektedir. Bunun dıŖında "Okula Devam Senden 60 Euro Bizden" projesi kapsamında dönem baŖı Lise ğrencilerine yılda bir kez olmak üzere 60 Euro ğrencinin annesine verilmektedir.

ŖEY'in en önemli amacı öğrencinin okula devamını sağlamaktır. ŖEY alan velilerin tümü çocuklarını okula göndermeme nedenlerinin baŖında maddi imkânlarının yoksunluğunun geldiğini, ikinci sırada aile gelirine katkı sağlama, öğrencilerin alıŖmaları gerektiği (% 42), nc sırada örf ve adetlerden dolayı belirli bir düzeyden sonra (Ortaokul) ğrencileri okula gndermemenin geldiği (%33.00), dördüncü sırada ikamet edilen yerin okula uzaklığı (%20), son sırada ise bedensel rahatsızlığın geldiği (%5.00) görülmektedir.

Katılımcıların tümü ŖEY'in miktar olarak yeterli olmadığını, ödemenin aynı mı, yoksa nakdi mi yapılması konusunda, büyük çoğunluğun nakdi ve aylık deme Ŗeklinde yapılması hususunda grŖ belirttikleri, nakdi yardımın anneye verilmesi, ödemenin okul idaresi yerine aileye verilmesi konusunda grŖ bildirmiŖlerdir.

TartıŖma

Ülkelerin en önemli kaynakları insan kaynaklarıdır. Her bireyin eğitim hakkından istisnasız yararlanması, bireylerin yeti ve yeteneklerine uygun eğitim görmeleri hem ulusal yasalar, hem de uluslar arası yasalarla güvence altına alınmıŖtır. Ancak hukuksal açıdan güvence eğitim hakkının sağlanması yeterli değildir. Bu amaçla sosyal desteğe ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim hakkının kullanılmasında cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, klterel farklılıklar gibi pek çok unsur etken rol oynamaktadır. Bu durum dezavantajlı bölgelerde çok daha fazla hissedilmektedir. Bu amaçla Türkiye' de dezavantajlı grupların eğitimden yararlanmaları için politikalar geliŖtirilmektedir. Bu politikaların bazıları Avrupa Birliği kaynaklıdır. Bu giriŖimlerden birisi 2003 yılında baŖlatılan "Haydi Kızlar Okula Kampanyası" dır (Tunç, 2009, Unicef,2017).

Gürol ve Dilli'nin (2006) Zorunlu Eğitim ağında Bulunan Kız ocuklarının Okula Gitmeme Nedenleri (Ŗırnak İli rneği) alıŖmasında kız çocuklarının okula gitmeme nedenlerinin; Okula gitmek için psikolojik ve sosyal destek görememeleri, maddi yetersizlikler, ev iŖlerine yardım, büyüdükleri ve evlenme yaŖının geldiği dŖuncesi, okuma yazma bilmenin yeterli görülmesi, kız çocuklarına evlenince kocalarının bakacağı dŖuncesinin olduğu ortaya ıkmıŖtır. Yapılan alıŖmada çocukların okula gnderilmemelerinin en önemli nedeninin maddi sorunlar, aliye maddi katkı sağlama, kız çocuğunun ilkokul sonrası eğitime gönderilmesinin ayıp sayılması gibi sosyo kültürel etkenler olduğu yukarıdaki araŖtırma ile koŖutluk göstermektedir. Tunç, (2009) alıŖmasında; okula gönderilmeyen kız çocukları için aileler ve devletin ne gibi önlemler alması gerektiği sorusu öğretmenlere, velilere ve ailelere sorulmuŖtur. Öğretmenler eğitime dair bilincin geliŖtirilmesine ve aile yaptırımların (para cezası v.s.) vurgu yapmıŖlardır. Velilerin tümü para, kıyafet ve kitap yardımının önemine deđinmiŖlerdir. Yoksulluk bu ailelerde kronik bir sorun halinde ortaya çıkmaktadır(Tunç, 2009). Benzer bir vurgu da Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü'nün hazırladığı Türkiye'de Kadının Durumu Raporunda(Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2012) ailelerin okul kaydı, çocukların beslenmesi, giyimi ve eğitim materyalleri için gerekli olan maliyetleri karŖılamakta zorlanmalarının kız çocuklarının okullaŖmalarındaki nedenleri olduğu belirtilmektedir. zbaŖ (2012) Kız ya da erkek bütün öğrencilerin eğitim sürecini etkileyen en önemli deđiŖkenler; çoğunlukla aile temelli olduğu, bu nedenle kız çocuklarını okul yaŖantılarından alıkoyacak olumsuzlukların ortadan kaldırılması için, aileye sürekli destek sağlanması gerektiği (Balcı, 2008) söylenmektedir.

Mart-Nisan 20011 ve Mart-Nisan 2012 tarihleri arasında tabakalı örnekleme yöntemi ile 10.797 baŖvuru sahibi ile anket uygulaması ve ilave olarak deneysel alıŖma yapılarak ŖNT'nin etki analizi gerekleŖtirilmiŖtir. ŖNT programının en etkili olduğu bölge Güneydoğu Anadolu Bölgesi olduğu ortaya ıkmıŖtır (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2012). ŖNT programlarının çoğunun programlardan eğitim ve sağlık konusunda olumlu etkilerinin olduğu değerlendirmeleri de mevcuttur. Örneğin, Meksika'da uygulanan ŖNT programı, hem erkeklerin hem de kızların okula kayıt oranlarında önemli bir artıŖ sađlamıŖtır. Türkiye ve Kolombiya'da ise özellikle ortaöğretimde kayıt oranlarını artırmıŖtır.



Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak alınabilecek önlemlere ve bu konuda yapılmasının yararlı olacağı düşünülen araştırmalara ilişkin önerilere aşağıda yer verilmiştir:

1. Dezavantajlı grupların okula devamını sağlamak amacıyla SYDV tarafından Şartlı Eğitim Yardımı artırılarak verilmelidir.
2. Özellikle maddi durumu yetersiz ailelere eğitimin getirdiği maddi yüklerin azaltılması,
3. Öğrencilerini okula gönderme konusunda sorun çıkaran velilere, kanun ve yönetmeliklerin öngördüğü cezaların uygulanması,
4. Velilere eğitimin önemi konusunda y6aygın kitle iletişim araçları yardımı ile yoğun eğitim çalışmaları yapılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim hakkı, Fırsat ve imkan eşitliği, Dezavantajlı aileler, Şartlı Nakit Yardımı

Kaynaklar

- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2012). *Türkiye’de kadının durumu raporu*, Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü: Ankara.
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2012). Türkiye’de uygulanan şartlı nakit transferi programının fayda sahipleri üzerindeki etkisinin nitel ve nicel olarak ölçülmesi projesi final raporu. Ankara. http://sosyalyardimlar.aile.gov.tr/data/5429198a369dc32358ee29b9/Turkiyede_Uygulanan_SNT_Programinin_Etkisinin_Olculmesi_Projesi_Final_Raporu_-_TR.pdf Erişim tarihi: 20 Nisan 2017.
- Balcı, A. (2008). Etkili okul okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Devamsız liseliye 60 Euro destek. (2015, 16 Ocak). Hürriyet. <http://www.hurriyet.com.tr/devamsiz-liseliye-60-euro-destek-27980348>. Erişim tarihi: 20 Nisan 2017.
- Gürol, A., ve Dilli C. (2007). Zorunlu Eğitim Çağında Bulunan Kız Çocuklarının Okula Gitmeme Sebepleri (Şırnak İli örneği), XVI: Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5-7 Eylül 2007, Gaziosmanpaşa Üniversitesi TOKAT. www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.asp. Erişim tarihi: 20 Nisan 2017.
- Tunç, A.İ. (2009). Kız çocukların okula gitmeme nedenleri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Haziran 2009. Cilt: V1, Sayı: I, 237-269
- Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal cinsiyet temelinde Türkiye’de kadın ve eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*. 14 (33), 93-112.
- Özbaş, M. (2012). Kız çocuklarının ortaöğretimde okullaşma oranlarına etki eden nedenlere ilişkin algıları. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education* - 2012, volume 1, issue 4, 60-71
- Unicef. (2017). *Haydi Kızlar Okula*. https://www.unicef.org/turkey/gl/_gl3.html#hko Erişim Tarihi: 26.04.2017.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN POZİTİF PSİKOLOJİK SERMAYE DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Sinan Yalçın^a, Durdağı Akan^b, İsa Yıldırım^c

^(a) Yrd. Doç. Dr. Erzincan Üniversitesi, sinan29@gmail.com

^(b) Yrd. Doç. Dr. Atatürk Üniversitesi, durdagiakan@atauni.edu.tr

^(c) Dr. Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü, isayildirim@outlook.com

Giriş

Günümüz dünyasında yaşanan hızlı değişimlerin bir sonucu olarak kurumsal yapılar kendilerini yeniden günün koşulları ve toplumsal ihtiyaçları doğrultusunda sorgulama ihtiyacı duymaktadırlar. Örgüt yapılarının canlı organizmalar gibi varlıklarını devam ettirebilmek ve amaçlarına ulaşabilmek için kendilerini yeni durumlara ve koşullara hazır hale getirmek mecburiyetindedir. Bir örgütün etkili olabilmesi ihtiyaçlara cevap verebilmesi, amaçlarını gerçekleştirebilmesi ile ilişkilidir. Örgütlerin amaçlarını gerçekleştirebilmesi de çevresinde yaşanan değişme ve gelişmelere dönük olarak kendisini yenilemesi ile ilgilidir.

Nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinden sorumlu olan eğitim sistemleri, ülkelerin kendi toplumsal dinamiklerinin yanı sıra bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile küreselleşme, ülkelerarası ekonomik ve siyasi oluşumlar gibi çeşitli alanlardaki değişimlerden etkilenirler. Dolayısıyla, her ülke, eğitim sistemini çeşitli alanlarda meydana gelen bu değişimlere uyarılma çabası içerisinde (Gizir, 2008). Küreselleşmenin tetiklediği çevresel dinamikler örgütsel ya da kurumsal bir ihtiyaç olarak örgütlerin kendilerini geliştirmesi sonucunu ortaya çıkıştır. Bu sonuç örgütleri kendisini sorgulamaya eksiklikleri üzerinde düşünmeye ve gerekli tedbirleri alarak kendisini güçlendirmeye yönlendirmektedir (Çınar, 2013). Ortak amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelen ve işbirliği yapan bireylerin oluşturdukları örgütler, var olan güçlerini amaçları doğrultusunda kullanabildikleri ölçüde varlıklarını sürdürebilmektedirler. Örgütlerin bunu sürdürebilirlik oranları etkililik düzeylerine bağlı olmaktadır (Ada ve Akan, 2008).

Nitekim, Şişman ve Taşdemir (2008) sürekli değişen, dinamik bir dünyada, eğitim ve okul sistemlerinin, birtakım değişme ve yeniliklerden etkilenmesinin kaçınılmaz olduğunu ve bu nedenle özellikle geçen yüzyılın son çeyreğinde birçok ülkede eğitim ve okul sistemlerinde yeniden yapılanma konusunda çalışmalar yapıldığını belirtmektedirler.

Okul yeniden yapılanma olarak ortaya çıkan değişim süreci elbette ki öncelikli olarak okul yöneticisinin rollerinde bir değişimi gerekli kılacaktır. Çünkü okulların etkililiği, başarısı, amaçlarına ulaşması öncelikle okul yöneticisinin davranışlarına, kendisinden beklenen rollerini yerine getirebilme becerisine bağlıdır.

Okul yöneticilerinin rollerinin, belirli yeniliklerin uygulanmasını etkilemekten çok, bir örgüt olarak okulda değişmeye liderlik etmeye doğru farklılaştığı görülmektedir. Bu nedenle de okul yöneticilerinin, öğrencilerin her yönden gelişmesine olanak veren olumlu bir öğrenme çevresini sağlayabilecek bir lider olmaları gerekir (Gökyer, 2010). Eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşmasında etkili liderlerin rolü büyüktür. Müdür, okulda amaçların yerine getirilebilmesi için iş görenleri örgütleyen, çalışanları yönlendirip, koordine eden ve denetleyen kişidir (Gürsel, 1997). Bir lider olarak okul müdürleri yönettikleri kurumları başarıya ulaştırmayı hedefliyorlarsa, başta öğretmenler olmak üzere, birlikte çalıştıkları tüm bireylerin ihtiyaçlarının farkında olmalı ve bu ihtiyaçların doyurulması hususunda azami gayreti sarf etmelidirler (Yılmaz ve Ceylan, 2011). Okul müdürü okulda nitelikli eğitimin sunulmasından sorumlu kişidir. Bu durum okul müdürlerinin daha yüksek düzeyde liderlik becerileri göstermelerini gerektirmektedir. Çünkü okul müdürlerinin liderlik davranışları doğrudan öğrenciler, öğretmenler ve yardımcı personel olmak üzere okuldaki tüm insan kaynaklarını etkilemektedir. Bu nedenle okul müdürlerinin hem liderlik davranışlarıyla hem de okulda sağladığı örgütsel koşullar ile öğretmenleri ve öğrencileri olumlu şekilde etkilemeleri için yüksek düzeyde liderlik davranışları göstermeye ihtiyaçları olduğu ifade edilebilir (Kurt, 2009).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticileri hangi liderlik stilini göstermektedirler?
2. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri hangi düzeydedir?
3. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
4. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma nicel araştırma yönteminde tasarlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma da okul yöneticilerinin liderlik stilleri bağımsız değişken, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri bağımlı değişken olarak düşünülmüştür. İlişkisel tarama modeli, “iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli” olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2012).

Araştırma Grubu

Bu çalışmanın araştırma grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Erzincan il merkezinde bulunan ilkököl, ortaokul, liselerde görev yapmakta olan öğretmenler arasından rastgele örneklem yöntemi ile seçilen toplam 165 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 87 (% 52.7)’si erkek, 78 (%47.3)’i bayan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 58’i (%35,2) ilkökölde, 52’si (%31,5) ortaokulda, 55’i de (%33,3) lisede görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 58’i sınıf öğretmeni (%35,2), 107’si (%64,8) branş öğretmenidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 81’i (%49,1) 1-5 yıllık, 21’i (%12,7) 6-10 yıllık, 23’ü (%13,9) 11-15 yıllık, 19’u (%11,5) 16-20 yıllık, 21’i (%12,7) 21 ve üzeri yıllık kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla öğretmenlere uygulanmak amacıyla iki ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar (1) okul yöneticilerinin liderlik stili ölçeği, (2) pozitif psikolojik sermaye ölçeğidir. Ölçme araçlarının kullanılabilmesi için araştırmacılar gerekli izinler alınmıştır. Her bir ölçeğe ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda ayrı ayrı başlıklar halinde verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri analize tabi tutulmadan önce eksik değer, aykırı değer, normallik, çoklu değişim açısından incelenmiş, ölçeklerin biri ya da birden fazlasını boş bırakan katılımcının ölçeği değerlendirmeye alınmamıştır. Sonuç olarak, yapılan eksik değer ve aykırı değer analizleri sonucunda veri setinde 244 ölçek değerlendirmeye alınmış, verilerin analizi için gerekli koşullar karşılanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında ölçek uygulamasından elde edilen veriler, frekans ve yüzde dağılımı, korelasyon analizi ve regresyon analizine tabi tutulmuştur.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenler okul yöneticilerinin genelde dönüşümcü liderlik stilini göstermektedirler. Bulgulara göre okul yöneticileri ikinci olarak serbest bırakıcı liderlik stilini, en az ise sürdürümcü liderlik stilini sergilemektedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilleri ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sürdürümcü liderlik stili ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Serbest bırakıcı liderlik stili ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri arasında ise herhangi bir anlamlı ilişki olmadığı ifade edilebilir. Araştırmadan elde edilen bir başka bulguya göre dönüşümcü liderlik stili ile pozitif psikolojik sermayenin alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Sürdürümcü liderlik stili ile pozitif psikolojik sermaye alt boyutları arasında negatif yönlü bir ilişki vardır. Sürdürümcü liderlik stili ile pozitif psikolojik sermaye alt boyutlarından öz yeterlilik ve güven alt boyutları arasında herhangi bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bir başka bulguya göre okul yöneticilerinin öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişki incelenmek istenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul yöneticilerini dönüşümcü lider olarak ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticileri dönüşümcü liderlik stilini sergiledikçe öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin de olumlu yönde bir artış olacağı söylenebilir. Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlara göre dönüşümcü liderlik stiline öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerini yordayan bir unsur olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Yöneticisi, Öğretmen, Pozitif Psikolojik Sermaye, Liderlik Stili



Kaynaklar

- Ada, Ş., & Akan, D. (2007). Değişim sürecinde etkili okullar/efficient schools in the change progress. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (16).
- Bass, B.M. (1985). Leadership and performance beyond expectation. New York : Free Press.
- Çınar, İ.(2013). Örgüt geliştirme. Nobel yayınları Ankara.
- Gizir, S. (2008). Örgütsel değişim sürecinde örgüt kültürü ve örgütsel öğrenme. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(2).
- Gökçer, N. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve bu rolleri sınırlayan etkenler. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 29, Sayfa 113-129
- Gürsel, M.(1997). Okul yönetimi. Konya: Mikro Yayınları.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). Eğitim yönetimi-teori, araştırma ve uygulama. (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara:Nobel yayınları.
- Kantos, E.Z.(2011). Örgüt metaforlarında liderlik: kavramsal bir çözümleme. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, Cilt.1, Sayı,1.
- Karasar, N.(2012). Bilimsel araştırma yöntemi (24. Basım). Nobel yayım dağıtım. Ankara
- Kurt, T. (2009). Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Leithwood, K. (1992) The move toward transformational leadership. Educational Leadership Vol. 49; 8-12
- Şişman, M. ve Taşdemir, İ. (2008). Türk eğitim sistemi. Pegem Akademi: Ankara.
- Yıldırım, C. (2006). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin örgütsel sağlık üzerindeki etkisi (Ankara ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, A. ve Ceylan, Ç.B.(2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi 2011, Cilt 17, Sayı 2, Ss: 277-394.

ADAY ÖĞRETMENLERİN YETİŞTİRİLME SÜRECİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER

Celal Teyyar Uğurlu^a, Aslı Ağıroğlu Bakır^b, Fatma Köybaşı^c, Kadriye Özyazıcı^d, Songül Yazıcı^e

^(a) Doç. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi, cugurlu@cumhuriyet.edu.tr

^(b) Dr., MEB, asliabakir@gmail.com

^(c) Arş. Gör., Cumhuriyet Üniversitesi, koybasi.fatma@gmail.com

Giriş

Eğitim terimi bütün öğretme-öğretme faaliyetlerini içeren ve insanın hayatı boyunca devam eden bir süreci ifade etmektedir. Eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek ve eğitimde verimi elde etmek, ancak sistemin bütün parçalarının uygun şekilde işe koşulması ile mümkün olabilir. Günümüz eğitim anlayışında; öğretmen, öğrenci, yönetici, müfettiş, okul, çevre ve aile bir biri ile sıkı sıkıya etkileşim içinde olan, bir bütünün birbirine bağlı parçaları olarak nitelenebilir.

Eğitim sistemi içerisinde kuşkusuz en önemli işleve sahip olan öğretmen, eğitim programlarını uygulaması, öğretimsel süreci yönetmesi ve eğitimsel amaçlara ulaşmak için verdiği çaba ile en kritik rolü üstlenendir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme konusundaki etkililik ve yetkinlik eğitimin niteliksel gelişiminde de belirleyici rol oynamaktadır (Yan, 2009: 114). Öğrencilerle sürekli bir etkileşim içerisinde-olan öğretmenlerin anılan kritik işlevi en iyi şekilde yerine getirebilmesi sahip oldukları mesleki yeterlik düzeyi ile doğrudan bir bağlantı içerisinde olup; günümüzde birçok ülkede yapılan çalışmalarla bu kalite düzeyinin artırılması hedeflenmektedir. Öte yandan, ülkemizde öğretmen yetiştirme süreci halen en önemli tartışma konularından biri olarak karşımıza çıkmakta; gelişen ve değişen dünya ile birlikte sürekli bir yenilenme zorunluluğunu da beraberinde getirmektedir (Ekinci, 2010: 2).

Öğretmenlik mesleğinde ilk yıl meslek yaşamının en kritik dönemini oluşturmaktadır ve bu süreç aynı zamanda öğretmenlerin akademik destek ve yardıma en çok gereksinime duydukları dönemdir (Özdemir ve Yalın, 2000: 19). Aday öğretmenlik çalışmalarının, yeni mezun öğretmenlerin rollerini geliştirme ve bunları eğitim uygulamaları ile birleştirme gibi çok önemli işlevleri vardır. Bu çalışmalar bir yandan mezunları izleme, mesleğe uyumlarını kolaylaştırma, öğretmen eğitimi programını değerlendirme ve öğretimin niteliğini artırmada etkili olurken; diğer yandan da kazandırılmış olan becerileri geliştirme olanağı sağlama, mesleki sezgi ve yargılama gücünü geliştirme gibi yeterlikler kazandırması açısından da önemlidir (Hacıoğlu, 1991, 220). Bu dönemin olumlu bir izlenim oluşturması, öğretmenlerin bundan sonraki meslek yaşamlarında kendilerine güvenen, sevgi dolu ve başarılı eğiticiler olmaları açısından önemlidir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan Adaylık Eğitimi Programı aday öğretmenin bu dönemi olumlu geçirmesi ve meslek yaşamına daha bilinçli başlamalarını amaçlamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, aday öğretmenler için rehber öğretmen olgusunu ortaya çıkarmak, aday öğretmenlerin yetiştirilme sürecinin aday öğretmenler için hangi konularda ne düzeyde yararlı olduğunu tespit etmek, uygulamada karşılaşılan sorunları belirlemek ve elde edilen veriler doğrultusunda bu sürecin etkili bir biçimde planlanması ve yürütülmesine yönelik çözüm önerileri geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın, aday öğretmenlerin yetişmesinde önemli rol oynaması gereken rehber öğretmenlerin söz konusu rolü ne düzeyde yerine getirdikleri ve adaylık sürecinde rehber öğretmenlerin daha etkin bir rehberlik hizmeti gerçekleştirebilmelerine dönük öğretmen yetiştirme politikalarına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Ayrıca, aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde rehber öğretmenlerin rehberlik rolünün ne olduğunun tespit edilerek, rehber öğretmen yetiştirmeye ilişkin bir yeterlik alanının da ortaya konulmasının elde edilecek sonuçlar bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Algıların anlaşılmasını sağlama, olguyu daha derinlemesine inceleme ve bütüncül bir yaklaşım sunma nitel araştırmanın temel özellikleri olarak görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Aday öğretmenlerin adaylık süreci deneyimleri sonucu ortaya çıkan görüşlerinin “sistemik olarak” incelenmesine olanak veren bir teknik olması nedeniyle bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır (Ekiz, 2009).

Okullarda aday öğretmenlerin adaylık sürecinde rehber öğretmen olgusunu belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla, bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği, derinlemesine anlam oluşturulan, sistematik bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2008).

Çalışma Grubu

Amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde temel amaç göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak, bu örneklemde çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum seviyede yansıtmak ve çeşitlilik gösteren durumlar arasında ne tür ortaklıkların veya benzerliklerin var olduğunu bulmaktır. Araştırmaya 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, Sivas ili Akıncılar ilçesinde görev yapan 18 aday öğretmen katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen 8 adet açık uçlu soru içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırma verileri, 2015-2016 öğretim yılının 1. döneminde araştırmaya gönüllü olarak katılan aday öğretmenlerden toplanmıştır. Bu araştırmada, rehber ve aday öğretmenlerin aday öğretmenlerin yetiştirilme sürecine ilişkin yaşadığı sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin ortaya konması amaçlanmaktadır.

Bu bağlamda, aday öğretmenlere 8 adet açık uçlu soru sorulmuştur. Açık uçlu sorular bir taraftan araştırmacıya araştırmak istediği konuyla ilgili esnek bir yaklaşım olanağı sağlarken bir taraftan da incelenen konuyla ilgili önemli değişkenlerin gözden kaçmasını önlemektedir.

Yıldırım ve Şimşek'e göre (2005) nitel araştırma için geçerlilik, araştırılan olguyu araştırmacının olduğu biçimiyle ve yansız gözlemesi anlamına gelmektedir. Veri çeşitlemesi geçerlik için önemli bir unsur olarak kabul edilir. Nitel araştırmada güvenilirlik ise araştırılan konunun anlaşılabilir olması olup, Silverman (2006) görüşme sorularının önceden test edilmesiyle, görüşmeyi gerçekleştirenlerin eğitimiyle, açık uçlu sorulara verilen yanıtların kodlanması ile güvenilirlik artırılabilirliğini ifade etmektedir.

Araştırmada aday öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda mentörlük yetiştirilme süreci hakkında katılımcılar ile yüz yüze görüşmeler yoluyla ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplanmıştır. Araştırma soruları iki araştırmacı tarafından literatür taraması sonucu oluşturulmuş ve oluşturulan görüşme soruları uzman bir akademisyen tarafından incelenmiştir. Ayrıca iki öğretmen ile pilot uygulamalar gerçekleştirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra asıl görüşmeler yapılmıştır. Veri toplama ve analiz yöntemleri ile ilgili ayrıntılı açıklamaları yapılarak, ham veriler başkalarının incelemesi için uygun bir biçimde saklanarak, araştırmada farklı görüşler ve alternatif açıklamalar dikkate alınarak dış güvenilirlik sağlanmış, araştırma soruları açık bir biçimde ifade edilerek, veriler araştırma sorularının gerektirdiği biçimde ayrıntılı ve amaca uygun toplanmıştır. Araştırmaya birden fazla araştırmacı dahil edilmiş olup verilerin kodlanmasında birden fazla araştırmacının kullanılmış ve yapılan kodlamanın karşılaştırılması yapılarak iç güvenilirlikte sağlanmıştır.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Mentörlük, Aday öğretmen, Rehber öğretmen

Kaynaklar

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. İkinci baskı. Ankara: Pegem
- Ekinci, A. (2010). Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 63-77.
- Ekiz, D. (2009), Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Genişletilmiş 2.Baskı), Anı Yayıncılık, Ankara
- Hacıoğlu, F. (1991). Öğretmen adaylarına öğretmen niteliği kazandırmada öğretmen uygulamalarının işlevi. *İstanbul: Eğitimde Arayışlar I. Sempozyum Bildiri Metinleri*.
- Silverman, D. (2006). Interpreting qualitative data (3rd Ed.). London: Sage.
- Özdemir, S., & Yalin, H. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, Nobel Yayınları. Ankara.
- Yan, H. (2009). Teacher training in China and a practical model: e-Training Community (eTC). *Campus-Wide Information Systems*, 26(2), 114-121.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

GELİŞİMSEL DENETİM ÖLÇEĞİ: GEÇERLİLİK VE GÜVENİLİRLİK ÇALIŞMASI

Fatma Köybaşı^a, Celal Teyyar Uğurlu^b, Aslı Ağıroğlu Bakır^c, Halil Öztürk^d, Burak Karakuş^e

^(a) Arş. Gör., Cumhuriyet Üniversitesi, koybasi.fatma@gmail.com

^(b) Doç. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi, cugurlu@cumhuriyet.edu.tr

^(c) Dr., MEB, asliabakir@gmail.com

Giriş

Denetim kavramına herkes tarafından kabul gören, üzerinde uzlaşmaya varılan bir tanım yapmak güçtür. Aydın (1986: 1) eğitim denetimini, “örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci”; Atay (1999: 1), “bir karşı devinim, tepki ve bunun sonucunda çeşitli dengeler oluşturan bir işlev” ; Bursalıoğlu (2005: 126), “çeşitli kuramlar yoluyla tahmin edilen sonuçları birleştiren bir süreç”; olarak tanımlamışlardır.

Denetim, örgütün kendi varlığını ve işleyişini sürdürmesi için gerekli ve bunun da ötesinde zorunlu olup (Erdem, 2006: 275); denetim sayesinde örgütün tüm gücü ve potansiyeli hedeflere ulaşılabilirliği için kanalize edilmektedir (İlğan, 2006: 1). Bu doğrultuda örgüt, etkililiğini artırmak ve verimli çalışabilmek için insanları motive edebilmeli, devamlılıklarını sağlayabilmelidir (Yüksel, 2001).

Denetimin evrenselliği, amacına, türüne, kuruluşuna bakılmaksızın tüm örgütlerin denetim olmaksızın varlığını sürdüremeyeceği vurgusunu yapan Başaran (2000: 136); İnsanların ancak yaptıkları işleri denetleyerek belli bir amaca ulaşabileceğini dile getirmektedir. Denetim yapılmayan örgütün amaçlarına ulaşması ve varlığını devam ettirmesi, günümüzün rekabet ortamında pek olası gibi görünmemektedir (Başar, 1993).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin öğretimsel denetim uygulamalarına ilişkin görüşlerini betimlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir gelişimsel denetim ölçeği geliştirmektir.

Yöntem

Öğretmenlerin öğretimsel denetim uygulamalarına ilişkin görüşlerini betimlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir gelişimsel denetim ölçeği geliştirilmesini amaçlayan bu araştırma bir ölçek geliştirme çalışması olarak desenlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Çalışma grubu I

GDÖ (Gelişimsel Denetim Ölçeği) geliştirilmesi için veri toplamak amacıyla 2015-2016 öğretim yılı birinci yarıyılında Sivas ilinde toplam 17 okulda görev yapan öğretmene ulaşılmıştır. Yapılan ilk incelemenin ardından hatalı ve eksik doldurulmuş formlar elendikten sonra toplam 149 öğretmene ait veriler analize alınmıştır. Araştırmaya katılan 149 öğretmenin 69'u (%46,3) kadın ve 80 (%53,7) erkektir. Katılımcıların yaklaşık yarısı (%53,6) 12 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

Çalışma grubu II

Ölçeğin yapı geçerliliği kapsamında ölçüt ölçek geçerliliğini test etmek amacıyla 2015-2016 öğretim yılı ikinci yarıyılında Sivas ili merkez sınırları içerisindeki okullardan kolay ulaşılabilirlik örnekleme yöntemine uygun olarak 254 öğretmene ulaşılmıştır. Bu öğretmenlerin 129 (%50,8) 'i kadın ve 125 (%49,2)'si erkektir. Katılımcıların yarısından fazlası (n= 127, % 50) 10 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Katılımcıların 99 (39)'u sınıf öğretmeni 155'i (%51) diğer branşlara sahip olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerimizin çalıştıkları okul türüne göre sayıları ise 105 (41,3)'ü ilkökul, 100 (39,4)'ü ortaokul ve 49 (19,3)' ü diğer okullarda çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Ölçekte yer alan maddeler oluşturulurken, alan yazındaki denetim, gelişimsel denetim ile ilgili kuramsal bilgi ve araştırmalardan yararlanılmıştır (Aydın, 2008; Çetinkanat ve Sağnak, 2009). Ölçeğin geliştirilmesi için gelişimsel denetime ilişkin yargılarla zengin bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulurken

öğretmenlere, “Denetimlerinizde, denetmenlerin davranışları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?, Nasıl bir denetmen ile çalışmak istersiniz?, Denetimlerinizde sizi en çok etkileyen denetim anınızı paylaşır mısınız? Soruları açık uçlu sorularak denetim sürecinin paylaşılmasına ilişkin bilgi toplanmıştır. Açık uçlu sorulara verilen cevapların incelenmesi sonucunda gelişimsel denetim içeriğine uygun ifadeler belirlenmiş ve gelişimsel denetim yargıları olarak ifade edilmiştir. Bu analiz sonucunda elde edilen bilgiler, kuramsal bilgiler ve ilgili araştırmalar temelinde 43 gelişimsel denetim yargısı elde edilmiştir. Gelişimsel denetim ile ilgili cümleler üç eğitim bilimleri alan uzmanı ve iki öğretmen ile görüşülerek anlaşılır olup olmadığı irdelenmiştir. Daha sonraki süreçte bir ölçme ve değerlendirme uzman görüşüne başvurularak maddeler 39 madde olarak yeniden düzenlenmiştir. Düzenlenen taslak form ölçekte yer alan 39 maddenin her birinin karşısına beş seçenekten oluşan bir cevaplama çizelgesi yerleştirilmiş ve seçenekler birden beşe doğru sıralanmıştır. Maddelerin karşısında yer alan seçenekler ve seçenekler birden beşe doğru sıralanmıştır. Maddelerin karşısında yer alan seçenekler ve puan karşılıkları; 1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kısmen Katılıyorum, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum şeklinde düzenlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Ölçeğin yapı geçerliği için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Güvenirlik çalışmalarında ise, iç tutarlılık katsayısı ve madde analizlerine yer verilmiştir. Verilerin istatistiki işlemlerinde SPSS 22.00 ve LISREL 8,7 paket programından yararlanılmıştır. Verilerin, faktör analizi için uygunluğu Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett küresellik (sphericity) testiyle incelenmiştir. KMO katsayısı ve Barlett Sphericity testi sonucundan elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapı modeli DFA ile test edilmiştir. DFA da maksimum olabilirlik tekniği kullanılmıştır. Öncelikle 3 değişkenli model için uyum istatistikleri hesaplanmıştır. Bunun için ki kare, kök ortalama kare yaklaşım hatası (RMSEA), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), normlanmış uyum indeksi (NFI) değerleri incelenmiştir.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Denetim, gelişimsel denetim, denetmen

Kaynaklar

- Aydın, M. (1993). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Eğitim Araştırma Yayın ve Danışmanlık A.Ş.
- Atay, C. (1999). *Devlet Yönetimi ve Denetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Başar, H. (1993). *Eğitim Denetçisi, Rollerini-Yeterlilikleri-Seçilmesi-Yetiştirilmesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul* (4. Baskı). Ankara
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erdem, A. R. (2006). *Öğretim Denetiminde Yeni Bakış Açısı: Sürekli Geliştirme Temeline Dayalı Öğretimin Denetimi*. *Selçuk Üniversitesi Dergisi*, 16: 275- 294.
- İlğan, A. (2006). *Adana, K.Maraş ve Hatay İli İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Denetim Modelini Benimseme ve Kamu İlkokullarında Uygulanabilir Bulma Düzeyleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yüksel, G. (2001). *Öğretmenlerin sahip olmaları gereken davranış olarak sosyal beceri*. *Milli Eğitim Dergisi*, 150.



DOMINACIÓN BUROCRÁTICA EN LA EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR EUROPEA

Emmanuel Soriano Flores^a

^(a) Estudiante del Doctorado en Ciencias en Educación Superior de la Universidad Autónoma Chapingo, emmanuel_soriano@outlook.com

Introduction

Higher Education in Mexico is bureaucratized to the extreme, and Higher Agricultural Education (HAE) is no exception, particularly the Universidad Autónoma Chapingo (UACH); Acosta Silva (2009) says that although there are good intentions on the part of the leaders of public universities, there is always the way to do it, generating difference and discord between groups that legitimate or not, try to impose their ideas, which turns the university into a kind of Roman coliseum. Some of the points where there is no agreement are: allocation and distribution of the budget, selection of officials, how they are accountable, how academic and university management is evaluated and controlled.

Beyond the academic and the administrative it is pertinent to study the relations of power and domination from a political conjuncture, to understand the accumulation of tensions in university management. The rector as a leading figure in this management assumes three roles: "the prince" in a Machiavellian sense, "the bureaucrat" as described by Weber and "the manager" as decision maker in the new government administration.

However, it seems necessary and relevant the other perspective of what might be a higher education than the Mexican one: the European, particularly Spain, a close country with which Mexico holds the common ties of history and which apparently offer a higher education in the agricultural sphere completely different from Mexico, specifically to that of the UACH, for that reason the interest of understanding the power relations in the School of Agriculture of Barcelona (SAB) of the Polytechnic University of Catalonia (PUC), to establish a point of comparison and be used for the discussion of how to govern and manage an institution as complex and important as the UACH. With this problematic proposal the following research question was: what is the relationship between the bureaucratic management of the Spanish HAE as a form of legal domination according to Weber and its impact on organizational performance?

The Purpose of the Study

The research is about the relations of power and domination in HAE, and Max Weber's sociological theory and rational-legal-bureaucratic derivation were chosen as the most pertinent to explain such relations, for the validity and applicability of Theory and by its hierarchy in the political and social sphere. Therefore, the general objective is written as follows:

To analyze the relations of power and domination in the HAE of Spain through a bureaucratic diagnosis in the SAB of the PUC to know the impact on the organizational performance.

From the general objective the following specific objectives emerged:

To know the opinion of the students regarding the actions that should promote the highest authority of the SAB of the PUC: the rector.

Identify the type of domination according to the Max Weber typology, with the most identified students of the SAB of the PUC.

Methodology

The research is qualitative, and the scope is correlational. The purpose is to know the relationship that exists in two variables: university bureaucracy and organizational performance. The methodological design, as well as the compilation of the state of knowledge, were carried out in 2014, 2015 and early 2016, empirical data were collected during a 6-month research stay (second half of 2016) conducted at the Faculty of Education of The University of Barcelona.

The first variable, university bureaucracy, was measured through an in-depth interview with a senior official of the SAB of the PUC: the academic leader; the other, organizational performance, was measured with a questionnaire of 17 items applied to 74 students of the Agricultural Engineering careers of the third semester and Landscape Engineering, of ninth. To achieve representativeness it was considered.



- Apply the questionnaire to students of at least two different grades, out of the four grades
- Apply the questionnaire to students from initial semesters and advanced semesters
- Apply the questionnaire to at least ten percent of the student population, which is equivalent to 71 students out of the 710 currently enrolled, according to data provided by the academic leader of the SAB

Findings

Referring to the variable "university bureaucracy" is inferred, based on the interview made to the head of studies of the SAB of the PUC and contrasting the answers with Weber's bureaucracy theory, which is good in general.

Regarding the variable "organizational performance" is inferred, based on the survey applied and contrasting the responses with Weber's bureaucracy theory, which is generally good.

THEREFORE, THE HYPOTHESIS IS VALIDATED: BETTER BUREAUCRATIC MANAGEMENT IN THE CONTEXT OF THE HAE OF SPAIN, PARTICULARLY THE SAB OF THE PUC, BETTER ORGANIZATIONAL PERFORMANCE.

Other findings are:

Students appreciate more, characteristics of a leader related to legal domination, compared to traditional and charismatic; show a clear rejection towards the charismatic domination, when of politics and government is treated; validate more the practices of legal domination, compared to traditional or charismatic; reject more the bad practices related to the charismatic domination, than those related to the legal or traditional domination; value respect, as a representative value of legal domination, in comparison with other values, such as loyalty and humility, related to traditional and charismatic domination respectively.

Conclusions and Recommendations

- The SAB of the PUC, is an example and reference point for the UACH, since, in general its bureaucratic action, has a positive impact on the organizational performance, which, in other words, generates good academic results, which represents the ultimate goal of any educational institution.

- University management must be based on terms of legal rationality, rather than in charismatic or traditional terms, this is in line with the current models that are handled in both universities, however, in the SAB of the PUC generates better results than in the UACH, Where the struggle for power, control and money, totally detract from the results.

Keywords: bureaucracy, higher agricultural education, power and domination

References

- Acosta Silva, A. (2009). *Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México*. México: ANUIES
- Ajuntament de Barcelona. Sectores estratégicos 2016. Recuperado de <http://web.archive.org/web/20131109175151/http://w42.bcn.cat/web/es/per-que-barcelona/sectors-estrategics/index.jsp>
- Alcoberro, R. (2000) *Introducción a Max Weber*. Recuperado de <http://www.alcoberro.info/V1/Weber.pdf>
- Andretich, G. (2009) *Relaciones de poder: un análisis cualitativo a partir del proceso de elección de modalidades en escuelas públicas de Rafaela en el marco de la reforma de los '90*, Edición electrónica gratuita. Recuperado de www.eumed.net/libros/2009c/604/
- Birch, S. (1995). *Sociología*. Caracas: Fondo Editorial UNA
- Bolívar, A. (2012). El proceso de burocratización de la escuela. *Revista Crítica. Número 22*
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción*. Madrid, Taurus.
- Chiavenato (2007). *Introducción a la teoría general de la Administración*. México: Mc Graw Hill
- Chiva Gómez, R. (2014). ¿Queremos una universidad burocrática o innovadora? *El país. Edición noviembre de 2014*
- Chomsky, N. (2004). *Los dilemas de la dominación*. Buenos Aires: Clacso
- Chomsky, N. (2004). *Decálogo de la manipulación mediática*. Recuperado de <https://elobservatoriodeltiempo.wordpress.com/2011/10/09/chomsky-decalogo-de-la-manipulacion-mediatica/>
- Datos generales de España en 2015. Recuperado de www.wikipedia.com/España
- Datos generales de Barcelona en 2015. Recuperado de www.wikipedia.com/Barcelona
- Educación Agrícola Superior en España. Recuperado de www.infoagro.com/educación



- Etchegaray, R. (2000). *Dominación y política*. La plata: Ediciones al margen
- Fayol, H. (1987). *Administración general e industrial*. Buenos Aires: El ateneo
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del Poder*. Madrid: La Piqueta
- Fromm, E. (2008). *El miedo a la libertad*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Gramsci, A. (1977). *Antología*. México: Siglo XXI
- Gramsci A. (1972). *Notas sobre Maquiavelo*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Grinnell, R.M. (1997) *Social work research and evaluation: quantitative and qualitative approaches*. Itaca: Peacock Publishers
- Grueso Caicedo (2009). *Análisis de Percepción sobre la Burocracia Pública: Una Aproximación a un Estudio de Caso en el Plan de Estudios Políticos Y Resolución de Conflictos de la Universidad del Valle* (Tesis de doctorado). Universidad del Valle de Colombia. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/3834/4/CB-0449511.pdf> 2006, 2007, 2008
- Gouldner, A. (1979). *La sociología actual: renovación y crítica*. Madrid: Alianza
- Hegel, F. (2000). *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica
- Heidegger, M. (1951). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica
- Hernández Sampieri, R.; Fernández-Collado, C.; Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill
- Hindess, B. (1996). *Discourses of Power: from Hobbes to Foucault*. Oxford: Blackwell
- Hobbes, T. (1987). *El Leviatán*. México: Nuevo Mar Editores
- Horkheimer M. y Adorno T. (1998). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta
- Horkheimer M. (2002). *Crítica de la razón instrumental*. Madrid: Trotta
- Hyppolite. J. (1970). *Introducción a la filosofía de Hegel*. Buenos Aires: Calden
- Información general de la Escuela Superior de Agricultura de Barcelona de la Universidad Politécnica de Cataluña (2016). Recuperado <http://esab.upc.edu/ca>
- Información sobre la estructura organizativa y los centros de investigación de la Universidad Politécnica de Cataluña (2016). Recuperado de www.upc.com
- Información general de la Universidad Politécnica de Cataluña (2016). Recuperado del sitio www.wikipedia.com
- Información general de la Fundación CIM (2016). Recuperado del sitio <http://www.fundaciocim.org/>
- Información general de la Fundación Centro de Innovación y Tecnología (2016). Recuperado del sitio <http://cit.upc.edu/>
- Información general de la Fundación Politécnica de Cataluña (2016). Recuperado del sitio <http://www.fpc.upc.edu/>
- Información general del Parque de Investigación e Innovación de la Universidad Politécnica de Cataluña (2016). Recuperado del sitio <http://www.upc.edu/parcupc/>
- Información general de la UPCnet de la Universidad Politécnica de Cataluña (2016). Recuperado de <http://www.upcnet.es>
- Katz, D., y Kahn, R.L. (1966). *The social psychology of organizations*. Nueva York: John Wiley
- López Zavala, R. (2003). *El valor del liderazgo para el cambio universitario*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.ou?id=34003805>
- Marcuse, H. (1993). *El hombre unidimensional*. México: Planeta
- Marsal, F. (1970). *Conocer Max Weber y su obra*. España: Dopesa
- Marx, K. (1987). *Miseria de la filosofía*. México: Siglo Veintiuno
- Marx, K. (1995). *El capital: crítica de la economía política. Tomo 1*. México: Fondo de Cultura Económica
- Marx, K. (1980). *La filosofía de El capital*. Madrid: Taurus
- Maquiavelo, N. (1983) *El príncipe*. Barcelona: Planeta.
- Merton, R. (1959). *Burocracia y racionalidad en las organizaciones de Weber*. Nueva York: Mc Graw Hill
- Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente del Gobierno de España 2016
Recuperado de <http://www.lamoncloa.gob.es/espana/eh15/agricultura/Paginas/index.aspx>
- Nietzsche, F. (1981). *Genealogía de la moral*. Barcelona: Laia.
- Nietzsche, F. (1994). *La voluntad de poderío*. Madrid: Edaf.
- Nietzsche, F. (1993). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza Editorial.
- Noguera Fernández, S. (2011). *La teoría del estado y el poder en Antonio Gramsci: claves para descifrar la dicotomía Dominación-Liberación*. Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas. Recuperado de http://dx.doi.org/10.5209/rev_NOMA.2011.V29.n1.26799
- Osorio Parraguez, A. (2012) *Nietzsche: la voluntad de poder*. Recuperado de <http://www.andresosorio.cl/filosofia/autores/friedrich-nietzsche/6-nietzsche-la-voluntad-de-poder.html>
- Pérez Díaz de León, L. (2001). *La teoría Sociológica de Max Weber. Ensayos y Textos*. Ciudad de México: Porrúa



- Parsons, T. (1969). *El aspecto político de la estructura y procesos sociales*. en Easton, D. (2004) *Enfoques sobre teoría política*. Buenos Aires: Amorrortu
- Piñón Gaytán, R. (1992). *La filosofía del poder: Maquiavelo y Hobbes*. Conferencia dictada en la UAM Xochimilco el 3 de noviembre.
- Ramos Erazo, R. (2005). *Organización burocrática, gestión eficiente y modernización de la universidad pública, el caso de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias Administrativas de la UNAMS. Recuperado de [http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/1476/1/Ramirez_er\(1\).pdf](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/1476/1/Ramirez_er(1).pdf)
- Reale, G. (2003). *Introducción a Aristóteles*. Barcelona: Herder
- Ribas, J. (1998). *En defensa de Maquiavelo*. El Salvador: Revista Realidad.
- Sarum, M. (1992). *Nietzsche y la educación*. Revista de Educación número 297. Londres: Goldsmith's College
- The Global Competitiveness Report 2015-2016. Foro Económico Mundial de Davos Suiza 2015. Recuperado de www.weforum.org
- Touchard, J. (1983). *Historia de las ideas políticas*. Madrid: Tecno
- Urbano, F. (2007). *Weber: Historia del pensamiento filosófico*. Murcia: Siglo XX
- Warren, G. (1975). *El declive de la Burocracia y las Organizaciones del futuro*. Sao Paulo: Edgar Blucher
- Weber, Ma. (1995). *Biografía de Max Weber*. México: Fondo de Cultura Económica
- Weber, M. (S.F.). *¿Qué es la burocracia?* Argentina: Taurus
- Weber, M. (1979). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica
- Wolf, E. (2001). *Figurar el poder: Ideologías de dominación y crisis*. México: Ciesas

FAKÜLTE YÖNETİMİNİN ARAŞTIRMA KÜLTÜRÜNE DESTEĞİNE İLİŞKİN BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Ayşegül Kadı^a, Yılmaz Tonbul^b

^(a) Arş. Gör., Ege Üniversitesi, aysegulkadi.33@gmail.com

^(b) Doç. Dr., Ege Üniversitesi, yilmaztonbul@gmail.com

Giriş

Günümüzde bilgiler hızla artmakta olup bilginin üretimi ve tüketimi önem kazanmaktadır. Bilginin üretilmesi ve paylaşılmasında üniversitelere önemli görevler düşmektedir. Genelde akademisyenlerden öğretim görevlerinin dışında araştırma yapmaları ve bulgularını paylaşmaları da beklenmektedir (Kitapçı, 2002). Ülkemizde yayınların önemli bir kısmının akademisyenler tarafından yapıldığı bilinmektedir. 2006 yılında Moed (2006) tarafından yayımlanan rapora göre; Türkiye, üniversite kaynaklı yayın üretiminin en yüksek olduğu ülkedir. Kongar (2000) bir ülkenin araştırma kültürünün, ülkenin tüm kaynaklarının, tarihinin, geleneklerinin, eğitiminin, genel kültürünün, resmi ve gayri resmi örgütlenmesinin bir sonucu olarak ortaya çıktığını belirtmektedir.

Mevcut literatür, araştırma kültürünün üç tanımını ortaya koymaktadır (Lodhi, 2012):

Evans (2011)'in 'araştırmacının gelişimi' şeklinde kullandığı ifade gibi bireyin araştırma yapabilmek için sahip olduğu beceri, tutum, yetenek, anlayış ve isteğini içerir. Hill (1999) araştırma kültürünü, 'araştırmaların geliştiği ve biriktiği çevre' olarak tanımlar. Burada çevre, araştırma yapabilmeyi teşvik eden belirli bir akademik enstitü ile ilişkili değişkenler anlamına gelir. Evans (2007) araştırma kültürünü; tanımlanmış araştırma etkinlikleri, araştırma faaliyetleri için değerli, dünya çapında ve önde gelen araştırma sonuçları ve paylaşılan değerler, varsayımlar, inançlar, ritüeller ve diğer davranış formları olarak tanımlamıştır.

Yaratıcı bilimsel araştırmalar için uygun ortamların karakteristik özellikleri şu şekilde açıklanmaktadır: kurumda araştırma kültürünün yerleşmiş olması, araştırmanın öncelikli olarak odaklanılan bir konu olması, pozitif bir grup ve organizasyon ortamının varlığı, grup üyelerinin süreçlere aktif olarak katılımlarının olması, yatay ve merkezi olmayan bir organizasyon yapısının varlığı, iç ve dış iletişimin etkin ve destekleyici bir şekilde kullanılıyor olması, gerekli/yeterli zamanın, ekipmanın, mali desteğin, kaynak ulaşımının sağlanması, grup üyelerinin yaş/kıdem farklılıklarının etkin ve olumlu bir şekilde değerlendirilmesi, motivasyon ve mesleki tatminin sağlanması için kariyer, maaş, ödül vb konularda olumlu çabalar harcanması, iyi yönetilebilen ve yönlendirilebilen çalışanların seçilmiş olması, vizyon sahibi lider ve yöneticilerin varlığı, kalite kontrolünün ve kalite güvencesinin öncelikli olması ve çalışan kurumun itibarlı olmasıdır (Özdemir ve Kutsal,2010).

Fakültenin ve birimlerinin temsilcisi olan dekan ve diğer yöneticiler, fakültenin ve bağlı birimlerinin öğretim kapasitesinin rasyonel bir şekilde kullanılmasında ve geliştirilmesinde, gerektiği zaman güvenlik önlemlerinin alınmasıyla, öğrencilere gerekli sosyal hizmetlerin sağlanmasında, eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve yayın faaliyetlerinin düzenli bir şekilde yürütülmesinde, bütün faaliyetlerin gözetim ve denetiminin yapılmasında, takip ve kontrol edilmesinde ve sonuçlarının alınmasından sorumludur (Üniversitelerdeki Akademik Teşkilat Yönetmeliği, 1982). Bu araştırmanın amacı; eğitim fakültesindeki öğretim elemanlarının; fakülte yönetiminin araştırma kültürüne desteğine ilişkin algı ve beklentilerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; eğitim fakültesindeki öğretim elemanlarının; fakülte yönetiminin araştırma kültürüne desteğine ilişkin algı ve beklentilerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmektir.

Yöntem

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde, araştırma problemini tanımlamak için "araştırma kültürüne" ne yönelik literatür taranmıştır. Bu aşamada, özellikle kültür, araştırma kültürü, araştırma çevresi, araştırma iklimi, araştırma etiği, araştırmada finans, değerler, iletişim, araştırmacıyı geliştirme gibi konulara yönelik yapılan çalışmalar dikkate alınmıştır. Araştırmanın problemi belirlendikten sonra, ikinci aşamada; alanında uzman olan akademisyenlerin konuya yönelik düşünceleri tartışılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinin üçüncü aşamasında ise

literatür taraması ve uzmanlarla yapılan görüşmeler sonucunda ölçeğe yönelik madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçeğin maddeleri, öğretim üyelerinin hem fakülte yönetimlerinden beklenti düzeylerini hem de fakültede var olan durumu ölçecek şekilde derecelendirilmiştir. Fakültede var olan durum için ölçek 4'lü derecelenmeli olup; "hiçbir zaman", "bazen", "sık sık", "her zaman" ve beklenti düzeyi için ölçek 4'lü derecelenmeli olup; "yok", "düşük", "orta", "yüksek" şeklinde oluşturulmuştur. Ayrıca ölçek içerisinde tüm ifadeler olumlu olup, her iki dereceleme içinde sırasıyla 1'den 4'e doğru sayısal değerler verilerek puanlanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma kapsamında verilerin toplanabilmesi için hazırlanan ölçme aracı, 65 devlet üniversitesi eğitim fakültesinde çalışan öğretim elemanlarına e-posta aracılığıyla gönderilmiştir. Uygulama sürecinde toplam 225 öğretim elemanı araştırmaya katılmayı kabul etmiştir.

Verilerin Toplanması

Oluşturulan deneme formu, öğretim elemanlarına araştırma hakkında bilgi veren bir link adresi e-posta aracılığıyla gönderilmiştir. Çalışmaya katılmayı kabul eden öğretim elemanları bu link aracılığıyla ölçeği doldürmüşlerdir.

Verilerin Analizi

Araştırmaya katılmayı kabul eden toplam 225 öğretim elemanından gelen yanıtlar doğrultusunda da ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin alt boyutları ve toplam güvenilirlikleri için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır.

Bulgular

AFA sonucunda ölçeğin öz değeri 1'den büyük 5 alt boyuttan oluştuğu, birinci alt boyutun toplam varyansın % 44,01'ini, ikinci alt boyutun % 8,13'ünü, üçüncü alt boyutun % 5,72'sini, dördüncü alt boyutun % 4,51'ini, beşinci alt boyutun % 4,26'sını açıkladığı tespit edilmiştir. 5 alt boyut ölçekteki toplam varyansın % 66,62'sini açıklamaktadır. Bu 5 alt boyut geliştirme, finans, etik değerler, kültürel semboller (maddi kültür öğeleri) ve iletişim olarak belirlenmiştir. 37 madde ile gerçekleştirilen istatistiksel analizde binişik özellik gösteren ve araştırmacının belirlediği boyutta yer almayan maddeler sırasıyla (36,9,4,28,32,25,10,11.) ölçekten çıkarılmıştır ve analiz tamamlanmıştır. ikinci düzey faktör analizi sonuçlarına göre; kay-kare (%= 592.14), serbestlik derecesi (SD= 342, p=.00), uyum indeksleri (GFI=0.84, AGFI= 0.81, NFI=0.96, CFI=0.98) ve RMSEA= 0.05 dir. Bu değerler, ikinci düzey faktör analizi sonuçlarının yeterli olduğunu göstermektedir. Bu değerlerden sonra ölçeğin geçerli olduğu sonucuna varılmış ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Cronbach α , geliştirme boyutu için .86, etik değerler alt boyutu için .94, finans alt boyutu için .87, kültürel semboller alt boyutu için .76 ve iletişim alt boyutu için .89 ve ölçeğin toplamı için .95 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin tümü ve alt boyutları açısından güvenilir bir ölçek olduğu ifade edilebilir.

Tartışma

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: fakülte yönetimi, araştırma kültürü, ölçek

Kaynaklar

- Evans, L. (2007, December 11-13). *Developing research cultures and researchers in HE: The role of leadership*. Paper presented at the Annual Conference of the Society for Research into Higher Education (SRHE), Brighton, Sussex, England.
- Evans, L. (2011). What Research Administrators Need to Know about Researcher Development: Towards a New Conceptual Model. *Journal of Research Administration*, 42(1), 15-37.
- Hill, R. (1999, July 12-15). *Revisiting the term 'research culture'*. Paper presented at the The HERDSA Higher Education Research and Development Society of Australasia Annual International Conference, Melbourne, Australia.
- Kitapçı, A. (2002). *Yükseköğretim Mevzuatı*, İstanbul: Okan.
- Kongar, E. (2000). Türkiye'de araştırma kültürünü engelleyen öğeler ve bunların aşılma yolları. *TÜBİTAK-TTGVTÜSİAD Teknoloji Kongresi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Kültür Merkezi*. 14.09. 2014 tarihinde http://www.kongar.org/makaleler/mak_tub.php adresinden erişildi.
- Lodhi, A. (2012). A pilot study of researching the research culture in Pakistan public universities: the academics' perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 473 – 479.
- Moed, H.F. (2006). *Bibliometric rankings of world universities*. *Centre for Science and Technology Studies Report 2006-01*. 14.09.2014 tarihinde http://www.researchgate.net/publication/228339761_Bibliometric_rankings_of_world_universities adresinden erişildi.
- Özdemir ve Kutsal (2010). Bilimsel üretkenliği etkileyen çevresel faktörler. *Türk Tıp Dizini*, 74-79.
- Üniversitelerde Akademik Teşkilat Yönetmeliği. (2016). http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYR/10279/17654 (Erişim Tarihi: 04.11.2016).

OKUL MÜDÜRLERİNİN KULLANDIKLARI ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Abdurrahman İlğan^a

^(a) Doç. Dr., Düzce Üniversitesi, abdurrahmanilgan@gmail.com

Giriş

Kamunun ihtiyaç duyduğu eğitim hizmetinin verildiği okulların, diğer örgütlerden farklı olarak hammaddesinin de insan olması dolayısıyla örgütsel çatışmaların sıkça yaşanması kaçınılmaz bir durumdur. Eğitim örgütlerinde, öğrenciler, öğretmenler ve yöneticilerden oluşan üç farklı grubun kendi içlerinde ve aralarında çatışma yaşaması örgütsel yaşamın olağan bir durumu olarak betimlenebilir.

Toplumsal ve örgütsel davranış üzerinde yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğunun, çatışmaları çözmeyi, çatışmaların örgüt üyelerinin psikolojik sağlığı ve örgütün işleyişinin verimliliği üzerindeki olumsuz etkilerini azaltıcı öneriler getirmeyi amaçladığı görülmektedir (Aydın, 2007). Çatışma bir tarafın çıkarlarının diğerleri tarafından olumsuz yönde etkilendiği ya da engellendiği algısının ortaya çıkması durumunda meydana gelir. Yani bir taraf kendi çıkarlarının başkaları tarafından engellenmeye çalışıldığını hissettiği anda çatışma sürecine girmiş olur (Turan, 2014). Klasik yönetim kuramında çatışmanın örgüt için zararlı olduğu yaklaşımı mevcut iken, günümüzde ise, orta düzeyde çatışma miktarının örgütün sağlığı ve dirikliği için gerekliliği olduğu yaklaşımının olduğunu söylemek mümkündür. Çatışmanın örgüt yaşamında kaçınılmaz olduğu gibi, çatışmaya maruz kalan bireylerin ise çatışma sürecinde çeşitli stiller kullandıklarına ilişkin araştırmalar mevcut olup; ilgili literatürde (Can, 2005; Gümüşeli, 1994; Karip, 2003; Koçel, 2013) çatışma yönetiminde kullanılan stillerin; tümleştirme, uzlaşma, hükmetme, ödün verme ve uyma olduğu ifade edilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı okul müdürlerinin en çok kullandıkları çatışma yönetimi stilleri, bu stillerin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması ve okullarda çatışmaya kaynaklık eden konu başlıklarının betimlenmesidir. Buna göre araştırmanın soruları şu şekildedir:

- 1) Okul müdürlerinin en sık kullandıkları çatışma yönetimi stilleri hangileridir?
- 2) Okul müdürlerinin kullandıkları stiller; okulun türüne, cinsiyete, eğitimci olarak kıdeme ve yönetici olarak kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve analizler verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli karma yöntem araştırmasıdır. En az bir nicel yöntem (sayıları toplamak için tasarlananlar) ve bir nitel yöntem (kelimeler toplamak için tasarlananlar) içeren ve hiçbir yöntem türünün herhangi bir araştırma paradigmasına doğal olarak bağlı olmadığı çalışmaları, karma yöntem çalışmaları olarak tanımlanmaktadır (Creswell ve Clark, 2014). Okul müdürlerinin en sık kullandıkları çatışma yönetimi stillerini karşılaştırmak ve bağımlı değişken olan stillerin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması amacıyla betimsel tarama modeli (Fraenkel & Wallen, 2009, 16) kullanılacaktır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın verileri okul müdürlerinin katıldığı bir çalıştay oturumunda toplanmıştır. Araştırmacı, bu yetiştirme oturumlarında görev almış ve bu araştırma kapsamındaki ölçme aracını bu yetiştirme oturumlarında bizzat okul müdürlerine uygulamıştır. Ölçme aracı, araştırmacının bizzat katılımıyla ve yetiştirme oturumlarında yapılmasının ölçme aracının güvenilirliğine katkı sağlayan bir olduğunu söylemek mümkündür. Araştırmanın çalışma evrenini Türkiye'nin Batı Karadeniz bölgesindeki bir şehirdeki okul müdürleri oluşturmakta olup, araştırma kapsamında 156 okul müdüründen veri toplanmıştır.

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin; 32'si ilkököl, 31'i ortaokul, 12'si genel lise, 29'u meslek lisesi, özel eğitim okulu ve halk eğitim merkezi, 18'i anaokulunda ve 34'ü ilköğretim okulunda (ilkokul ortaokul beraber) görev yapmakta; 25'i kadın, 127'si erkek; eğitimci olarak kıdemlerine bakıldığında 23'ünün 1-5 yıl arasında, 26'sının 11-15 yıl arasında, 38'inin 16-20 yıl arasında, 68'inin ise 21 yıl ve üzerinde; yönetici olarak

kıdemleri incelendiğinde ise 38'inin kıdemi 1-2 yıl arasında, 22'sinin 3-5 yıl arasında, 34'ünün 6-10 yıl arasında, 37'sinin 11-15 yıl arasında, 15'inin 16-20 yıl arasında ve 10'unun ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Ölçme Aracı

Araştırmada okul müdürlerinin öğretmenler ile yaşadıkları çatışmaları çözmek amacıyla kullandıkları stilleri belirlemek için Gümüşeli (1994) tarafından Türkçeye uyarlanan Rahim Organizational Conflict Inventory II kullanılmıştır. Rahim'in ölçme aracı Türkiye bağlamında öğretmen ve okul müdürleri üzerinde yapılan araştırmalarda Aksu (2003) stillere ilişkin Alpha güvenilirlik katsayısı .60 ile .89 arasında; Yıldızoğlu ve Burgaz (2014) ise .60 ile .77 arasında; İnandı, Tunç ve Gündüz (2013) tüm ölçeği i .70; Otrar ve Övün (2007) .80; Serin, Balkan ve Soran (2014) ise .84 bulmuşlardır. Bu araştırma kapsamında yapılan analizlerde ise Alpha güvenilirlik katsayısını .76 olarak hesaplanmıştır. Okul müdürlerinin öğretmenler ile yaşadıkları çatışmalarda kullandıkları stilleri belirlemek amacıyla kullanılan ölçme aracı 5'li Likert şeklindedir. Okul müdürlerine çatışma durumunda sergiledikleri davranışların sıklığı sorulmuştur. İfadelerin seçenekleri şu şekilde puanlanmıştır: Hiç, 1; nadiren, 2; ara sıra, 3; sıklıkla, 4; her zaman 5.

Analizler

Okul müdürlerinin çatışma durumunda kullandıkları stillerin; cinsiyete göre karşılaştırılmasında t-test, okul türüne, eğitimi ve yönetici olarak kıdemlerine göre karşılaştırılmasında ise Anova kullanılmıştır. Bunun yanında okul müdürlerinin çatışma durumunda kullandıkları stillerin sıklığının karşılaştırılmasında tekrarlı ölçümler için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Çalışmanızda mümkün olduğunca bu şablonu kullanınız. Çalışmanızda mümkün olduğunca bu şablonu kullanınız. Çalışmanızda mümkün olduğunca bu şablonu kullanınız. Çalışmanızda mümkün olduğunca bu şablonu kullanınız. Çalışmanızda mümkün olduğunca bu şablonu kullanınız. Çalışmanızda mümkün olduğunca bu şablonu kullanınız. Çalışmanızda mümkün olduğunca bu şablonu kullanınız. Çalışmanızda mümkün olduğunca bu şablonu kullanınız. Çalışmanızda mümkün olduğunca bu şablonu kullanınız. Çalışmanızda mümkün olduğunca bu şablonu kullanınız.

Bulgular

Okul müdürlerinin çatışma yönetiminde kullandıkları stillerin sıklığı / düzeyine ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Okul müdürlerinin çatışma yönetiminde stilleri kullanma düzeyleri / sıklığı

Stiller	N	X	ss
Tümleştirme	156	4,32	,44
Uyma	156	3,15	,52
Hükmetme	156	2,52	,70
Kaçınma	156	3,06	,78
Uzlaşma	156	4,14	,49

Tablo 1'den görüleceği üzere okul müdürlerinin en sık kullandıkları stillerin sırasıyla tümleştirme (X= 4.32) ve uzlaşma (X= 4.14); en az kullandıkları stillerin ise hükmetme (X= 2.52) ile kaçınma (X= 3.06) olduğu ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin stilleri kullanma sıklıkları / düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını karşılaştıran tekrarlı ölçümler için Anovaya ilişkin sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Okul müdürlerinin stilleri kullanma sıklıklarının düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını karşılaştıran tekrarlı ölçümler için Anova sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar arası	81.1	155	.523			1>2,3,4,5
Ölçüm	366.3	3.13	116.9	280.6	.000	5>2,3,4
Hata	202.3	485.8	.416			2>3; 4>3
Toplam	649.7	643.93	117.839			

1: Tümleştirme, 2: Uyma, 3: Hükmetme, 4: Kaçınma, 5: Uzlaşma

Tablo 2'den görüleceği üzere, yapılan tekrarlı ölçümler için Anova sonucuna göre, okul müdürlerinin çatışma yönetiminde kullandıkları stilleri kullanma düzeylerinin farklılaştığı ortaya çıkmıştır $F(3.13-485.8) = 280.6; p < .05$). Bu sonuca göre, tümleştirme stili diğer stillerin tümünden; uzlaşma stili, uyma, hükmetme ve kaçınma stillerinden; uyma stili, hükmetme stilinden; kaçınma stilinin ise hükmetme stilinden daha sık kullanıldığı ortaya çıkmıştır.

Okul müdürlerinin çatışma yönetiminde kullandıkları stillerin cinsiyetlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan t-test analizinin sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Okul müdürlerinin çatışma yönetiminde kullandıkları stillerin cinsiyetlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin t-test sonuçları

Stil	Değişken	N	X	ss	t	sd	p
Tümleştirme	Kadın	25	4,39	,36	.662	150	.509
	Erkek	127	4,32	,46			
Uyma	Kadın	25	3,17	,55	.203	150	.839
	Erkek	127	3,14	,52			
Hükmetme	Kadın	25	2,62	,76	.699	150	.486
	Erkek	127	2,51	,69			
Kaçınma	Kadın	25	2,82	,82	-1.484	150	.140
	Erkek	127	3,07	,75			
Uzlaşma	Kadın	25	4,17	,65	.333	150	.740
	Erkek	127	4,14	,46			

Tablo 3'den görüleceği üzere, okul müdürlerinin kullandıkları stillerin cinsiyetlerine göre karşılaştırılması sonucunda anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle, okul müdürlerinin çatışma yönetimi stillerini kullanma sıklıklarının cinsiyetlerine göre benzer olduğunu söylemek mümkündür. Okul müdürlerinin çatışma yönetiminde kullandıkları stillerin okul türüne göre karşılaştırılması sonucunda uyma [F(5-150) = 2.48; p < .05] ile kaçınma [F(5-150) = 3.46; p < .05] stillerinde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre ilköğretim (X= 3.24) ve ortaokul müdürlerinin (X= 3.24), genel lise müdürlerine (X= 2.73) oranla uyma stilini; yine ortaokul (X= 3.25) ve ilköğretim (K-8) okulu (X= 3.35) müdürlerinin genel lise (X= 2.51) müdürlerine oranla kaçınma stilini daha fazla kullandıkları ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin, çatışma yönetiminde kullandıkları stillerin hem mesleki kıdemlerine hem de okul müdürü kıdemlerine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan analizde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Diğer bir deyişle, okul müdürlerinin hem mesleki kıdemleri hem de okul müdürü olarak çalıştıkları sürenin çatışma yönetiminde kullandıkları stilleri etkilemediği / farklılaştırmadığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çatışma, çatışma yönetimi, stiller, okul müdürü

Kaynaklar

- Aksu, A. (2003). Örgütsel çatışma yönetimi [organizational conflict management], Ege Eğitim Dergisi, 3(2), 99-107.
- Aydın, M. (2007). Eğitim yönetimi. Ankara: Hatipoğlu Basım ve Yayım.
- Can, H. (2005). Organizasyon ve yönetim. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cresswell, J. W. (2005). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (2nd Ed.) N. J.: Pearson.
- Cresswell, J. W. ve Clark, P. V. L. (2014). Karma yöntem araştırmaları. (Çev. Edt: Y. Dede ve S. B. Demir), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). How to design and evaluate research in education (7th ed.). PA: McGraw-Hill.
- Gümüşeli, A. İ. (1994). İzmir ortaöğretim okulları yöneticilerinin öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetme biçimleri. [(Ph.D. dissertation), Ankara University Graduate School of Social Sciences.
- İnanlı, Y., Tunç, B., & Gündüz, B. (2013). Okul yöneticilerinin öz yeterlik algıları ile çatışmayı çözme stratejileri arasındaki ilişki [The relationship between school administrators' sense of self-efficacy and conflict strategies], Educational Administration: Theory and Practice, 19(2), 275-294.
- Karip, E. (2013). Çatışma yönetimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Koçel, T. (2013). İşletme yöneticiliği. (14. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Otrar, M., & Övün, Y. (2007). Okul müdürlerinin çatışma yönetme stilleri ve öğretmenlerde oluşturduğu stress düzeyi arasındaki ilişki [The relationship between teachers' perceptions of their principals' conflict management styles and their stress levels], Marmara University Journal of Educational Sciences, 26, 95-110.
- Serin, A. E., Balkan, M. O., & Soran, S. (2014). Çatışma yönetim stratejilerinin izlenim yönetimi taktiklerine etkisi: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma [The effect of conflict management strategies on impression management tactics: An application on university students], Electronic Journal of Social Sciences, 13(50), 23-37. <http://dx.doi.org/10.17755/esosder.38968>
- Turan, S. (2014). Çatışma yönetimi. Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama. (Edt.: S. Turan). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldızoğlu, H., & Burgaz, B. (2014). Okul yöneticilerinin beş faktörlü kişilik özellikleriyle çatışma yönetimi stili tercihleri arasındaki ilişki [The relationship between school administrators' five factor personality traits and their conflict management style preferences], Hacettepe University Journal of Education, 29(2), 295-310.

ÖRGÜTSEL GÜVEN, ÖRGÜTSEL SESSİZLİK VE ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK ARASINDAKİ İLİŞKİ

Sedat Alev^a

^(a) Doktora Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi, sedat2783@gmail.com

Giriş

Örgütlerin etkililiği, maddi kaynakların niceliğinden çok, insan kaynaklarının niteliğine bağlıdır. İş görenlerin, görev tanımlarında olmamasına rağmen, gönüllü bir şekilde örgütsel etkililiğe katkıda bulunmaları, zorunlu olmasalar bile diğer iş görenlere yardım ederek veya görevin gereğinden fazlasını yaparak ekstra çaba göstermeleri, örgütün başarılı olması için oldukça önemlidir (Sezgin, 2005). Örgütlerde her bir konum için görev tanımlarını oluşturmak zor olduğundan, yalnızca konumun gerektirdiği sorumlulukları tamamen anlamak yeterli değildir. Bunun yanı sıra, bir çalışanın yapması gereken işlerde olması muhtemel her türlü senaryoyu da öngörebilmesi gerekmektedir (Çağlayan, 2014). Biçimsel ödül sistemi tarafından doğrudan ya da açık olarak tanımlanmayan, zorlayıcı olmayan ve örgütün etkin ve etkili fonksiyonlarının bir arada ilerlemesini sağlayan bireysel davranışlar (Çetin, 2003) olarak ifade edilen örgütsel vatandaşlık davranışı, özellikle son yıllarda örgütler için önemli bir kavram haline gelmiştir. Başka bir tanıma göre ise, örgütsel vatandaşlık davranışı, bireylerin rol tanımlarında doğrudan ve açıkça yer almayan, örgütün verimli ve etkili bir şekilde işlemesine katkıda bulunan, gönüllü, bireysel ekstra rol davranışı (Bateman ve Organ, 1983) şeklinde ifade edilmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin de okullarında görev tanımlarında olmamasına rağmen, mesai saatleri dışında, okulun fiziki şartlarını iyileştirmek, öğrenci başarısını arttırmak gibi amaçlarla okulda bulunmalarının örgütsel vatandaşlık davranışları ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Bireylerin olası durumlarda çevresindekilerin neleri yapıp neleri yapmayacağını kestirebilmesi (Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert, 2006) olarak tanımlanan “güven”in de örgütsel ortamda oldukça önemli bir kavram olduğu bilinmektedir. Öğretmenlerin birlikte çalıştığı yöneticilere, meslektaşlarına ve diğer paydaşlara güven duymaları önemli olmakla birlikte, bu üç gruba da eşit şekilde güven duygusuna sahip olmaları, yaptıkları işi olumlu yönde etkileyecektir (Baş ve Şentürk, 2011). Örgütsel vatandaşlık davranışları; emir vermeye dayalı olmayan, örgüte faydalı ve biçimsel olmayan davranışları içerirken; aynı zamanda şikâyet etme gibi istenmeyen davranışları azaltan davranışlarını da içermektedir (Aktay ve Ekşi, 2008). Okul ortamında girişken, çok çalışan ve görevi olmadığı halde okulda yapılan faaliyetlerde aktif rol alan öğretmenlerin yaptıkları basit hatalardan dolayı cezalandırılmaları da onların güven duygusunu zedeleyecek ve örgütsel vatandaşlık davranışları sergilemelerini engelleyecektir (Baş ve Şentürk, 2011). Yılmaz (2009)’a göre, örgütsel güven olmadan çalışan bireyler, örgütsel vatandaşlık davranışı göstermekte zorlanmaktadır. Çalışanların alınan kararlara aktif olarak katılmaları, herhangi bir problem olduğu zaman düşüncelerini çekinmeden söylemeleri, sessiz kalmamaları olumlu bir örgüt ikliminin oluşması için önem arz etmektedir. Örgütsel sessizlik, çalışanların buldukları örgüt hakkındaki düşüncelerini ve kaygılarını dile getirmemeleri, alınan kararlara katılmamaları (Morrison ve Milliken, 2000), yapılan haksızlıklara tepki olarak örgüt hakkında bilgisel veya duygusal değerlendirmelerini bilerek söylemekten kaçınmaları (Pinder ve Harlos, 2001) olarak tanımlanmaktadır. Buradan yola çıkarak, güven duygusunun yüksek olmasının, çalışanların göstereceği örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyini olumlu bir şekilde etkileyerek artmasına neden olacağı; örgütsel sessizliğin ise bu tür vatandaşlık davranışlarının azalmasına yol açabileceği ifade edilebilir.

Araştırmanın Amacı

Bulduğu kuruma güvenen yani örgütsel güven düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, okullarında yapılan ve görev tanımları dışında olan çeşitli faaliyetlerde daha etkin rol alacağı, bunun ise örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde olumlu bir etkisi olacağı düşünüldükten; güven ortamının olmasının örgütsel sessizliğin daha az olmasına yol açabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada, örgütsel güvenin, örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık ile ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Literatür incelemesi sonucunda kavramların ikili olarak incelendiği çalışmaların sayısı kısıtlı olmakla birlikte, üçünün bir arada incelendiği bir çalışmaya rastlanamamıştır. Araştırma sonuçlarının alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma nicel araştırma yöntemiyle yürütülmüş ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve seviyesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2015). Bu doğrultuda yapılan çalışmada, “örgütsel güven”, “örgütsel sessizlik” ve “örgütsel vatandaşlık davranışları” arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili merkezindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 310 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Hoy ve Tschannen-Moran’ın Güven Ölçeği’nden yola çıkılarak Yılmaz (2006) tarafından hazırlanan, toplam 22 madde ve üç boyuttan oluşan “*Örgütsel Güven Ölçeği*”, Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından geliştirilen, toplam 18 madde ve beş boyuttan oluşan “*Örgütsel Sessizlik Ölçeği*” ve DiApola, Tarter ve Hoy (2005)’un geliştirdiği, Taşdan ve Yılmaz (2008)’in geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yaparak Türkçeye uyarladığı, toplam 12 madde ve tek boyuttan oluşan “*Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği*” kullanılarak toplanmıştır. Verilere öncelikle açımlayıcı (SPSS ile), daha sonra ise doğrulayıcı faktör analizleri (AMOS ile) yapılmıştır. Faktör analizinden sonra her bir ölçeğin toplam puanları üzerinden yol analizi yapılarak en iyi yapısal model elde edilmeye çalışılmıştır.

Bulgular

Yapısal eşitlik modelinin verilerinin analizinde AMOS programı, diğer analizlerde ise SPSS programı kullanılmıştır. Araştırmaya ait betimleyici istatistikler ve korelasyon katsayıları Tablo 1.’de yer almaktadır.

Tablo1. *Betimleyici istatistikler ve korelasyon katsayıları*

Değişkenler	\bar{X}	Ss.	std ht.	1	2	3
1. Ö.G.	3.465	.631	.035	1		
2. Ö.S.	3.072	.774	.043	-.360**	1	
3. Ö.V.D.	3.711	.627	.035	.516**	-.162**	1

*p<.05, **p<.01

Not: Ö.G.: Örgütsel Güven, Ö.S.: Örgütsel Sessizlik, Ö.V.D.: Örgütsel Vatandaşlık Davranışları

Tablo 1.’e göre ortalamalara bakıldığında, en düşük ortalama puanın örgütsel sessizlikte, en yüksek ortalama puanın ise örgütsel vatandaşlık davranışlarında olduğu, örgütsel güven puanlarının ise orta derecede olduğu görülmektedir. Değişkenler arasındaki korelasyon analizi sonuçlarına göre, örgütsel sessizlik ile örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülürken, örgütsel güven ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Yapısal eşitlik modellemesi sonuçlarına göre; öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arttıkça; örgütsel vatandaşlık davranışları artmakta, örgütsel sessizlik ise azalmaktadır. Ayrıca, örgütsel sessizlik, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasında kısmi aracılık rolüne sahiptir. Model uyum değerleri ($\chi^2 = 1413.400$, $df = 807$, $\chi^2/df = 1.751$, $P = 0.000$, $RMR = 0.067$, $RMSEA = 0.049$, $IFI = 0.921$, $TLI = 0.915$, $CFI = 0.921$) olarak bulunmuştur.

Tartışma

Örgütsel güven düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, örgütsel vatandaşlık davranışları da bu duruma bağlı olarak yüksek olmaktadır. Araştırma bulgularına benzer şekilde, yapılan çeşitli çalışmalarda, öğretmenlerin örgütsel güven algısı ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Podsakoff, MacKenzie, Moorman ve Fetter, 1990; Kamer, 2001; Polat ve Celep, 2008). Tokgöz ve Seymen (2013)’e göre, örgütsel güvenin yüksek olması, çalışanların işlerine odaklanmalarına yardımcı olmakta ve örgütsel vatandaşlık davranışları sergilemelerini sağlamaktadır. Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu; örgütsel güven düzeyi arttıkça, örgütsel sessizliğin azaldığıdır. Dyne, Ang ve Botero (2003)’e göre çalışanlar buldukları örgütte kendilerini güvende hissettiklerinde, bu durumda görüş, düşünce ve bilgilerini saklama eğilimden uzaklaşmaktadırlar. Son olarak, örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık arasında da düşük ve negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucu bulunmuştur. Korkmaz (2015) da örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada bulguyu destekler şekilde benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin örgütsel güven düzeyinin artmasının, örgütsel vatandaşlık davranışlarının da artmasına; örgütsel güvenin düşük olmasının ise, örgütsel sessizliğin azalmasına yol açtığını göstermektedir. Öğretmenlerin mesai saatleri dışında okulda gönüllü olarak kalmalarını sağlamak için güvene dayalı bir okul kültürü oluşturulmasının ve alınan kararlarda sürece tüm öğretmenlerin aktif olarak katılmalarının örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu, ayrıca görüş ve düşüncelerin rahat bir şekilde ifade edilmesinin örgütsel sessizliğin azalmasına yol açacağı ve bu şekilde tüm paydaşların sürece



katıldığı, işbirliği içinde oldukları ve birbirlerine güvendikleri olumlu bir okul kültürü oluşturulabileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Güven, Örgütsel Sessizlik, Örgütsel Vatandaşlık.

Kaynaklar

- Aktay, A., & Ekşi, H. (2008). Yönetici ve öğretmenlerin değer tercihleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İş Ahlakı Dergisi*, 2(3), 19-65.
- Baş, G., & Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(1), 29-62
- Bateman, T. S., & Organ, D. W. (1983). Job satisfaction and the good soldier: The relationship between affect and employee "citizenship". *Academy of management Journal*, 26(4), 587-595.
- Çağlayan, E. (2014). Öğretim elemanlarının örgütsel vatandaşlık davranışları ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(4), 421-452.
- Çetin, M. (2003). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (17), 39-54.
- Dyne, L. V., Ang, S., & Botero, I. C. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1359-1392.
- Kamer, M. (2001). *Örgütsel güvenin örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 28. bs. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Korkmaz, O. (2015). The relationship between organizational silence and organizational citizenship behavior. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 13 (2), 140-165.
- Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management review*, 25(4), 706-725.
- Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M., & Cömert, M. (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 103-124.
- 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.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B. Moorman, R. H. & Fetter, R. (1990). Transformational leaders behavior and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *Leadership Quarterly*, 1 (2), 107-142.
- 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.
- Taşdan, M., & Yılmaz, K. (2008). Organizational citizenship and organizational justice scales' adaptation to Turkish. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(150), 87-96.
- Tokgöz, E., & Seymen, O. A. (2013). Örgütsel güven, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki: Bir devlet hastanesinde araştırma. *Öneri Dergisi*, 10(39), 61-76.
- Yılmaz, K. (2006). Güven ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 69-80.
- Yılmaz, K. (2009). Özel dersane öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 471-490.

ÖZ YETERLİLİK, PROAKTİF KİŞİLİK VE DEĞİŞİME AÇIKLIK ARASINDAKİ İLİŞKİ

Fatih Bozbayındır^a, Sedat Alev^b

^(a) Yrd. Doç. Dr. Gaziantep Üniversitesi, fatihbozbayindir@gmail.com

^(b) Doktora Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi, sedat2783@gmail.com

Giriş

Toplumların temelini oluşturan ve ilerlemesinde anahtar role sahip olan insan kaynağının yetiştirilmesinden sorumlu kurumların başında okulların geldiği ve okulların en önemli paydaşlarının da eğitim öğretim faaliyetlerinden birinci derecede sorumlu olan öğretmenler olduğu bilinmektedir. Öğretmenlerin bu önemli görevi yerine getirirken zaman zaman farklı problemlerle karşılaşabildikleri ve bu tür durumlarda sorunlara farklı şekillerde yaklaştıkları ve çözüm önerileri geliştirdikleri gözlemlenmektedir. Bazı öğretmenlerin diğer öğretmenlerden farklı olarak daha olumlu bir tutuma sahip oldukları, sorunlarla başa çıkmada kendilerini daha yeterli hissettikleri bilinen bir olgudur. Bu durumun birçok nedeni olmakla birlikte, en önemli nedenlerden birinin öğretmenlerin öz yeterlilik inançları olduğu ifade edilmektedir (Atıcı, 2001).

Öz yeterlilik, bireyin bir işi yapabilmesi için gereken becerilere sahip olması (Temiz, 2009), kendi bilgi, beceri, yetenek ve kapasitesinin farkına varması, farkında olması (Bozbaş, 2015), gelecekte karşılaşabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne kadar başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı ve inancıdır. Öz yeterlilik inancı yüksek olan bireylerin proaktif davranış gösterme düzeyleri artmakta ve bireysel ağlarını genişletme konusunda daha aktif davranmaktadırlar (Çetin, 2011). Parker, Bindl ve Strauss (2010), çalışanları proaktif olmaya güdüleyen kaynakları “yapabilirim”, “yaparım çünkü” ve “yapmaya enerjim var” olmak üzere üç sınıfa ayırmışlardır. Buna göre “yapabilirim” kaynağından beslenen proaktif davranışın öncüllerinden biri öz yeterliliktir. Benzer görevleri yapan insanlar olaylara farklı şekillerde yaklaşabilmektedir. Biri, işle ilgili sorumluluk alırken, inisiyatifler oluşturmada ve değişimi proaktif bir şekilde yönetmeye çalışmaktadır. Diğeri ise, sürekliliği korumakta, uyumlu olmaya çalışarak, mevcut durumun devam etmesini sağlamaktadır (Bateman ve Crant, 1999). Değişime açık olma, bireylerin hem bilişsel hem de duygusal olarak değişimi kabul etmeleri (Holt, Armenakis, Feild ve Harris, 2007), çalışanların değişim için hazır olması ve değişimi desteklemesi (Armenakis, Harris, 2001) olarak tanımlanmaktadır. Öz yeterlilik inancı düşük olan bireyler değişime karşı olumsuz bir yaklaşım gösterirken, öz yeterliliği yüksek olan bireyler ise değişime karşı olumlu yönde yaklaşım sergilemektedirler (Herold, Fedor ve Caldwell, 2007). Bu bağlamda, öz yeterlilik inancının yüksek olmasının proaktif davranışlar göstermenin öncüllerinden biri olduğu, değişime karşı direncin daha az olması ve değişime açıklık üzerinde olumlu etkileri olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın Amacı

Öz yeterlilik inancı yüksek olan öğretmenlerin, eğitim öğretim sürecinde daha etkin ve yetkin olacakları, ileriye dönük adımlar atarken ve kararlar alırken daha aktif davranarak proaktif davranışlar sergileyebilecekleri ve mevcut durumu korumak yerine çağın gereklerine uygun olarak yapılacak değişimlere kolay adapte olarak, değişime karşı daha az direnç gösterebilecekleri düşünülmektedir. Bu çalışmada, öz yeterliliğin, proaktif kişilik, ve değişime açıklık üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Yapılan incelemeler sonucunda, öz yeterlilik, proaktif kişilik ve değişime açıklık değişkenlerinin bir arada incelendiği araştırmaya ilgili alan yazında rastlanamamıştır. Bu nedenle araştırma sonuçlarının alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmada, iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve seviyesini belirlemeyi amaçlayan (Karasar, 2015) ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu kapsamda yapılan araştırmada, “öz yeterlilik”, “proaktif kişilik” ve “değişime açıklık” arasında herhangi bir ilişki olup olmadığı ve “proaktif kişiliğin” bu ilişkide nasıl bir rol oynadığı incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilindeki ilkököl ve ortaokullarda görev yapan 356 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmanın verileri, Sherer ve arkadaşları (1982) tarafından geliştirilen, Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından Türkçeye uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan, toplam 17 maddeden ve üç boyuttan oluşan “*Genel Öz Yeterlilik Ölçeği*”, Bateman ve Crant (1993) tarafından geliştirilen, Claes, Beheydt ve Lemmens (2005) tarafından revize edilen, Akın ve Arıcı (2015) tarafından ise geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak Türkçeye uyarlanan, 10 maddeden ve tek boyuttan oluşan “*Kısıtlanmış Proaktif Kişilik Ölçeği*” ve ilköğretim okullarının değişime açıklığını belirlemek amacıyla, Smith ve Hoy (2007) tarafından geliştirilen (Openness To Change Scala-FCOS), Demirtaş (2012) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan, 14 madde ve üç boyuttan oluşan, “*Okulların Değişime Açıklık Ölçeği*” kullanılarak toplanmıştır.

Bulgular

Araştırmada kullanılan ölçeklerin her birine önce SPSS programında açımlayıcı faktör analizi (AFA), daha sonra ise AMOS programında doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucu ölçme modellerinde en iyi uyum (fit) değerlerine ulaşıldıktan sonra, AMOS programında yol analizi yapılarak en iyi yapısal model elde edilmeye çalışılmıştır. Çalışmaya ait betimleyici istatistikler ve korelasyon katsayıları aşağıda yer alan Tablo 1.’de görülmektedir.

Tablo1. Betimleyici istatistikler ve korelasyon katsayıları

Değişkenler	\bar{X}	Ss.	std ht.	1	2	3	4	5	6
1. Ö.Y.B.	1.769	.567	.030	1					
2. Ö.Y.Y.	3.761	.761	.040	-.362**	1				
3. Ö.Y.S.	3.717	.773	.041	-.232**	.469**	1			
4. Ö.Y.	2.557	.351	.018	.711**	.289**	.419**	1		
5. P.K.	3.822	.535	.028	-.310**	.354**	.355**	.010	1	
6. D.A.	3.659	.635	.033	-.172**	.322**	.182**	.053	.328**	1

*p<.05, **p<.01

Not: Ö.Y.B.: Öz yeterlilik (Başlama), Ö.Y.Y.: Öz yeterlilik (Yılmama), Ö.Y.S.: Öz yeterlilik (Sürdürme/İsrar), Ö.Y.: Öz yeterlilik, P.K.: Proaktif kişilik, D.A.: Değişime açıklık.

Tablo 1.’e göre ortalamalara bakıldığında, öz yeterlilik toplam puanları ve öz yeterlilik başlama boyutu ortalama puanlarının düşük olduğu, öz yeterliliğin yılmama ve sürdürme/ısrar boyutları ile proaktif kişilik ve değişime açıklık ortalama puanlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Korelasyon analizi sonuçlarına göre ise, öz yeterlilik ile proaktif kişilik ve değişime açıklık değişkenleri dışında diğerleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Öz yeterliliğin başlama boyutu ile yılmama, sürdürme/ısrar boyutları, proaktif kişilik ve değişime açıklık arasında, negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken; öz yeterliliğin yılmama, sürdürme/ısrar boyutları, proaktif kişilik ve değişime açıklık arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Ölçeklerin tümü için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçme modelinde, öz yeterliliğin boyutları ayrı ayrı proaktif kişilik ve değişime açıklık değişkenleri ile incelenmiştir. Başlama boyutunun, proaktif kişilik ile negatif yönde; yılmama ve sürdürme çabası/ısrar boyutlarının proaktif kişilik ve değişime açıklık ile anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Teorik varsayımlara dayalı olarak geliştirilen yapısal eşitlik modeline göre, başlama boyutu, proaktif kişiliği negatif yönde etkilerken; proaktif kişilik değişime açıklığı pozitif yönde anlamlı bir şekilde etkilemektedir. Proaktif kişilik, başlama ile değişime açıklık arasında tam aracılık rolüne sahiptir. Model uyum değerleri ($\chi^2 = 595.805$, $df = 343$, $\chi^2/df = 1.737$, $P = 0.000$, $RMR = 0.045$, $RMSEA = 0.046$, $IFI = 0.944$, $TLI = 0.938$, $CFI = 0.944$) olarak bulunmuştur. Öz yeterliliğin ikinci boyutu olan yılmama, proaktif kişilik ve değişime açıklığı pozitif yönde etkilemektedir. Ayrıca, proaktif kişilik yılmama ile değişime açıklık arasında kısmi aracılık rolüne sahiptir. Model uyum değerleri ($\chi^2 = 355.963$, $df = 201$, $\chi^2/df = 1.771$, $P = 0.000$, $RMR = 0.046$, $RMSEA = 0.047$, $IFI = 0.957$, $TLI = 0.950$, $CFI = 0.956$) şeklindedir. Son olarak sürdürme çabası/ısrar boyutunun proaktif kişiliği pozitif yönde etkilediği bulunmuştur. Proaktif kişilik, sürdürme çabası/ısrar ile değişime açıklık arasında tam aracılık rolüne sahiptir. Model uyum değerleri ise ($\chi^2 = 349.450$, $df = 202$, $\chi^2/df = 1.730$, $P = 0.000$, $RMR = 0.043$, $RMSEA = 0.045$, $IFI = 0.960$, $TLI = 0.954$, $CFI = 0.959$) olarak bulunmuştur.

Tartışma

Araştırmada öz yeterlilik, proaktif kişilik ve değişime açıklık arasındaki ilişki yapısal eşitlik modeli yaklaşımı ile incelenmiştir. Araştırmada; öz yeterliliğin başlama boyutunun proaktif kişilik ve değişime açıklık üzerinde negatif yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bireyler bir işe başlarken, kendilerini yeterli görmediklerinde, yetersiz olduklarını düşündüklerinde ve aktif olarak bir işe girişmediklerinde başarılı olma ihtimallerin daha az olacağı söylenebilir. Bireylerin psikolojik ve davranışsal açıdan değişimi uygulayabilecek düzeyde olması (Weiner, Amick ve Lee, 2008), değişimi gerçekleştirmek için ihtiyaç duyulan beceriye sahip

olduğuna inanması, bireyde değişime açıklığın gelişmesinde önemli rol oynamaktadır (Cunningham ve diğerleri, 2002). Akın (2014)'a göre bireyler, gerekli davranışları göstermek konusundaki kapasitelerinin yeterli olduğundan kuşku duyduklarında olayları kontrol etmek için harekete geçmemektedirler. Araştırma sonuçları ayrıca, öz yeterliliğin yılmama ve sürdürme çabası/ısrar boyutlarının proaktif kişilik ve değişime açıklık üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkisi olduğunu; proaktif kişilik ile değişime açıklık arasında da anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yol analizi sonuçlarına göre, proaktif kişilik, yılmama boyutu ile değişime açıklık arasında kısmi aracılık rolüne sahipken; başlama boyutu ve sürdürme çabası/ısrar boyutları ile değişime açıklık arasında tam aracılık rolüne sahiptir. Bledow ve Frese (2009) yaptıkları araştırma sonucunda yüksek öz yeterliğin daha fazla proaktif davranışa yol açtığına, Ohly ve Fritz (2007) ise işle ilgili öz yeterliğin, işte proaktif davranışa neden olduğuna yönelik bulgular elde etmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın sonuçları; öz yeterliliğin yılmama boyutunun, değişime açıklığı hem doğrudan hem de proaktif kişilik aracılığı ile anlamlı bir şekilde yordadığını ve proaktif kişiliğin bu ilişkide kısmi aracılık rolü olduğunu gösterirken; başlama boyutu ve sürdürme çabası/ısrar boyutları ile değişime açıklık arasında tam aracılık rolüne sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuçtan yola çıkarak; öz yeterlilik algısı yüksek olan öğretmenlerin proaktif davranışları daha fazla gösterecekleri, aynı zamanda değişime daha açık olabilecekleri ve okulda yapılacak değişimlere daha kolay uyum sağlayabilecekleri söylenebilir. Bunun yanı sıra, öz yeterlilik inancı yüksek düzeyde olan öğretmenlerin herhangi bir durumda bir problemle karşılaştıkları zaman, sorunlarla başa çıkmada daha fazla çaba gösterecekleri ve yapılacak değişimlere aktif olarak katılıp sürecin bir parçası olarak eğitim öğretim faaliyetlerinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için gayret edecekleri ifade edilebilir. Son olarak, okullarda yapılacak değişimleri etkin bir şekilde uygulamak ve daha az dirençle karşılaşmak için öğretmenlerin yeterli bilgi, beceri ve donanıma sahip olmasının önem arz ettiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Öz Yeterlilik, Proaktif Kişilik, Değişime Açıklık.

Kaynaklar

- Akın, A., & Arıcı, N. (2015). Turkish version of proactive scale: A study of validity and reliability. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 5(1), 165-172
- Armenakis, A. A., & Harris, S. G. (2002). Crafting a change message to create transformational readiness. *Journal of organizational change management*, 15(2), 169-183.
- Atıcı, M. (2001). Yüksek ve düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(4), 483-499.
- Bateman, T. S., & Crant, J. M. (1999). Proactive behavior: Meaning, impact, recommendations. *Business Horizons*, 42(3), 63-70.
- Bledow, R., & Frese, M. (2009). A situational judgment test of personal initiative and its relationship to performance. *Personnel Psychology*, 62(2), 229-258.
- Bozbaş, Y. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ve sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). YÖK tez merkezi veri tabanından ulaşılmıştır. (Erişim Tarihi: 20.01.2017).
- Cunningham, C. E., Woodward, C. A., Shannon, H. S., MacIntosh, J., Lendrum, B., Rosenbloom, D., & Brown, J. (2002). Readiness for organizational change: A longitudinal study of workplace, psychological and behavioural correlates. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75(4), 377-392.
- Çetin, F. (2011). Örgüt içi girişimcilikte öz yeterlilik algısı ve kontrol odağının rolü. *Business and Economics Research Journal*, 2(3), 69-85.
- Demirtaş, H. (2012). İlköğretim okullarının değişime açıklığı. *İlköğretim Online*, 11(1), 18-34.
- Herold, D. M., Fedor, D. B., & Caldwell, S. D. (2007). Beyond change management: a multilevel investigation of contextual and personal influences on employees' commitment to change. *Journal of Applied Psychology*, 92(4), 942.
- Holt, D. T., Armenakis, A. A., Feild, H. S., & Harris, S. G. (2007). Readiness for organizational change: The systematic development of a scale. *The Journal of applied behavioral science*, 43(2), 232-255.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 28. bs. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Ohly, S., & Fritz, C. (2007). Challenging the status quo: What motivates proactive behavior? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 80(4), 623-629.
- Parker, S. K., Bindl, U. K., & Strauss, K. (2010). Making things happen: A model of proactive motivation. *Journal of Management*. 36(4), 827-856.

- Temiz, M. (2009). *Halk eğitimi merkezlerinde görevli mesleki teknik ve sosyal - kültürel kursları öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK tez merkezi veri tabanından ulaşılmıştır. (Erişim Tarihi: 18.12.2016).
- Weiner, B. J., Amick, H., & Lee, S. Y. D. (2008). Review: Conceptualization and Measurement of Organizational Readiness for Change A Review of the Literature in Health Services Research and Other Fields. *Medical Care Research and Review*, 65(4), 379-436.
- Yıldırım, F., & İlhan, İ.Ö. (2010). Genel öz yeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.

PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ DEĞER ALGILARI VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN TUTUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Nazım Çoğaltay^a

^(a) Yard. Doç. Dr, Muş Alparslan Üniversitesi, ynscoğaltay@gmail.com

Giriş

Öğretimin en temel ögesi ve başrol oyuncusu olarak nitelendirilebilecek öğretmenlerin en donanımlı şekilde yetiştirilip eğitim sistemine kazandırılması sorumluluğu şüphesiz eğitim politikacılarına aittir. Sadece belli bir konuda bilgi ve beceri yeterliliğine sahip olmak öğretmenlik için yeterli midir? Bununla birlikte öğretmenlik meslek bilgisi dersleri (pedagoji) beklenen öğretmen performansını kazandırmada ne kadar etkili olabilir? Yapılan araştırmalar kişinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumu ve öğretmenlik mesleki değerler algısı gibi duyuşsal özelliklerinin verimlilik, yeterlilik ve performans gibi değişkenler ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Mevcut öğretmen yetiştirme politikamızın en önemli ayaklarından birini 2014 yılından itibaren başlatılan “Pedagojik formasyon eğitim sertifika programı” oluşturmaktadır. Bu sertifika programı ile Yükseköğretim Kurumu eğitim fakülteleri dışında lisans eğitimini tamamlamış farklı meslek gruplarının öğretmenlik yapabilmesine olanak sağlamaktadır. Bu programla eğitim fakülteleri dışında lisans eğitimini tamamlamış farklı meslek gruplarındaki adayların öğretmenlik mesleğine hazırlamak amaçlanmıştır. Bu araştırmada pedagojik formasyon eğitim programının öğretmen adaylarının tutumları ve mesleki değer algıları üzerindeki etkisi test edilmek istenmiştir. Söz konusu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıtlar aranacaktır;

- I. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları hangi düzeydedir?
- II. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleki değer algıları hangi düzeydedir?
- III. Pedagojik formasyon eğitim programının öğretmen adaylarının mesleki değer algılarına ve mesleğe ilişkin tutumlarına etkisi nedir?
- IV. Öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumları ile mesleki değer algıları uygulama öncesinde ve sonrasında;
 - a) Cinsiyete
 - b) Mezun oldukları lise türüne
 - c) Genel akademik başarı notuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırmada Yüksek Öğretim Kurumu tarafından eğitim fakültesi dışındaki lisans mezunlarının öğretmen olabilmelerine olanak sağlayan pedagojik formasyon eğitim sertifikası programının etkililiği test edilmek istendiğinden desen; deneme öncesi (pre-experimental) desenlerden tek gruplu ön-test-son-test modeline göre yapılandırılmıştır. Tek grup ön-test-son-test modelinde, gelişigüzel seçilmiş bir gruba bağımsız değişken uygulanır. Hem deney öncesi (ön-test) hem de deney sonrası (son-test) ölçmeler yapılır. Elde edilen ölçümler arasındaki farkın ön-test ile son-test arasında yapılan uygulamadan kaynaklandığı kabul edilir (Neuman, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Muş Alparslan Üniversitesinde açılmış olan pedagojik formasyon eğitim sertifikası programına katılan öğrenciler oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Özgür (1994) tarafından geliştirilen *Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği* ve Tunca ve Sağlam (2013) tarafından geliştirilen *Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği* kullanılmıştır. Söz konusu veri toplama araçları pedagojik formasyon eğitim sertifikası programına katılan öğrencilere derslerin başladığı hafta (ön-test) ve bitiminde (son-test) uygulanarak veriler toplanmıştır.

Bulgular

Araştırmada veri analizi devam ettiğinden bulgular, sunum esnasında paylaşılacaktır

Sonuç ve Öneriler

Elde edilecek verilerin yorumlanması neticesinde, konuya yönelik öneriler geliştirilerek kongre sunumunda paylaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Tutum, mesleki değer, pedagojik formasyon eğitimi

Kaynaklar

- Neuman, W. L. (2006). *Social Research Method: Qualitative and quantitative Approaches*. Bacon USA: Pearson Education.
- Özgür, N. (1994). *Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tunca ve Sağlam (2013). İlköğretim Öğretmenlerine Yönelik Mesleki Değerler Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi Uluslararası E-Dergi*, 3(1), 139.

OKUL MÜDÜRLERİNİN POLİTİK BECERİYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE DAYALI OLARAK İNCELENMESİ

Murat Özdemir^a, Seval Koçak^b

^(a) Doç.Dr., Hacettepe Üniversitesi, mrtozdem@gmail.com

^(b) Dr., Uşak Üniversitesi, sevalkocak85@gmail.com

Giriş

Son yıllarda örgütsel alanyazında politik davranışların önemli bir çalışma konusu olarak ele alındığı görülmekte; politik becerilerin örgütsel amaçlara ulaşmadaki rolleri tartışılmaktadır. İlgili tartışmalara yol açan temel nedenlerden biri, örgütlerin farklı ilgi ve ihtiyaçlara sahip bireyler ve gruplardan oluşan politik arenalar olmalarıdır (Bolman ve Deal, 2008, s.194). Farklı ilgi ve ihtiyaçlara sahip çalışanları ya da grupları örgüt amaçlarına hizmet etme yönünde motive etmek de, çeşitli becerileri gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda okul müdürlerinin politik becerilere sahip olmaları ve bunları okul amaçları yönünde kullanmaları, tüm okul çalışanlarının okul etkililiğine katkısını arttırmada önemli görülmektedir.

Yapılan çalışmalar öğretmen davranışlarının şekillenmesinde okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynaklarının etkili olduğunu göstermektedir (Altinkurt ve Yılmaz, 2012; Altinkurt, Yılmaz, Erol ve Salalı, 2014; Koşar ve Çalık, 2011; Yılmaz ve Altinkurt, 2012). Bununla birlikte okullarda muhalif davranışların ortaya çıktığı ve çatışmaların yaşandığı görülmektedir (Akbaba ve Keleş, 2015; Bayar, 2015; Özdemir, 2011; Özdemir, 2013). Bu çalışmalar, eğitim örgütlerinin de politik yönlerinin olduğuna; dolayısıyla okul yöneticilerinin politik becerilere sahip olması gerektiğine dikkat çekmektedir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin öğretmenleri okul amaçları doğrultusunda yönlendirebilmeleri, büyük oranda sahip oldukları politik becerilerle ilişkili görünmektedir (Özdemir ve Gören, 2015).

Örgütlerde *politik beceri*, çalışanların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik bilgileri kullanma yoluyla, onları örgüt amaçlarına hizmet etme yönünde etkileme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Ahearn, Ferris, Hochwarter, Douglas ve Ammeter, 2004). Görüldüğü gibi politik beceriyi işe koşmada önemli olan, çalışanları anlamak ve onlar hakkında elde edilen bu bilgileri bireysel ve örgütsel yarar doğrultusunda harekete geçirmektir. Başka bir ifadeyle politik yeti, “iş yerinde ikna yoluyla başkalarını etkileyebilmek, destek verebilmek, inanç ve güven aşılayabilmek” temelinde ele alınmaktadır (Ferris, Davidson, Perrew ve Atay, 2010, s.4). Bu bağlamda politik beceriye sahip bireylerde destek verme, güven sağlama ve müzakere gibi sosyal yeteneklerin var olduğu ifade edilmektedir (Ferris ve ark., 2005, sf. 127). İlgili sosyal becerilerin etkili bir şekilde kullanılmasıyla, bireyleri örgüt yararına çalışmaya istekli hale getirebilme arasında da ilişki olduğunu söylemek mümkün görünmektedir.

Politik beceri, *sosyal zekâ, kişilerarası etki, ilişki ağı kurabilme ve samimi görünme* olmak üzere dört boyutta incelenmektedir. Sosyal beceriklilik olarak da isimlendirilen sosyal zekâ, farklı sosyal durumlara uyum sağlayabilme, insan etkileşimindeki bileşenleri kolaylıkla kavrama, bunları başarılı bir şekilde yorumlama ve başkalarına karşı duyarlı davranma yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Kişilerarası etki boyutunda yüksek ikna edicilik özelliği ve ince davranış tarzıyla bireyleri belirli bir yönde etkileyebilme söz konusudur. Diğer bir boyut olan ilişki ağı kurabilme, girilen ortamlarda insanlarla kolayca kaynaşma ve ilişkileri fırsatlara çevirebilme yeteneği ile ilişkilidir. Bu yeteneğe sahip bireyler, formal-informal işbirlikleri sağlayabilmek için gerekli olan sosyal ağları rahatlıkla kurabilmektedirler. Son boyut olan samimi görünmede ise doğruluk, dürüstlük önemli olduğu gibi, davranışlarının içten olduğu konusunda başkalarına inandırıcı gelme söz konusudur. Kaldı ki çalışanlar kendilerine yönelik davranışların iyi niyetli olmadığını düşündüklerinde, karşısındaki kişiden etkilenmemektedirler (Atay, 2010; Ferris, Davidson, Perrew ve Atay, 2010, s. 10-12).

Politik beceri konusunda eğitim örgütlerinde yapılan sınırlı sayıda çalışmanın, öğretmenlerin kendi politik becerilerine ilişkin değerlendirmelerini ele aldığı görülmektedir (Özdemir ve Gören, 2015, 2016). Okulların da, kaynakların paylaşıldığı, çeşitli koalisyon grupları arasında çatışmaların yaşandığı politik arenalar olduğu göz önüne alındığında, okul müdürlerinin politik becerilerini işe koşmaları önemli görülmektedir. Dahası insan etkileşiminin en yoğun olduğu örgütlerden biri olan okulların politik becerilerle yönetilmeleri, etkili bir okul ortamı sağlamada rol oynamaktadır. Buna karşın alanyazında okul müdürlerinin politik becerilerini ortaya çıkarmayı amaçlayan herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu bağlamda okul müdürlerinin kendi politik

becerilerine ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması, hem okul müdürlerinin politik becerilere yönelik farkındalık oluşturmaları hem de alandaki ilgili boşluğu doldurulması açısından yararlı olabilecektir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, okul müdürlerinin politik beceriye ilişkin görüşlerini çeşitli değişkenlere dayalı olarak incelemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Okul müdürlerinin politik beceriye ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Okul müdürlerinin politik beceriye ilişkin görüşleri, cinsiyet, okul türü ve görev süresi değişkenlerine göre anlamlı fark göstermekte midir?

Yöntem

Tarama modelinde desenlenen bu araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 öğretim yılı ikinci döneminde Ankara'daki okullarda görev yapan 154 okul müdüründen oluşturulmuştur. Katılımcıların 25'i (%16.2) kadın, 129'u ise (%83.8) erkektir. Okul müdürlerinin görev sürelerine bakıldığında 104'ünün (%67.5) 1-5 yıl, 50'sini (%32.5) 6 yıl ve daha üzeri görev süresine sahip olduğu görülmüştür. Bununla birlikte katılımcıların 50'sinin (%32.5) ilk ve ortaokullarda, 104'ünü ise (%67.5) liselerde okul müdürlüğü yaptığı saptanmıştır. Veriler, Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün okul müdürleri için düzenlediği bir hizmet-içi eğitim kursunda, gönüllülük esasına göre toplanmıştır.

Araştırmada okul müdürlerinin politik becerilerini tespit edebilmek için Ferris ve arkadaşları (2005) tarafından geliştirilmiş, Özdemir ve Gören (2015) tarafından Türkçe adaptasyonu yapılmış *Politik Beceri Envanteri (PBE)* kullanılmıştır. Ölçek 18 madde ve 4 boyuttan (ilişki ağı kurma becerisi kişilerarası etki, sosyal zekâ ve samimi görünme) oluşan 7'li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin bu çalışmadaki yapı geçerliliği DFA ile test edilmiş, güvenilirliği için Cronbach alpha katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen değerlere göre ilgili ölçeğin, bu çalışma için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğuna karar verilmiştir.

Verilerin analize hazır hale getirilmesi için uç değer analizi ve kayıp veri incelemeleri yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin test edilmesinde basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılmış, ilgili değerlerin ± 1.5 arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu değerler doğrultusunda veri setinin normal dağılım gösterdiğine karar verilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Verilerin analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Bununla birlikte okul müdürlerinin politik becerileri boyutlarının (ilişki ağı kurma becerisi kişilerarası etki, sosyal zekâ ve samimi görünme), cinsiyet, okul türü ve görev süresi değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığının test edilmesinde t-testi kullanılmıştır.

Bulgular

Okul müdürlerinin politik becerilerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, öncelikle politik beceriye ilişkin genel aritmetik ortalama ile her bir boyuta ait aritmetik ortalamalar tespit edilmiştir. Buna göre okul müdürlerinin politik beceriye ilişkin genel ortalamasının 5.6 olduğu tespit edilmiştir. Politik becerinin boyutlarına bakıldığında en yüksek ortalamasının samimi görünme (\bar{X} =6.17) boyutunda olduğu, bunu kişilerarası etki (\bar{X} = 5.71), sosyal zekâ (\bar{X} = 5.45), ve ilişki ağı kurma (\bar{X} = 5.37) boyutlarının takip ettiği görülmüştür.

Okul müdürlerinin sahip olduğu politik becerilerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçlarına göre, politik beceri ve boyutlarına ait ortalamaların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir. Politik beceri boyutlarının okul türü değişkeni açısından incelenmesi için yapılan t-testi sonuçları, yalnızca samimi görünme boyutunda anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Buna göre liselerde görev yapan okul müdürlerinin samimi görünmeye ilişkin politik becerilerinin (\bar{X} = 6.28), ilk ve ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinden (\bar{X} = 5.95) anlamlı bir farkla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Görev süresi değişkeninin, okul müdürlerinin politik becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığının incelenmesi için yapılan t-testi analizinde ise, bu değişkenin politik beceriler üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın tartışma bölümü üzerinde çalışmalar devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Politik Beceri, Okul Müdürlerinin Politik Becerileri, Politik Davranış

Kaynaklar

- Akbaba, A. ve Keleş, E. (2015). İlk ve ortaokul müdürlerinin çatışma yönetim stratejilerine ilişkin öğretmen algıları. *International Journal of Social Science*, 31, 21-43.
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2012). Okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1833-1852.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E., ve Salalı, E. T. (2014). Okul müdürlerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 25-52.



- Atay, S. (2010). Geliştirilebilir yönetim becerisi: Teorik ve ampirik yönleriyle “politik yeti”. *Amme İdaresi Dergisi*, 43(2), 65-80.
- Bayar, A. (2015). Bir örgüt olarak okulda meydana gelen çatışma nedenleri ve çözüm yollarına yönelik okul müdürlerinin görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 130-141.
- Bolman, L. G, and T. E. Deal. 2008. *Reframing organizations: Artistry, choice and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ferris, G. R., Davidson, S. L., Perrewe, P. L., ve Atay, S. (2010). *İş yaşamında politik yeti*. İstanbul: NAMAR Yayınları.
- Ferris, G. R., Treadway, D. C., Kolodinsky, R. W., Hochwarter, W. A., Kacmar, C. J., Douglas, C., & Frink, D. D. (2005). Development and validation of the political skill inventory. *Journal of Management*, 31(1), 126-152.
- Koşar, S. ve Çalık, T. (2011). Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(4), 581-603.
- Özdemir, M. (2011). Lise yöneticilerinin öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışlarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1895-1908.
- Özdemir, M. (2013). Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel muhalefete ilişkin görüşleri (Ankara ili örneği). *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 113-128.
- Özdemir, M. ve Gören, S. Ç. (2015). Politik beceri envanterinin eğitim örgütlerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(4), 521-536.
- Özdemir, M., ve Gören, S. Ç. (2016). Politik beceri ve psikolojik sermaye arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 333-345.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Yılmaz, K., ve Altınkurt, Y. (2012). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 385-402.

OKUL MÜDÜRLERİNİN SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Murat Özdemir^a, Seval Koçak^b

^(a) Doç.Dr., Hacettepe Üniversitesi, mrtozdem@gmail.com

^(b) Dr., Uşak Üniversitesi, sevalkocak85@gmail.com

Giriş

Eğitim, gerek ulusal gerekse evrensel düzeyde güvence altına alınmış en temel insan haklarından biridir. Bu bağlamda toplumu oluşturan tüm bireylerin eğitim hizmetlerinden adil bir şekilde faydalanabilmeleri için gerekli hukuki önlemler alınmıştır. Özellikle eğitime erişimde adalet ve eğitimde fırsat eşitliği sağlamaya ilişkin söylemler İkinci Dünya Savaşı sonrasında dünya genelinde yaygın bir uğraş alanına dönüşmüştür (Jordan, 1998). Bu uğraşlara rağmen dil, din, etnik köken, cinsiyet ve ekonomik düzey gibi toplumsal eşitsizlikler nedeniyle ötekileştirilen grupların eğitim olanaklarından faydalanmalarında adaletsizlikler yaşanmaya devam etmiştir (Archer, Hutchings ve Ross, 2003). Bu bağlamda sosyal adalet liderliği kavramı eğitim alanında ön plana çıkmaya başlamıştır.

Bir uygulama alanı olarak sosyal adalet liderliğini anlayabilmek için, sosyal adalet kavramının ne olduğu ve hangi boyutlarda ele alındığının anlaşılması gerekmektedir. Sosyal adalet, toplumsal sınıflar arasındaki farklılıkların giderilmesi için gerek yerine getirilmesi gereken yükümlülüklerin gerekse var olan kaynakların adil olarak dağıtılması olarak tanımlanmaktadır (Sunal, 2011, s.286). Bu kapsamda sosyal adalet türleri de dağıtımcı, kültürel ve ilişkiyel adalet temelinde ele alınmaktadır. Buna göre dağıtımcı adalet kaynakların eşit dağılımı; kültürel adalet, toplulukların kendilerine özgü kültürlerini hiçbir baskı ve küçümsenmeye maruz kalmadan sürdürebilmeleri; ilişkiyel adalet ise toplum içinde herhangi bir yönden farklılaşmış ve ötekileştirilmiş grupların, kendilerini ilgilendiren konularda söz sahibi olmaları ile ilişkilidir (Gewirtz ve Cribb, 2002).

Eğitim alanında da sosyal adaletin türlerine ilişkin uygulamalar ön plana çıkmaya başlamış, özellikle 1990'lı yılların sonlarından itibaren eğitimde sosyal adaleti sağlamaya yönelik liderlik davranışları incelenmeye başlamıştır (Oplatka, 2010). Öyle ki 2000'li yıllarla birlikte, eğitim yönetimi programları ve eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin çalışmalarda, sosyal adalet uygulamalarına yer verilmiştir (Hoff, Yoder ve Hoff, 2006; McClellan ve Dominques, 2006). Bu kapsamda dezavantajlı konumda bulunan bireylerin eğitim fırsatlarından etkin şekilde faydalanmalarına ve kendi okul yaşantılarında söz sahibi olmalarına yönelik uygulamalar sosyal adalet liderliği kapsamında ele alınmıştır.

Karagiannis, Stainback, ve Stainback (1996, s.4) okullarda sosyal adalet liderliğini ırk, sınıf, cinsiyet, zihinsel-fiziksel engel ve cinsel yönelim farklılıkları nedeniyle dışlanmış gruplara daha olumlu bir okul yaşantısı sağlama çabası olarak ifade etmektedirler. Başka bir tanımlamada sosyal adalet liderliği, toplumsal sınıflamaların bir sonucu olarak ortaya çıkan dezavantajlı öğrenci gruplarının akademik başarılarını arttırmayı amaçlayan liderlik tarzı olarak açıklanmaktadır (Marshall ve Oliva, 2006, s.6). Bu bağlamda kavram, öğrencilere demokratik bir okul yaşantısı hazırlama sürecinde eşitsizliklerle mücadele etme temelinde ele alınmaktadır.

Eğitim kurumlarındaki sosyal adalet liderliği alanyazında genel olarak üç boyutta incelenmektedir. Bu boyutlar *eleştirel bilinç*, *dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesi* ve *kaynaştırma* olarak ele alınmaktadır. Eleştirel bilinç, her türlü ekonomik ve sosyal farklılıkların oluşturduğu baskılara karşı direnme ile ilişkilendirilmektedir (Freire, 2004). Bu bağlamda öğrencilere bu bakış açısını aşılama yoluyla, farklılıklara saygı duymayı bilen bir okul toplumu yaratma çabasını ifade etmektedir (Furman, 2012). Destek boyutunda sosyal adalet liderinin görevi, özellikle dezavantajlı öğrencilerin akademik başarılarını arttırma yönünde onları desteklemek ve okul kaynaklarından etkili şekilde faydalanmalarını sağlamaktır. Kaynaştırma boyutunda ise özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin diğer öğrencilere benzer bir eğitim ortamına sahip olmaları sağlanmaktadır. Bu boyutta sosyal adalet liderleri kaynaştırma sınıfları oluşturmakta, farklı özelliklere sahip öğrencilere bir arada yaşama alanları sunmaktadır (Katzman, 2007).

Yapılan çalışmalar özel eğitime ihtiyaç duyan ve dezavantajlı öğrencilerin diğer öğrencilerle birlikte eğitim almalarının akademik gelişimleri açısından faydalı olduğunu göstermektedir (Baker, Wang ve Walberg, 1995; Peetsma ve diğer., 2001). Bununla birlikte ötekileştirilen öğrencilerin akademik başarılarının daha düşük olduğu yönünde bulgulara da rastlanmaktadır (Brown, 2004; Eshleman, 1988). İlgili araştırma sonuçları dikkate

alındığında, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin farkındalık oluşturmaları ve bu yönde davranışlar sergilemeleri önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Ankara ilindeki okullarda görev yapan okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını öğretmen görüşlerine göre incelemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?
2. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri, cinsiyet, okul türü ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı fark göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 öğretim yılında Ankara'daki okullarda görev yapan 430 öğretmenden oluşturulmuştur. Katılımcıların 309'u (%71.9) kadın, 121'i (%28.1) erkektir. Öğretmenlerin kıdemlerine bakıldığında 278'ini (%64.7) 1-5 yıl, 88'ini (%20.5) 6-10 yıl, 29'unun (%6.7) 11-15 yıl ve 35'inin (%8.1) ise 16 yıl ve daha üzeri görev süresine sahip olduğu görülmüştür. Bununla birlikte katılımcıların 124'ünün (%28.8) ilkökul, 177'sinin (%41.2) ortaokul ve 129'unun (%30) liselerde görev yaptığı tespit edilmiştir.

Araştırmada okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının öğretmen görüşlerine göre tespit edilmesinde Özdemir ve Özdemir ve Küçük (2016) tarafından geliştirilmiş *Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçek 24 madde ve 3 boyuttan (destek, eleştirel bilinç ve katılım) oluşan 5'li likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin yapı geçerliliği DFA ile test edilmiş, güvenilirliğinin hesaplanmasında Cronbach alpha katsayılarına bakılmıştır. Elde edilen değerlere göre ilgili ölçeğin, bu çalışma için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğuna karar verilmiştir.

Analizler yapılmadan önce uç değer analizi ve kayıp veri incelemeleri gerçekleştirilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin test edilmesinde basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Elde edilen değerler doğrultusunda veri setinin normal dağılım gösterdiğine karar verilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Verilerin analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Bununla birlikte okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının, okul türü ve görev süresi değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığının test edilmesinde t-testi ve ANOVA kullanılmıştır.

Bulgular

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırmada, öncelikle okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ve boyutlarına yönelik aritmetik ortalamalar tespit edilmiştir. Öğretmenlere göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ait genel ortalamasının 3.78 olduğu görülmüştür. Aritmetik ortalamalar boyut bazında incelendiğinde, en yüksek ortalamasının eleştirel bilinç ($X = 3.87$) boyutunda olduğu, bunu destek ($X = 3.77$) ve katılım ($X = 3.52$) boyutlarının takip ettiği görülmüştür.

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşp farklılaşmadığı t-testi ile çözümlenmiştir. Analiz sonuçları cinsiyet değişkeninin – hem genel ortalamada hem de boyutlarda- öğretmen görüşleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermiştir. Buna karşılık ilgili görüşlerin okul türü açısından incelenmesi için yapılan ANOVA sonuçları, - genel ortalamada ve tüm boyutlarda- okul türünün anlamlı farklılıklar oluşturduğuna işaret etmiştir. Buna göre lise öğretmenlerinin ortalamaları, hem ilkökul hem de ortaokul öğretmenlerinin ortalamalarından anlamlı bir farkla daha düşük çıkmıştır. Başka bir ifadeyle okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin lise öğretmenlerinin görüşleri, ilk ve ortaokul öğretmenlerinin görüşlerinden daha olumsuzdur. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre incelenmesi için yapılan bir diğer ANOVA sonucu ise, kıdemle ilgili görüşler üzerinde farklılık yaratmadığını göstermiştir.

Araştırmanın tartışma bölümü üzerinde çalışmalar devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okullarda Sosyal Adalet, Sosyal Adalet Liderliği, Müdürlerin Sosyal Adalet Liderliği

Kaynaklar

- Sunal, O. (2011). Sosyal politika: Sosyal adalet açısından kuramsal bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 66(3), 283-305.
- Archer, L., Hutchings, M., & Ross, A. (2003). *Higher education and social class*. London: Routledge Farmer.
- Baker, E. T., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (1995). The effects of inclusion on learning. *Educational Leadership*, 52 (4), 33-35.
- Brown, K. M. (2004). Leadership for social justice and equity: Weaving a transformative framework and andragogy. *Educational Administration Quarterly*, 40 (1), 77-108.
- Eshleman, J. R. (1988). *The family: An introduction*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum Press.



- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48 (2), 191-229.
- Gewirtz, S., & Cribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice: implications for policy sociology. *Journal of Education Policy*, 17 (5), 499-509.
- Hoff, D. L., Yoder, N., & Hoff, P. S. (2006) Preparing educational leaders to embrace the “public” in public schools. *Journal of Educational Administration*, 44 (3), 239 – 249.
- Jordan, B. (1998). *The New politics of welfare*. London: Sage.
- Karagiannis, A., Stainback, W., & Stainback, S. (1996). Rationale for inclusive schooling. In Stainback, S., & Stainback, W. (Eds.), *Inclusion: A guide for educators* (pp. 3–16). Baltimore: Paul Brooks.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Katzman, L. (2007). *High-stakes testing*. In A. Bursztyrn (Ed.), *The Praeger handbook of special education* (pp. 127-129). Westport, CN: Praeger.
- Marshall, C., & Oliva, M. (2006). *Leadership for social justice: Making revolutions in education*. Boston: Pearson Education.
- McClellan, R., & Dominguez, R. (2006) The uneven march toward social justice: Diversity, conflict, and complexity in educational administration programs. *Journal of Educational Administration*, 44 (3), 225 – 238.
- Oplatka, I. (2010). The place of “social justice” in the field of educational administration: A journal based historical overview of emergent area of study. (Editors: Ira Bogotch and Carolyn, M. Shields). *International Handbook of Educational Leadership and Social (In) Justice, Vol 1*. London: Springer, pp. 15-36.
- Özdemir, M. ve Kütük, B. (2016). Sosyal adalet liderliği ölçeği'nin (SALÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (3), 201-218.
- Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J., & Karsten, S. (2001). Inclusion in education: Comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53 (2), 125-135.

OKULLARDAKİ BÜROKRATİK YAPI VE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Ayça İrem Yılmaz^a, Kadir Beycioğlu^b

^(a) Doktora öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, aycaiyilmz@hotmail.com

^(b) Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, beycioğlu@gmail.com

Giriş

Son on yılı aşkın süredir farklı ve öncü öğretmenleri keşfetmek ve mesleki bilgi sistem ağını yaratmak için öğretmenlerin sahip olduğu bilgi ve yeteneklerin takdir edilmesi, desteklenmesi ve bunların etkili bir şekilde kullanılması ve daha iyi olanaklar sağlanması konusunda büyük ilerleme kaydedilmiştir (Hammond, Bullmaster ve Cobb, 1995). Bu ilerlemeler, eğitim ve okul yönetimiyle ilgili çağcıl tartışmalarda öne çıkan katılımcı bir yönetim anlayışını benimseyen, demokrasi bilincini okulun tüm paydaşlarına kazandırmada aktif rol alan eğitim kurumlarında daha sıklıkla görülmektedir (Şişman, Güleş ve Dönmez, 2010).

Hiyerarşinin egemen olduğu geleneksel okullarda müdür, birkaç müdür yardımcısı ve çeşitli kurul başkanlarından oluşan bir egemenlik ağı kendini göstermektedir fakat okulun en önemli işlevini olan öğrencilerin öğrenmesini sağlama görevini gerçekleştiren öğretmenler lider olmak için iyi bir seçenek gibi görünmemektedir (Coyle, 2012). Diğer yandan aslında öğretmenler karar alma süreçlerinde bilgi sağlayıcı olarak, uzmanlığını paylaşarak meslektaşlarının mesleki gelişimine katkıda bulunarak, proje ve çalışmalarda gönüllü olarak yer alarak ve okul için yeni fikir ve öneriler üretmek formal veya informal şekilde liderlik sergilemektedirler (Leithwood ve Jantzi, 1999). Bu nedenle öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine önem vermeleri ve bilgi paylaşımını desteklemeleri, okulun iyileştirilmesi ve geliştirilmesine katkı sağlamasının yanı sıra çağın okul yönetim anlayışında meydana gelen değişimlerle tutarlı bir şekilde gelişim göstermeleri bakımından önemli görülmektedir (Gürbüz Türk ve Koç, 2012). Okullardaki sosyal ilişkilerin; öğretmenlerin öğrenme ve gelişimlerinde katkısının oldukça önemli olduğu ve öğretmenlerin diğer meslektaşlarını, iş ortamındaki en etkili bilgi, dönüt, destek ve öğrenme kaynağı olarak algıladığı alan yazında değerlendirilmektedir (Smylie ve Hart, 1999).

Öğretmenlerin diğer paydaşların oldukça etkin bir role sahip olduğu okulların yapısı incelendiğinde, istesek de istemesek de çoğunun bürokratik özelliklere sahip oldukları görülmektedir (Buluç, 2009). Kurumlarda var olan prosedürlerin olduğu şekliyle esneklik gösterilmeden yerine getirilmesi, hiyerarşik düzende konumdan gelen gücün kullanılması, insan ilişkilerinin yürütülen düzen üzerinde hiçbir etkisi olmaması ve görev ve uzmanlıkların kesin çizgilerle ayrılması bürokratik bir örgütsel yapıyı işaret etmektedir (Karaman, Yücel ve Dönder, 2008). Bürokrasinin işgörenler ve örgüt üzerindeki etkileri konusunda araştırmacılar ve kuramcılar arasında birbirleri ile çelişen (Adler ve Borys, 1996) bürokrasi modelinin işlevsel olan (olumlu) ve işlevsel olmayan (olumsuz) yönlerine ilişkin iki farklı görüş bulunmaktadır. Bürokrasiye ilişkin olumlu ve olumsuz görüşleri inceleyen araştırmalardan elde edilen sonuçları ve Adler ve Borys (1996) tarafından öne sürülen kolaylaştırıcı ve engelleyici/zorlayıcı bürokrasi yaklaşımını bir arada sentezleyen Hoy ve Sweetland (2000, 2001), okullardaki bürokratik yapıyı farklı bir şekilde tanımlamışlardır.

Hoy ve Sweetland (2000, 2001) okullardaki yapıyı, bürokrasinin iki temel özelliği olan biçimlendirme ve merkezileşmeye dayandırarak incelemişlerdir. Adler ve Borys (1996) biçimlendirmeyi, bir örgütün yazılı kurallara, düzenlemelere, prosedürlere ve politikalara sahip olma düzeyi olarak tanımlamaktadır. Hoy ve Sweetland (2000; 2001) ise; işgören davranışlarını kontrol etmeyi ve kurallara uymayanların cezalandırılmasını amaçlayan kural ve prosedürleri “engelleyici/zorlayıcı biçimlendirme”, görevlerini yaparken ve karşılaştıkları sorunları çözerken iş görenlere yardımcı olmayı amaçlayan kural ve prosedürleri ise “kolaylaştırıcı biçimlendirme” olarak tanımlamışlardır. Bu durumda bürokrasinin hem negatif hem de pozitif çağrışımları olduğu ve uygulanma biçimine bağlı olarak örgütlerdeki işleyişi ve bireylerin davranışlarını farklı şekillerde etkileyeceği söylenebilir (Watts, 2009).

Kolaylaştırıcı bürokratik yapının, okulda öğretmenlerin öğretmen liderliği sergilemeleri konusunda destekleyici bir unsur olarak rol alabileceği söylenebilir. Katı hiyerarşinin olmadığı ve cezalandırma merkezli olmayan eğitim kurumlarında öğretmen-yönetici ve öğretmen-öğretmen arasında yabancılaşma ve örgüte yönelik olumsuz tutumlar olmaması öğretmenleri hem sınıflarında hem de sınıflarının dışında etkin olmaya teşvik

edebilir. Kolaylaştırıcı bürokratik yapının egemen olduğu kurumlarda, öğretmenler kendi kişisel ve mesleki gelişimlerinin yanında meslektaşlarının gelişimini destekleme ve okulla ilgili proje ve çalışmalar için resmi bir atama olmaksızın gönüllü olarak yer alma isteği gösterebilirler (Frost ve Harris, 2003). Nitekim bürokratik yapının kolaylaştırıcı bir özellik gösterdiği örgütlerde; problemlerin öğrenme fırsatları olarak görüldüğü, çalışanların birbirlerine güvendiği, mesleki açıdan kendilerini güçlü ve yeterli hissettikleri, yönetici ve çalışanlar arasındaki çatışmaların azaldığı, değişim ve örgüt geliştirme için işbirliği yapıldığı belirtilmektedir (Adler ve Borys, 1996; Hoy ve Miskel, 2010; Hoy ve Sweetland; 2001; Watts, 2009). Buna karşın engelleyici bürokratik yapının, öğretmen liderliği üzerinde olumsuz bir etki yapacağı düşünülebilir. Çünkü engelleyici yapılar, tipik olarak tepeden inmece olup, tek yönlü iletişimi öngörür. Bu tip kurumlarda hedeflerin gerçekleşmesine ve okul paydaşlarının ihtiyaçlarının karşılanmasına engel olan yapay bariyerler vardır. Bu kurumlardaki katı kurallar, ihtiyaçlara cevap vermeyen yönetsel yapı ve etkisiz politikalar bireylerde engellenme ve isteksizliğe neden olabilir (Hoy, 2003). Engelleyici yapıların çalışanları itaat etmeye ve kurallara uymaya zorlaması örgütteki iletişimi, motivasyonu, yenilikçi ve girişimci davranışlarını engelleyeceği için aynı zamanda örgütün etkili işleyişinde önemli bir unsur olan öğretmen liderliğini de olumsuz yönde etkileyecektir (Özdemir ve Kılınç, 2014). Bu tip örgütlerde yaşanan problemlerin sorun olarak görüldüğü, güvensizliğin arttığı, uyumun kontrol ve ceza ile sağlandığı, yönetici ve çalışanlar arasında çatışmalar yaşandığı belirtilmektedir (Adler ve Borys, 1996; Hoy ve Miskel, 2010; Hoy ve Sweetland; 2001).

Bu nedenle, okullardaki bürokratik yapının kolaylaştırıcı mı engelleyici mi olduğu ve okullardaki bu yapının öğretmenlerin liderlik davranışlarıyla ilişkisini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada ortaya çıkarılacak bulgular vasıtasıyla, alanyazında öğretmen liderliği ve okullardaki bürokratik yapı ilişkisi ile ilgili çalışmalara, daha detaylı ve açıklayıcı verilerle ışık tutulacaktır. Bu sayede, okullardaki yöneticiler, eğitim liderleri, eğitimden sorumlu kamu görevlileri ve karar vericiler bu araştırmanın sonuçlarını inceleyerek okullarında sorun teşkil eden ve öğretmenlerin liderlik davranışlarını olumsuz yönde etkileyen bürokratik yapı için özgün ve somut çözüm yolları bulabileceklerdir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin görüşleri ile sergiledikleri öğretmen liderliği rollerine ilişkin görüşleri arasındaki ilişki olup olmadığını saptamayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin, görev yaptıkları okullarda sergiledikleri öğretmen liderliği rollerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin görüşleri ile sergiledikleri öğretmen liderliği rollerine ilişkin görüşleri arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden “durum çalışması”, veri toplama tekniği olarak ise yüz yüze bireysel görüşme (mülakat) yöntemi kullanılmıştır. Nitel durum çalışmaları bir durumun bireyler, süreç, ortam gibi etkenlerden nasıl etkilendiğini her durumun kendine özgü özelliklerine odaklanarak bütüncül bir şekilde ele almayı amaçlamaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Yalçınoğlu, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu araştırmanın katılımcı grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu yöntemde amaç; bireylerin çeşitliliğinin maksimum derecede yansıtıldığı küçük bir örnekleme, farklılıklardan beslenen özgün bakış açılarının yanı sıra farklı deneyimlerin şekillendirdiği ortak anlayışları da ortaya çıkarmaktır (Patton, 1990). Bu nedenle, amaç genelleme yapmak değil, bu çeşitlilik içinde yer alan ortak kalıplara ve öne çıkan farklılıklara odaklanmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu kapsamda, öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyleri çeşitlilik alanı olarak belirlenmiş, 2016-2017 öğretim yılı Bolu İl merkezinde yer alan ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde görev alan 26 öğretmenin görüşleri alınmıştır. Ayrıca, görüşme yapılacak öğretmenlerin seçiminde eğitim bilimleri alanında çalışan öğretim üyelerinin görüşlerine dayalı olarak çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda, görüşme yapılacak öğretmenlerin farklı okullardan, farklı branşlardan, farklı mesleki kıdem gruplarından ve farklı öğrenim düzeylerine sahip olmalarına özen gösterilmiştir.

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında öncelikle detaylı ve kapsamlı bir alanyazın taraması yapılarak bürokratik yapı ve öğretmen liderliği ile ilgili güçlü bir kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Ayrıca, görüşme formundaki sorular oluşturulurken “Öğretmen Liderliği Ölçeği” (Beycioğlu ve Aslan, 2010) ve orijinali Hoy ve Sweetland (2000) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Buluç (2009) tarafından yapılan ve Özer ve Dönmez (2013) tarafından psikometrik özellikleri yeniden incelenen iki faktörlü “Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ölçeği”nden faydalanılmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın amacı doğrultusunda görüşme formunda yer alması düşünülen maddeler listelenmiş, araştırmacılar arasında görüş birliği sağlanarak 8

sorudan oluşan taslak form hazır hale getirilmiştir. Görüşme formu okullardaki bürokratik yapının kolaylaştırıcı mı engelleyici mi olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlayan 2 soru ve sergilenen öğretmen liderliği düzeyini belirlemek amacıyla; Kurumsal Gelişme, Mesleki Gelişim ve Meslektaşlarla İşbirliği başlıkları altında yer alan 6 sorudan oluşan, toplam 8 soru ve bunlarla ilgili sordalardan oluşmaktadır.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bürokratik yapı, kolaylaştırıcı ve engelleyici bürokratik yapı, öğretmen liderliği.

Kaynaklar

- Adler, P. ve Borys, B. (1996). Two types of bureaucracy: enabling and coercive, *Administrative Science Quarterly*, 41, 61-89.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 191-223.
- Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki, *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 71-86.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. (6th Ed.). London: Routledge.
- Coyle, M. (2012). Teacher leadership vs school management: Flatten the hierarchies The Clearing House. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 70(5), 236-239.
- Frost, D. ve Harris, A. (2003). Teacher leadership: Towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 479-498.
- Gürbüzürk, O. ve Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının "Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim" yeterlik alanına sahip olma düzeylerinin değerlendirilmesi. 2. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Abant İzzet baysal Üniversitesi, Bolu.
- Hammond-Darling, L., Bullmaster, M. L., ve Cobb, V. L. (1995). Rethinking teacher leadership through professional development schools. *The Elementary School Journal*, 96(1), 87-106.
- Hoy, W. K. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures: Some theoretical, research and practical considerations. *Journal of Educational Administration*, 41 (1), 87-108
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama (7.Baskıdan Çeviri)*, S. Turan (Çev. Ed.), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hoy, W. K. ve Sweetland, S. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 296-321.
- Hoy, W. ve Sweetland, S. (2000). School bureaucracies that work: Enabling, not coercive, *Journal of School Leadership*, 10(6), 525-541.
- Karaman, K., Yücel, C. ve Dönder, H. (2008). Öğretmen görüşlerine göre, okullardaki bürokrasi ile örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 49-74.
- Leithwood, K. ve Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, 35, 679-706.
- Özdemir, S. ve Kılınç, A. Ç. (2014). Bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10 (1), 1-23.
- Özer, N. ve Dönmez, B. (2013). Kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeğinin Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin yeniden değerlendirilmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(4), 57-68.
- Şişman, M., Güleş, H. ve Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182.
- Smylie, M. A. ve Hart, W. H. (1999). School leadership for teacher learning and change: A human and social capital development perspective. In J. Murphy and S.K. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration*. (421-441). San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. (pp. 169-186). Beverly Hills, CA: Sage.
- Yalçınoğlu, P. (2013). Ön hazırlıklar: sizin için iyi olanı yapmak. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Ed.). *Nitel Araştırmaya Giriş (85-13)*. (3.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2010). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Watts, D. M. (2009). *Enabling school structure, mindfulness, and teacher empowerment: Test of a theory*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Alabama-Tuscaloosa, Alabama.[UMINumber: 3390602].

ÖĞRETMENLERİN YETKİLENDİRİLMESİ ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Ayşegül Kadı^a, Abdurrahman İlğan^b

^(a) Ar. Gör., Ege Üniversitesi, aysegulkadi.33@gmail.com
^(b) Doç. Dr., Düzce Üniversitesi, abdurrahmanilgan@gmail.com

Giriş

Yetkilendirme, iş gören merkezli olarak uygulanmaya çalışılan bir kuramdır. Küreselleşme sonucu rekabetin hızlı bir şekilde artması ile birlikte verimliliğin artması için yöneticiler, iş görenleri kararlara daha fazla katmaktadır (Mete,2004). Maeroff (1998), bir kişinin kendi mesleğini uygulama ve kendi işini biçimlendirme yeteneğini yetkilendirme olarak tanımlamıştır. Okulda ise yetkilendirme, okul çalışanlarının, kendi gelişimlerinin sorumluluğunu alma yeterliliklerini geliştirdikleri, kendi problemlerini çözebildikleri bir işlem ve bu işlem sayesinde özerklik, sorumluluk, seçim ve otorite elde etme olanakları sağlamaları olarak bilinmektedir.

Bir örgütte yetkilendirme kuramının uygulanabilmesi, iş görenlerin işin amaç ve etkisinin bilincinde olmasına, ast ve üstlerine inanmalarına, kendi yeteneklerinin farkında olmalarına ve yetenekleri ile ilgili fırsatları değerlendirmelerine bağlıdır. Öğretmenlerin güçlendirilmesi (yetkilendirilmesi), fark yaratması beklenen öğretmenlerin geliştirilmesi, yaptığı işe ilişkin öğretmenlerin, karar verme ve yetki seviyesi artırarak özgünleştirilmesi olarak düşünülmektedir. Yetkilendirme, iş görenin işe ilişkin kararları alması, uygulaması ve sonuçları denetlemesi olarak da görülebilir (Mete,2004).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin yöneticileri tarafından yetkilendirilmesini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasının geçerlik ve güvenilirliğini açmılayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapmak suretiyle ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu başlık altında, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, araştırmacıların görev yaptığı ve ulaşabildikleri iki büyükşehir (Ege ve Akdeniz bölgesi) ve bir orta ölçekli şehir (Batı Karadeniz) olmak üzere 3 farklı şehirde toplam 40 farklı okulda örgün eğitimin çeşitli kademelerinde çalışan 250 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler 2016-2017 öğretim yılı Bahar döneminde toplanmıştır. İlgili ölçme araçlarının bir kısmı müdür aracılığıyla, bir kısmı ise öğretmenler ile farklı bir amaç ile yapılan bir toplantı kapsamında onayları alınmak suretiyle toplanmıştır.

Ölme aracının geliştirilmesi

Taslak ölçme aracına ilişkin maddeler, ilgili literatür ve araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde, araştırma problemini tanımlamak için konuya yönelik literatür taranmıştır. Araştırmanın problemi belirlendikten sonra, ikinci aşamada; alanında uzman olan akademisyenlerin konuya yönelik düşünceleri tartışılmıştır. Ölçeği oluşturan maddelerin, ölçülmek istenen davranışı ölçmede nicelik ve nitelik yönünden yeterli olup olmadığının göstergesine kapsam geçerliği denir (Büyüköztürk, 2007). Ölçeğin kapsam geçerliği için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Madde havuzunun gönderildiği 4 uzmandan görüş alınmıştır. Ölçek geliştirme sürecinin üçüncü aşamasında ise literatür taraması ve uzmanlarla yapılan görüşmeler sonucunda ölçeğe yönelik madde havuzu oluşturulmuştur.

Taslak ölçme aracı ilgili literatür doğrultusunda bu konuda önde gelen araştırmacıardan (Lie, Nei, 2013; Ahearn vd., 2015; Arnold vd., 2000; Konczak, Stelly, Trusty, 2000; Amundsen ve Martinsen, 2014) hareketle şu boyutlar ve örnek maddelerden oluşturulmuştur:1) yetki/ otorite devri (Eğitim öğretimi verimli duruma getirmek, problemlere çözüm üretmek amacıyla kurulan komisyon ve ekiplere gereken yetkiyi verir); 2) örnek davranışlar sergileme (Okul işlerini düzenleme şeklini öğretmenlere de gösterir.);3) öğretmenleri karara katma (Öğretmenlerin günlük programları üzerinde yeterli kontrole sahip olmalarını sağlar.);4) bilgi paylaşma (Okulun

kuralları ve beklentilerini öğretmenlere açıklar.);5) ilgi gösterme (Öğretmenlerle sohbet etmek için zaman ayırmaya çalışır.);6) yeterli geliştirme (Okulda meydana gelen problemler konusunda, öğretmenlerin kendi çözüm önerilerini geliştirmeleri için teşvik eder.);7) rehberlik yapma (Rehberlik / destek olmak amacıyla sınıf ziyaretleri yapar.) ve 8) ilham verme (Okulun aydınlık geleceği için öğretmenlere ilham verir.) boyutlarından oluşturulmuştur. Uzman görüşü alındıktan sonra 52 maddeye indirilen taslak ölçme aracı uygulanmıştır.

Ölçme aracı, okul müdürünün öğretmen güçlendirmeye ilişkin davranışları sergileme sıklığını betimlemek üzere, 7'li Likert şeklinde; çok nadir, nadiren, ara sıra, orta düzeyde, sıklıkla, genellikle ve çok sık seçeneklerinden oluşmuştur. Ölçme aracından alınan yüksek puanlar, okul müdürünün öğretmenleri güçlendirme davranışlarını daha sık şekilde yaptığının göstergesi iken; düşük puanlar ise, okul müdürünün öğretmenleri güçlendirme davranışlarını yetersiz şekilde yaptığının göstergesi olarak değerlendirilecek / puanlanacaktır.

Verilerin analizi

Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerden gelen yanıtlar doğrultusunda da ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yürütülecektir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılacaktır. Yapı Geçerliği, ölçeğin, soyut bir kavramı doğru bir şekilde ölçebilme derecesini gösterir. AFA aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir, doğrulayıcı faktör analizinde ise değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce saptanan bir hipotezin ya da kuramın test edilmesi söz konusudur (Büyüköztürk, 2007). Ölçeğin alt boyutları ve toplam güvenilirlikleri için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanacaktır. Cronbach α Güvenirliği ölçek maddelerine verilecek cevapların üç veya daha fazla olması durumunda Cronbach α katsayısı kullanılır. Cronbach α güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması, test puanlarının güvenilirliği için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2007). Ayrıca verilerin AFA için uygunluğunu ve verilerin yeterli olup olmadığını açıklayan KMO ve Barlett's testleri incelenecektir (Worthington ve Whittaker, 2006). KMO değeri 0 ile 1 arasında değer almaktadır (Field, 2009). Hutcherson and Sofroniou (1999) KMO değerinin 0.5 ile 0.7 arasında olmasını vasat; 0.7 ile 0.8 arasında olmasını iyi; 0.8 ile 0.9 arasında olmasını çok iyi ve 0.9 üzerinde olmasını harika şeklinde betimlemiştir.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, yetkilendirme, geçerlik, güvenilirlik

Kaynaklar

- Ahearn, M., Mathieu, J., & Rapp, A. (2005). To empower or not to empower your sales force? an empirical examination of the influence of leadership empowerment behavior on customer satisfaction and performance. *Journal of Applied Psychology, 90*(5), 945-955.
- Amundsen, S., & Martinsen, L. (2014). Empowering leadership: Construct clarification, conceptualization and validation of a new scale. *The Leadership Quarterly, 25*(3), 487-511.
- Arnold, J. vd., (2000). The empowering leadership questionnaire: the construction and validation of a newscale for measuring leader behaviors. *Journal of Organizational Behavior, 21*, 249-269.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS. (3rd Ed.)*. Los Angeles: Sage.
- Konczak, L. J., Stelly, D. J., & Trusty, M. L. (2000). Defining and measuring empowering leader behaviors: development of an upward feedback instrument, *Educational and Psychological Measurement, 60*, 301-313.
- Lee, A. N., & Nie, Y. (2012). Development and validation of the school leader empowering behaviours (SLEB) scale. *The Asia-Pacific Education Researcher, 1*-11. doi: 10.1007/s40299-012-0047-8]
- Mete, A. (6-9 Temmuz, 2004). İlköğretim okullarında öğretmenlerin güçlendirilmesi, *XIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Maeroff, G. I. (1988) *A blue print for empowering teachers*. Phi Delta Kappan.
- Worthington, R.L., & Whittaker, T.A. (2006), "Scaled development research: a content analysis and recommendations for best practices", *The Counseling Psychologist, 34* (6), 806-838.

EĞİTİM HİZMETLERİNDE YERELLEŞME SORUNSALI: YEREL İDARECİLER VE MERKEZİ YÖNETİM YETKİLİLERİ AÇISINDAN BÖLGESEL PERSPEKTİFTEN BİR DEĞERLENDİRME

Gülsüm Gürler Hazman^a, Mustafa Küçükilhan^b

^(a)Doç. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, gghazman@aku.edu.tr
^(b)Uzm. Afyon Kocatepe Üniversitesi, mustafakucukilhan@aku.edu.tr

Giriş

Odak noktası insan olan eğitim, kişilerin en temel yaşamsal faaliyetlerinin öğrenilmesi ile başlayıp hayatın her kademesinde çok farklı konulardan oluşan faaliyet alanıdır. Bu faaliyet alanının çok geniş bir alana hitap etmesinden dolayı gerek bireysel gerekse toplumsal açıdan problemlerle karşılaşmaktadır. Bu problemler de eğitim hizmeti alan veya verenler ve ikisi arasında köprü konumunda olan yöneticileri ilgilendirmektedir. Bu ilgi eğitim hizmetleri başlığı altında genel olarak ifade edilebilmektedir. Eğitim hizmetleri; öğretmenleri, öğrencileri ve idarecileri, programlarıyla toplumun tüm fertlerinin hayatının her kademesinde yer alan bir hizmet türü olup, insanların beklentilerini ve isteklerini gerçekleştirme aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Burada ifade edilen aktörlerin ve unsurların herhangi birinde yaşanan bir olumsuzluk, eğitim hizmetinden beklenen başarının elde edilmesini geciktirebilmektedir.

Eğitim hizmetlerinde başarı kriterleri arasında yer alabilecek unsurlardan biri, kaliteli eğitim verilen ülkelerin gelişmişlik düzeyidir. Ülkede kişi başı ortalama eğitim süresi, toplam satılan gazete, dergi kitap vb. eğitim materyalleri sayısı, eğitime genel bütçeden ayrılan payın oranı, mesleki ve teknik eğitim olanaklarının düzeyi vb. hususlar da buna eklenebilir. Bu noktada eğitim hizmetlerinde toplumsal veya bireysel olarak istenen başarının gerçekleşebilmesi için devletlerin önemli miktarlarda maddi kaynaklar ayırdıkları bilinmektedir. Bu anlamda eğitimin bir kısmı zorunlu (ilköğretim gibi) bir kısmı da isteğe bağlı gerçekleşebilmektedir (halk eğitimi vb.). Zorunlu eğitim genellikle parasız olup ülkelerin özelliklerine göre tüm vatandaşlara aynı nitelikte verilememektedir (Taşdemir, 2006, s. 15). Bu durum eğitimde fırsat eşitsizliğine neden olabilmektedir. Eğitimde fırsat eşitsizliğinin giderilmesi hususunda ise pek çok araştırmacı eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi önerisi etrafında araştırmalar yapmaktadır. Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi; merkezi yönetimin karar verme gücünün yerel yönetimlere (belediye vb.), sivil toplum örgütlerine veya okullara devredilmesini ifade etmekte olup sözü edilen yerleşmenin hangi düzeyde gerçekleştirilebileceği tartışılmaktadır (Gözler, 2008, s. 29-30).

Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi alanında en çok tartışılan konulardan biri olan yerleşmenin hangi düzeyde gerçekleştirilebileceği, fırsat eşitsizliği vb. sorunlarla birlikte gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkeleri daha çok ilgilendirmektedir. Gelişmekte olan ülkeler grubunda yer alan ülkemizde de eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi süreci, eğitim hizmetlerinin daha etkin ve etkili sunulabilmesi açısından büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle eğitim hizmetlerinin sunumunda en büyük aktör olan Milli Eğitim Bakanlığı yöneticileri ve yerel idare temsilcilerinin eğitimde yerleşme sürecinde karşılaşılabilecekleri muhtemel sorunların önceden tespit edilebilmesi amacıyla bölgesel perspektiften eğitim hizmetlerinde yerleşme sorunsalı teori ve uygulama boyutuyla ele alınmıştır.

Araştırmanın Amacı

Çalışmada; yerleşme ile birlikte eğitim sisteminde yaşanabilecek sorunların neler olabileceği ve bu sorunlar karşısında her iki tarafın yani merkezi idarenin ve yerel yönetimlerin bakış açılarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın amacını yansıtacak anket formu hazırlanırken; literatürde konu ile ilgili yapılan akademik çalışmalardan yararlanılmıştır (Colley vd. (2002), Jamieson (2009), Koçak (1995), Taşçı (2008), Yılmaz ve Altınkurt (2011), Sarıçay (2006), Gürler Hazman ve Küçükilhan (2016)).

Yöntem

Çalışmanın amacı doğrultusunda hazırlanan anket çalışması; Afyonkarahisar İl Millî Eğitim Müdürlüğü (30 kişi) ve Afyonkarahisar Belediyesi'nde (30 kişi) olmak üzere toplam 60 kişi ile yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler SPSS istatistik programında analize tabi tutulmuştur.

Bulgular

Ölçeğin güvenirlik katsayısı cronbach'salfa değeri 0,915 olarak hesaplanmış olup bu oran, anketin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Altunışık vd., 2010, s. 124).

Kolmogorov-Simirmov testi sonucunda verilerin normal dağıldığı görülmüştür ($p < 0,05$). Böylece normal dağılım şartı sağlanmadığından, nonparametrik testlerin kullanılması gerektiği tespit edilmiştir. Bu anlamda iki bağımsız grup arasındaki farkın önemini sınamak için kullanılan nonparametrik test, Mann Witney U Testinden yararlanılmıştır (Gürbüz ve Şahin, 2016, s. 248). Mann Witney U Testi yapılırken aşağıda ifade edilen iki hipotez öne sürülmüştür. Bunlar;

HO: Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi sorunsalına ilişkin yerel ve merkezi idare yetkilileri (belediyeler ile il milli eğitim müdürlüğü yöneticileri arasında) arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

HA: Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi sorunsalına ilişkin yerel ve merkezi idare yetkilileri (belediyeler ile il milli eğitim müdürlüğü yöneticileri arasında) arasında anlamlı bir farklılık vardır.

İfade edilen bu hipotezler doğrultusunda analize dâhil edilecek değişken olarak belirlenen ve "SORUNSAZ" olarak isimlendirilen değişken, 16 adet alt değişkenin ortalaması alınarak oluşturulmuştur. Eğitim hizmetlerinde yerelleşme sorunu hakkında katılımcıların görüşleri, 16 adet alt değişkenden oluşan sorular ile ölçülmeye çalışılmıştır.

Tablo 1: Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi sorunsalına ilişkin Mann Witney U Testi

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Belediye yöneticileri	30	33,92	1017,50	347,50	,129
İl Eğitim Müdürlüğü yöneticileri	30	27,08	812,50		

Test sonuçlarına göre belediye yöneticileri ile il milli eğitim müdürlüğündeki yönetici statüsündeki kişiler arasında eğitim hizmetlerinin yerelleşme sürecinde karşılaşılan sorunlar hakkındaki görüşleri bakımından anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($U: 347,50, p > 0,05$). Buradan hareketle HO hipotezi kabul edilmektedir.

Söz konusu sorunlar 16 alt değişken ile değerlendirilmiştir. Bu alt değişkenler, 5 temel kategoride karşımıza çıkmaktadır. Tarafımızdan gruplandırılan bu kategoriler;

• Kategori 1: (Düzyen sorunu): Yerelleşmenin hangi eğitim öğretim düzeyinde gerçekleştirilebileceğini ele alan sorunları ifade etmektedir.

• Kategori 2: (Siyasi ve toplumsal sorunlar): Toplumsal bütünlük ve siyasi kültür açısından oluşabilecek sorunları ifade etmektedir.

• Kategori 3: (Mali sorunlar): Yeterli kaynak sahibi olamama ve mali kaynak sağlanamaması sorunlarını ifade etmektedir.

• Kategori 4: (Paydaş katkısı sorunu): Yeterli düzeyde paydaş katkısı sağlanamaması sorunlarını ifade etmektedir.

• Kategori 5: (Yetki ve sorumluluk ayrımı sorunu): Eğitim sisteminde emir komuta zincirinin net çizgilerle belirlenememesi sonucu oluşacak yetki ve sorumluluk çatışması sorunu ifade etmektedir.

Tablo 2: Hipotez Testinin Alt Değişkenler İtibariyle Ele Alındığı Mann Witney U Testi

Alt Boyutlar(Toplam 16 değişken)	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Düzyen sorunu (4 değişkenle ölçülmüştür)	Belediye yöneticileri	30	33,17	995,00	370,00	0,233
	İl Eğitim Müdürlüğü yöneticileri	30	27,83	835,00		
Siyasi ve toplumsal sorunlar (3 değişkenle ölçülmüştür)	Belediye yöneticileri	30	30,98	929,50	435,50	0,828
	İl Eğitim Müdürlüğü yöneticileri	30	30,02	900,50		
Mali sorunlar (4 değişkenle ölçülmüştür)	Belediye yöneticileri	30	32,48	974,50	390,50	0,376
	İl Eğitim Müdürlüğü yöneticileri	30	28,52	855,50		
Paydaş katkısı sorunu (2 değişkenle ölçülmüştür)	Belediye yöneticileri	30	32,22	966,50	398,50	0,431
	İl Eğitim Müdürlüğü yöneticileri	30	28,78	863,50		
Yetki ve sorumluluk ayrımı sorunu (3 değişkenle ölçülmüştür)	Belediye yöneticileri	30	33,73	1012,00	353,00	0,133
	İl Milli Eğitim Müdürlüğü yöneticileri	30	27,27	818,00		

Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi sorunsalına ilişkin yerel ve merkezi idare yetkilileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için sorunsal; 5 farklı kategoride değerlendirilmiştir. Tablo 2’de görüldüğü üzere belirlenen 5 farklı kategoride yerel ve merkezi idare temsilcileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0.05$).

Tartışma

Bu araştırma sorunsalı çerçevesinde yapılacak olan analizler ile her ne kadar sadece bölgesel nitelikte sonuçlar elde edilmiş olsa da; bulguların genellemesinin mümkün olup olamayacağı, yerelleşme sorunsalı içinde hangi düzeyde yerleşmenin ilk olarak değerlendirilebileceği ayrıca eğitim hizmetlerinde yerleşmeye gidilmesi durumunda yaşanabilecek, siyasi ve mali sorunların nasıl aşılabileceği, paydaş katkısının nasıl artırılabilir tartışılabilir.

Sonuç ve Öneriler

Yerel düzeyde eğitim sisteminde yaşanan sorunların belirlenmesi ve eğitim hizmetlerinin yerelleşme sürecinde yaşanan sorunlar hakkında yerel ve merkezi idare temsilcilerinin görüşlerinin değerlendirildiği çalışmada; il milli eğitim müdürlüğü ve belediye yetkilileri olarak iki bağımsız grup belirlenmiştir. İki bağımsız grup arasındaki farkın önemini sınamak için kullanılan nonparametrik test, Mann Witney U Testi ile iki bağımsız grubun aynı ana kütlede veya aynı ortalamaya sahip iki farklı ana kütlede gelip gelmediğini belirlemeye çalışılmıştır. Analize dâhil edilen değişken olarak belirlenen ve “SORUNSAL” olarak isimlendirilen değişken, 16 adet alt değişkenin ortalaması alınarak oluşturulmuştur. Oluşturulan değişkenin analiz neticesinde ortaya çıkan test sonuçlarına göre belediye yöneticileri ile il milli eğitim müdürlüğündeki yönetici statüsündeki kişiler arasında eğitim hizmetlerinin yerelleşme sürecinde karşılaşılan sorunlar hakkındaki görüşleri bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U: 347, 50, p<0.05$).

Oluşturulan alt değişkenler, 5 temel kategoride gruplandırılmış olup, bunlar, yerleşmenin hangi eğitim öğretim düzeyinde gerçekleştirilebileceği sorunsalını ele alan düzey sorunu, toplumsal bütünlük ve siyasi kültür açısından oluşabilecek sorunların yer aldığı siyasi ve toplumsal sorunlar, mali sorunlar, paydaş katkısı sorunu, yetki ve sorumluluk ayrımı sorunu şeklinde sıralanmıştır. Belirlenen 5 farklı kategoride yerel ve merkezi idare temsilcileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Bu sonuç çalışmanın temel bulgusu olup merkezi idarecilerin ve yerel yöneticilerin eğitim hizmetlerinin yerelleşme sürecinde yaşanan sorunlar hakkında uzlaştıklarını göstermektedir. Sorunlar noktasında uzlaşılması çözüm noktasında da uzlaşma ihtimalini gündeme getirmektedir. Bundan sonra yapılacak akademik çalışmalarda, merkezi ve yerel idarecilerin eğitim hizmetlerinin yerelleşme sürecinde karşılaşılabilecekleri sorunların çözümü hakkında getirilecek önerilerin belirlenmesinin ve hangi noktalarda uzlaştıklarının tespitinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Hizmetlerinde Yerelleşme, Eğitim Hizmetleri Sorunları, Eğitim Politikaları.

Kaynaklar

- Altunışık, R. Coşkun R., Bayraktaroğlu S., Yıldırım E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, SPSS Uygulamalı, Sakarya: Sakarya Kitabevi6. Baskı.
- Gözler, K.,(2008). *İdare Hukuku Dersleri*. İstanbul: Ekin Yayınevi.
- Colley, H. Hodkinson, P. Malcolm, J. (2002). Non-formal learning: mapping the conceptual terrain, a consultation report Other University of Leeds, 15.03.2016 http://www.infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm
- Gürbüz, S. ve Şahin F. (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Gürler Hazman, G. Küçükilhan, M. (2016). *Yarı Kamusal Mal ve Hizmet Olarak Temel Eğitim Hizmetleri: Sorunlar ve Çözüm Önerilerine Bölgesel Bir Bakış*, Uluslararası Ekonomik Araştırmalar Dergisi, Mayıs 2016, C.2(2).ss. 63-80
- Jamieson, P. (2009). *The Matter of Informal Learning Planning for Higher Education*, Planning for Higher Education. S. 37 (2), pp.18-25.
- Koçak Usluel, Y. (1995), *Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarıçay, N. (2006). *Türkiye’de Eğitim Sektörünün Sorunları, Eğitimin Ekonomik Boyutu ve Çözümleri*, İzmir Ticaret Odası Araştırma ve Meslekleri Geliştirme Müdürlüğü Arge Bülteni.
- Taşçı, H. (2008). *Yerel Yöneticiler ve Okul Yöneticilerinin Eğitimde Yerelleşmeye İlişkin Kendilerini Hazır Görme Durumları*, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taşdemir, M. (2006). *The Principles Of Collectivism Application in Compulsory Education Curriculum in Turkey*, Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, C.7, S.1, ss. 15-20
- Yılmaz, K. Altınkurt, Y. (2011). *Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri*, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi. C.8(1). ss. 942-973

ÖRGÜTSEL MUTLULUK ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇE'YE UYARLANMASI

Yaser Arslan^a, Soner Polat^b

^(a)Arş. Gör., Kocaeli Üniversitesi, yaser.arslan@kocaeli.edu.tr

^(b)Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi, yazar@yazar.edu.tr

Giriş

İşgörenler, bir senenin sekiz ile 11 aylık kısmını işyerlerinde geçirmekte, iş günlerinin ise ortalama üçte birlik kısmını örgütlerinde çalışarak geçirmektedirler. Başka bir ifadeyle, işgörenler uyanık kaldıkları zamanın çoğunu evlerinden ziyade örgütlerine, ailelerinden daha çok zamanı ise çalışma arkadaşlarına ayırmaktadırlar. Bu durum, işgörenlerin örgütlerinde geçirdikleri zamanın kalitesinin hayatlarına da yansıtacağı şeklinde yorumlanabilir. Bu nedenle işgörenlerin örgütlerinde mutlu olmalarının önemli olduğu öne sürülebilir.

İşgörenlerin işyerindeki mutluluğuna giderek artan bir önem verilmektedir. Mutluluk, iyi-oluş ve olumlu tutumlara yönelik psikoloji alanında artan bir ilgi söz konusudur. Mutluluk kavramı hem örgütleri ele alan araştırmacıların (Easterlin, 2003) hem de politika yapımcıların ilgisini çekmektedir (Stiglitz, Sen ve Fitoussi, 2009). Aynı zamanda, işgören performansı ve işten ayrılma niyetiyle bağlantısı, yatırımların geri dönüşünde değerli bir araç olması nedeniyle mutluluk kavramı akademik alanda da önemli görülmektedir (Page ve Vella-Brodrick, 2009).

Örgütsel mutluluk kavramının hem duygusal hem de bilişsel yönleri bulunmaktadır (Warr, 2007). Kavram; işyerindeki duygular ve mizah, yapılan işin anlamlılığı ve bireyin potansiyelinin ne kadarını gerçekleştirdiğine dair algısı bileşenlerini kapsamaktadır (Demo ve Paschoal, 2013). İşgörenleri mutlu olan örgütler daha üretkendir, üyeler yüksek morale sahiptir ve personel devri daha düşüktür (Csikszentmihalyi, 2004). Diğer taraftan iş özerkliği, kişisel denetim fırsatı, iş çeşitliliği gibi faktörler de işgörenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini etkilemektedir (Warr, 2007). Görüldüğü üzere örgütsel mutluluk, örgütsel düzeyde birçok kavramı etkilemekte ve birçok kavramdan etkilenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Yerli alanyazın incelendiğinde, işgörenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini ölçmeye ilişkin bir ölçeğe rastlanamamıştır. Bu nedenle Örgütsel Mutluluk Ölçeği'nin (ÖMÖ) dilimize uyarlaması yapılarak alanyazına kazandırılmasına karar verilmiştir. Bu çalışmanın amacı, ÖMÖ'nün dilimize uyarlamasının yapılması, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin kanıtların incelenmesidir. Ülkemizde, öğretmenlerin örgütsel mutluluklarını değerlendirmeye ilişkin çalışmaların sınırlı olması nedeniyle, çalışmanın ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma ile Demo ve Paschoal (2013) tarafından geliştirilen "Örgütsel Mutluluk Ölçeği"nin Türkçe'ye uyarlaması yapılarak alana bu yönüyle bir katkı sağlanması hedeflenmektedir.

Yöntem

Örgütsel Mutluluk Ölçeği (ÖMÖ), Paschoal ve Tamayo (2008) tarafından Brezilya'daki işgörenlerin işyerindeki mutluluğunu ölçmek için Portekizce form olarak geliştirilmiştir. Ölçek, işyerinde mutluluğu hem duygusal (duygular ve modlar) hem de bilişsel (algılanan potansiyelin gerçekleştirilmesi) açılardan ele almakta, ölçekte mutluluğun bilişsel ve duygusal yönlerine ilişkin maddeler yer almaktadır. ÖMÖ'nün İngilizce formu ise Demo ve Paschoal (2013) tarafından İngilizce'ye uyarlanmıştır. Ölçekte beşli likert tipinde 29 madde yer almaktadır.

ÖMÖ'nün dilimize uyarlanması çalışmasının ilk aşaması olarak ölçeği geliştiren Demo ve Paschoal'dan izin istenmiştir. Alınan iznin ardından ölçek maddeleri İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiş, bu işlemde sonra ölçek maddelerinin Türkçe'ye çevirileri araştırmacılar tarafından incelenip en uygun seçeneğe karar verilerek ölçek formu oluşturulmuştur. Daha sonra, formdaki maddelerin geri çevirisi yapılmış, geri çeviri ile oluşturulan formdaki maddeler ile ölçeğin orijinal versiyonundaki maddeler arasındaki tutarlılık kontrol edilmiş ve herhangi bir anlam kaybı ya da değişikliği olmadığı görülmüştür. Sonrasında ölçek formu oluşturularak deneme uygulaması yapılmış, maddelerin anlaşılabilirliği ve ölçek formunun kullanılabilirliği açısından alınan geribildirimlere göre ölçek formuna son hali verilmiştir.

ÖMÖ'nün geçerlilik-güvenilirlik çalışması kapsamında 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar yarısında Kocaeli ilindeki devlet okullarında çalışan 342 öğretmenden veri toplanmıştır. Ölçek, okullarda ölçeği doldurmaya gönüllü olan 379 öğretmene dağıtılmış, fakat 27 katılımcının verileri eksik ve yanlış doldurması, 10 katılımcının ise bulunduğu okulda altı aydan daha kısa süre çalışması nedeniyle 37 katılımcıdan elde edilen veriler veri setine dahil edilmemiştir. Çalışmadaki analizler 342 katılımcıdan elde edilen verilerle yapılmıştır.

Verilerin analizinde güvenilirlik çalışması için SPSS 15 programı, geçerlilik çalışması için LISREL 8.7 programı kullanılmıştır. Güvenilirlik iç tutarlılık katsayısı aracılığıyla, ÖMÖ'nün yapı geçerliği ise DFA yapılarak test edilmiş ve modelin değerlendirilmesinde χ^2 / sd , RMSEA, GFI, NNFI, CFI ve SRMR değerleri kullanılmıştır.

Bulgular

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde, maddelerin *t* değerlerinin ait olduğu faktörlerde uyumsuzluk göstermemesi nedeniyle herhangi bir madde ölçekten çıkarılmamıştır. Çünkü yapılan analizlerde maddelerin manidar olmayan *t* değeri görülmemiştir. Maddelelere ilişkin diğer göstergelere ve uyum indekslerine bakıldığında DFA sonucunda ki-kare değerinin (1407.65, $p < .00$) anlamlı olduğu görülmüştür. χ^2 değerinin anlamlı çıktığı durumlarda χ^2 / sd değerine bakılması önerilmektedir (Şimşek, 2007). χ^2 / sd oranının (1407.65 / 374 = 3.76) 3 ile 5 arasında olduğu ve iyi uyuma işaret ettiği görülmektedir (Kline, 2005; Sümer, 2000). Elde edilen diğer uyum indekslerinin de iyi (SRMR = .061) ve mükemmel uyuma (NNFI = .97, CFI = .97) sahip olduğu görülmektedir. RMSEA ve GFI uyum indekslerinin (RMSEA = .09, GFI = .78) ise kabul edilebilir uyumun biraz üzerinde olduğu görülmektedir. Tüm indeksler birlikte değerlendirildiğinde, elde edilen uyum iyiliği indeksleri yeterli düzeyde uyuma işaret etmektedir. Analiz sonucunda alt boyutlara ait madde faktör yüklerinin de .53 ile .96 arasında değiştiği görülmektedir. Tüm bu bulgular ÖMÖ'ye ilişkin üç faktörlü yapının doğrulandığını göstermektedir.

Güvenilirlik çalışması için alt ölçeklerin güvenilirliği Cronbach alfa katsayısı (α) aracılığıyla test edilmiştir. Buna göre Cronbach alfa katsayıları (α); olumlu duygular alt boyutu için 0.94, olumsuz duygular alt boyutu için 0.94 ve potansiyelin gerçekleştirilmesi alt boyutu için 0.91 olarak hesaplanmıştır. Bulgular alt boyutların iç tutarlılık güvenilirliklerinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Geçerlilik ve güvenilirlik analizleri sonucunda; olumlu duygular boyutunda dokuz, olumsuz duygular boyutunda 12, potansiyelin gerçekleştirilmesi boyutunda sekiz madde olmak üzere 29 maddeden oluşan üç boyutlu bir yapı doğrulanmıştır.

Tartışma

ÖMÖ'nün geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin analiz sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, ölçeğin yeterli psikometrik özelliklere sahip olduğu ve ölçeğin Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğunu söylemek mümkündür. Bu doğrultuda, Örgütsel Mutluluk Ölçeği'nin öğretmenlerin örgütsel mutluluklarına ilişkin araştırmalarda kullanılabileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Mutluluk, Örgütsel Mutluluk, Öğretmen Mutluluğu, Ölçek Geliştirme.

Kaynaklar

- Csikszentmihalyi, M. (2004). İyi İş: Liderlik, Mutluluk ve Anlam Oluşturma. Çev. Ahmet Kardam. İstanbul: Acar Matbaacılık.
- Demo, G. ve Paschoal, T. (2013). Well-being at work scale: Exploratory and confirmatory validation in the United States comprising affective and cognitive components. 37. EnANPAD kongresinde sunulan bildiri, Rio de Janeiro, Brezilya
- Easterlin, R. A. (2003). Explaining happiness. *PNAS*, 100(19), 11176–11183.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Page, K. M. ve Vella-Brodrick, D. A. (2009). The 'what', 'why' and 'how' of employee well-being: a new model. *Social Indicators Research*, 90, 441–458.
- Paschoal, T. ve Tamayo, A. (2008). Construção e validação da escala de bem-estar no trabalho. *Avaliação Psicológica*, 7(1), 11-22.
- Stiglitz, J. E., Sen, A. ve Fitoussi, J.-P. (2009). *Report by the commission on the Measurement of economic performance and social progress*. Paris. <http://www.stiglitzsen-fitoussi.fr/en/index.htm>.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şimşek, Ö. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Warr, P. (2007). *Work, happiness and unhappiness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

KÜLTÜREL ZEKÂ ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE ADAPTASYONU

Özge Gökten^a, Serap Emil^b

^(a) Araştırma Görevlisi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, ogokten@metu.edu.tr

^(b) Yrd. Doç. Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, semil@metu.edu.tr

Giriş

Geçmişte sadece farklı ülkelere seyahat eden ya da büyük şehirlerde yaşayan insanlar kültürlerarası iletişime maruz kalmaktaydı; ancak küreselleşme ve teknolojinin gelişmesiyle 21. yüzyılda çok daha fazla insan farklı araçlarla kültürlerarası iletişim halindedirler. Globalleşmenin bir etkisi olarak, ticari kuruluşlar da daha fazla kültürel çeşitliliğe sahip hale gelmektedir ve işverenler kültürlerarası iletişimde daha yetkin çalışanlar aramaktadır (Kennedy, 2012). Globalleşme ülkeler ve insanlar arasındaki mesafenin kısalması anlamına gelmekte ve farklı kültürlerden insanların etkileşime geçme ihtimalini artırmaktadır ancak bu durum bireylerin birbirlerini gerçek anlamda “anladıkları” anlamına gelmemektedir. Aynı yabancı dili konuşarak anlaşabilmek tam olarak birbirimizi anladığımız, hoşgörü gösterdiğimiz veya farklılıklarımıza saygı gösterdiğimiz anlamına gelmemekte ve kültürlerarası etkili iletişimin önemini artırmaktadır (Lopes-Murphy, 2014). Bu bağlamda “Kültürel Zekâ” farklı kültürlerin bir arada olduğu ortamlarda bireylerin birbirleriyle verimli iletişim kurabilme yetisini tanımlayan olgudur (Plum, 2007; Earley ve Ang, 2003).

Ayrıca, kültürel farklılıkları deneyimleyebilmek için farklı bir ülkede bulunmak ya da uluslararası bir şirkette çalışmak şart değildir; bireyler farklı kültürel öğelerle kendi ülkelerinde hatta yaşadıkları mahallede karşılaşabilmektedir. Literatürde çokkültürlülük, ırk, dil, din ve etnik köken gibi etnografik değişkenleri, yaş, cinsiyet ve yaşanılan yer gibi demografik değişkenleri ve eğitim seviyesi, sosyal statü ya da ekonomik statü gibi sosyo-ekonomik değişkenleri kapsamaktadır (Peterson 1991; aktaran Çoban, Karaman, ve Doğan, 2010). Bu anlamda herhangi bir toplumdaki her bir ilişki, çokkültürlü iletişim olarak adlandırılabilir. Bu denli farklılıkların hâkim olduğu toplumlarda anlaşmazlıklar kaçınılmazdır; ancak anlaşmazlıkların üstesinden gelmek de bir o kadar önemlidir. Problemlerin çözümünde kültürel zekâ kavramından önemli derecede yararlanılabilir. Kültürel zekâsı yüksek kişiler çokkültürlü ortamlarda daha etkili oldukları gibi daha işbirlikçi, uzlaşmacı ve uyumludurlar (Groves, Feyerherm, ve Gu, 2015).

Araştırmanın Amacı

Kültürel zekâ, özellikle üniversite mezunlarının sosyal, akademik ve iş hayatlarında daha yetkin olmaları için gerekli yetileri kapsar. Son zamanlarda yapılan çalışmalar, kültürel zekâ ile görev performansı, etkili karar verme becerisi, çokkültürlü takımlarda kişilerarası güven ve etkili sosyal etkileşimler arasında pozitif korelasyon olduğunu göstermiştir (Keung, 2011). Aynı zamanda, daha önce belirtildiği gibi, toplumdaki her etkileşim potansiyel bir kültürlerarası iletişimdir ve bu anlamda kültürel zekâ toplumdaki huzuru ve karşılıklı hoşgörüğü sağlama adına oldukça önemlidir. Kültürel zekâ kavramı, zaman içinde geliştirilebilecek bilgi, beceri ve özellikleri kapsamaktadır.

Kültürel zekâ kavramının araştırılması, bu anlamda kültürel zekâsını geliştirmek isteyen üniversite öğrencilerinin yararlanması açısından da oldukça önemlidir. Kültürel Zekâ Ölçeği ile öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri gereken alanlar belirlenebilir, öğrenci değişim programlarıyla öğrencilerin farklı kültürleri tanımalarına yardımcı olunabilir. Üniversite öğrencilerinin kültürel zekâ bağlamında yetersiz bir şekilde mezun olması birçok alanda verimsizliğe yol açabilir; çokkültürlü ortamlarda etkin iletişim kuramayan mezunlar akademik alanlarda, uluslararası kurum ve kuruluşlarda, iş hayatlarında ve daha da önemlisi sosyal yaşamlarında çeşitli zorluklarla karşılaşabilir. Bu anlamda üniversite öğrencilerinin kültürel zekâlarını geliştirerek mezun olması küreselleşme ve farklılaşmaya da bağlı olarak daha da önem kazanmıştır.

Erasmus Öğrenci Değişim Programı, Avrupa Birliği üye ve aday üye ülkeleri arasında gerçekleştirilen bir öğrenci değişim programıdır. Bu kapsamda öğrenciler yurt dışındaki başka bir yükseköğrenim kurumunda belli bir süre geçirerek bu kurumlarda öğrenimlerine devam etmektedir (Ulusal Ajans, 2012). Yapılan araştırmalar, Erasmus programına katılmanın, öğrencilerin çokkültürlü ortamlarda zorlukların üstesinden daha kolay gelmelerini sağladığını, kültürlerarası farklılıklara daha duyarlı hale gelmelerine yardımcı olduğunu (Papatsiba, 2015, aktaran Yağcı, Ekinci, Burgaz, Kelecioğlu, ve Ergene, 2007); uluslararası arenada işe alınma

ihtimallerini artırdığını, öğrencilerin özgüvenini geliştirdiğini (Dolga, Filipescu, Popescu-Mitroi, and Mazilescu 2015; Otero ve McCoshan, 2006); ve önyargılarını azalttığını (Tekin ve Hiç Gencer, 2013) göstermiştir. Bu amaçla üniversite öğrencilerinin kültürel zekâlarının geliştirilmesi oldukça önemlidir. Bunu yapmanın ilk adımı da kültürel zekânın doğru ve kültürel olarak uygun bir şekilde ölçülmesidir.

Kültürel zekanın doğru bir şekilde ölçülmesi amacıyla 2007 yılında Ang vd. tarafından Kültürel Zekâ Ölçeği (Cultural Intelligence Scale) geliştirilmiştir. Bu ölçek 20 sorudan oluşmaktadır ve 4 faktörü kapsamaktadır (Üst-biliş, Biliş, Motivasyon, Davranış). Bu çalışma, Kültürel Zekâ Ölçeğinin kültürel adaptasyonu ile ilgili bulguları sunmaktadır.

Yöntem

Öncelikle Kültürel Zekâ Ölçeğinin uygunluğunu kontrol etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde öğrenim gören 300 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma, nüfusu daha iyi temsil etmesi amacıyla farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerle yapılmıştır (eğitim fakültesi, mühendislik fakültesi, iktisadi ve idari bilimler fakültesi, fen edebiyat fakültesi, mimarlık fakültesi). Veriler toplandıktan sonra, öncelikle SPSS 23 paket programına girilmiş, betimsel istatistikler gerçekleştirilmiş ve daha sonra açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur.

Çalışmaya katılan öğrencilerin, 52'si lisans 1. sınıfta, 19'u 2. sınıfta, 27'si 3. sınıfta, 153'ü 4. sınıfta ve 46'sı lisansüstü kademedeki öğrenim görmektedir. Bu öğrencilerin %65.3'ünü (194 kişi) kadın öğrenciler, %32.7'sini (97 kişi) erkek öğrenciler oluşturmaktadır, çalışmaya katılan öğrencilerin %2'si (6 kişi) cinsiyet belirtmemiştir. Katılımcıların yaşları 18 ve 34 arasında değişmektedir. Öğrencilerin %50'si (148 öğrenci) Erasmus Öğrenim Hareketliliği programına katılmış, %50'si (149 öğrenci) katılmamıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi için öncelikle eksik veriler ve çift işaretlemeler çıkarıldıktan sonra geriye değerlendirmeye alınabilecek 297 anket kalmıştır. Açımlayıcı faktör analizine başlanılmadan önce veri setinin uygunluğu sınanmıştır. Metrik değişkenler, örneklem büyüklüğü, .30'un üzerindeki korelasyonlar, KMO ve Barlett testleri, uç değerlerin olmaması ve normallik varsayımları AFA için kontrol edilmiştir (Hair et al., 2010). Sonuçlar normallik varsayımının ihlal edildiğini göstermiştir ($b2p = 529.44, p < .001$). Bu sebeplerle, Temel Eksen (Principal Axis Factoring (PAF)) metodu ile faktörlerin birbirleriyle ilişkili olduğu kabul edildiğinden "Direct Oblimin" döndürme metodu kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2013).

Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizi'nin sonuçlarına göre, KMO ölçüm değeri .86 ve Barlett Sphericity ki-kare değeri 2193.20 ($\chi^2 (190) = 2193.20, p < .05$) olarak bulunmuştur. Faktör yüklerinin incelenmesinde, iki maddenin faktör yüklerinin .32 değerinin altına düştüğü gözlemlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizinin sonuçları, Ang vd. (2007)'nin önerdiğinin aksine 5 faktöre işaret etmiştir; ancak önerilen 5. Faktöre yüksek değerli bir madde yükleyememiştir. Bunun üzerine diğer maddelerle de korelasyonu düşük olan iki madde (Biliş2 ve Davranış2) ölçekten çıkarılarak AFA tekrardan uygulanmıştır. Sorunlu maddeler çıkarılarak yapılan AFA'nın sonuçlarına göre; KMO ölçüm değeri .87 ve Barlett Sphericity ki-kare değeri 2155.38 ($\chi^2 (153) = 2155.38, p < .05$) olarak bulunmuştur. Eigenvalue özdeğeri 1'in üzerinde olan 4 faktör önerilmiştir; bu 4 faktör toplam varyansın %61.87'sini açıklamaktadır. İç tutarlılık güvenilirlik katsayısını hesaplamak için 18 madde, Cronbach alfa güvenilirlik analizine tabi tutulmuştur. Buna göre, her faktör için Cronbach alfa değeri hesaplanmıştır; Üst-biliş için .77, Biliş için .83, Motivasyon için .84, Davranış için .79 olarak bulunmuştur.

Tartışma

Kültürel Zekâ Ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu ile ilgili yapılan bu çalışmada, faktör analizinin sonuçları ölçekteki iki maddenin uygun olmadığını göstermiştir. "Diğer dillerin kurallarını (örneğin; kelime bilgisi, dil bilgisi) bilirim." ve "Farklı kültürlerarası durumlara uyum sağlamak için duruma göre duraksar ya da sessiz kalırım." maddelerinin bu sebeple ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Biliş faktöründe yer alan, diğer dillerin kurallarını bilmeye yönelik maddenin, popülasyonu oluşturan öğrencilerin eğitim dili %100 İngilizce olan Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde öğrenim görmelerinden dolayı bir farklılık ölçemediği; Davranış faktöründe yer alan diğer maddenin ise "duraksar ya da sessiz kalırım" şeklinde iki farklı davranışı içermesinin sorun yarattığı öngörülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Kültürel Zekâ kavramı özellikle son yıllarda globalleşmenin de etkisiyle her alanda önemini artırmıştır. Farklı kültürlerin bir arada bulunduğu ortamlarda çokkültürlülüğün gerektirdiği uyumu sağlayabilme kabiliyeti olarak tanımlanan Kültürel Zekâ, bireylerin farklılıklara dair bilgilerini sorgulama, sözlü ve sözlü olmayan davranışlarını adapte edebilme gibi süreçleri kapsamaktadır. Çokkültürlülüğün etnik farklılıklar, yaş, cinsiyet, cinsel tercih, din gibi kavramları da içine almasından dolayı, bireylerin kültürel zekâlarının artırılması, toplumun her alanında önemli hale gelmektedir. Bu sebeple özellikle üniversite öğrencilerinin kültürel zekâlarını artırmak, akademik, sosyal ve iş hayatında oldukça gereklidir. Kültürel Zekâ Ölçeği, üniversite öğrencilerinin kültürel



zeka düzeylerinin dört ana başlık altında belirlenmesi ve eğitim-öğretim programlarının ya da pratiklerinin gözden geçirilmesinde önemli bir rol oynayacaktır.

Anahtar Kelimeler: : kültürel zekâ, üniversite öğrencileri, kültürel zekâ ölçeği

Kaynaklar

- Ahmadi, Y., Shahmohammadi, A., & Araghi, M. M. (2011). The study of effect of socio-cultural factor on cultural intelligence (CQ) (Case study: Sanandaj City). *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(12), 161-168.
- Ang, S. vd. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgement and decision making, cultural adaptation and task performance. *Management and Organization Review*, 3(03), 335-71.
- Çoban, A. E., Karaman, N. G., & Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 125-131.
- Dolga, L., Filipescu, H., Popescu-Mitroi, M. M., & Mazilescu, C. A. (2015). Erasmus mobility impact on professional training and personal development of students beneficiaries. *Social and Behavioral Sciences*, 191, 1006-1013.
- Earley, P. C. & Ang, S. (2008). *Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures*. Stanford, Calif.
- Groves, K. S., Feyerherm, A., & Gu, M. (2015). Examining cultural intelligence and cross-cultural negotiation effectiveness. *Journal of Management Education*, 39(2), 209-243.
- Hair, Jr. J. F., Black, W.C., Babin, B.J., & Anderson, R.E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Hosftede, G. & Hofstede, G. J. (2005). *Cultures and organizations: Software of the mind*. New York: McGraw-Hill.
- İlhan, M. & Çetin, B. (2014). Kültürel Zekâ Ölçeği'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 94-114.
- Kennedy, J. L. (2012). Skills and personal qualities that employers want. Erişim tarihi 30 Ocak, 2016, http://www.uncw.edu/jet/articles/Vol13_1/LopesMurphy.html
- Keung, E. K. (2011). *What factors of cultural intelligence predict transformational leadership: A study of international school leaders*. Dissertation, Liberty University.
- Lopes-Murphy, S. A. (2014). Experiences in post-secondary education that may lead to cultural intelligence: Exploring and proposing practices. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26(2), 287-296.
- Online Etymology Dictionary. (n.d.). "Culture". Erişim tarihi 11 Kasım, 2016, <http://www.etymonline.com/index.php?term=culture>
- Otero, M. & McCoshan, A. (2006). Survey of the socio-economic background of Erasmus students. Retrieved February, 10, 2016, from: <http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/erasmus/survey06.pdf>
- Papatsiba, V. (2005). Student mobility in Europe: An academic, cultural and mental journey? Some conceptual reflections and empirical findings. *International Perspectives on Higher Education Research*, 3, 29-65.
- Plum, E. (2007). Cultural intelligence: A concept for bridging and benefiting from cultural differences. Erişim tarihi, 10 Kasım 2016, http://www.kulturelintelligens.dk/Cultural_Intelligence_Plum.pdf
- Peterson, P. B. (1991). Multiculturalism as a generic approach to counseling. *Journal of Counseling and Development*, 70, 6-12.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Tekin, U. & Hiç Gencer, A. (2013). Effects of the Erasmus programme on Turkish universities and university students. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 109-122.
- Ulusal Ajans. (2012). 2012 yılı faaliyet raporu. Ankara. pp. 35-45.
- Yağcı, E., Ekinçi, C. E., Burgaz, B., Kelecioğlu, H., & Ergene, T. (2007). The satisfaction levels of Hacettepe University outgoing Erasmus students. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 229-239.

OKUL MÜDÜRLERİNİN ETİK LİDERLİK DAVRANIŞLARI VE ÖĞRETMENLERİN OKUL MÜDÜRÜNE GÜVEN ALGILARI İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Ramazan Ertürk^a

^(a) Öğretmen, Yeniçağa Mehmet Çelik İlkokulu, koroglu522@hotmail.com

Giriş

Liderlik tarihin her döneminde var olmuştur. Hiyerarşik bir doğası olan insanın gelecekte de liderlerden vazgeçemeyeceği ve liderlere ihtiyaç duyacağını söylemek yanlış olmayacaktır. Ancak insanoğlu bireysel olarak gerçekleştiremeyeceği ya da karşılayamayacağı ihtiyaçlarını, her zaman için benzer ihtiyaç ve çıkarların baskısı altında bulunan insanlarla bir araya gelerek oluşturduğu grup sayesinde gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Bu durum da liderliğin önemini ortaya koymaktadır (Eren, 2010). Lider, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında bir araya getirebilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme donanımına sahip olan kişidir (Yılmaz, 2005). Örgütlerde liderler, emir verme hakkı ve itaat ettirme gücüne sahip kişiler oldukları, kısaca örgütsel iradeyi kullanma hak ve yetkisine sahip oldukları için, çalışanların örgütsel iklimi ve psikolojiyi algılamalarında belirleyici bir konumdadırlar. Eğitim sistemimizin temel taşı olan okul örgütünün müdürü konumundaki okul müdürleri atama yolu ile göreve gelmektedirler. Lidere özgü özellikleri gösterdikçe de müdürlük rolünün yerini liderlik almaktadır (Tutar, 2010). Yönetmeliklerden güçlü insanların ortak noktalarından birisi, etiği önemsemeleri ve onu her şeyin üstünde tutmalarıdır. Değer ve ilkeleri örgütte yaygın hale getirmede en başarılı olan liderler; bunları tutum, tavır ve davranışlarıyla dile getirmekten çekinmeyenlerdir. Etik ilke ve değerlerin örgütün yönetiminde hâkim kılınması, yönetsel bir sorumluluktur. Etik kuralların, yönetim işlerinin yürütüldüğü her aşamada örgütün liderleri ve liderin takipçileri açısından önemle dikkate alınması zorunludur. Bu ise etik liderlikle mümkün olmaktadır (Uğurlu, 2009).

Etik liderlik, moral güce dayanarak astlarını etkilemeye yönelik bir liderlik biçimi olarak tanımlanmakta, etik liderliğin en belirgin özelliği ise liderliğin güç kaynağının moral güce dayanması olarak ifade edilmektedir (Doğan, 2010). Etik liderlik, sorumluluk bilincine dayanan, paylaşmayı içinde bulunduran, ahlaki bir bağlılığı gerekli kılan bir liderlik yaklaşımıdır. Etik liderlik her düzeydeki örgüt üyelerini korumak ve onlara saygı duymayı gerektirmektedir. Etik liderlik örgütte yüksek etik standartlar oluşturma sürecini de içine almaktadır (Kılınç, 2010; İskele, 2009).

Etik lider şu özelliklere sahip olmalıdır (Helvacı, 2010):

1. Değerleri ve etik bilinci oluşturmak
2. İnsanlara sorumluluk vermek
3. Başkalarına örnek olmak
4. Değerler çerçevesinde karar vermek
5. Politika ve uygulamaların uyum içinde olmasına özen göstermek.
6. Değerler ve etik konusunda eğitim vermek.
7. Algılara dikkat etmek
8. İstikrarlı ve hızlanan bir değişime odaklanmak
9. Etik değerlere sahip insanları işe almak ve yükseltmek
10. Sürekli değişim içinde bulunan bir çağda yaşanıldığından bu prensiplerde değişimlere uygun olarak güncellenmelidir.

Bir okul müdürü, eğitim ortamındaki etik havanın kurulmasında en önemli belirleyicidir. Etik bir örgüt havası, yalnızca bir ilkeler dizisi ya da yasalarla değil, eylemlerin sorumlulukla örüldüğü, dikkatli bir tutumla sağlanabilir. Okul müdürünün aldığı tüm kararlar, okulun etik havasını oluşturur. Eğer okul müdürü, eğitim ortamında vasıfsız bir eğitim yapılmasına göz yumuyorsa, bu durum, toplumun ve öğrencilerin aldatıldığı bir havanın kabul edildiği anlamına gelir (Gülcan, Kılınç, Çepni, 2012).

Etik liderlik liderliğin kalbidir ve okul yönetimi açısından büyük önem taşıyan bir kavramdır. Eğer liderin beyni ve kalbi, elinden ayrılırsa yaptıkları, kararları ve davranışları takipçileri tarafından anlaşılabilir hale gelir. Liderliğin kalbi, liderin taşımakta olduğu değerleri, inançları ve ulaşmak istediği arzularıdır. Etiğin eğitim örgütlerinin yönetiminde özel bir yeri vardır ve gelecek kuşakların eğitiminden ve onların etiksel olgunluğa

ulaşmasından öncelikli olarak eğitim yuvalarının ve onların müdürlerinin sorumlu olduğu bilinmelidir (Gülcan, Kılınç ve Çepni, 2012).

Okul yöneticiliği, genelde eğitim sisteminin özelde de okulun en önemli pozisyonlarından. Okul yöneticileri okuldaki öğretmenlerin eğitim öğretim misyonlarının ortak noktalarda birleşmesini sağlayamaz, öğretmenlere birbirinden öğrenecekleri ortam ve fırsatlar veremez ve okulda öncelikleri belirlemezlerse en yetenekli öğretmenler bile öğrenci başarısı üzerinde beklenen etkiyi sağlayamazlar. Bu durum okul yöneticisinin liderlik özelliklerine ne ölçüde sahip olduğuyula yakından ilişkilidir (Özden, 2004: 98). Lider yöneticinin grup dinamiğini daha iyi anlayacağı ve uygulayacağı ve böylece okul yönetiminde insan ilişkilerine, etik değerlere gereken önemi vereceği düşünülmektedir (Bursalıoğlu, 2010: 178).

Örgütsel bağlılık, çalışanların örgütün amaç ve değerlerini kabul etme ve bu amaç ve değerlere güçlü şekilde inanma, örgütü adına önemli derecede çaba harcamaya istekli olma ve örgüt üyeliğini devam ettirmeye güçlü istekliliktir (Mowday, Steers ve Porter, 1979; Akt: Roper, 2011: 200). Örgütsel bağlılık; bir işgörenin örgütle özdeşleşmesinin görece gücü, örgütle özdeşleşme olarak tanımlanmaktadır (Üstüner, 2009: 5).

Bağlılık konusunda yapılan tanımlamalar oldukça farklı içeriklere sahiptir. Bununla birlikte bütün tanımların ortak noktası bağlılığın birey ve örgüt arasındaki ilişkiyi temel almasıdır. Tanımlar arasındaki farklılıklar daha çok bu ilişkinin yapısı ve nasıl geliştiği konusundaki görüş ayrılıklarından kaynaklanmaktadır (Çöl, 2004: 50). Örgütsel bağlılık konusuna ilişkin olarak artan çalışmalar bu kavramın çok yönlü ve karmaşık bir yapı olduğunu ortaya koymuştur. Daha önceleri örgütsel bağlılık kavramı, sadakat, iş tatmini ve yüksek performans gibi kavramlarla eş tutulmuştur. Örgütsel bağlılık örgüte inanmak, örgütün değerlerini benimsemek, kurumun parçası olmak için çaba göstermek olarak tanımlanmıştır (Tak ve Aydemir, 2002: 780). Ancak yürütülen araştırmalar sonucu, örgütsel bağlılık kavramının, bu kavramlardan ayrı bir anlama sahip olduğu ortaya çıkmıştır (Küçük, 2012: 42). İşgörenin işyerine psikolojik olarak bağlanmasını ifade eden örgütsel bağlılık, işgörenin örgütte kalma ve onun için çaba gösterme arzusu ile örgütün amaç ve değerlerini benimsemesi olarak da tanımlanabilmektedir (Yalçın ve İplik, 2005: 396-397). Örgütsel bağlılık, bireyin örgüt çıkarlarını kendi çıkarlarından üstün görmesi olarak tanımlanmaktadır (Baysal ve Paksoy, 1999: 7). Örgütsel bağlılık genel olarak işe katılma, sadakat ve örgüt değerlerine olan inanç da dahil olmak üzere kişinin örgüte olan psikolojik bağlılığını ifade eder (Ölçüm Çetin, 2004: 90). Örgütsel bağlılığın üç önemli unsuru bulunmaktadır: Bireyin örgüt amaçlarını kabulü ve bu amaçlara inanması, örgüt için çaba gösterme isteği içinde olması örgütte kalmaya devam etme konusunda kesin bir arzu duyması. Bunlar örgütsel bağlılığın göstergesidir (Balay, 2000: 18). Mottaz'a göre örgütsel bağlılık, kişinin çalıştığı örgütü benimsemesi, örgüte katkı ve destek sağlama istekliliği ile özdeşleşme duygusudur (Tekin, 2002: 38). Örgütsel bağlılığı kişinin çalıştığı örgüte karşı hissettikleri olarak da tanımlamak mümkündür. Örgütsel bağlılığın unsurları arasında örgüt amaç ve hedeflerini kabullenme, örgüt adına kayda değer çaba gösterme isteği ve örgüt üyeliğini sürdürme isteği vardır (Küçük, 2012: 42).

Örgütsel bağlılık, örgütlerin varlıklarını koruma uğraşlarının hem temel etkinliklerinden hem de nihai hedeflerinden biridir. Çünkü örgütsel bağlılığı olan bireyler daha uyumlu, daha doyumlu, daha üretken olmakta, daha yüksek derecede sadakat ve sorumluluk duygusu içinde çalışmakta, örgütte daha az maliyete neden olmaktadır (Balci, 2003: 27-28). Öğretmenlik mesleği diğer mesleklere oranla daha özerk yapıya sahiptir. Bu iş özerkliğinin öğretmenlerin bağlılıklarını olumlu yönde etkilediği ileri sürülebilir. Öğretmenlerin çoğunun aynı mesleki eğitime sahip olmalarından dolayı kendi aralarındaki etkileşiminin doyumu yüksektir. Bu nedenle okul içi toplumsal etkileşim bağlılığı artırıcı yönde etkili olabilir (Celep, 2000:19).

Güven, tarafların birbirlerinin dürüstlüğüne, doğruluğuna ve ticari ahlakına ve dolayısıyla bilerek birbirlerine zarar vermeyeceklerine ilişkin olan inançlardan gelen risk alma eğilimidir (Yılmaz ve Kabadayı, 2002). Rousseau, Sitkin, Burt ve Camerer'e (1998) göre ise güven, bir bireyin, diğer bir bireyin, tutum, davranış ve niyetleri konusunda olumlu bir beklenti içerisine girip, savunmasız kalma niyetini kapsayan psikolojik durumdur.

Güven, diğer kişinin çıkarıcı davranmayacağına dair olumlu beklentidir. Lidere güvenen kişiler, liderin eylemlerine karşı savunmasız kalmaya isteklidirler, hak ve çıkarlarının kötüye kullanılmayacağına emindirler. İnsanlar, dürüst olmayan veya kendilerini kullanacak bir kişiyi takip etmezler. İnsanlar birisinin peşinden gidecekse, öncelikle bu kişinin güvenilir olduğundan emin olmak isterler. Liderin güvenilir olduğuna inanmamızı sağlayan üç temel bulgu vardır: dürüstlük, yardımseverlik ve beceri. Dürüstlük; doğruluk ve doğru sözlülük anlamına gelmektedir. Dürüstlük aynı zamanda söylenilen ile yapılan arasındaki tutarlılık anlamına gelmektedir. Yardımseverlik, güvenilen kişinin sizin çıkarlarınızı göz önünde bulundurmasıdır. Beceri, bir bireyin teknik ve kişisel bilgi ve becerisini göstermektedir. Becerisine saygı duymadığınız bir insanı dinlemez ve ona güvenmezsiniz (Robbins ve Judge, 2012; Akt: Özafşarlıoğlu Sakallı, 2015).

Güven duygusunun oluşması durumunda çalışanlar, kendilerini daha yüksek performans göstermek için sorumlu hissetmekte ve bu bağlamda daha olumlu davranışlar sergilemektedir. Mayer ve arkadaşları (1995; Akt: Aslan ve Özata, 2009: 104), güvenin olduğu ortamlarda bireyler arasında işbirliği ve yardımlaşma duygusunun olumlu yönde değiştiğini belirtmektedirler.

Güven bireye özgü iken, örgütsel güven örgütün tümünü kapsar. Örgütsel güven, çalışanların örgüt içindeki karşılıklı ilişkilerinde birbirlerine karşı dürüst, güvenilir ve adil olmaları sonucu oluşmaktadır (Demirel, 2008). Yöneticiler ve çalışanlar arasında güven oluşması çeşitli olumlu iş durumlarına bağlıdır. Bunların en önemli olanları aşağıda yer almaktadır (Robbins ve Judge, 2012; Akt: Özafşarlıoğlu Sakallı, 2015).

1. Güven risk almayı teşvik eder.
2. Güven bilgi alışverişini kolaylaştırır.
3. Güven ortamındaki gruplar daha etkindir.
4. Güven verimliliği artırır.

Bu bağlamda güven ortamının oluşması ve öğretmenlerin okula bağlılıklarının artmasında okul müdürlerinin sergiledikleri etik liderlik davranışlarının etkili olacağı söylenebilir. Bundan dolayı araştırma, eğitim yönetimi literatürüne sağlayacağı katkı ve eğitimcilere uygulamalarda rehberlik etmesi bakımından önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin okul müdürüne güven algıları ve örgütsel bağlılıkları arasında ilişki olup olmadığını saptamaktır. Bu amaca ilişkin aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına yönelik algıları ile örgütsel bağlılık ve okul müdürüne güven algıları ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına yönelik algı düzeyleri ile örgütsel bağlılık ve okul müdürüne güven düzeyleri cinsiyet, branş, yaş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı fark göstermekte midir?
- Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve okul müdürüne güven düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

İlişkisel tarama modeli iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir. Bu tür bir araştırmada aralarında ilişki aranacak değişkenler, ayrı ayrı toplanarak sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme (değer verme, ölçme), ilişkisel bir çözümlenmeye olanak sağlayacak biçimde yapılmalıdır. İlişkisel tarama modeli iki türlü yapılabilir. Bunlar: korelasyon türü ilişki ile karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkilerdir. İlişkisel tarama modelinin kapsamında olan korelasyon, iki değişken arasındaki ilişkiyi ölçmek için kullanılır. Bir değişkenin değeri değişirken, bir diğer değişkenin de değeri değişiyorsa, bu ikisi arasında bir ilişki olduğu söylenebilir. Bir araştırmada değişkenler arası ilişki arandığında, ortaya üç olası durum çıkabilir (Karasar, 2005).

- İki değişken arasında sistemli bir ilişki yoktur.
- Değişkenler doğru (aynı yönde) orantılıdır.
- Değişkenler ters orantılıdır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 öğretim yılı 1. yarıyılında Bolu ili Yeniçağa ilçe merkezinde bulunan 1 anaokulu, 3 ilkokul, 2 ortaokul ve 2 lisede görev yapan toplam 103 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubuna dağıtılan ve geri dönüşleri sağlanan ölçme araçlarından elde edilen verilere ilişkin hangi testlerin uygulanacağını belirlemek amacıyla değişkenlerin dağılımının normalliği Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre tüm değişkenlerin $p < ,05$ normal dağılım göstermediği bulunmuş ve bu nedenle bu çalışmada nonparametrik testler kullanılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre cinsiyet ve branş değişkenlerinde Mann-Whitney U testi, yaş ve kıdem değişkenlerinde Kruskal-Wallis Testi, algı düzeylerini belirlemede ortalama, kişisel değişkenler için yüzde, frekans, okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin okul müdürüne güven algıları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon katsayısı yapılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi ,05 olarak alınmış olup, korelasyon katsayısının mutlak değer olarak, 0,70-1,00 arasında olması, yüksek; 0,70-0,30 arasında olması, orta; 0,30-0,00 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2011).

Araştırmada verilerin toplanmasında iki kısımdan oluşan ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin birinci bölümünde öğretmenlerin cinsiyet, branş, yaş ve toplam hizmet süresi gibi demografik özellikleriyle ilgili 4 soru bulunmaktadır. İkinci bölümde ise Etik Liderlik Ölçeği, Örgütsel Bağlılık ve Çok Amaçlı T ölçekleri yer almaktadır. Araştırmada okul müdürlerinin etik davranışlarını ölçmek amacıyla Brown ve vd. (2005) tarafından geliştirilen ve Tuna, Bircan ve Yeşiltaş (2012) tarafından Türkçe çevirisi yapılan Etik Liderlik Ölçeği, Üstüner (2009) tarafından geliştirilen Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Hoy ve Tschannen-Moran (2003)

tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlanması Özer, Demirtaş, Üstüner, Cömert (2006) tarafından yapılan Çok Amaçlı T Ölçeği kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilediği etik liderlik davranışları ($\bar{X}=4,20$) ile okul müdürüne güven algılarının ($\bar{X}=4,29$) yüksek düzeyde, örgütsel bağlılıklarının ise ($\bar{X}=3,97$) orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin okul müdürünün etik liderlik davranışlarına yönelik algıları, örgütsel bağlılık ve okul müdürüne güven algılarında anlamlı fark ortaya çıkarmadığı saptanmıştır ($p>.05$).

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sergiledikleri etik liderlik algıları ile öğretmenlerin okul müdürüne güven algıları arasında ($r=.84, p<.01$); okul müdürlerinin sergiledikleri etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında ($r=.77, p<.01$), öğretmenlerin okul müdürüne güven algıları ile örgütsel bağlılıkları arasında ($r=.79, p<.01$), pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Tartışma

Bu araştırmada öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderlik davranışları algıları yüksek düzeyde bulunmuş olup benzer şekilde Helvacı (2010), Baştuğ (2009), Uğurlu (2009), Gülcan, Kılınç ve Çepni (2012), Karagöz (2008) ve Kılınç (2010) çalışmalarında müdürlerin etik liderlik davranışlarını çok ve pek çok düzeyinde saptamışlardır.

İskele (2009) ve Turhan (2007), Gültekin (2008), Yılmaz (2005), Baştuğ (2009), Gülcan, Kılınç ve Çepni (2012) çalışmalarında okul müdürlerinin etik liderlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Bostancı ve Yolcu (2011) çalışmalarında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ilköğretim okulu müdürlerinin etik ilkelere uyma düzeylerine ilişkin görüşleri demokrasi boyutu dışındaki diğer boyutlarda farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Yapılan çalışmaların sonuçlarıyla bu araştırmanın bulguları birbiriyle örtüşmektedir. Karaköse (2007) ve Konak (2014) ise etik liderlik ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Dağlı ve Akyıldız (2009) araştırmalarında etik davranışlarına ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri arasında cinsiyet, eğitim düzeyi ve kıdeme değişkenlerine göre anlamlı fark olmadığını saptamışlardır.

Konak (2014), Özdemir (2013) etik liderlik ile öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda bu araştırmanın sonuçlarıyla zıt yönde bir sonuç elde etmişlerdir. Bunun sebebi örneklem farklılığından ve okul türlerinden kaynaklanıyor olabilir. Gültekin (2008) yaptığı çalışmada Bu araştırmada ulaşılan sonuca benzer şekilde kıdem değişkeninin etik liderlik algısında farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Günce (2013), öğretmenlerin örgütsel bağlılık algı düzeylerinde; yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, buldukları okuldaki hizmet süresi gibi değişkenlere göre farklılaşma bulmazken, branş değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olduğunu saptamıştır. Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar cinsiyet, yaş ve kıdem değişkenleri açısından benzerlik gösterirken branş değişkeni açısından farklılık göstermektedir. Bu farklılık çalışmaların örneklem farklılıklarından kaynaklanıyor olabilir.

Ertürk (2014), Ertürk ve Aydın (2016) çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel bağlılığa yönelik algılarının orta düzeyde olduğu tespit etmişlerdir. Bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenleri öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarında anlamlı fark ortaya çıkarmamıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları yaş ve kıdem değişkenleri göre anlamlı fark göstermiştir.

Türkoğlu (2011), Yavuz, Koç ve Topaloğlu (2008), Karaca (2009) tarafından yapılan çalışmalarda da örgütsel bağlılığın cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Akgül (2012), Kahveci (2010), Çetin (2006), Karaca (2009) tarafından yapılan çalışmalarda yaş değişkeninin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve alt boyutlarına ilişkin algılarında farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Çetin (2006) çalışmasında örgüte duygusal, devamlılık ve normatif bağlılığın kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Erdaş (2009) ve Kömürçüoğlu (2003) da öğretmenlikteki hizmet süresinin örgütsel bağlılıkta anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır (Aktaran: Kahveci, 2010: 86). Güleş ve Karataş (2010), da bu çalışmanın sonucuyla örtüşen şekilde kıdem değişkeninin örgütsel bağlılık algısında farklılık sonucuna ulaşmışlardır.

Özer, Demirtaş, Üstüner, Cömert (2006) liselerdeki örgütsel güven düzeyini orta düzeyde saptamışlardır. Araştırmanın bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir. Çeliker (2015) öğretmenlerin örgütsel güven düzeyi cinsiyet, branş yaş ve kıdeme göre farklılaşmadığının tespit etmiştir. Araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilediği etik liderlik davranışları ile okul müdürüne güven algıları yüksek düzeyde, örgütsel bağlılıkları ise orta düzeydedir. Cinsiyet, branş, yaş ve kıdem değişkenleri öğretmenlerin örgütsel bağlılık, okul müdürünün etik liderlik davranışları ve okul

müdürüne güven algılarında anlamlı fark ortaya çıkarmamıştır.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sergiledikleri etik liderlik algıları ile öğretmenlerin okul müdürüne güven algıları arasında; okul müdürlerinin sergiledikleri etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında; öğretmenlerin okul müdürüne güven algıları ile örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda öğretmenlerin okul müdürlerinin sergiledikleri etik liderlik algıları, öğretmenlerin okul müdürüne güven algıları ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin okul müdürüne güven ve örgütsel bağlılıklarının artması için okul müdürlerinin davranışlarının etik düzeyde olması gerekir. Okul müdürlerine bu konularda seminerler verilip liderlik vasıflarının geliştirilmesi sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, okul müdürü, etik liderlik, okul müdürüne güven, örgütsel bağlılık.

Kaynaklar

- Akgül, S. (2012). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel kimlik algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aslan, Ş. ve Özata, M. (2009). Lider-üye Etkileşiminin (LMX) Yöneticiye Duyulan Güven Düzeyine Etkisi. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(9), 95-118.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme*. (2. basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baştuğ, İ. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baysal, A. C. ve Paksoy, M. (1999). Mesleğe ve örgüte bağlılığın çok yönlü incelenmesinde Meyer-Allen Modeli. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 1(28), 7-15.
- Bostancı, A. B. & Yolcu, H. (2011). İlköğretim okulları yöneticilerinin performansını değerlendirmede etik ilkelere uyma düzeyleri. *Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1, 922-941.
- Brown, M. E., Treviño, L. K. ve Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: a social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97, 117-134.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çeliker, U. (2015). *Öğretmenlerin yönetime katılım algıları ve beklentileri ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Ümraniye ilçesi örneği)*, Yüksek lisans tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Çöl, G. (2004). *Güçlendirme ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Kocaeli: Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dağlı, A. & Akyıldız, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin görüşlerine göre ilköğretim denetmenlerinin etik davranışları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 27-38
- Demirel, Y. (2008). Örgütsel Güvenin Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi: Tekstil Sektörü Çalışanlarına Yönelik Bir Araştırma. *Yönetim ve Ekonomi*, 15(2), 179-194.
- Doğan, S. (2010). Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 101-123.
- Eren, E., (2010). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, 12. Baskı, Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş., İstanbul, 642s.
- Ertürk R. (2014). *Öğretmenlerin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ertürk, R. ve Aydın B. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science*, 3, (9), 147-173.
- Güleş, H. ve Karataş, S. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 74-89.
- Gülcan, M. G., Kılınç, A. Ç. ve Çepni, O. (2002). İlköğretim okulu müdürlerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1, 123-142.

- Gültekin, M. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışı gösterme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Günce, S. (2013). *İlköğretim okullarında örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Şanlıurfa: Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Helvacı, M. A. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışı gösterme düzeyleri. *Zeitschrift für die welt der türken der türken journal of world of turks*, 1, 391-410.
- Hoy, W. K. ve Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. Wayne K. Hoy & Cecil Miskel (Ed.). *Studies in leading and organizing schools*, 181-207.
- İskele, A. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki yaratıcı iklim üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Antalya: Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaköse, T. (2007). Okul yöneticilerinin etik liderliği. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 338.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılınç, A. Ç. (2010). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeyleri ile öğretmenlerin yaşadıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Konak, M. (2014). *Öğretmenlerin görüşlerine göre ilkököl müdürlerinin etik liderlik davranışları ile çatışma yönetme stilleri arasındaki ilişki (Batman ili örneği)*, Yüksek lisans tezi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Küçük, M. (2012). *Kariyer yönetimi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Banka çalışanları üzerindeki etkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ölçüm Çetin, M. (2004). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özaşarlıoğlu Sakallı, S. (2015). *Örgütsel adalet ile örgütsel güven ilişkisinde kişilik özelliklerinin düzenleyici rolü ve bir alan araştırması*, Doktora Tezi, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, T. Y. (2013). Öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre il/ilçe milli eğitim müdürlükleri yöneticilerinin etik liderlik davranışları. *The Journal Of Academic Social Science Studies International Journal Of Social Science*, 6(3), 509-527.
- Özden, Y. (2004). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. Ankara PegemA Yayıncılık.
- Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Cömert, M. (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Ege Eğitim Dergisi*, 1 (7), 103-124.
- Rousseau, D. M., Sitkin, S. B., Burt, R. S. ve Camerer, C. (1998). Not so different after all: A cross-discipline view of trust. *Academy of Management Review*, 23, 393-404.
- Roper, E. (2011). The interrelationships between culture, commitment and leadership. *A Publication of the Defense Acquisition University*, 18(2), 196-221.
- Tak, B. ve Aydemir, A. (2002). *İş tasarımı sistemi, örgütsel bağlılık ve çalışanların stratejik oryantasyon düzeyi arasındaki etkileşimin incelenmesine yönelik bir model geliştirme çalışması*. 10. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresinde sunulan bildiri (23-25 Mayıs, Antalya), Antalya: Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayınları.
- Tekin, A. (2002). *İşletmelerde örgütsel bağlılık ve bir karşılaştırma: Türkiye-Pakistan örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tuna, M., Bircan, H. ve Yeşiltaş, M. (2012). Etik liderlik ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması: Antalya örneği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26, (2), 143-155.
- Turhan, M. (2007). *Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Tutar, I. (2010). *Etik liderlik ve yöneticilerin etik sorumluluklarının değerlendirilmesi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türkoğlu, H. (2011). *İş tatmini, örgütsel bağlılık ilişkisi ve bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Uğurlu, C. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Üstüner, M. (2009). Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-17.



- Yavuz, E., Koç, H. ve Topaloğlu, M. (2008). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bazı temel faktörler açısından analizi. *Kamu-İş*, 9(4).
- Yalçın, A. ve İplik, F. N. (2005). Beş yıldızlı otellerde çalışanların demografik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma: Adana ili örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(14), 395-412.
- Yılmaz, C., Kabadayı, E. T. (2002). Dağıtım kanallarında bayilerin üretici firma lehine işbirliği davranışlarını etkileyen faktörleri inceleyen bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Hakemli Dergisi*, 8, (5).
- Yılmaz, E. (2005). Etik ve Liderlik. *Öğretmenin dünyası*, 39-53. Odunpazarı Belediyesi Yayınları, Ankara: Mikro Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2005). *Etik liderlik ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması*. Denizli XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.

BİLGİ OKURYAZARLIĞI ve KOLEKTİF ÖĞRETMEN YETERLİĞİNİN ETKİLİ OKUL İLE İLİŞKİSİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN ALGILARININ İNCELENMESİ

Celal Teyyar Uğurlu ^a, Kadir Beycioğlu^b, Seyfettin Abdurrezzak^c

^(a)Doç.Dr., Cumhuriyet Üniversitesi, celalteyyar@yahoo.com

^(b)Doç.Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, beycioglu@gmail.com

^(c)Milli Eğitim Bakanlığı, Erzincan, srezzak@hotmail.com

Giriş

Okulların temel işlevi eğitim verdiği öğrencilerin geleceği için gerekli olan önemli öğrenmeleri tasarlamak (Schlechty, 2014, s.54) ve eğitim hizmeti sunduğu tüm öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenebileceğine odaklanmak olmalıdır. Başka bir deyişle okullar etkililiği ve verimliliği yüksek düzeyde olan örgütler olmalıdırlar. Evers ve Bacon (1994), etkili okulların yedi karakteristik özelliğinin; (1) açık okul misyonu, (2) öğrenci durumunun kontrolü, (3) güvenli ve düzenli bir çevre, (4) başarıya yönelik yüksek beklentiler, (5) öğrenmeye tanınan fırsat ve zaman, (6) liderlik ve (7) okul aile ilişkileri olduğunu belirtmektedirler.

Okulların etkililiğinin sağlanmasında öğretmenlerin bireysel ve kolektif anlamda etkinliğinin yüksek olması da önemli bir unsurdur. Moaris, Neves ve Afonso, (2005, s. 434), öğretmenlerin mesleklerinde etkili olabilmeleri için sadece deneyimli olmalarının yeterli olmadığını, mesleklerinde başarılı olmaları için kendilerinin de grup içinde sorumluluk almaları gerektiğine işaret etmektedirler. Yani öğretmenlerin çalıştıkları kurum içinde kolektif çalışma algılarının yüksek olması gerekmektedir.

Kolektif etkinlik kavramsal olarak Bandura'nın (1986, 1993, 1997) sosyal bilişsel teorisinden ortaya çıkmıştır (Cybulski, Hoy ve Sweetland, 2005). Kolektif öğretmen etkinliği, kişinin kendi öğretim yeteneği hakkındaki beklentilerinin aksine ait olduğu grubun etkinliğine ilişkin beklentilere atıfta bulunması nedeniyle bireysel öğretmen etkinliğinden farklılık göstermektedir (Goddard & Goddard, 2001). Kolektif öğretmen etkinliği, grup üyelerinin etkileşimli dinamiklerinin ürünü olarak ortaya çıkan, grup düzeyinde bir özelliktir. Öyle ki, ortaya çıkan bu yapı, bireysel niteliklerin toplamından daha fazladır (Bandura, 1997, s.477; akt. Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2000). Ross ve Bruce (2007), yüksek etkinliğe sahip öğretmenlerin akademik başarıları düşük olan öğrencilere karşı olumlu tutumlarının olduğunu, onlarla dostça ilişki kurduklarını ve bu tür öğrenciler için düşük etkili öğretmenlere kıyasla daha yüksek akademik standartlar belirlediklerini ifade etmişlerdir. Lee ve Smith (1996), kolektif öğrenme sorumluluğunun yüksek olduğu okulların, yalnızca daha fazla öğrenen öğrencilere sahip olmadıklarını, aynı zamanda özellikle sosyal özellikler bakımından daha adil olan okullar olduğunu da ifade etmektedirler.

Günümüz dünyasında bilgi edinme yaklaşımlarında çok hızlı değişim ve gelişmeler meydana gelmektedir. Bu gelişmeler ışığında geleneksel bilgi edinme yaklaşımları günden güne yerini öğrenmeyi öğrenme, özyönetimli, özdenetimli ve stratejik öğrenme anlayışına bırakmıştır (Adıgüzel, 2011). Öğrenmeyi öğrenme, bilgi okuryazarlığının temelini oluşturmaktadır. Bilgi okuryazarı olmak günümüzde bilgiye ulaşma, değerlendirme, düzenleme ve paylaşmada teknolojiyi de etkili olarak kullanmayı, diğer bir deyişle bilgisayar okuryazarı olmayı da içerecek biçimde geniş kapsamlı düşünülmektedir (Kurbanoğlu ve Akkoyunlu, 2002). Eisenberg ve Johnson (2002), bilgi okuryazarlığının altı aşamalı sürecini (1) bilgi ihtiyacının tanımlanması, (2) bilginin aranması, (3) bilgi kaynaklarının bulunması, (4) bilgi kaynaklarının kullanılması, (5) bilginin iletilmesi ve (6) bilginin değerlendirilmesi şeklinde sıralamışlardır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, bilgi okuryazarlığı ve kolektif öğretmen yeterliğinin etkili okul ile arasındaki ilişkisini öğretmen algılarına göre betimlemektir. Bu ana amaç doğrultusunda bu çalışmada bilgi okuryazarlığı ve kolektif öğretmen yeterliğinin etkili okul ile arasındaki ilişkisi nasıldır? sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Çalışma ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı ve kolektif öğretmen yeterliğine yönelik algılarının etkili okul üzerindeki etkisini ortaya çıkarmayı amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Çalışmada taramaya dayalı ilişkisel yöntem kullanılmıştır. 2016–2017 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubunu; Erzincan ili merkez ilçesinde yer alan toplam 21 ilkokulda görevli 369 öğretmen oluşturmuştur. Analizler işlemeye uygun 356 veri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın veri toplama aracı dört bölümden oluşmuş olup, birinci bölümde beş maddeden oluşan kişisel bilgiler, ikinci bölümde Uğurlu ve Abdurrezzak (2015) tarafından geliştirilen “etkili okul ölçeği”, üçüncü bölümde Erdoğan ve Dönmez (2015) tarafından geliştirilen “kolektif öğretmen yeterliği ölçeği” ve dördüncü bölümde ise Adıgüzel (2001) tarafından geliştirilen ‘bilgi okuryazarlığı ölçeği’ yer almıştır. Verilerin analizinde ikili değişkenler basit regresyon analizi; üç ve daha fazla değişkenler arasındaki ilişkiyi test etmek için ise çoklu regresyon analizi uygulanmış ve değişkenler arasındaki ilişki ortaya konulmuştur.

Bulgular

Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı algılarının etkili okulu algılamalarını yordamasına yönelik regresyon analizi sonuçlarına göre korelasyon katsayısı incelendiğinde, etkili okul ile bilgi okuryazarlığı arasında orta düzeyde ve olumlu yönde bir ilişki ($r = ,50$) olduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre, bilgi okuryazarlığının etkili okulun anlamlı bir yordayıcısı olduğu ($R = 0,501$, $R^2 = 0,25$, $F = 118,447$, $p < .05$.) ve etkili okula ilişkin toplam varyansın %25’inin bilgi okuryazarlığı ile açıklandığı ifade edilebilir.

Bilgi okuryazarlığının bilgi ihtiyacını tanımlama, bilgiye erişme, bilgiyi kullanma ve bilgi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler alt boyutlarının etkili okulun yönetici, öğretmenler, eğitim süreci, okul ortamı, öğrenciler ve okul çevresi ile veliler alt boyutlarını açıklama düzeyleri

Bilgi okuryazarlığının alt boyutları ile etkili okul arasındaki ikili korelasyonlar incelendiğinde, bilgiyi ihtiyacını tanımlama ile etkili okul arasında pozitif ve orta düzey ($r = 0,45$); bilgiye erişme ile pozitif ve orta düzey ($r = 0,49$); bilgiyi kullanma ile pozitif ve orta düzey ($r = 0,45$); bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler ile pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r = 0,45$) olduğu görülmüştür. Bilgi okuryazarlığı alt boyutları ile etkili okul arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($R = 0,503$, $R^2 = 0,253$ $p < .05$) ve bilgi okuryazarlığı alt boyutlarının etkili okulun toplam varyansının %25’ini açıkladığı araştırma bulgularına göre ifade edilebilir.

Bilgi okuryazarlığının bilgiyi ihtiyacını tanımlama ile etkili okulun yönetici alt boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde ($r = 0,25$); bilgiye erişme ile pozitif ve düşük düzeyde ($r = 0,29$); bilgiyi kullanma ile pozitif ve düşük düzeyde ($r = 0,25$); bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler ile pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r = 0,30$) olduğu görülmüştür. Bilgi okuryazarlığı alt boyutları ile etkili okulun yönetici alt boyutu arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($R = 0,308$, $R^2 = 0,095$ $p < .05$) ve bilgi okuryazarlığı alt boyutlarının etkili okulun yönetici alt boyutunun toplam varyansının %10’ unu açıkladığı görülmüştür.

Bilgi okuryazarlığının bilgiyi ihtiyacını tanımlama ile etkili okulun öğretmenler alt boyutu arasında pozitif ve orta düzeyde ($r = 0,43$); bilgiye erişme ile pozitif ve orta düzeyde ($r = 0,48$); bilgiyi kullanma ile pozitif ve orta düzeyde ($r = 0,42$); bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler ile pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r = 0,47$) olduğu görülmüştür. Bilgi okuryazarlığı alt boyutları ile etkili okulun öğretmenler alt boyutu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($R = 0,500$ $R^2 = 0,250$ $p < .05$) ve bilgi okuryazarlığı alt boyutlarının etkili okulun öğretmenler alt boyutunun toplam varyansının %25’ini açıkladığı bulgusu elde edilmiştir.

Bilgi okuryazarlığının bilgiyi ihtiyacını tanımlama ile etkili okulun eğitim süreci ve okul ortamı alt boyutu arasında pozitif ve orta düzeyde ($r = 0,45$); bilgiye erişme ile pozitif ve orta düzeyde ($r = 0,46$); bilgiyi kullanma ile pozitif ve orta düzeyde ($r = 0,40$); bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler ile pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r = 0,46$) olduğu görülmüştür. Bilgi okuryazarlığı alt boyutları ile etkili okulun eğitim süreci ve okul ortamı alt boyutu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($R = 0,495$ $R^2 = 0,245$ $p < .05$) ve bilgi okuryazarlığı alt boyutlarının etkili okulun eğitim süreci ve okul ortamı alt boyutunun toplam varyansının %25’ini açıkladığı söylenebilir.

Bilgi okuryazarlığının bilgiyi ihtiyacını tanımlama ile etkili okulun öğrenciler alt boyutu arasında pozitif ve orta düzeyde ($r = 0,31$); bilgiye erişme ile pozitif ve orta düzeyde ($r = 0,32$); bilgiyi kullanma ile pozitif ve orta düzeyde ($r = 0,33$); bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler ile pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r = 0,25$) olduğu görülmüştür. Bilgi okuryazarlığı alt boyutları ile etkili okulun öğrenciler alt boyutu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($R = 0,344$ $R^2 = 0,118$ $p < .05$) ve bilgi okuryazarlığı alt boyutlarının etkili okulun öğrenciler alt boyutunun toplam varyansının %12’ini açıkladığı bulgusu elde edilmiştir.

Bilgi okuryazarlığının bilgiyi ihtiyacını tanımlama ile etkili okulun okul çevresi ile veliler alt boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde ($r = 0,28$); bilgiye erişme ile pozitif ve orta düzeyde ($r = 0,31$); bilgiyi kullanma ile pozitif ve orta düzeyde ($r = 0,31$); bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler ile pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r = 0,29$) olduğu görülmüştür. Bilgi okuryazarlığı alt boyutları ile etkili okulun çevresi ile veliler alt boyutu arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($R = 0,326$ $R^2 = 0,106$ $p < .05$) ve bilgi okuryazarlığı alt boyutlarının etkili okulun çevresi ile veliler alt boyutunun toplam varyansının %11’ini açıkladığı ifade edilebilir.

Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının etkili okulu algılamalarını yordamasına yönelik regresyon analizi sonuçlarına göre korelasyon katsayısı incelendiğinde, etkili okul ile kolektif öğretmen yeterliği

arasında orta düzeyde ve olumlu yönde bir ilişki ($r = ,61$) olduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre, kolektif öğretmen yeterliği etkili okulun anlamlı bir yordayıcısı olduğu ($R = 0,612$, $R^2 = 0,374$, $F = 211,672$ $p < .05$.) ve etkili okula ilişkin toplam varyansın %37'sinin kolektif öğretmen yeterliği ile açıklandığı ifade edilebilir.

Kolektif öğretmen yeterliğinin öğretim stratejileri ve öğrenci disiplini alt boyutlarının etkili okulun yönetici, öğretmenler, eğitim süreci, okul ortamı, öğrenciler ve okul çevresi ile veliler alt boyutlarını açıklama düzeyleri

Kolektif öğretmen yeterliği alt boyutları ile etkili okul arasındaki ikili korelasyonlar incelendiğinde, öğretim stratejileri ile etkili okul arasında pozitif ve orta düzey ($r = 0,56$); öğrenci disiplini ile pozitif ve orta düzey ($r = 0,60$) bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Kolektif öğretmen yeterliği alt boyutları ile etkili okul arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($R = 0,613$, $R^2 = 0,375$ $p < .05$) ve etkili okulun toplam varyansının %38 ini açıkladığı bulgusu elde edilmiştir.

Kolektif öğretmen yeterliği öğretim stratejileri ile etkili okulun yönetici alt boyutu arasında pozitif ve orta düzey ($r = 0,34$); öğrenci disiplini ile pozitif ve orta düzey ($r = 0,33$) bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Kolektif öğretmen yeterliği alt boyutları ile etkili okulun yönetici alt boyutu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($R = 0,613$, $R^2 = 0,375$ $p < .05$) ve etkili okulun yönetici alt boyutu toplam varyansının %38 ini açıkladığı görülmüştür.

Kolektif öğretmen yeterliği öğretim stratejileri ile etkili okulun öğretmenler alt boyutu arasında pozitif ve orta düzey ($r = 0,50$); öğrenci disiplini ile pozitif ve orta düzey ($r = 0,52$) bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Kolektif öğretmen yeterliği alt boyutları ile etkili okulun öğretmenler alt boyutu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($R = 0,532$, $R^2 = 0,283$ $p < .05$) ve etkili okulun öğretmenler alt boyutu toplam varyansının %28 ini açıkladığı görülmüştür.

Kolektif öğretmen yeterliği öğretim stratejileri ile etkili okulun eğitim süreci ve okul ortamı alt boyutu arasında pozitif ve orta düzey ($r = 0,51$); öğrenci disiplini ile pozitif ve orta düzey ($r = 0,55$) bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Kolektif öğretmen yeterliği alt boyutları ile etkili okulun eğitim süreci ve okul ortamı alt boyutu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($R = 0,561$, $R^2 = 0,314$ $p < .05$) ve etkili okulun eğitim süreci ve okul ortamı alt boyutu toplam varyansının %31 ini açıkladığı bulgusu elde edilmiştir.

Kolektif öğretmen yeterliği öğretim stratejileri ile etkili okulun öğrenciler alt boyutu arasında pozitif ve orta düzey ($r = 0,47$); öğrenci disiplini ile pozitif ve orta düzey ($r = 0,47$) bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Kolektif öğretmen yeterliği alt boyutları ile etkili okulun öğrenciler alt boyutu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($R = 0,489$, $R^2 = 0,239$ $p < .05$) ve etkili okulun öğrenciler alt boyutu toplam varyansının %24'ünü açıkladığı söylenebilir.

Kolektif öğretmen yeterliği öğretim stratejileri ile etkili okulun çevresi ile veliler alt boyutu arasında pozitif ve orta düzey ($r = 0,38$); öğrenci disiplini ile pozitif ve orta düzey ($r = 0,39$) bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Kolektif öğretmen yeterliği alt boyutları ile etkili okulun çevresi ile veliler alt boyutu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($R = 0,403$, $R^2 = 0,163$ $p < .05$) ve etkili okulun çevresi ile veliler alt boyutu toplam varyansının %16'sını açıkladığı bulgusu elde edilmiştir.

Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı ve kolektif öğretmen yeterliği algılarının, etkili okulu yordamasına yönelik regresyon analizi sonuçlarına göre ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, etkili okul ile bilgi okuryazarlığı arasında orta düzeyde ve olumlu yönde bir ilişki ($r = ,50$), diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = 0,21$) olarak hesaplandığı; kolektif öğretmen yeterliği ile etkili okul arasında orta düzeyde ve olumlu yönde bir ilişki ($r = ,61$), diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = 0,45$) olarak hesaplandığı görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre, bilgi okuryazarlığı ve kolektif öğretmen yeterliğinin birlikte etkili okulun anlamlı bir yordayıcısı olduğu ($R = 0,634$, $R^2 = 0,403$, $F = 118,916$ $p < .05$.) ve etkili okula ilişkin toplam varyansın %40'ünün birlikte bilgi okuryazarlığı ve kolektif öğretmen yeterliği ile açıklandığı araştırma bulgularına göre söylenebilir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin okul yöneticisi davranışları üzerindeki görece önem sırası ise; kolektif öğretmen yeterliği ve bilgi okuryazarlığı değişkenlerdir. Regresyon analizi sonuçlarına göre etkili okulun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) şöyledir:

$$\text{Etkili Okul} = 1,249 + 0,458 \text{ kolektif öğretmen yeterliği} + 0,194 \text{ bilgi okuryazarlığı}$$

Tartışma

Günümüzde okulların çeşitli özelliklerinin öğrencilerin akademik başarısına olan katkılarının neler olduğu birçok araştırmacının (Bandura 1986, 1993; Bandura, Lindzey ve Runyan, 2007; Klassen, Tze, Betts ve Gordon, 2010; Kurz ve Knight, 2004; Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998) ilgi odağı olmakta (akt. Ramos, Silva, Pontes, Fernandez ve Nina, 2014) ve okulların onlardan beklenen bu hedefleri gerçekleştirme düzeyleri, araştırmacılar tarafından yaygın olarak sorgulanan konuların başında gelmektedir. Literatürde öğrenci akademik başarısının önemsendiği ve görece yüksek görüldüğü etkili okullara yönelik (Balcı, 1992; Brookover ve Lezotte,

1979; Edmonds, 1979; Jacobson ve Lombard, 1992; Uğurlu ve Abdurrezzak, 2016; Abdurrezzak ve Uğurlu, 2016) bir dizi araştırma bulunmaktadır. Aynı zamanda kolektif öğretmen etkinliği bakımından öğretim sürecinde yeterli imkânlarla sahip olan öğretmenlerin yüksek kolektif yeterlik düzeylerine sahip oldukları (Cybulski ve diğerleri, 2005) ve kolektif öğretmen etkinliğinin, öğrenci başarısı ile ilişkili olduğu (Goddard ve diğerleri, 2000) araştırma bulgularında elde edilmiştir.

Bu bağlamda söz konusu bu çalışmada da, etkili okulların bilgi okuryazarlığı ve kolektif öğretmen yeterliği açısından ilişkisi irdelenmiş olup, bilgi okuryazarlığı ve kolektif öğretmen yeterliği ile etkili okulların orta düzeyde ve anlamlı ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Bilgi okuryazarlığı ve kolektif öğretmen yeterliği, etkili okulun anlamlı bir yordayıcısıdır. Bu doğrultuda etkili okula ilişkin toplam varyansın %40'ının bilgi okuryazarlığı ve kolektif öğretmen yeterliği ile açıklandığı araştırmanın bulgularına göre ifade edilebilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

1. Öğretmenler ve öğrenciler arasında bilgi okuryazarlığı davranışlarının yaygınlaştırılması,
2. Okullarda bilgi okuryazarlığının seçmeli bir ders olarak okutulması,
3. Öğretmenlerin gerek okulda gerekse okul dışında birlikte çalışmaya özendirilmesi ve idari amirlerince bu yönde teşvik edilmeleri gerektiği,
4. Ayrıca etkili okul başka değişkenler açısından irdelenebilir veya araştırma farklı örneklem gruplarında ve nitel olarak çalışılabilir.

Anahtar Kelimeler: Etkili Okul, Kolektif Öğretmen Yeterliği ve Bilgi Okuryazarlığı

Kaynaklar

- Abdurrezzak, S. (2015). *Etkili okul ve okul liderliğine ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Abdurrezzak, S., ve Uğurlu, C. T. (2016). Okul liderliği davranış ve uygulamalarının okulların etkililiği üzerindeki etkisinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40(1), 215-242.
- Adams, C. M. ve Forsyth, P. B. (2006). Proximate sources of collective teacher efficacy. *Journal of Educational Administration*, 44(6), 625-642.
- Adıgüzel, A. (2011). Bilgi okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 15-28.
- Balcı, A. (1992). Etkili okul: Türkiye'de ilköğretim okullarının etkililiği araştırması. *Eğitim ve Bilim*, (Temmuz), 12-24.
- Brookover, W. B., ve Lezotte, L. W. (1979). Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement: executive summary. Institute For Research on Teaching, Michigan State University
- Cybulski, T. G., Hoy, W. K. ve Sweetland, S. R. (2005). The roles of collective efficacy of teachers and fiscal efficiency in student achievement. *Journal of Educational Administration*, 43(5), 439-461.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24
- Eisenberg, M.B. ve Johnson, D. (2002). Learning and Teaching Information Technology Computer Skills In Context. Syracuse. New York: ERIC Clearing house on Information Resources. <<http://www.ericdigests.org/2003-1/skills.htm>> adresinden 28/12/2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Erdoğan, U., ve Dönmez, B. (2015). Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(3), 345-366.
- Evers, J. W. ve Bacon, T. H. (1994). Staff Perceptions of Effective School Components as a Meansto School Improvement and Accountability. (ERIC ED Number: 379389)
- Goddard, R. D. ve Goddard, Y. L. (2001). A multi level analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 807-818.
- Goddard, R. D., Hoy, W.K. ve Woolfolk-Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Education Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Jacobson, M. G., ve Lombard, R. H. (1992). Effective school climate: roles for peers, practitioners, and principals. *Rural Research Report*, 3(4), 1-8.
- Kurbanoglu, S. ve Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmen adaylarına uygulanan bilgi okuryazarlığı programının etkililiği ve bilgi okuryazarlığı becerileri ile bilgisayar öz-yeterlik algısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 98-105.
- Lee, V. E. ve Smith, J. B. (1996). Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement for early secondary school students. *American Journal of Education*, 104(2),103-147.
- Morais, A. M., Neves, I. P. ve Afonso, M. (2005). Teacher Training Processes and Teachers' Competence A Sociological Study in ThePrimary School. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 415-437.



- Ramos, M., Silva, S., Pontes, F., Fernandez, A. & Nina, K. (2014). Collective teacher efficacy beliefs: A critical review of the literature. *International Journal of Humanities and Social Science*, 7(1), 179-188.
- Ross, J. A., ve Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *The Journal of Educational Research*, 101(1), 50-60.
- Schlechty, P. C. (2014). *Shaking up the schoolhouse. How to support and sustain educational innovation. (Okulu yeniden kurmak*, 3. Basım. Çev. Y. Özden). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Uğurlu, C. T., ve Abdurrezzak, S. (2016). Etkili Okul ve Okul Liderliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(3), 401-428.

OKUL MÜDÜRLERİNİN OKUL İŞLERİNİ ERTELEME DAVRANIŞLARININ OKUL MÜDÜRLERİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Kadir Beycioğlu^a, Celal Teyyar Uğurlu^b, Seyfettin Abdurrezzak^c

^(a)Doç.Dr.,Dokuz Eylül Üniversitesi, beycioglu@gmail.com

^(b)Doç.Dr.,Cumhuriyet Üniversitesi, celaltteyyar@yahoo.com

^(c)Milli Eğitim Bakanlığı, Erzincan, srezzak@hotmail.com

Giriş

Tarihte Roma ve Yunan askeri belgelerinde ve eski dini metinlerdeki kayıtlardan anlaşıldığı üzere geçmişi en az 3000 yıl geriye uzanan (Steel, 2007) erteleme, anlam itibariyle bir kişinin kontrolü altında olan ve yapılması gereken bir görevin veya ödevin gecikmesi olarak tanımlanabilir (Ackerman ve Gross, 2005). Her insanın yerine getirmesi gerekli olan bazı görevleri vardır. Ancak bir veya birkaç nedenle, bu görevin tamamlanması genellikle ertelenir. Böyle bir davranışına girme eğilimi ise erteleme olarak adlandırılır (Lay, Knish ve Zanatta, 1992). Haycock, McCharty ve Skay (1998) ertelemeyi, yapılması gereken işlerin, alınması gereken kararların ve sorumlulukların son ana bırakılması, Solomon ve Rothblum (1984), görevleri ertelemekten doğan gereksiz öznel sıkıntı, Steel (2007), panlanan eylem yolunun kasıtlı olarak ertelenmesinden oluşan olumsuz sonuçların habercisi olarak nitelendirmişlerdir.

Günümüzde erteleme olgusu hemen hemen herkesi bir dereceye kadar etkileyebilmektedir. Erteleme davranışı, bir kişinin bir etkinliği gerçekleştirmek ya da bir göreve katılmak zorunda olduğunu bilmesi, hatta belki de bu işi yapmak isteğinde olduğu halde arzulanan veya beklenen zaman içinde işi gerçekleştirmek için kendisini motive edememesini içerir (Ackerman ve Gross, 2005). Konu hakkında fikir yürüten bazı araştırmacılar, erteleme davranışını amaçlı olarak yapılan bir kaçınma stratejisi olarak tanımlamışlardır (Steel, 2007). Knaus (1998), ertelemecilerin çaresizlik, depresyon, üzüntü, kin, hayal kırıklığı ve kızgınlık yaşadıklarını söylemektedir.

Bu bulgular, ertelemenin, görev performansında bir zaman gecikmesi olarak görülebileceğini, duygusal, davranışsal ve bilişsel unsurların rol oynadığını düşündürmektedir. (Ferrari, 1991). Bir davranış olarak erteleme, kişilik, motivasyon, görev ve bağlam tarafından öncel olarak saptanan çeşitli süreçlerin bir sonucu olarak görülebilir (Van Eerde, 2003). Değerlendirilme endişesine sahip olma, cesaretsiz ve depresif olma, kararsız olma, sosyal olarak aktif olma, otoriteye karşı durma ve direktiflere bağımlı olma erteleme davranışına sebep gösterilebilecek altı unsur olarak söylenebilir (Day, Mensink ve O'Sullivan, 2000). Erteleme, genelde olumsuz bir çağrışım taşıyor olsa da, işe yönelik performansı etkilememelidir. (Rotenstein, Davis ve Tatum, 2009), fakat genellikle de tatmin edici olmayan bir performansa neden olabilmektedir (Ferrari, O'Callaghan ve Newbegin, 2005; Solomon ve Rothblum, 1984).

Araştırmanın Amacı

Erteleme davranışının literatürde, henüz deneysel olarak test edilmemesine rağmen, akademik erteleme eğiliminin istatistik kaygı düzeyleriyle ilişkili olduğu (Onwuegbuzie, 2004); ertelemenin duygusal rahatsızlığa neden olduğu ve artan akademik endişe ile hem işte hem de okulda performans düşüşüne sebep olduğu (Onwuegbuzie, 2000; Solomon ve Rothblum, 1984) ve düşük öz-yeterlik ve düşük benlik kaygısı (Steel, 2007) ile olan ilişkisinin araştırıldığı bir dizi çalışma bulunmaktadır. Aynı zamanda erteleme konusundaki araştırmaların çoğu, üniversite öğrencileri ile birlikte yürütülmüş olup, dönem ödevleri ve sınavlar gibi ders tamamlamasının merkezinde yer alan görevlere odaklanmıştır (Johnson, Green ve Kluever, 2000). Bu çalışmada da, okul müdürlerinin erteleme eğilimleri ve hangi tür davranışları ertelediklerinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışma, okul müdürlerinin hangi tür işleri sonraya bıraktıkları, bunların nedenleri, öğretmenlere ve öğrencilere yansımalarının neler olduğuna yönelik düşünceleri ortaya çıkarması ve alana katkı sağlayabileceği düşüncesiyle önemli görülmektedir.

Yöntem

Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre 2016–2017 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubunu; Erzincan ili merkez ilçesinde yer alan ilk ve ortaokullarda

görevli 11 okul yöneticisi ve 11 öğretmen olmak üzere toplam 22 katılımcı oluşturmuştur. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak yöneticilerin ve öğretmenlerin okul müdürlerinin işleri erteleme davranışlarına ilişkin görüşlerinin alındığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama aracında, yöneticilere ve öğretmenlere 3'er adet açık uçlu soru sorulmuştur. Araştırmada veriler ses kayıt cihazının kullanıldığı yüz yüze görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Görüşmelerde 146 dakika 9 saniyelik ses kaydı elde edilmiş ve bu veriler ham veri olarak metne dönüştürülmüştür. Verilerinin yorumlanması sürecinde içerik analizi ve sürekli karşılaştırma tekniği kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma bulguları okul yöneticisi, öğretmenler boyutu olmak üzere iki başlık altında yer almıştır. Buna göre araştırmanın okul müdürleri boyutunda 11 tema ve bu temalar altında 30 kategori, öğretmenler boyutunda ise 11 tema ve bu temalar altında 37 kategori elde edilmiştir.

Araştırmada okul yöneticilerine "*okulda bazı işleri ertelediğiniz, "daha sonra yaparım" dediğiniz olur mu? Okulda ne tür yönetsel/akademik işleri erteleyip "daha sonra yaparım" diye düşünüyorsunuz?*" sorusu yöneltilmiştir. Okul yöneticilerinin; *evrak işleri* teması altında "günlü yazışmalar (f=9)"; *yönetim işleri* teması altında "e-okul ve mebbis sistem işlemleri (f=4)", "kantin ve okul servis araçlarının denetimleri", "okul web sitesi işlemleri" ve "okul binası fiziki bakım ve onarım işleri"; *akademik işler* teması altında "ders denetimi (f=8)", "derse girme" ve "deneme sınavları"; *personel işleri* teması altında "personel özlük işleri (f=1)" ve *öğrenci işleri* teması altında ise "günlük öğrenci devamsızlıkların işlenmesi (f=4)", "velilere devamsızlık mektuplarının gönderilmesi", "disiplin olayları" ve "veli izin dilekçeleri" şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür.

Araştırmada okul yöneticilerine "*okulda zaman zaman ertelediğiniz işlerin sebepleri hakkında neler düşünüyorsunuz? Bu sebepleri neye bağlıyorsunuz?*" sorusu yöneltilmiştir. Okul müdürlerinin işleri erteleme sebepleri olarak; *işleri erteleme sebepleri* teması altında "iş yükünün fazlalığı (f=10)", "psikolojik/fizyolojik durumdaki olumsuzluklar", "personel yetersizliği", "plansız çalışmak", "eve dair sorumluluklar", "öncelikli işlerin olması", "yetersiz zaman" ve "kişilik özelliği" düşüncelerini vurguladıkları görülmüştür.

Üçüncü soru olarak okul yöneticilerine "*okul ile ilgili olup da ertelediğiniz, daha sonra yaparım dediğiniz işlerin okulunuzun yönetim ve eğitim faaliyetlerine etkilerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz? Öğretmenleriniz ya da öğrencileriniz ertelediğiniz işlerden nasıl etkilenirler?*" şeklinde soru yöneltilmiştir. Okul yöneticileri erteledikleri işlerin okul yönetimine ve eğitim işlerine olan yansımalarının; *görev ihmali* teması altında "hak kaybına sebep olma (f=5)" ve "çalışan ile çalışmayanı ayırt edememe"; *ders denetimi* teması altında "öğretmenlere geri dönüt sağlayamama (f=3); *planlamada aksamalar* teması altında "işlerin gecikmesi (f=5)", "işlerin birikmesi" ve "müfredatın yetişmemesi"; *görünür olma* teması altında "tanınmama (f=4)" ve *kişisel etki* teması altında ise "güven kaybı (f=3)" ve "otorite/güç kaybetmesi" şeklinde olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmada öğretmenlere "*okul müdürünüzün bazı işleri ertelediği, "daha sonra yaparım" dediği olur mu? Müdürünüz okulda ne tür yönetsel/akademik işleri erteleyip "daha sonra yaparım" diye düşünüyor?*" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin erteledikleri işleri konusunda; *evrak işleri* teması altında "taşınır mal işlemleri" ve "stratejik plan hazırlama; *yönetim işleri* teması altında "çevre düzenlemeleri (f=2)", "kantin ve okul servis araçlarının denetimleri", "güvenlik tedbirleri" ve "periyodik toplantılar" ve "ders programlarının düzenlenmesi"; *akademik işler* teması altında "ders denetimi (f=9)", "deneme sınavları", "proje çalışmaları", "derse girme" ve "ders materyallerinin temin edilmesi"; *personel işleri* teması altında "personel özlük işleri (f=2)" ve "okul içinde planlanan etkinlikler" ve *öğrenci işleri* teması altında "günlük öğrenci devamsızlıkların işlenmesi (f=2)", "velilere devamsızlık mektuplarının gönderilmesi", "disiplin olayları" ve "öğrenci sosyal kulüp işleri" olarak görüş belirttikleri görülmüştür.

Araştırmada öğretmenlere "*okul müdürünüzün okulda zaman zaman ertelediğiniz işlerin sebepleri hakkında neler düşünüyorsunuz? Bu sebepleri neye bağlıyorsunuz?*" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenler; *işleri erteleme sebepleri* teması altında "iş yükünün fazlalığı (f=8)", "plansız çalışmak", "personel yetersizliği", "yetersiz zaman", "deneyim eksikliği", "işin yeterince sahiplenilmemesi" ve "kişilik özelliği" şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Öğretmenlere "*müdürünüzün okul ile ilgili olup da ertelediği, daha sonra yaparım dediği işlerin okulunuzun yönetim ve eğitim faaliyetlerine etkilerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz? Öğretmenler ve öğrenciler ertelenen işlerden nasıl etkilenirler?*" şeklinde soru yöneltilmiştir. Okul yöneticilerinin erteledikleri işlerin okul yönetimine yansımalarına yönelik öğretmen görüşlerinin; *görev ihmali* teması altında "motivasyon düşüklüğü (f=5)", "işlerin birikmesi", "disiplin cezalarına maruz kalma", "çocukların fiziksel zararı", "çocukların manevi zararı" ve "derslere girmeme"; *ders denetimi* teması altında "geri bildirim alamama (f=3); *bilgi eksikliği* teması altında "özlük haklarından mahrum olma (f=2)" ve "başvuru tarihlerini kaçırma"; *görünür olma* teması altında "tanınmama (f=1)" ve *kişisel etki* teması altında ise "güven kaybı (f=3)" ve "otorite/güç kaybetmesi (f=3)" biçiminde olduğu görülmüştür.

Tartışma

Araştırma bulguları ışığında, hem okul müdürlerinin görüşlerine göre hem de öğretmenlerin okul müdürleri hakkında belirttikleri ifadelerle göre, okul müdürlerinin okulda çok sıklıkla yaşanmasa da, bazı işleri erteleme eğiliminde oldukları veya erteleme zorunda kaldıkları söylenebilir. Araştırmada, derslerin müdürler tarafından denetimlerinin yapılması, müdürlerin derslere girmeleri, personel özlük işleri, öğrenci disiplin olayları, kantin ve okul servis araçlarının denetimleri, deneme sınavları, günlük öğrenci devamsızlıkların işlenmesi ve velilere devamsızlık mektuplarının gönderilmesi şeklindeki işlerin okul müdürleri ve öğretmenler tarafından en çok ertelenen işlerin başında geldiği ortak olarak ifade edildiği görülmektedir.

Katılımcılar, okul müdürlerinin erteledikleri işlerdeki en başlıca etkenin okul müdürlerinin hali hazırda üzerinde olan iş yükünün fazlalığından bahsetmişlerdir. Hem okul müdürlerine hem de öğretmenlerin düşüncelerine göre, okul müdürlerinin işleri ertelemelerindeki en büyük sebep iş yükü fazlalığı olarak görülmüştür. Bunun yanı sıra personel azlığı, yetersiz zaman, plansız iş yapmak ve kişilik özelliği düşünceleri katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Araştırma elde edilen ertelemenin bir kişilik özelliği olduğu, kişinin kendisinden kaynaklı olduğu bulgusu, Harriott and Ferrari (1996) ifade ettiği yetişkinlerin en az % 20'sinin kendilerini kronik ertelemeci olarak nitelendirdikleri bulgusu ile örtüşmektedir. Ayrıca Burka ve Yuen (1983), erteleme davranışının çeşitli sosyal bilimciler tarafından kapsamlı olarak incelendiğini ve geçmiş araştırmacıların çoğunun da ertelemeyi bir kişilik özelliği olarak değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında ertelemecilerin bazılarının benlik saygılarının düşük olduğunu ve erteleme sebeplerini tembellik veya kendini kontrol yetersizliği gibi karakter kusurlarına bağladıklarını ifade etmişlerdir (Zarick ve Stonebraker, 2009).

Araştırmada okul müdürlerinin erteledikleri işlerin okulun eğitim yönetimine ve eğitim politikalarına olan yansımalarına yönelik okul müdürleri ve öğretmenlerin, okul müdürleri tarafından ders denetimlerinin aksatılması dolayısıyla öğretmenlere yeterli geri dönüşü sağlayamadıkları, bu yüzden öğretmenleri objektif değerlendiremedikleri, okulda görünür olmadıkları için yeteri kadar tanınmadıkları, işlerin birikmesi ve gecikmesi dolayısıyla yapılması gereken işlerden yarar sağlayacak kişilerin bu yüzden hak kayıplarına uğradıkları görüşlerinde birleştikleri görülmüştür. Katılımcılar görüşlerinde yoğun olarak, okul müdürlerinin sorumluluğunda olan derslere genelde giremediklerini, geç girdiklerini ve özellikle ders denetimlerini aksattıklarını ve bu yüzden öğretmenlere yeterli geri bildirim sağlamadığını ifade etmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

1. Okul müdürlerinin haftada en az iki saat olan derslere girme zorunluluğu mecburi tutulmaktan çıkarılmasının uygun olacağı,
2. Okul müdürlerinin öğretmenleri ders esnasında denetimlerini aksatmadan yerinde ve zamanında yapmaları gerektiği,
3. Okul müdürlerinin okulda daha iyi tanınmaları için okuldaki zamanlarının büyük bir bölümünü sınıflarda ve koridorlarda öğretmenler ve öğrenciler ile birlikte kullanması gerektiği,
4. Araştırmanın farklı örneklem gruplarında ve nicel olarak çalışılabileceği önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Erteleme, Ertelemecilik, Okul Müdürü

Kaynaklar

- Ackerman, D. S. ve Gross, B. L. (2005). My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination. *Journal of Marketing Education*, 27(1), 5-13.
- Day, V., Mensink, D. ve O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning*, 30(2), 120-134.
- Ferrari, J. R. (1991). Compulsive procrastination: Some self-reported characteristics. *Psychological reports*, 68(2), 455-458.
- Ferrari, J. R., O'Callaghan, J. ve Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 7(1), 1-6.
- Harriott, J. ve Ferrari, J. R. (1996). Prevalence of procrastination among samples of adults. *Psychological Reports*, 78(2), 611-616.
- Haycock, L. A., McCarthy, P. ve Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling and Development: JCD*, 76(3), 317-324.

- Johnson, E. M., Green, K. E. ve Kluever, R. C. (2000). Psychometric characteristics of the revised procrastination inventory. *Research in Higher Education*, 41(2), 269-279.
- Knaus, W. J. (1998). Do it now! Break procrastination habit (second edition). New York: John Wiley ve Sons .
- Lay, C. H., Knish, S. ve Zanatta, R. (1992). Self-handicappers and procrastinators: A comparison of their practice behavior prior to an evaluation. *Journal of Research in Personality*. 26, 242-257.
- Onwuegbuzie, A. J. (2000). Academic procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. *Journal of Social Behavior & Personality*,15(5),103-109.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19.
- Rotenstein, A., Davis, H. Z. ve Tatum, L. (2009). Early birds versus just-in-timers: the effect of procrastination on academic performance of accounting students. *Journal of Accounting Education*, 27(4), 223-232.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Solomon, L. J. ve Rothblum, E. D. (1984). "Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates" *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503- 509.
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and individual differences*, 35(6), 1401-1418.
- Zarick, L. M. ve Stonebraker, R. (2009). I'll do it Tomorrow: The Logic of Procrastination. *College Teaching*, 57(4), 211-215.

UNESCO'NUN 2030 HEDEFLERİ BAĞLAMINDA EĞİTİMDE TÜRKİYE'NİN 2015-2019 STRATEJİK HEDEFLERİNE İLİŞKİN NİTEL BİR DEĞERLENDİRME

Melike Cömert^a, Dilek Özgül^b

^(a) Yrd.Doç.Dr., İnönü Üniversitesi, melike.comert@inonu.edu.tr

^(b) Öğrt, MEB, dilozgul@gmail.com

Giriş

Literatürde eğitimin, toplumların, toplumsal, kültürel ve ekonomik kalkınmasını hızlandırdığını ifade eden birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Bu nedenle de ülkeler, vatandaşlarının nitelikli ve sürekli eğitim almalarını her zamankinden daha fazla önemsemektedir.

Bugün dünyada küresel bir yapıdan bahsedebiliyorsak bunun hazırlayıcılarını sadece teknolojinin yarattığı erişim imkanı ve şeffaflıkta değil, tarihsel süreç içinde ülkelerin kurmuş oldukları ortaklıklar ve bu ortaklıklar çerçevesinde atılmış imzalarda da aramak gereklidir.

Birleşmiş Milletler'in özel bir kurumu olarak 1946'da kurulan UNESCO'ya günümüzde Türkiye'nin de içinde bulunduğu 195 ülke, üyedir. Günümüzde eğitim, bilim, kültür, bilgi ve iletişim konularında çalışmalar yapan UNESCO'nun 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri, 25-27 Eylül tarihinde New York'ta yapılan Zirve'de kabul edilmiştir. Bu hedeflerin insanlar, gezegen ve refah için bir eylem planı olmasının yanında, bunun aynı zamanda daha geniş özgürlük anlayışı içerisinde dünya barışını güçlendirmeyi amaçladığı da görülmektedir.

Eğitim, ülkemizde millidir. Ve eğitilenlerin hür ve bilimsel düşünebilen, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumlu, yapıcı, yaratıcı ve verimli bireyler olarak yetişmelerini hedefler. (MEB) MEB'in hedeflerine ulaşmak amacıyla belirlediği ana çerçeveyi oluşturan yasa ve yönetmelikler mevcuttur. Öte yandan ulaşılacak hedeflerin basamaklandırıldığı ara hedeflere de ihtiyaç duyulmuştur. Bu doğrultuda 6/1/2006-2006/9972 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile 18.2.2006/26804 Resmî Gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Birimi tarafından 5 yıllık Strateji Geliştirme Planları hazırlanmaya başlamıştır. Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı, eğitimle ilgili hedeflerini koyarak hem merkez teşkilatında hem de taşra birimlerinde (tüm kurumlarıyla) bu hedefi gerçekleştirecek çalışmalar yürütmektedir.

Araştırmanın Amacı

Çalışmamız, MEB Strateji Geliştirme Başkanlığının nitelikli insan ve nitelikli toplum geliştirmeyi amaçlayan; katılımcı, şeffaf ve hesap verebilir bir eğitim sistemi hedefi doğrultusunda hazırlanan Millî Eğitim Bakanlığı 2015–2019 Stratejik Planı'nın (MEB,2015) UNESCO'nun 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleriyle olan ilişki düzeyini, eğitim yönetimi alanı açısından ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada ağırlıklı olarak 2015-2019 Yılı Stratejik Planı üzerinde durulacaksa da bu planın 2010-2014 Yılı Stratejik Planından farklarına da değinilecektir.

Yöntem

Araştırmanın yöntemi nitel desen, betimsel araştıma, doküman analizi, içerik analizi ve bağlam analizi şeklindedir.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Sonuç ve Öneriler (*)

Araştırmanın sonucu değerlendirme aşamasında olup geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Doküman analizi çerçevesinde yapılan çalışma, sonuçlanma aşamasındadır.

Anahtar Kelimeler: MEB, Stratejik Plan, UNESCO 2030 Hedefleri

Kaynaklar

Balcı, Ali. Eğitim Yönetiminde Araştırma (Erişim 05.02.2017)

Balcı, Ali. Eğitim Yönetiminde Kuram ve Araştırma (Erişim 05.02.2017)

Balcı, Ali.(2011) Eğitim Yönetiminin Değişen Bağlamı ve Eğitim Yönetimi Programlarına Etkisi. Eğitim ve Bilim. Cilt 36,Sayı 162

Turan, Selahattin Edt (2013). Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama. Pegem, Ankara.

<http://unesco.org.tr/dokumanlar/duyurular/skh.pdf> (Erişim 02.02.2017)

<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld> (Erişim 02.02.2017)

<http://www.dosyakonusu.com/birlesmis-milletlerin-2030-hedefleri/> (Erişim 02.02.2017)

<http://www.kureselhedefler.org/> (Erişim 02.02.2017)

http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/31670870
(Erişim 02.02.2017)

<http://sgb.meb.gov.tr/www/dokumanlar/icerik/30> (Erişim 03.02.2017)

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26804_0.html (Erişim 03.02.2017)

ÖĞRETMEN ADAYLARININ MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI'NA ATAMALARDA GETİRİLEN MÜLAKAT SINAVINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ: NİTEL BİR ÇALIŞMA

Nazım Çoğaltay^a, Hüseyin Tanrıverdi^b, Sevgi Taş^c

^(a) Yrd. Doç. Dr, Muş Alparslan Üniversitesi, yncogaltay@gmail.com

^(b) Öğrenci, Muş Alparslan Üniversitesi, htanriiverdi@gmail.com

^(c) Öğrenci, Muş Alparslan Üniversitesi, sevgi_180@windowslive.com

Giriş

Öğretmen yetiştirme süreci içerisinde öğretmen adaylarının alan eğitimleri ve mesleki eğitimleri kadar objektif kriterler eşliğinde liyakat esaslı gözetilerek Millî Eğitim Bakanlığı'na atamalarının yapılması da önem arz etmektedir. Millî Eğitimin temel hedeflerinin gerçekleştirilmesinde öğretmenin üstlenmiş olduğu sorumluluk ve rolün önemi dikkate alındığında eğitim politikacılarının liyakat esaslı atamaların yapılabilmesinde çok daha üretken olmalarını zorunlu kılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığının öğretmen atamalarında öğretmen adaylarının girmiş oldukları Kamu Personeli Sınavı'ndan aldıkları puanlara ek olarak öğretmenleri usul ve esasları yönetmelik ile belirlenen sözlü (mülakat) sınavına tabi tutmaları yeni bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır. Şüphesiz liyakat esaslı atamaların gerçekleştirilmesi sorumluluğu politikacıların yükümlülüğündedir. Bu çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığı'na atanacak öğretmenler için getirilen sözlü (mülakat) sınava ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Millî Eğitim Bakanlığınca öğretmen atamalarında getirilen sözlü(mülakat) sınavın olası sonuçlarının incelenmesinin ve yorumlanmasının amaçlandığı bu çalışma nitel araştırma modellerinden vaka (durum) çalışması modeli esas alınarak yapılandırılmıştır (Neuman, 2006; Corbin & Strauss, 2007).

Evren ve Örneklem

Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okuyan tüm öğretmen adayları çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde ise, amaçlı örnekleme yöntemlerinden *ölçüt örnekleme* tekniği kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme bir durumun, araştırmacının derinlemesine inceleyebilmesi için belirli örnek olay türleri belirlemek istendiğinde kullanılır (Neuman, 2006). Bu çalışma için ilgili örnekleme tekniğinin temelini oluşturan ölçüt "Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinden okuduğu bölümün akademik not ortalaması sıralamasında ilk ikiye giren öğrenciler" olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Mülakat sınavına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, önceden görüşme mantığına uygun sorular hazırlanmış olmasına rağmen görüşme sırasında görüşmecilerin, anlamalarına bağlı olarak sorularda farklı şekillerde değişiklik yaparak ya da daha derinlemesine bir şekilde cevap alabilmek için farklı sorularla desteklenen bir tekniktir. Yarı yapılandırılmış görüşme, hem sabit seçenekli cevaplamayı, hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi sağlayabilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008).

Bulgular

Araştırmada veri analizi devam ettiğinden bulgular, sunum esnasında paylaşılacaktır

Sonuç ve Öneriler

Elde edilecek verilerin yorumlanması neticesinde, konuya yönelik öneriler geliştirilerek kongre sunumunda paylaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Mülakat, öğretmen yetiştirme, MEB

Kaynaklar

- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. Akgün, Ö. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A
- Corbin, J. M., & Strauss, A. C. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Neuman, W. L. (2006). *Social Research Method: Qualitative and quantitative Approaches*. Bacon USA: Pearson Education.

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ÖZGÜRLÜĞE İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI

Ejder Güven^a, Asiye Toker Gökçe^b

^(a) Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, ejderguven33@gmail.com

^(b) Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi, asi.gokce@kocaeli.edu.tr

Giriş

Özgürlük insanoğlunun varoluşuyla birlikte ortaya çıkan ve üzerinde çokça durulan kavramlardan biridir. Aristoteles için özgürlük seçim veya eylemde zorunluluk, zorlama veya kısıtlamanın olmaması ve aynı zamanda insanın tercihte bulunma hakkına sahip olması anlamına gelirken; Sokrates için tamamen sahip olunan bilgiyle ilişkilidir (Adugit, 2013).

Nüfus artışıyla birlikte insanların uğraş alanları da çeşitlenip genişlemiştir. Ünal' a (1996) göre gereksinimleri artan insan üretim yapma gerekliliği duymuş ve örgütlü toplumlar oluşturmaya başlamıştır. Bunun sonucu olarak her bir uğraş alanı için o alanda yetişmiş bireylere ihtiyaç duyulmuştur. Böylelikle insanın yaşamını sürdürebilmesi için yaptığı ve genellikle yoğun bir eğitim ve çalışma sonunda kazanılan meslek kavramı ortaya çıkmıştır.

Mesleğin profesyonelce icra edilebilmesi, mesleğe ilişkin olanak ve imkânların kullanılabilmesi mesleki özgürlükle ilişkilidir. Berlatsky (2013) mesleki özgürlüğü bir mesleği icra edenlere şans ve olanak sunma, saygı gösterme ve profesyonel bir çevre oluşturma olarak tanımlamaktadır. Temel hakları kısıtlanmayan ve özgürlüğü hisseden bireylerin enerjilerini özellikle mesleki alanda daha fazla yaratma ve üretme eylemi için harcadığı söylenebilir. Mesleki özgürlük aynı zamanda hak sahipliği yaptığı rasyonel yöntemlerin herhangi bir denetimi ya da yetkisi olmaksızın, uzmanlık alanında nitelikli kişilerin, kendi alanlarında gördükleri şekilde araştırma, keşfetme ve mesleklerini icra etme özgürlüğüdür (Osman, 2013). Bu özgürlüğün temelinde hiç kuşkusuz ki eğitim kavramı yatmaktadır. Battal' a (2003) göre toplumu şekillendiren topluma yön veren eğitimin ana öznesi ise öğretmenlerdir.

Gelecek nesillere bilgi aktaracak, onları hayata hazırlayacak ve öğretim faaliyetlerini gerçekleştirecek olan bireylere ihtiyaç duyulması öğretmenlik mesleğinin ortaya çıkarmasına neden olmuştur (Oktay, 1991). Öğretmenlik mesleğinin rahatça icra edilebilmesi öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özgürlükle doğru orantılıdır denilebilir. Gavriyuk, Nosova, Susloparova ve Lakhno (2015) öğretmenler açısından mesleki özgürlük kavramını, öğretmenlerin yeni fikirleri ve farklı düşünceleri rahatlıkla ifade etme hakkı olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda kendilerini ve düşüncelerini rahatlıkla ifade eden öğretmenlerin yeni nesillerin yetiştirilmesinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Hagg (2009) toplumun her alanında etkili olan öğretmenlik mesleğine ilişkin mesleki özgürlük kavramını araştırma yapma, öğretme, konuşma ve yayın yapma özgürlüğü olarak tanımlamaktadır.

İnsana ait eylem, olgu ve durumları anlamlandırmak her zaman kolay olamamaktadır. Özellikle insanı anlama çabasında kullanılan dile yönelindiğinde, kullanılan sözcüklerin, kurulan cümlelerin insanın olguları kavrama biçimini her zaman açıkça ortaya koyamadığını görülmektedir. Bu durumda kavramları başka kavramlarla açıklamak ve daha anlaşılır hale getirmek için metaforlardan yararlanılır. Morgan (1998) metaforları dünyayı kavrayışımıza ilişkin bir düşünme ve görme biçiminin yanı sıra dünyaya farklı açılardan baktığımız farklı renkteki gözlükler olarak tanımlamaktadır.

İnsanı anlamada kullanılan metafor ve imgelerin yönetim ve örgüt teorilerini anlamayı daha kolay hale getirdiği söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin Türkiye' de ve hâlihazırda görev yaptıkları okullarda "mesleki özgürlüğe" ilişkin algıları metaforlar aracılığı ile daha somut ve anlaşılır hale gelecektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin mesleki özgürlük algılarını metaforlar aracılığı ile incelemektir. Bu doğrultuda araştırmanın alt problemleri şu şekilde sıralanmıştır:

1. Türkiye' de öğretmenlerin mesleki özgürlüğe yönelik metaforik algısı nedir?
2. Öğretmenlerin halihazırda görev yaptıkları okullarda, mesleki özgürlüğe yönelik metaforik algısı nedir?

Yöntem

Bu araştırma farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin Türkiye’ de ve hâlihazırda görev yaptıkları okullarda ‘‘mesleki özgürlük’’ kavramına yönelik algılarını derinlemesine ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu nedenle araştırmada, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’ e (2005) göre olgubilim deseniyle yapılmış çalışmalarda, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılmaktadır. Olgubilim deseniyle yapılmış araştırmalarda araştırmacının amacı, kişilerin dış gerçekliği nasıl anlamlandırdığını kavramaya çalışmaktır (Greasley ve Ashworth, 2007). Araştırmanın çalışma grubunu 45 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmen algılarını ortaya çıkarmak için metaforlardan faydalanılmıştır. Metafor çalışmalarında veri elde etmek için katılımcılara yazılı ifadeler verilir ve katılımcının yazılı ifade içinde yer alan boşluğu doldurması istenir. Bu çalışmada ‘‘ Türkiye’ de (öğretmen olarak) özgür olmak gibidir (dir); çünkü’’ ve ‘‘Kendi okulumda (öğretmen olarak) özgür olmak gibidir (dir); çünkü’’ şeklinde geliştirilen metafor formları kullanılmış ve katılımcıların verilen cümleleri tamamlaması istenmiştir.

Elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiş ve benzerlik durumlarına göre sınıflandırılmıştır. Denzin ve Lincoln (1998) içerik analizi tekniğini, elde edilen nitel veriler içinde tekrarlayan konu, sorun ve kavramların belirlenmesi, sayılması ve yorumlanması olarak ifade etmektedir. Araştırmada katılımcılardan metaforlar aracılığıyla elde edilen veriler kodlanarak, verilerin frekans ve yüzde değerlerine ulaşılmıştır. Verilerin bir bölümü ise araştırmaya ilişkin güvenilirliği arttırmak için doğrudan alıntı yöntemi kullanılarak çalışma içerisinde sunulmuştur.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özgürlük, Mesleki özgürlük, Öğretmenlik

Kaynaklar

- Adugit, Y. (2013). Özgürlüğün Kısa Tarihi. FLSF, 16, 63-93.
- Battal, N. (2003). Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas .
- Berlatsky, N. (2013). Giving Teachers Freedom. London: Oxford University Press.
- Denzin, K. & Lincoln, Y. (1998). The Landscape of Qualitative Research. Bulletin of Sociological Methodology, 59, 84-87.
- Gavrilyuk, O., Nosova, L., Susloparova, R. and Lakhno, A. (2015). University Autonomy and Teacher’s Academic Freedom in Modern Russia: Challenges and Opportunities. International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE) 2(10), 8-15.
- Greasley, K. & Ashworth, P. (2007). The Phenomenology of ‘‘approach to studying’’: The University Student’s Studies within the Lifework. British Educational Research Journal, 32, 819-843.
- Hagg, İ. (2009). Academic Freedom and University Autonomy Necessary in the Liberal Open Society. Liberal International Congress.
- Morgan, G. (1998). Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor (Çev: Gündüz Bulut). İstanbul: Mess Yayınları.
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenin Nitelikleri. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3, 187-193.
- Osman, A. (2013). Freedom in Teaching and Learning. International Journal of Humanities and Social Science 3(2), 142-149.
- Ünal, I. (1996). Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi. Ankara: Torun Matbaası.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN KÜLTÜRLERARASI YETERLİLİK DÜZEYLERİ

Gizem Günçavdı^a, Soner Polat^b

^(a) Araştırma Görevlisi, Kocaeli Üniversitesi, gizem.guncavdi@kocaeli.edu.tr

^(b) Doçent Doktor, Kocaeli Üniversitesi, spolat@kocaeli.edu.tr

Giriş

Gelişen iletişim ve ulaşım imkânları sonunda ortaya çıkan küreselleşme birçok alanda etkisini göstermektedir. Eğitim de bu alanlardan birisidir. Diğer kurumlarda olduğu gibi eğitim kurumlarında da farklı kültürlerden bireylerin bir araya gelerek birlikte çalışması ve eğitim görmesi imkânı günden güne artmaktadır. Bu durum eğitim kurumlarının çok kültürlü kurumlar olmasını sağlamaktadır. Oluşan çok kültürlü ortamı yönetmek günümüz yöneticilerinde aranması gereken bir özellik olarak değerlendirilmelidir. Bu nedenle okul yöneticilerinin çok kültürlü yapıdaki okullarını yönetme konusundaki yeterlilikleri önem kazanmaktadır. Alan yazın incelendiğinde okul yöneticilerinin genel yeterlilikleri ile ilgili çalışmaların olduğu görülmektedir (Özdemir, Sezgin ve Kılıç, 2015; Ağaoğlu vd., 2012). Jubert (2016) ise yapmış olduğu çalışmada okul yöneticilerinin kendi kültürlerarası yeterlilik düzeylerine ilişkin algılarını ölçmüştür. Bu çalışma ile ise okul yöneticilerinin kültürlerarası yeterlilik düzeylerine ilişkin birlikte çalıştıkları öğretmenlerin görüşlerinin toplanması planlanmaktadır. Daha önce yapılmış çalışmalarda yöneticilerin kültürlerarası yeterlilik düzeylerinin liderlik becerilerini etkilediği, bu doğrultuda da kültürlerarası liderlik kavramının oluşturulduğu görülmüştür (Chen ve An, 2009; Frawley ve Fasoli, 2012).

Kültürlerarası yeterlilik, çok kültürlü ortamlarda yaşayan ya da çalışan bireylerin sahip olması gereken önemli bir yeterliliktir. Çok kültürlüğü tanımlamadan önce kültür kavramını tanımlamak yararlı olacaktır. Alan yazına bakıldığında kültür teriminin birçok farklı tanımının olduğunu görmek mümkündür. UNESCO (1982) kültürü “bir toplum ya da sosyal grubun özelliklerini belirleyen maddi, manevi, zihinsel ve mantıksal özelliklerin hepsi” olarak tanımlamıştır. Çok kültürlülük ise “belirli bir coğrafyadaki toplumun tarihi ve göçe bağlı nedenlerle günümüzde farklı etnik, dini, ahlaki, toplumsal cinsiyet, sosyal sınıf ve kültürel gruplardan meydana gelmesi” olarak tanımlanmaktadır (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009).

Çok kültürlü ortamlarda yaşayan bireylerin uyumlu ve mutlu yaşayabilmelerinde kültürlerarası yeterlilik önemlidir. Deardorff (2010) kültürlerarası yeterlilik kavramını “kültürlerarası etkileşimin bulunduğu ortamlarda kültürlerarası bilgi, tutum, beceriler ve yansımaları bağlı olarak etkili ve uygun bir şekilde davranma” olarak tanımlanırken; Repečkienė, Kvedaraitė ve Jankauskienė (2011) “bireyin diğer grup, kültür ve toplumun üyesi olan bireyler ile etkileşime geçebilme yeteneği” olarak tanımlamışlardır. Berardo (2005) ise kültürlerarası yeterlilik kavramını “bireylerin kültürlerarası kaynakları başarılı bir şekilde kullanarak etkili ve uygun davranabilme kapasitesi” olarak tanımlamıştır. Tanımlarda da görüldüğü gibi kültürlerarası yeterlilik farklı kültürlere ilişkin bilgi, beceri ve tutumlara dayalı olarak gelişmekte, bireylerin farklı kültürlerdeki bireylerle doğru, etkili etkileşime geçebilmesini ve yeni bir kültüre uyum sağlamasını kolaylaştırmaktadır.

Farklı araştırmacılara (Byram, 2000; Deardorff, 2006; Ruben, ty.; akt. Sinicrope, Norris ve Watanabe, 2007; Bennett, 2011) göre kültürlerarası yeterlilik farklı boyutlardan oluşmaktadır. Byram’a (2000) göre kültürlerarası yeterlilik beş boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; “tutum”, “bilgi”, “yorumlama ve ilişkilendirme becerisi” (başka bir kültüre ait bir olayı yorumlama ve bu olayı açıklayıp kendi kültüründeki olaylarla ilişkilendirme), “keşfetme ve etkileşim becerisi” (bir kültürle ve kültürel uygulamalarla ilgili yeni bilgiler edinme) ve “eleştirel kültürel farkındalık” (bireyin kendi kültürü ve diğer kültürlerdeki bakış açılarını, uygulamalar ve ürünler bazında eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme becerisi) boyutlarıdır.

Deardorff (2006) ise kültürlerarası yeterlilik ile ilgili “piramit modeli”ni geliştirmiştir. Bu modelde beş boyuta dayalı birbirini izleyen beş basamak bulunmaktadır. Bireyin kültürlerarası yeterlilik kazanması için bu beş boyuttaki niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bu boyutlardan birincisi “gerekli tutumlar” olarak isimlendirilmiştir. Gerekli tutumlar, diğer kültürlere duyulan “saygı”, kültürlerarası öğrenme ve diğer kültüre karşı “açıklık”, “merak” ve “keşfetmeyi” içermektedir. Deardorff (2006) bu boyutu kültürlerarası yeterliliği kazanmak için başlangıç olarak görmektedir. İkinci boyut “bilgi ve algılama” olarak isimlendirilmiştir. Bu boyutta bireyin kendi ve diğerleri ile ilgili kültürel farkındalığı, dilin kullanımında toplumsal faktörlerin etkisi ile

ilgili farkındalığı, kültürü okuma, kültüre özgü bilgilere sahip olma, anlama gibi becerilere sahip olması beklenmektedir. Bu boyutla ilişkili olan diğer bir boyut ise "beceriler"dir. Beceri boyutu farklı kültürden olanları dinleme, farklı kültürleri gözleme, yorumlama, analiz etme, değerlendirme ve ilişkilendirme becerilerini içermektedir. Son iki boyut ise "istenen içsel sonuç" ve "istenen dışsal sonuç"tur. İstenen içsel sonuç boyutunda yeni kültürel çevrelere uyum sağlama, uygun iletişim stillerini seçme ve kullanma konusundaki esneklik ve empatiyi içermektedir. İstenen dışsal sonuç boyutunda ise bireyin kültürlerarası bilgi, beceri ve tutumlarına bağlı olarak bireyin amaçlarını bir ölçüye kadar başarması için etkili ve uygun bir şekilde davranması ve iletişim kurması becerilerine sahip olması beklenmektedir. Deardorff (2006) aynı zamanda kültürlerarası yeterliliği kazanma sürecinin yalnızca basamaklar halinde değil, döngüsel süreç olarak birbirini desteklediğini ifade etmiştir.

Kültürlerarası yeterlilikle ilgili bir başka model Ruben tarafından geliştirilmiştir. Ruben kültürlerarası yeterliliği yedi boyutta ele almıştır (Sinicope, Norris ve Watanabe, 2007). Bu boyutlar "saygı gösterme" (bireyin diğer bireylere saygı göstermesi ve olumlu yaklaşması), "etkileşime yönelik tutum" (bireyin diğerlerine yargılamadan karşılık verebilme yeteneği), "bilgiye alışma" (bireyin, diğerlerinin etraflarındaki dünyada neyin doğru olduğu hakkında farklı görüşlere sahip olabileceklerini anlama becerisi), "empati", "görev rolü davranışları" (bireylerin rolleri başlatma ve bir araya getirme konusunda esnek olabilme becerisi), "etkileşim yönetimi" (bireyin tartışmalarda yer alması ve diğerlerinin ihtiyaçları, istekleri doğrultusunda gelişen etkileşimleri başlatma ve bitirme becerisi) ve "belirsizliğe karşı tolerans gösterme" (bireyin yeni ve belirsiz durumlara en az düzeyde huzursuzlukla tepki gösterme becerisi) boyutlarıdır.

Bennett'e (2011) göre ise kültürlerarası yeterlilik bilişsel, duyuşsal ve davranışsal beceri boyutlarından oluşmaktadır. Kültürlerarası yeterliliğin bilişsel boyutunda diğer kültürlere ilişkin olarak kültürel farkındalık, genel kültür bilgisi ve özel kültür bilgisi yer almaktadır. Kültürlerarası yeterliliğin duyuşsal boyutunda bireylerin diğer kültüre merakı, bilişsel esnekliği, öğrenme motivasyonu ve bireyin açık görüşlülüğü ele alınmıştır. Kültürlerarası yeterliliğin davranışsal beceriler boyutunda ise diğer kültürlerden bireyler ile ilişki kurabilme, dinleme, problem çözme, empati ve bilgi toplama becerileri ele alınmıştır.

Kültürlerarası yeterliliğin yukarıda bahsedildiği gibi çok boyutlu bir kavram olduğundan örgüt ikliminin, çalışanların kendilerini baskı altında hissetmelerini engellemesi için de gerekli bir kavram olduğu öne sürülebilir. Yapılan bazı araştırmalar bu bağlamda kültürlerarası liderlik kavramını ortaya çıkarmışlardır (Seiler, 2007; d'Arbon vd., 2010; Frawley ve Fasoli, 2012). d'Arbon ve arkadaşları (2010) kültürlerarası liderlik yeterlilikleri ile ilgili *kişisel, ilişkisel, mesleki, örgütsel ve kültürlerarası yeterlilikler* olmak üzere altı boyuttan söz etmişlerdir. *Kişisel yeterlilikler* boyutu liderin kültürlerarası dünyada sahip olduğu ve onun davranışlarını yönlendiren kendi öz yeterliliklerini ifade ederken *ilişkisel yeterlilikler* kültürlerarası ilişkiler kurma konusundaki yeterliliklerini ifade etmektedir. *Mesleki yeterlilikler* ise liderlerin bilinmedik ve değişen durumlar karşısında doğru yargılayarak etik ilkelere uygun ve etkili adımlar atmalarını sağlayan kişisel beceriler olarak tanımlanırken *örgütsel yeterlilikler* ise liderlerin karmaşık durumlar karşısında özgüvenli bir şekilde doğru tepkileri vermesi olarak açıklanmıştır. Son boyut olan *kültürlerarası yeterlilik* ise yukarıda bahsedilen tüm boyutları kapsar ve bu becerileri çalışma ve öğrenme sürecinde kullanabilme yeterliliğidir.

Yukarıda bahsedilen bu bilgiler ışığında gerçekleştirilecek bu çalışmanın amacı öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin kültürlerarası yeterlilik düzeyini betimlemektir.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma deseninde yürütülecektir. Çalışmanın nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak yürütülmesi planlanmaktadır.

Yapılacak olan araştırmanın çalışma grubunu Kocaeli ili İzmit ilçesindeki ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında 10 öğretmenle görüşme yapılması planlanmaktadır.

Yapılacak olan bu çalışma kapsamındaki veriler nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanacaktır. Yapılacak olan görüşmede katılımcılara aşağıdaki sorular sorulacaktır:

1. "Kültürlerarasılık" kavramı size göre ne ifade etmektedir?
2. Kültürlerarası yeterlilik sizce ne anlama gelmektedir?
3. Okul yöneticinizin kültürel farklılıklara ilişkin tutum ve davranışlarını nasıl değerlendirirsiniz?
4. Kültürlerarası yeterliliğe sahip bir okul müdürünün tarifini yapsanız, hangi nitelikleri/ özellikleri bu tarife koyardınız? Neden?

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kültürlerarası Yeterlilik, Okul müdürü, Öğretmenler



Kaynaklar

- Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K., & Karaöse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim*, 37(164).
- Bennett, J. (2011). *Developing Intercultural Competence For International Education Faculty and Staff*. AIEA Konferansı'nda Sunulan Bildiri, San Francisco/ABD.
- Berardo, K. (2005). Intercultural competence: A synthesis and discussion of current research and theories. University of Luton Business School.
- Byram, M. (2000). Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum*, 18 (6), 8-13.
- Chen, G. M., & An, R. (2009). A Chinese model of intercultural leadership competence. *The SAGE handbook of intercultural competence*, 196-208.
- Deardorff, D.K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization, *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Deardorff, D.K. (2010). *Intercultural Competence in the Classroom*. EAIE konferansında Sunulan Bildiri, Nantes/ Fransa.
- D'Arbon, T., Fasoli, L., Frawley, J., & Ober, R. (2010). The linking worlds research project: Identifying intercultural educational leadership capabilities. *Leading and Managing*, 16(1), 1-15.
- Frawley, J., & Fasoli, L. (2012). Working together: Intercultural leadership capabilities for both-ways education. *School Leadership & Management*, 32(4), 309-320.
- Jubert, D. J. (2016). *Factors Contributing to the Intercultural Competence of International School Administrators: A Mixed Methods Study* Doctoral dissertation, Universtiy of Minnesota.
- Özdemir, S., Sezgin, F., & Kılıç, D. Ö. (2015). Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(177).
- Repečkienė, A., Kvedaraitė, N., & Jankauskienė, V. (2011). Intercultural competence as precondition for cultural diversity management. *Economics and management*, 16, 882-891.
- Seiler, S. (2007). Determining factors of intercultural leadership: A theoretical framework. *Cultural challenges in military operations*. Rome: NDC, 213-228.
- Sinicrope, C., Norris, J., & Watanabe, Y. (2007). Understanding and assessing intercultural competence: A summary of theory, research, and practice (Technical report for the foreign language program evaluation project). *Second language studies*, 26(1), 1-58.
- Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları: bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 37, 229-242.

ÜNİVERSİTE YÖNETİMİNE ÖĞRENCİ KATILIMI BAĞLAMINDA ÖĞRENCİ KONSEYİNİN ETKİLİLİĞİ

Hasan Basri Memduhoğlu^a, Suat Aynas^b

^(a) Doç.Dr. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, hasanbasri@yyu.edu.tr

^(b) Arş.Gör. Yüzüncü Yıl Üniversitesi suataynas@yyu.edu.tr

Giriş

Demokratik eğitimlerde yönetim ile öğrenciler arasında işbirliğinin sağlanması, eğitim sürecinin paydaşların tümünün yönetime katkısı ve katılımı hedeflenmektedir. Bu kapsamda öğrenci temsilcilerinin varlığı Türk eğitim sisteminde ilk kademelerde bile kendine yer bulmuştur. Daha ilkokul yıllarından başlanarak sınıf başkanlığı seçimlerinin yapılması, çocukların adayları oylaması, çocuklarda demokrasi bilincinin oluşmasında etkili olmaktadır. Çocukların kendi yönetimlerinde sembolik de olsa karar sahibi olması, çocuklarda liderlik ve demokrasi bilincinin gelişmesine, çocukların yönetime katılımlarına ilişkin farkındalıklarının artmasına katkı sağlamaktadır. Bu süreç en üst öğrenim kademesi olan üniversitelerde öğrenci temsilcilerinin seçimleri, akabinde oluşturulan üniversite öğrenci konseyi ve son aşaması olan ulusal öğrenci konseyi ile daha sistematik olarak işlemeye devam etmektedir.

Üniversiteler öğrenci konseyi yönetmeliğine göre, üniversite yönetiminde öğrenci temsilcilerinin belirlenen düzeyde bazı kurullara katılması ve öğrenci sorunlarına çözüm aranması ya da öğrencileri ilgilendiren konularda görüş belirtmesi, bu yolla öğrencilerle yönetim arasında iletişim kurulması amaçlanmaktadır (YÖK, 2005). Bu etkili iletişim, ancak üniversite yönetiminin öğrencileri de üniversitenin yönetiminde demokratik bir paydaş olarak değerlendirmesi ve buna mümkün olduğu kadar çok olanak sağlamasıyla gerçekleşir. Yükseköğretim kurumları öğrenci konseyleri yönetmeliğinde öğrencilerin gelişimine katkı sağlamak, ihtiyaçlarını karşılamak, faaliyetlere katılımlarını özendirmek gibi amaçlar doğrultusunda, yükseköğretim kurumları yönetim organları ile öğrenciler arasında etkili bir iletişim kurmak amaçlanmıştır. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Öğrenci Konseyi Yönergesinde de bu tanımlayamaya uygun bir açıklama yapılmıştır. Bu kapsamda öğrenci konseylerinin, üniversite öğrencilerinde demokratik seçim algısının oluşturulmasında ve bunun geleceğe taşınarak öğrenciler tarafından içselleştirilmesinde önemli bir rol üstlendiği söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde üniversitelerde öğrenci konseyleri ile ilgili bazı çalışmalar yapıldığı, ancak yapılan bu çalışmaların sayısının az olduğu görülmektedir. Yapılan bu çalışmalardan birinde, konseyin varlığı öğrenciler tarafından anlamlı bulunmuştur (Şahin, 2005). Bu çalışmada öğrenciler sadece konseyin üniversitenin yönetimine katılımından ziyade üniversitelerde eğitim öğretim programlarının oluşturulma sürecinde de etkili olması gerektiği şeklindeki istediklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde (Gül, 2010) yapılan bir çalışmada ise öğrenci konseyinin etkililiğinin ve yönetime katılım payının az olduğu vurgulanmıştır. Yıldırım (2011) tarafından yapılan bir çalışmada da öğrenci konseyinin öğrencilerin çoğunluğu tarafından bilinmediği ve etkililiğinin az olduğu belirtilmiştir.

Bu bağlamda öğrenci konseyinin etkililiği, konseyin üniversite yönetiminde kendine ne kadar yer bulduğu, yönetimde ne kadar tesirli olduğu ve yönetim ile öğrenciler arasında ne kadar bağlantı kurabildiğiyle ilgilidir. Yönetimde katılımı yüksek olan öğrencilerin, üyesi oldukları konsey ve toplulukları daha çok benimsediği ve aidiyet duygusunun oluşması ile etkililiklerinin artabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Üniversite Öğrenci Konseyinin etkililiğini, öğrencilerin ve konsey üyelerinin görüşlerine göre belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğrenci konseyi üyeleri ve sınıf, bölüm, fakülte temsilcileri öğrenciler tarafından ne ölçüde tanınmaktadır?
2. Sınıf, bölüm ve fakülte temsilcileri ile konsey üyelerinin seçimine ilişkin öğrencilerin görüşleri nelerdir? Temsilcileri ve konsey üyelerinin seçimi ile ilgili işleyiş mevzuata uygun işlemekte midir?
3. Öğrenci konseyinin yürüttüğü çalışmalardan ve etkinliklerden öğrenciler ne düzeyde haberdardır?
4. Öğrenci konseyi üyeleri ve sınıf, bölüm, fakülte temsilcilerinin seçimi, görevleri, yürüttükleri çalışmalar konusunda yaşanan temel sorunlara ve önerilere ilişkin öğrencilerin görüşleri nelerdir?

5. Öğrencilerin, öğrenci temsilciliğine ve öğrenci konseyine ilişkin görüşleri; öğrenci topluluklarına üye olma, öğrenim görülen fakülte/yüksekokul, sınıf gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

Türkiye’de öğrenci konseyleri ile ilgili yapılan çalışmaların sınırlı olması, öğrenci konseylerinin işlevselliği ile ilgili bilgilerin sınırlı düzeyde kalmasına neden olmaktadır. Yerli literatürde konuya ilişkin çok sınırlı sayıda araştırmanın olduğu görülmektedir. Yurt dışında ise önemli sayıda çalışma yapılmıştır. Bu kapsamda öğrenci konseyleri ile ilgili çalışmaların yapılması ve elde edilen sonuçların ilgili kişi ve kurumlara sunulması, akabinde gerekli düzenlemelerin yapılması önem arz etmektedir. Öğrenci konseyleri üniversitelerde öğrencilerin yönetime dahil oldukları önemli bir mekanizmadır. Yapılacak olan bu çalışma ile Yüzüncü Yıl Üniversitesinin yönetim birimlerinden biri olan Öğrenci Konseyi hakkında mevcut durum ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır. Öğrenci konseyinin üniversite içindeki etkililiğinin belirlenmesi ile, varsa bir eksiklik ve aksaklık belirlenerek, konseyde yapılması gereken değişiklikler hakkında ilgili birimlerin fikir edinmesine yardımcı olunacaktır. Bu çerçevede konseyin üniversitedeki demokratik yönetim anlayışına ne kadar katkı sunduğu, varsa eksiklikleri, öğrenci konseyinin oluşumunda izlenen pratik yollar gibi etkenler belirlenecek ve üniversitenin yönetsel anlamda gelişimine bir nebze de olsa katkı sunulacaktır. Bu birimlerin demokratik düzeyde seçilmeleri ve işlemleri üniversitelerin yönetsel amaçlarından biridir. Bu kapsamda bu araştırma ile öğrenci konseyinin mevcut olan sorunları tespit edilerek çözüm önerilerinde bulunulacağı ve konseyin işlevselliği ile etkililiğinin artırılması ile üniversitede demokratik yönetim anlayışına katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmadan elde edilecek çıktılar, özellikle yerli literatürde önemli bir boşluğu dolduracağı, pratikte ise karar vericilere ve uygulayıcılara önemli bir ilham kaynağı olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma betimsel tarama modelindedir. Betimsel tarama modeli, araştırmaya konu olan olay ya da durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde tanımlanmaya çalışılır (Karasar,2007). Araştırmada nicel ve nitel veri toplama tekniklerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Nicel verilerin toplanmasında Bilal Yıldırım (2011) tarafından geliştirilen Üniversite Öğrenci Konseyinin Etkililiği Ölçeği kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında odak grup görüşmesi tekniği kullanılmıştır. Odak grup görüşmesi; görüşmeyi yapan kişinin küçük bir grup insandan (genellikle dört ile sekiz kişi arası) bir dizi sorun hakkında düşünmesini istemesi ve hedef olarak da grubun bir konu hakkında ne düşündüklerinin kavranmasıdır. Nitel veriler için araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini Yüzüncü Yıl Üniversitesi lisans ve ön lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise tüm yüksekokul ve fakültelerin lisans programlarına devam eden öğrencilerden tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 1000 öğrenci ve Üniversite Öğrenci Konseyi üyelerinden oluşmaktadır. Örnekleme seçiminde tabakaları fakülteler oluşturacağından fakültelerden seçilecek öğrencilerin örneklemedeki oranı dikkate alınmıştır.

Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin (yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma) yanı sıra parametrik testlerden bağımsız örneklemler için t-testi ve tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılacaktır.

Bulgular

Çalışma sonucunda beklenen bulgular; öğrenci konseyi üyelerinin görev ve sorumluluklarının öğrenciler tarafından yeterince bilinmediği, temsilci seçimine ilişkin öğrencilerin büyük çoğunluğunun bir fikir sahibi olmadığı ve işleyişi bilmediği, öğrenci konseyinin ilgili yönerge ve yönetmelikler kapsamında sorumluluklarını yeterince yerine getirmedeği, üniversite ile ilgili yönetsel kararlarda öğrenci konseyinin sadece temsili olarak yer aldığı, kararlarda etkisinin az olduğu, öğrenci konseyi ve temsilcilerin üniversite öğrencileri arasındaki tanınırlıklarının fakülteden fakülteye değiştiği, üniversite öğrenci konseyinin etkililiğinin ilgili yönetmelik ve yönergelerde belirtildiği şekilde istenilen düzeyde olmadığı gibi sonuçların elde edilmesi beklenmektedir.

Tartışma

Çalışma projelendirilmiş olup hala devam etmektedir

Sonuç ve Öneriler

Çalışma projelendirilmiş olup hala devam etmektedir

Anahtar Kelimeler: Öğrenci konseyi, Demokratik anlayış, Üniversite yönetimi, Etkililik



Kaynaklar

- Karasar, N. (2007) . *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. baskı). Ankara: Nobel A. Yayıncılık.
- YÖK (2005).Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Konseyleri ve Yükseköğretim Kurumları Ulusal Öğrenci Konseyi Yönetmeliği, Resmi Gazete Tarihi:20.09.2005 Resmi Gazete Sayısı: 25942.
- Yıldırım, B. (2011) Üniversite öğrenci konseyinin etkililiği- Balıkesir Üniversitesi örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 54.
- Şahin, Asu. (2005). *Perceptions Of Student Council Members On Their Participation In Decision Making In Higher Education* (Doctoral dissertation, Middle East Technical University).
- Gül, H. (2010). Participation of student councils in decision making at universities in turkey. *College Student Journal*, 44(2).

OKULUN “YENİ” MÜDÜRÜ OLMAK: ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞME ÇERÇEVESİNDEN İLK İKİ YIL

Engin Şimşek^a, Şöheyda Göktürk^b

^(a) Doktora Öğrencisi, Kocaeli Üniversitesi, engin.simsek@kocaeli.edu.tr

^(b) Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi, doyuran@kocaeli.edu.tr

Giriş

Kanada, Amerika Birleşik Devletleri ve İsrail gibi ülkelerde okul etkililik araştırmalarının etkisiyle başlayan okul müdürlerinin rotasyonu uygulaması (Hargreaves, Moore, Fink, Brayman ve White, 2003, s. 5; Oplatka, 2010, s. 784) yöneticilerin belirli yıllardan sonra çalıştıkları okullarından ayrılarak kendileri için “yeni” olan okullarda çalışmalarını esas alır. Rotasyon uygulamalarındaki amaç; okul yöneticilerinin bir okula veya topluma bağlanmalarını engellemek, belirli okullarda değişim sürecini başlatmak, müdürlerin eğitimsel deneyimleri ile mesleki gelişimlerini artırmak ve okullara “uygun” müdürleri atamaktır (Belt, 2009, s. 13; Hargreaves vd., 2003, s. 11; Johnson, 1999, s. 8). Türkiye’de devlet okul müdürlerinin rotasyonu uygulaması 13/09/2009 tarihli “Yönetici Atama ve Yerdeğiştirme Yönetmeliği” ile yürürlüğe girmiş ve böylece bir okul müdürünün bir okulda en fazla beş yıl çalışabileceği kuralı getirilirken 2014 yılında yayımlanan yönetmelikle bu süre iki defa dört yılda, toplam sekiz yıla çıkarılmıştır. Böylece aynı okulda bir okul müdürünün İstanbul’da görüldüğü gibi 27 yıl veya 34 yıl çalışmasının (Şimşek, 2012, s. 6) önü kapatılmıştır. Okul müdürlerinin rotasyonuna (yerdeğiştirmelerine) ilişkin bu mevzuat değişikliği Türkiye’de eğitim siyasa karar vericilerinin, akademisyenlerin ve eğitim yöneticilerinin rotasyon uygulamasının okul sistemine ve paydaşlarına olan etkileri, sonuçları ve bir bütün olarak da rotasyon sürecinin etkililiği ve verimliliği üzerinde düşünmelerini gerektirmektedir.

Rotasyon, müdürün bir okuldan diğerine transferidir (MacMillan, 1993, s. 1). Rotasyonun etkileri karmaşık, çok değişkenli ve geniş zamanlıdır (Cosgrove, 1986, s. 126). Okuldaki herkesi etkileyen rotasyon bir olay değildir, aksine okulun “yeni” müdürü ile okul paydaşları arasında gerçekleşen etkileşimli, karmaşık sosyal bir süreçtir (Hart, 1993, s. xi, 6). Okulda “yeni” etkileşimler oluşturan rotasyona, örgütsel sosyalleşme çerçevesinden bakılması ile geleneksel dar bakış açısının geliştirilmesi mümkün olur (Hart, 1993, s. 15). “Tecrübeli” veya “yeni” müdürler okulda “yeni” müdür olarak göreve başladıklarında örgütsel sosyalleşmenin dinamikleri güçlü bir etki oluşturur. (Hart, 1993, s. 198). Rotasyonla birlikte lideri ve örgütü etkileyen tüm bu etkileşim dinamikleri örgütsel sosyalleşme olarak adlandırılır (Hart, 1993, s. 240).

Rotasyon sürecinde örgütsel sosyalleşme çerçevesinden okul müdürleri ve okul paydaşları ilk iki yıllarında hangi etkileşimleri yaşarlar? Her okuldaki değişim kendisine hastır (Johnson, 1999, s. 44). Müdür değişimlerine karşı her okul ve her öğretmen farklı şekillerde tepki verir (Cosgrove, 1986, s. 126). Okul müdürleri yerdeğiştirirken değişimin öncesinde, sırasında ve sonrasında bu değişim süreci okulun öğretmenlerinin güven duygusunu, moralini, verimliliğini ve bağlılığını etkiler (Meyer, Macmillan ve Northfield, 2009b, s. 2009a). Okul müdürleri değişirken ilk yaşanan duygular endişe ve korkudur (Glasspool, 2006, s. 86). Rotasyon sürecinde okul paydaşları ile etkileşime girecek olan, atandıkları okullara “yeni” olan okul müdürleri veya ilk defa müdürlüğe atanan öğretmenler; bu okulların dünyasını görür, bilgi ve değerlerini öğrenir, kültürünü edinir ve bu okullarda rollerinin “ipleri” hakkında bilgi sahibi olurlar (Hart, 1993, s. 1, 4, 6). Örgütsel sosyalleşme sürecinde “yeni” müdür, etkileşimde bulunduğu kişilere, etkileşim içinde olduğu okul kültürüne ve ayrıca rolüne uyum sağlamış olur (Saunders ve Stockton, 2005, s. 10). “Tecrübeli” veya “acemi” olup okullarına “yeni” olan bu müdürler “yeni” okullarında bir kısım “zorluklar” ile karşılaşılır ve okullarda müdürlerin değişmesi okullar için yıkıcı olabilir (Henrikson, 2007, s. 5). Okul müdürleri rotasyon sürecinde hem kişisel hem de mesleki açıdan zorluklarla karşılaşılır.

Fakat “yeni” müdürler “tecrübeli” müdürlere göre daha karmaşık bir sosyalleşme süreci yaşarlar (Hart, 1993, s. 198). Müdürlüğe ilk defa atanan öğretmenler için ilk engeller belki de en büyük engellerdir (Daresh, 1986, s. 168). “Yeni” müdür olmak stresli ve hatta travmatiktir. Müdürler rolleri için hazır değildirler, “yeni” müdürlerin en az hazır olduğu problem türü tüm dünyada aynıdır ve bu da kişilerarası çatışmalardır (Garcia-Garduno, Slater ve Lopez-Gorosave, 2011, s. 100). Kişilerarası çatışma çözme yeterliliğine sahip olmayan “yeni” müdürler, üstelik genelde öğretmenlerle kişisel iletişim kurmadan okul yönetimine odaklanırlar ve

mevzuatın emrettiği hususları gerçekleştirmeye çalışırlar (Meyer, Macmillan ve Northfield, 2009a, s. 184). Ayrıca “yeni” müdürler öğretimsel görevler ve süreçler yerine daha çok yönetsel işlere zaman ayırırlar (Gettys, Martin ve Bigby, 2010, s. 106).

Araştırmanın Amacı

Rotasyonun sadece bir müdür değişimi olmadığından hareketle rotasyona etkileşim dinamikleri yani örgütsel sosyalleşme çerçevesinden bakan bu çalışmada “yeni” ve “tecrübeli” okul müdürleri için herşeyin yeni olabileceği/olduğu bir okulda okulun “yeni” müdürü olarak görev yapmanın dinamikleri üzerinde durulmuştur. Bu araştırmanın amacı artık rotasyonun Türk eğitim yönetim sisteminin bir parçası olduğu Türkiye’de örgütsel sosyalleşme çerçevesinden okul müdürlerinin “yeni” atandıkları okullarında ilk iki yılda karşılaştıkları güçlüklerin ve bunlarla başetme yollarının (stratejilerin) belirlenmesidir. Böylece bu önemli sürecin dinamikleri konusunda karar vericilerin ve eğitim yöneticilerin aydınlatılması; ilgili siyasaaların daha etkili olarak düzenlenmesine katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından durum araştırması modelinde olup, araştırmanın verileri ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen İstanbul ilinde görev yapmakta olan 11 okul müdüründen görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Müdürlerin 4’ü 2-3 yıllık “yeni” müdürken, 5’i 4-6 yıllık “tecrübeli” müdür ve 2’si ise 11-15 yıllık “çok tecrübeli” müdürdür. Katılımcıların 2’si kadın ve 9’u erkektir. Katılımcılar farklı deneyim sürelerine sahip olmakla birlikte buldukları okullarda “yeni” dir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir

Araştırmada okul müdürlerine şu sorular sorulmuştur: 1-Herşeyin yeni olduğu bir okulda göreve başlamak nasıl bir histir, açıklayabilir misiniz? 2-Okulda ilk hangi sorunlar ile karşılaştınız ve bu sorunları nasıl çözdünüz? 3-Okulda güven iklimi nasıl oluşmuştur?

Bulgular

Görüşmelerin analizlerine göre yeni, tecrübeli ve çok tecrübeli okul müdürleri müdürlüklerinin ilk yıllarında yaşadıkları aşağıdaki temalarda gruplanmıştır: 1-Eski tecrübeler önemli, 2-İlk hisler (kaygı, yalnızlık ve umursamazlık), 3-Tanımaya, uyum ve planlama, 4-Hemen işe başlama, 5-Sorunlar aynı ve devinim halinde, 6-Değişime direnç ve 7-Mücadelecilik.

Araştırmanın bulgularına göre “yeni” müdürler müdür yardımcılıkları ve öğretmenliklerinde elde ettikleri tecrübelerle; “tecrübeli ve çok tecrübeli” müdürler ise müdür yardımcılıkları ile öğretmenliklerinde ve özellikle eski müdürlükleri döneminde elde ettikleri tecrübelerle “yeni” okullarında görev yapmışlardır. Müdürler geçmişte şahit oldukları yanlışları yapmamaya çalışmışlardır. Kremer-Hayon ve Fessler (1992, s. 42) ve Earley, Nelson, Higham, Bubb, Porritt ve Coates (2011, s. 5) de müdürlerin geçmiş tecrübelerinin sağladığı ciddi faydalardan bahsetmişlerdir.

Araştırmanın bulgularına göre “yeni” müdürlerin “yeni” okullarındaki ilk hisleri kaygıdır. Bu kaygı durumu Van Maanen ve Schein’in (1979, s. 24) ifade ettiği örgütsel sosyalleşmede “kişi sınırlar geçilmeden hemen önce ve geçiş sırasında ciddi bir kaygı duyar” betimlemesi ile uygunluk göstermektedir. “Yeni” müdürlerin yaşadığı kaygı halini Reeves, Mahony ve Moos (1997, s. 43) “aşırı heyecan”; Bakioğlu, Hacıfazlıoğlu ve Özcan (2010, s. 252) “daha fazla kaygı”; Draper ve McMichael (2000, s. 459) “ilk yıllar kaygı yılları”, Hargreaves ve diğerleri (2003, s. 80) “çaylak müdürler uyarılmadan paraşütle aşına olmadıkları bölgelere inerler” ve Steyn (2013, s. 3) “mesleki yetersizliği ve güvensizliği hissetme” olarak tarif etmişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre “çok tecrübeli” müdürlere göre müdür “yalnız insan”dır. Nitel araştırmalar tüm müdürlerin dönem dönem yalnızlık hissettiklerini göstermiştir (Hart, 1993, s. 17-19; Reeves ve diğerleri, 1997, s. 43; Oplatka, 2012, s. 129; Draper ve McMichael, 2000, s. 466) Araştırmanın bulgularına göre “tecrübeli” müdürler “yeni” okullarında göreve başladıkları zaman öğretmenlerin önceki müdürler gibi kendilerinin de hemen görevden ayrılacağını düşündüklerini ve öğretmenlerin “yeni” müdürlerini umursamadıklarını ifade etmişlerdir. Çok müdür değiştiren okullarda zaten müdürlük makamına karşı şüpheler oluşur (Meyer ve diğerleri, 2009a, s. 174).

Araştırmanın bulgularına göre “çok tecrübeli” müdürler çok öğretmen değiştirdikleri için “yeni” okullarına hemen adapte olmuşlardır. Hangi tecrübe düzeyinde olursa olsun tüm müdürler yeni rollerine hemen adapte olmaya çalışırlar (Balci, Baltacı, Fidan, Cereci ve Acar, 2012, s. 63). Bu adaptasyon örgütsel sosyalleşme literatüründe uyum evresi olarak adlandırılmıştır; böylece okul müdürleri “yeni” okullarında etkileşim içerisinde olduğu kişilerle ve okul kültürü ile uyumu yakalar (Hart, 1985, s. 29; Weindling, 2000, s. 3; Shaver, 2007, s. 138)

Okul müdürleri ilk senelerinde okullarını tanımaya çalışmışlar, bazı okul müdürleri ise sorunların aciliyeti nedeniyle tanıma sürecini çok hızlı geçirerek hemen sorunları çözmeye odaklandıklarını ifade etmişlerdir. Okulu tanıyan veya tamamen tanımak için zaman bulamayan okul müdürleri hemen işe başlamak zorunda kalmışlardır. Müdürler bu süreci işe başlama, üretim safhası veya sorun çözme safhası olarak adlandırmışlardır. Örgütsel

sosyalleşmenin evrelerini açıklayan Gabarro bu evreyi “yeniden şekil verme” olarak adlandırmış ve bu evredeki müdürlerin artık okullarını tanıdıkları için okullarında önemli değişiklikler yapmaya başladıklarını ifade etmiştir (Steyn, 2013). “Çok tecrübeli ve tecrübeli” okul müdürleri okullarında sorunların aynı ve devamlı devinim halinde olduğunu, çözülen sorunun yerine yine aynı tipte bir sorunun ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. NCSL’ye (2003, s. ii) göre müdürlerin karşılaştıkları sorunlar büyük oranda aynıdır.

“Çok tecrübeli ve tecrübeli” okul müdürleri okulda yapmayı düşündükleri değişimler için öğretmenlerden, velilerden, öğrencilerden ciddi tepkiler aldıklarını, çünkü onların alışkanlıklarından vazgeçmek ve sahip oldukları avantajlarını kaybetmeyi istemediklerini ifade etmişlerdir. “Çok tecrübeli ve tecrübeli” okul müdürlerine göre müdürler başladıkları işi bitirmeli, bitiremeyecekleri işlere başlamamalıdır, karşılaştıkları tüm zorluklara rağmen pes etmemeli ve sorunlarla devamlı mücadele etmelidirler. Müdürlerin gördükleri direnç Weindling (2000, s. 3), Oplatka (2003, s. 30), Garza ve diğerleri (2011, s. 438) ve Hargreaves ve diğerleri (2003, s. 54-59) tarafından da ifade edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma ile “yeni” okullarında “yeni” müdürlerin, “tecrübeli ve çok tecrübeli” müdürlere göre ilk iki yıllarını daha sorunlu geçirdikleri görülmüştür. Rotasyonun artık zorunlu olması ve böylece “yeni” okul müdürlerinin sisteme daha çok girmesi nedeniyle bu çalışmada “yeni” olarak sınıflandırdığımız müdür grubu ile bu müdürlerin atandıkları okulların müdür değişim sürecinden olumsuz etkilenmemesi için “yeni” müdürlerin atama öncesinde ve atama sonrasında yetiştirilmesi, böylece örgütsel sosyalleşmelerinin hızlandırılması daha büyük önem kazanmıştır. “Rotasyon süreci” etkileşimli bir “örgütsel sosyalleşme” sürecidir, bu nedenle rotasyon sürecinin uygun “örgütsel sosyalleşme taktikleri” ile gerek Milli Eğitim Bakanlığı düzeyinde, gerekse de İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri düzeyinde desteklenmesi gerekliliği bu bulgularla bir kez daha ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Rotasyon, Okul Müdürleri, Örgütsel Sosyalleşme

Kaynaklar

- Bakioğlu, A., Hacıfazlıoğlu, Ö. ve Özcan, K. (2010). The Influence of Trust in Principals’ Mentoring Experiences Across Different Career Phases. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16(2), 245-258.
- Balcı, A., Baltacı, A., Fidan, T., Cereci, C. ve Acar, U. (2012). Örgütsel Sosyalleşmenin, Örgütsel Özdeşleşme ve Örgütsel Vatandaşlıkla İlişkisi: İlköğretim Okulu Yöneticileri Üzerinde Bir Araştırma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 47-74.
- Belt, C. M. (2009). Factors Affecting Principal Turnover: A Study of Three Midwestern Cities. (Yayımlanmamış Doktora) Tezi. University of Kansas, USA.
- Cosgrove, D. (1986). The Effects of Principal Succession on Elementary Schools. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). The University of Utah, USA.
- Daresh, J. C. (1986). Support for Beginning Principals: First Hurdles are Highest. *Developing Administrative Leadership*, 25(3), 168-173.
- Draper, J. ve Memichael, P. (2000). Contextualising New Headship. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 20(4), 459-473.
- Earley, P., Nelson, R., Higham, R., Bubb, S., Porritt, V. ve Coates, M. (2011). *Experiences of New Headteachers in Cities*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Garcia-Garduno, M., Slater, C. L. ve Lopez-Gorosave, G. (2011). Beginning Elementary Principals Around The World. *Management in Education*, 25(3), 100-105.
- Garza Jr., E., Murakami-Ramalho, E. ve Merchant, B. (2011). Leadership Succession and Successful Leadership: The Case of Laura Martinez. *Leadership and Policy*, 10(4), 423-443.
- Gettys, S. G., Martin, B. N. ve Bigby, L. (2010). Does Mentoring Assist in Developing Beginning Principals’ Instructional Leadership Skills? *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 8(2), 91-110.
- Glasspool, T. S. (2006). Socialization of Pennsylvania High School Principal Succession. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Pittsburgh, USA.
- Hargreaves, A., Moore, S., Fink, D., Brayman, C. ve White, R. E. (2003). *Succeeding leaders? A Study of Principal Succession and Sustainability*. Toronto: Ontario Principal’s Council.
- Hart, A. W. (1985). Leadership Succession as Social Validation: The View from Inside the Principalship. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Hart, A. W. (1993). *Principal Succession: Establishing Leadership in Schools*. New York: State University of New York.

- Henrikson, H. A. (2007). The Relationship Between the Use of Multiple Leadership Frames and the Meeting of Principal Succession Challenges. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Roosevelt University, Schaumburg, Illinois.
- Johnson, B. J. (1999). The Dynamics of Succession - The First Months: A Qualitative Study of Principal Succession in Four Elementary Schools of the Amalgamated Catholic School District. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Boston College, USA.
- Kremer-Hayon, L. ve Fessler, R. (1992). The Inner World Of School Principals: Reflections On Career Life Stages. *International Review of Education*, 38(1), 35-45.
- MacMillan, R. B. (1993). Approaches to Leadership Succession: What Comes with Experience? Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Society for the Study of Education, Ottawa, Ontario, Canada.
- Meyer, M. J., Macmillan, R. B. ve Northfield, S. K. (2009a). Principal Succession and Its Impact on Teacher Morale. *International Journal of Leadership in Education*, 12(2), 171-185.
- Meyer, M. J., Macmillan, R. B. ve Northfield, S. K. (2009b). The Use of Conscience and Discretion as Constructs in Principals' Difficult or Conflicted Decision-Making Dealings during Principal Succession Events. *ISEA*, 37(3), 20-36.
- NCSL (2003). Issues for Early Headship: Problems and Support Strategies. National Foundation for Educational Research.
- Oplatka, I. (2003). School Change and Self-Renewal: Some Reflections From Life Stories of Women Principals. *Journal of Educational Change*, 4, 25-43.
- Oplatka, I. (2010). Principals in Late Career: Toward a Conceptualization of Principals' Tasks and Experiences in the Pre-Retirement Period. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 776-815.
- Oplatka, I. (2012). Towards a Conceptualization of The Early Career Stage of Principalship: Current Research, Idiosyncrasies and Future Directions. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 15(2), 129-151.
- Reeves, J., Mahony, P. ve Moos, L. (1997). Headship: Issues of Career. *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 1(1), 43-56.
- Saunders, N. ve Stockton, A. (2005). Transition Into Headship: Leading Improvement as a New Headteacher. *Management in Education*, 19(4), 7-14.
- Shaver, R. R. (2007). The Impact of the Principal Socialization Experience on the Professional Lives of Selected Wobegone County Schools Principals. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). The Faculty of the Graduate School at The University of North Carolina at Greensboro.
- Steyn, T. (2013). Professional and Organisational Socialization During Leadership Succession of a School Principal: A Narrative Inquiry Using Visual Ethnography. *South African Journal of Education*, 33(2), 1-17.
- Şimşek, E. (2012). İstanbul İlindeki Resmi Okul ve Kurum Müdürlerinin 2001-2011 Yılları Arasındaki Yerdeğiştirme Sıklıkları Üzerine Bir Araştırma. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Van Maanen, J. ve Schein, E. H. (1979). Toward a Theory of Organizational Socialization. *Research in Organizational Behavior*, (1), 209-264.
- Weindling, D. (2000). Stages of Headship: A Longitudinal Study of the Principalship. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

OKUL MÜDÜRLERİNİN OKUL GÜVENLİĞİNİ SAĞLAMAYA YÖNELİK STRATEJİLERİ

Suzan Canlı^a, Hasan Demirtaş^b

^(a) Dr., Adıyaman Altınşehir Ortaokulu, canlisuzan@gmail.com

^(b) Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, hasan.demirtas@inonu.edu.tr

Giriş

Günümüzde eğitimin insan yaşamındaki önemi giderek artmakta ve bunun sonucu olarak okulların güvenliği tartışılmakta (Memduhoğlu ve Taşdan, 2007: 76), okullarda yaşanan ve yaşanabilecek güvenlik sorunlarına dikkat çekilmektedir. Okul güvenliği özellikle gelişmiş toplumlar için son yılların en önemli problemlerinden biri olup okullar gün geçtikçe daha güvensiz ortamlar haline gelmekte ya da bireyler tarafından böyle algılanmakta (Işık, 2004); zorbalık, hırsızlık, vandalizm, sigara, alkol ve uyuşturucu madde kullanımı, çete faaliyetleri, okula silah, bıçak, jilet gibi yaralayıcı ve öldürücü nitelikteki aletler getirilmesi, okulda kriz ortamı yaratabilen olağan üstü haller veya acil durumlar hem ulusal hem de uluslararası düzeyde okullarda sıklıkla yaşanan sorunlar olarak belirtilmektedir (Özer, 2006: 9).

Okul güvenliğine ilişkin bu tür sorunlar eğitimsel açıdan olumsuz sonuçlara neden olabilmekte ve bu sorunların eğitim-öğretim faaliyetlerini olumsuz etkileyerek okulların amaçlarını gerçekleştirmesine engel olabileceği farklı araştırmacılar tarafından belirtilmektedir. Örneğin Phaneuf (2006: 1) okuldaki suç ve şiddet olaylarının öğrencilerin öğrenme ve öğretmenlerin öğretme yetenekleri üzerinde olumsuz etkilere neden olabileceğini belirtirken, Kadel (1995: 2), Netshitahame ve Van Vollenhoven (2002: 313) öğrencilerin ve öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmedikleri bir ortamda öğrenmenin ve öğretmenin gerçekleşmeyeceğini belirtmektedir. Diğer yandan güvenli bir okulun, fiziksel, sosyal ve akademik alanda gelişme imkânını garanti eden bir okul olacağı (Morrison, Furlong ve Morrison, 1994: 241); yaratıcı okula ve başarılı öğrencilere sahip olmak için güvenli ve disiplinli bir öğrenme ortamı oluşturmanın gerekliliği vurgulanmıştır (Kadel, 1995: 2).

Okul güvenliği, öğrencinin eğitim sonucunda kazandırılmak istenen bilişsel çıktıları elde etmesi için karşılanması gereken temel ihtiyaçlardan biri olup, bir eğitim hakkı olarak belirtilmektedir (Morrison, Furlong ve Morrison, 1994: 239). Güvenli okul ortamı, öğrencilerin kişiliklerinin sağlıklı bir şekilde gelişmesi, kendilerini daha huzurlu hissetmeleri ve okulda öğrenmenin gerçekleştirilmesi için gerekli ön koşullardan biridir (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011: 80). Bununla birlikte güvenli ortamlar yaratıcılığı, keşfetmeyi, risk almayı, işbirlikçi ve katılımcı davranışı arttırmaktadır (Morrison, Furlong ve Morrison, 1994: 239). Ayrıca güvenli bir okul iklimi oluşturarak öğretmenler ve yöneticiler öğrencilere karşı disiplin yaptırımlarını uygulamaktan daha çok zamanlarını eğitimsel misyonu gerçekleştirmek için harcarlar (Caulfield, 2000: 174). Bu açıdan bakıldığında okul güvenliğini sağlama stratejileri ile eğitim-öğretim stratejilerinin verimliliğine daha fazla zaman ayrılacaktır (Kadel, 1995 : 2).

Genel bir anlamla okul güvenliği; öğrencilerin ve okul personellerinin okul içindeki veya okul dışındaki etkenlerden kaynaklanabilecek tehlikelere karşı korunmaları ve olası bir deprem, yangın, silahlı saldırı gibi olağanüstü durumlarda en üst düzeyde can güvenliklerinin sağlanması (Özer, 2006: 7) olarak tanımlansa da okul güvenliği açısından öncelikli olarak korunmaya muhtaç olanlar öğrencilerdir (Dönmez, 2001: 64). Bu bağlamda eğitimciler eğitim-öğretim görevine ek olarak öğrencilere eğitimsel, fiziksel ve zihinsel açıdan güvenlik sağlamalıdır (Oosthuizen, Botha, Bray, Marais, Maritz, Van der Westhuizen & Van Schalkwyk, 1994, akt. Netshitahame ve Van Vollenhoven, 2002: 313).

Bazı okullar henüz öğrenme ortamını tehdit eden bir sorun yaşamamış olabilir, ancak risk her zaman var olup (Buckner ve Flanary, 1996: 46) okul güvenliğini sağlamak öğretmenlerin, yöneticilerin ve okul topluluğunun sürekli olarak karşı karşıya kaldığı önemli bir sorun olmaya devam etmektedir (Noonan, 2004 : 61). Başka bir ifadeyle okullar, çocuklar ve gençler için en güvenli yerlerden biri olarak görülse de okuldaki şiddeti öngörmek ve önlemek bugün okul yetkilileri için ciddi bir endişe kaynağı olmaya devam etmektedir (Jimerson, Brock ve Cowan, 2005: 11). Diğer yandan öğrenci velilerinin okula karşı ilgisinin gittikçe artması, okul personellerinin her türlü davranışının daha fazla kontrol edilmesine ve okul yöneticilerini okulların güvenliğini sağlamak için tedbirler almaya zorlamaktadır (Memduhoğlu ve Taşdan, 2007: 76). Ayrıca okullarında şiddet yaşayan okul liderleri, bir medya saldırısına, ebeveynlerin ve toplum liderlerinin

incelemelerine maruz kalmakta ve bu tür olayları önlemek için neler yaptıkları sorulmaktadır (Buckner ve Flanary, 1996: 46). Bu anlamda, öğrenci güvenliğinin korunması için gerekli tedbirlerin alınması, risklerin ve tehlikelerin anında saptanarak bunlara anında müdahale etmek okul yönetiminin temel sorumluluğundadır (Memduhoğlu ve Taşdan, 2007: 76). Dolayısıyla öğrencilerin tüm tehlikelerden korunarak can güvenliklerinin sağlanması okul yöneticilerinin en önemli görevlerinden biridir (Dönmez, 2001: 64).

Gelişmiş ülkeler başta olmak üzere ülkemizde de okul güvenliği bir sorun olarak görülmekte ve ekonomi, sosyal, kültür gibi farklı alanlardaki nedenlerle gittikçe daha ciddi bir hal almaktadır (Dönmez, 2001: 72). Bu açıdan dünyanın çok farklı yerlerinde okulların daha güvenli yerler olabilmesi için pek çok sayıda çalışma yapılmaktadır. Ülkemizde ise, okul güvenliğine ilişkin olarak yapılan çalışmalarda son dönemlerde niceliksel bir artış olduğu görülse de okul güvenliğine yönelik bilimsel temellere dayanan çalışmaların artması gerekli görülmektedir (Işık, 2004). Bu çalışmalar yapılırken göz önünde bulundurulması gereken noktalardan biri de güvenli, etkili ve denetimli okulların bir rastlantı olmadığı, bu okulların güvenli okul kültürlerini oluşturmak ve korumak için önemli çaba gösterilen ortamlar olduğu (Sugai, Sprague, Horner ve Walker, 2000: 94) ve okul güvenliği sorunlarına yönelik çeşitli stratejilerin uygulandığıdır. Ancak her okul ve karşı karşıya kaldığı sorunlar farklı olacağından (Buckner ve Flanary, 1996: 47) kaliteli bir eğitimin ön koşullarından biri olan okul güvenliğinin oluşturulmasında her bir okulun koşullarına uygun şekilde alabileceği farklı tedbirler bulunmaktadır (Dönmez, 2001: 72).

Araştırmanın Amacı

Okul müdürleri, okul güvenliğini sağlamak için farklı stratejiler uygulayabilecekleri gibi benzer sorunlara yönelik benzer stratejileri de uygulayarak etkili sonuçlar alabilirler. Bu durumda okul müdürlerinin okul güvenliğini sağlama stratejilerinin araştırılması diğer okul müdürleri için örnek stratejiler oluşturması açısından önemli görülmektedir. Bununla birlikte araştırma sonuçlarından hareketle okul müdürlerinin stratejilerinin değerlendirilmesi ve çeşitli önerilerin sunulması ile alan yazına katkı sağlanacaktır. Bu doğrultuda araştırmada okul müdürlerinin okul güvenliğini sağlamaya yönelik kullandıkları stratejileri belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin öğrenciler arasında oluşabilecek güvenlik tehditlerine yönelik stratejileri nelerdir?
2. Okul müdürlerinin okulun fiziki koşullarından kaynaklanabilecek güvenlik tehditlerine yönelik stratejileri nelerdir?
3. Okul müdürlerinin okul dışından gelebilecek güvenlik tehditlere yönelik stratejileri nelerdir?
4. Okul müdürlerinin okul güvenliğini sağlamaya yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma nitel bir araştırma olup nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseniyle yürütülmüştür. Araştırmada farklı düzeylerde öğretim yapan okul müdürlerinin okul güvenliğini sağlamaya yönelik kullandıkları ortak ve farklı stratejileri belirlemek amacıyla maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Adıyaman ili merkez ilçe sınırları içerisindeki okullarda görev yapan 15 okul müdüründen oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanmadan önce okul güvenliği konusuna ilişkin alan yazın taraması yapılmıştır. Alan yazın taraması sonucunda iki bölümden oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun birinci bölümünde okul müdürlerine ilişkin kişisel bilgilere (cinsiyet, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, branş ve görev yapılan okul türü) yer verilmiştir. Görüşme formunun ikinci bölümünde ise okul müdürlerinin okul güvenliğini sağlama stratejilerini belirlemeye yönelik 4 soru ve bu sorulara ilişkin 12 sonda soru yer almıştır. Veriler çalışma grubunu oluşturan okul müdürleriyle oluşturulan görüşme formu kapsamında yüz yüze görüşmeler yapılarak toplanmış olup görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Okul müdürlerinin öğrenciler arasında oluşabilecek güvenlik tehditlerine yönelik kullandıkları stratejiler “rehberlik ve bilinçlendirme, disiplin ve kontrol, işbirliği ve iletişim, koruyucu uygulamalar” olarak 4 tema altında toplanmakta ve en fazla vurgulanan temanın “rehberlik ve bilinçlendirme”, en az vurgulanan temanın ise “koruyucu uygulamalar” olduğu belirlenmiştir. Okul müdürlerinin okulun fiziki koşullarından kaynaklanabilecek güvenlik tehditlerine yönelik stratejileri “fiziksel koşulları düzenleme, mevzuat, rehberlik ve bilinçlendirme, hijyen, sağlık” olarak 5 tema altında toplanmış olup en sık vurgulanan temanın “fiziksel koşulları düzenleme” en az vurgulanan temanın ise “sağlık” olduğu belirlenmiştir. Okul müdürlerinin okul dışından gelebilecek güvenlik tehditlerine yönelik stratejileri “kontrol, işbirliği ve dönüt, şöförlerle iletişim ve toplantı, fiziksel düzenlemeler” olarak 4 tema altında toplanmış olup en sık vurgulanan temanın “kontrol” en az vurgulanan temanın ise “fiziksel düzenlemeler” olduğu belirlenmiştir. Okul müdürlerinin okul güvenliğini sağlamaya yönelik önerileri “malzeme ve personel eksikliğinin giderilmesi, işbirliği, fiziki düzenlemeler, bilinçlendirme, disiplin ve kontrol” olarak 5 tema altında toplanmış olup en fazla vurgulanan temanın “malzeme ve personel eksikliğinin giderilmesi” en az vurgulanan temanın ise “disiplin ve kontrol” olduğu belirlenmiştir.

Tartışma

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak okul müdürlerinin okul güvenliği sorununa yönelik farklı stratejiler kullandıkları belirlenmekle birlikte alanyazında okul güvenliği sorununa ilişkin kullanılan stratejiler genel olarak iki yaklaşım altında toplanmaktadır. Garcia'ya (1994, akt. Dönmez, 2001: 66-67) göre okul güvenliği sorunun çözümüne yönelik olarak kullanılan yaklaşımlar genel olarak polis modeli ve okul iklimi-kültürü yaklaşımı olarak iki noktada toplanmaktadır. Polis modeli yaklaşımında gelişmiş teknoloji imkânlarından yararlanılarak sorunların daha kısa sürede öğrenilmesi ve bu sorunlara müdahale edilmesi yer almaktadır. Polis modeli yaklaşımında kamera, metal detektörler ve telsizler gibi araçlarla gizli izlemenin sağlanması; okuldan uzaklaştırma, okuldan çıkarma gibi sert cezalarla katı disiplin uygulamaları, yaka kartları ve üniformalar ile kontrol sağlama uygulamaları gerçekleştirilmekte, sıfır tolerans politikası benimsenmekte ve okul güvenlik görevlisi ve okul polisi uygulamaları bulunmaktadır. Okul iklimi-kültürü yaklaşımında ise polisiye önlemler ve katı disiplin uygulamaları yerine öğrencinin bireysel özellikleri ve sorunları ile ilgilenme bulunmakta, odak noktası okulun iklimi ve kültürü olarak belirtilmektedir. Okul iklimi-kültürü yaklaşımı okul güvenliği sorununun teknolojik kontrol sistemleri yerine insan ilişkilerinin geliştirilmesi ile çözülebileceği esasına dayanmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde okul müdürlerinin okul güvenliğini sağlamaya yönelik stratejilerinde polis modeli ve okul iklimi-kültürü yaklaşımına uygun stratejiler bulunmakla birlikte okul müdürlerinin öğrenciler arasında oluşabilecek güvenlik tehditlerine yönelik kullandıkları stratejilerin çoğunlukla okul iklimi-kültürü yaklaşımı; okulun fiziki koşullarından kaynaklanabilecek güvenlik tehditlerine, okul dışından gelebilecek güvenlik tehditlerine yönelik stratejileri ve okul güvenliğini sağlamaya yönelik önerileri çoğunlukla polis modeli yaklaşımı içerisinde ele alınabileceği belirlenmiştir. Araştırma sonucundan yola çıkılarak okul müdürlerinin okul güvenliği sorununu çözmek amacıyla polis modeli yaklaşımını daha çok tercih ettikleri ifade edilebilir. Ancak okul iklimi-kültürü yaklaşımının sorunları çözmede etkili bir yaklaşım olduğu önemini göz ardı edilmemesi gerekli olup bu yaklaşımın özellikle yapılan araştırmalarla günümüzde daha sık vurgulandığını ve bunun okul müdürleri tarafından dikkate alınması gerektiği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Güven, okul güvenliği, okul müdürü.

Kaynaklar

- Caulfield, S. L. (2000). Creating peaceable schools. *ANNALS, AAPSS*, 567, 170-185.
- Çalık, T., Kurt, T. ve Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73-84.
- Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 63-74.
- Işık, H. (2004). Okul güvenliği: Kavramsal bir çözümleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/isik.htm, 4 Şubat 2017'de alınmıştır.
- Jimerson, S. R., Brock, S. E., and Cowan, K. C. (2005). Threat assessment: An essential component of a comprehensive safe school program. *Student Counseling*, October.
- Kadel, S. (1995). Reducing school violence: Building a framework for school safety. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED391227.pdf>, 19 Şubat 2017'de alınmıştır.
- Buckner, K. G., and Flanary, R. A. (1996). Protecting your school and students: The safe schools handbook. *NASSP Bulletin* 80(579), 44-48.
- Memduhoğlu, H. B. ve Taşdan, M. (2007). Okul ve öğrenci güvenliği: Kavramsal bir çözümleme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(34), 69-83.
- Morrison, G. M., Furlong, M. J., and Morrison, R. L. (1994). School violence to school safety: Reframing the issue for school psychologists. *School Psychology Review*, 23(2), 236-256.
- Netshitahame, N. E., and Van Vollenhoven, W. J. (2002). School safety in rural schools: Are schools as safe as we think they are? *South African Journal of Education*, 22(4), 313 – 318.
- Noonan, J. (2004). School climate and the safe school: Seven contributing factors, *Educational Horizons*, 83 (1),61-65.
- Özer, N. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul güvenliğine ilişkin algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Phaneuf, S. W. (2006). *School security practices: Investigating their consequences on student fear, bonding and school climate*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Maryland.
- Sugai, G., Sprague, J. R., Horner, R. H., and Walker, H. M. (2000). Preventing school violence: The use of office discipline referrals to assess and monitor school-wide discipline interventions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 94-101.

OKUL AİLE BİRLİĞİNİN İŞLEYİŞİ: OKUL YÖNETİCİLERİ VE VELİLERİN GÖRÜŞLERİ BAĞLAMINDA NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Esen Altunay^a, Gül Ercan^b

^(a)Yrd. Doç. Dr., Ege Üniversitesi, esen.altunay@ege.edu.tr

^(b)MEB İzmir Karşıyaka MEM, gulercan@gmail.com

Giriş

Bir ülkenin geleceği olan çocukları iyi insan ve iyi vatandaşlar olarak yetiştirmek eğitim-öğretim kurumlarının temel amacıdır. Çocukların bu eğitiminin gerçekleştirilmesinde aile, çevre, öğretmen ve yönetici gibi birçok öge etkilidir (Kolay, 2004). Bu öğelerin tüm çabalarının etkili bir şekilde bütünleştirilmesi ve sürece katkısının sağlanması gerekmektedir. Aksi takdirde toplumsal ve teknolojik değişim ve gelişmeler, okullarda eğitim sürecini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle okulların hızlı ve sürekli gelişmeler karşısında çevresiyle bütünleşmesi, değişim ve yenileşmelere açık dinamik örgütler olmaları beklenmektedir (Özmen ve Harktı, 2005). Bu doğrultuda okulun çevresi ile ve özellikle aile ile işbirliği içinde bulunması eğitim sürecini olumlu etkilemekte ve öğrenciye istenilen davranışların kazandırılmasını kolaylaştırmaktadır.

Okulda öğrenciye kazandırılmaya çalışılan bilgi, beceri ve davranışlar evde aile tarafından desteklenip pekiştirilmediğinde kısa zamanda unutulmaktadır, hatta okul ve ev arasında benimsenen değerler, alışkanlıklar, çocuğa davranış kazandırma yöntemi konusunda farklılıklar olduğunda çocuğun okulda öğretilenleri kolayca öğrenmesi ve uygulamaya koyması güçleşmektedir. Bu nedenle yönetici ve öğretmenlerin öğrencilerin ve okulun başarısını artırabilmesi için ailelerin desteğini sağlaması gerekmektedir (Gümüşeli, 2004). Kaliteli bir eğitime ulaşmak için sağlıklı bir öğretmen-veli işbirliği, sağlıklı bir işbirliği için ise tarafların birbirleriyle açık iletişim kurmaları ve çocukların önemini çok daha iyi kavramaları önem taşımaktadır (Şahin ve Ünver, 2005). Sonuç olarak çocuğun eğitimindeki etkisi dikkate alındığında, okul yönetici ve öğretmenlerinin aileleri eğitim sürecine katmaya çalışması ve ailelerle işbirliği yapması konusunda planlı ve sistematik çabalar göstermesi yararlı olmaktadır (Gökçe, 2002).

Okulda eğitim-öğretim etkinliklerinin karar sürecinde herhangi bir katılımı ve desteği olmayan ailelerin, ortaya çıkan sorunların çözümünde de katkı sağlamaya istekli olmadıkları görülmektedir (Hesapçıoğlu, 1998). Bu nedenle ailelerin okulla işbirliği geliştirmesi amacıyla onlarla bilgi paylaşılması ve ilişki kurulması gerekir. Ancak bu süreç birçok nedenle olumsuz etkilenmektedir. Ailelerin okula katılmama nedenleri; ailelerin olumsuz tavırları, ailelerin eğitim işini okula bırakma, katılıma ihtiyaç duymama gibi tutum ve tavırları, ailelerin çalışma koşulları ya da kültür farklılıkları olabileceği gibi (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010); ailenin eğitim düzeyinin düşük olması, eğitime ilişkin beklenti ve ilgisinin düşük olması, çocuğun eğitimine destek olma konusunda bilgi eksikliği de olabilmektedir. Aynı zamanda ailenin okul ile yeterli ve doyurucu ilişki kurmada çekingen davranması da söz konusu olabilmektedir (Gümüşeli, 2004). Öğretmen ve yöneticilerden kaynaklanan bazı etkenler de yaşanabilmektedir. Örneğin ailelere zaman ayırmak ve onları işlerine karıştırmak istememesi, ailelerin katılımının önemine inanmamaları ve onları sadece okul için finansal kaynak olarak görmeleri gibi etkenlerdir (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Okul yöneticilerinin bu olumsuz etkenleri belirleyerek sürecin sağlıklı yürütülmesi için engelleri ortadan kaldırması gerekmektedir.

Okul yönetiminin görevi okuldaki tüm insan ve maddi kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaya çalışmaktır (Teyfur, 2000). Bu kaynaklardan biri de okul aile birlikleridir. Okul aile birliklerinin etkili bir şekilde yürütülmesi ailelerin okuldaki karar sürecine katılmasını, hem kendi çocuklarının öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerini, hem de kendi bölgelerindeki eğitim kurumlarının gelişimine ve dönüşümüne katkı sunmalarını sağlamaktadır (Akal, 2010). Çünkü okullar açık toplumsal sistemlerdir. Açık toplumsal sistem kuramına göre örgütler, çevreden belirli girdiler alan, bunları bir üretim sürecinden geçirerek çevreye çıktılar sunan ve kendi içerisinde birbiriyle ilişkili alt sistemler ve işlevlerden oluşan toplumsal sistemlerdir. Her sistem toplumsal bir çevre içerisinde var olabilmekte ve çevreleriyle ilişkiler kurmaktadır. Okullar da sosyal bir sistem olarak çevrelerinden bazı girdiler alıp, bunları eğitim hizmetine dönüştürüp ve tekrar çevreye sunmaktadır. Doğal olarak çevredeki ve beklentilerindeki değişimler okulun yapı ve işleyişini de etkilemektedir (Boyacı, 2003; Bursalıoğlu, 2003; Katz ve Kahn, 1966). Bu bağlamda öğrencinin,

velinin ve çevresinin değişen şartlarına uyum göstermesi için okulların çevresiyle etkileşim olanağı bulduğu okul aile birliği gibi araç ve mekanizmalarını etkili işletmesi gerekmektedir.

Okul aile birlikleri Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı resmi veya özel örgün/yaygın öğretim kurumlarında/okullarda Okul Aile Birliği Yönetmeliği çerçevesinde “Okul ile aile arasında bütünleşmeyi gerçekleştirmek, veli ve okul arasında iletişimi ve iş birliğini sağlamak, eğitim-öğretimi geliştirici faaliyetleri desteklemek, maddi imkanlardan yoksun öğrencilerin zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak ve okula maddi katkı sağlamak üzere kurulur.” (MEB, 2005). Okul aile birliğinde görev almak, süreci usulüne göre yönetebilmek bir veli için bir işyüğü getirmektedir. Bütün çocukların, ailelerin, idarenin sorumluluğunu alarak hareket etmek gerekmektedir. Aynı zamanda birliğin bütçesinin Türkiye Eğitim Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemine (TEFBİS) kayıt edilmesi, planlama yapılması, onaylatılması, harcamaların yapılması ve gerekli bireylerin bilgilendirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda sürecin başarısı açısından okul aile birliğinde ilk defa görev alacak üyelerin bu süreç konusunda bilgilendirilmesi ve onlara danışmanlık verilmesi sağlanmalıdır. Aynı zamanda okul yöneticileri ve öğretmenlerin okulun gereksinimleri, yapısı ve ilgili yönetmelikler konusunda bilgi paylaşması okul aile birliği üyelerine kolaylık sağlamaktadır.

Alanyazın incelendiğinde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi ve okul aile birliklerinden memnuniyet düzeylerinde sorunlar yaşandığı ve işlevselliğinin yetersiz kaldığı görülmektedir. Gerekli etkinliği elde edebilmesi açısından bilgi birikiminin oluşturulması, paylaşılması ve bilimsel araştırmaların yapılması büyük önem taşımaktadır. Devlet kaynaklarından eğitime ayrılan payın her geçen yıl azalması, kamu kurumlarının etkili yönetiminde yerleşmenin ve demokratikleşmenin geliştirilmesinin vurgulanması gibi etkenler okul aile birlikleri ve işleyişinin incelenmesi, uygulamaların sorgulanmasını ve eksiklerin belirlenmesini gerektirmektedir. Bu doğrultuda elde edilecek bulgular daha nitelikli adımların atılmasını sağlayabilmektedir. Alanyazında okul aile birliği velilerle iletişim, maddi kaynak temini, sosyal etkinliklerin düzenlenmesi gibi konularda ayrı ayrı çalışmalar olduğu (Aslanargun, 2007; Çelenk, 2003; Genç, 2013; Nural, Kaya, ve Kaya, 2013; Kılıçalp, 2007; Kolay, 2004) ancak velilerin bu çalışmalardaki fikirlerini öne sürmesi, düşünceleri belirtip yön vermeleri kısacası istekleri ve değerlendirmelerine ile okul yöneticilerinin görüşlerinin karşılaştırılmasına ilişkin çalışmalar tam anlamıyla rastlanılmamıştır. Bu bağlamda velilerin araştırmadaki fikirlerini öne sürmelerini, isteklerini, yaşadıklarını kısacası görüşlerini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanamamış olması nedeniyle bu araştırma sonucunda elde edilecek verilerin, alandaki önemli bir eksikliği tamamlamada katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilkököl ve ortaokulda öğrencisi olan velilerin ve okul yöneticilerinin okul aile birliği işleyişine ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Yöntem

Araştırmanın deseni nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik olgu deseniştir. Araştırmada veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubu, 2015-2016 eğitim öğretim yılında çocukları çeşitli ilkököl ve ortaokullarda öğrenim gören veliler ve okul yöneticileridir. Veri toplama aracı demografik özellikler ile velilerin ve okul yöneticilerinin okul aile birliğinin işleyişine ilişkin görüşlerini belirlemek üzere iki bölümden oluşturulmuştur. Birinci bölümde katılımcıların cinsiyetleri, yaşları, vb. özelliklerini belirleyici sorular; ikinci bölümde ise okul aile birliğinin eğitimin niteliğine katkısı, okul aile birliğinin işleyişi ve okul aile birliğine işleyişine ilişkin önerilerine dair görüşleri belirleyici yarı yapılandırılmış sorular hazırlanmış, velilere ve okul yöneticilerine yöneltilmiştir. Araştırmanın verilerinin analizinde betimsel ve içerik analizi yapılacaktır.

Bulgular

Araştırmada veri analiz süreci devam etmektedir.

Tartışma

İlkököl ve ortaokulda öğrencisi olan velilerin ve okul yöneticilerinin okul aile birliği işleyişine ilişkin görüşleri alanyazındaki çalışma sonuçları ile karşılaştırılacaktır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda alandaki uygulamacılar ve araştırmacılar için öneriler geliştirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Aile Birliği, Veliler, Okul Yöneticileri



Kaynaklar

- Akal, Ş. (2010). *İlköğretim okullarında, okul aile birliği görevlerine verilen önem derecesi ve bu görevlerin gerçekleştirme düzeyi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Fakültesi, Çanakkale.
- Aslanargun, E. (2007). *Okul - aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması*. Sosyal Bilimler Dergisi, Manas Bilimsel Yayınlar. 18, 120-146.
- Bursalıoğlu, Z. (2003). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. 7.Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Boyacı, A. (2003). *Bir Sistem Olarak Okul*, Ders Notları. Anadolu Üniversitesi.
<http://home.anadolu.edu.tr/~aboyaci/ders/ey/sbsokul.pdf>
- Çelenk, S. (2003). *Okul Aile işbirliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 24, 33-39.
- Çelenk, S. (2003). *Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması*. İlköğretim Online Dergi 2(2), 28-34, E-Dergi, <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasimoğlu, N. (2010). *Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri*. Ankara Üniversitesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 16 (3), 399-431.
- Genç, S. Z. (2005). *İlköğretim 1. kademedeki okul aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(2), 227-243.
- Gökçe E. (2002). *İlköğretim öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin etkililiği*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35, 1-2.
- Gümüşeli, İ. (2004). *Ailenin katılım ve desteğinin öğrenci başarısına etkisi*. Özel Okullar Birliği Bülteni Eylül 2 (6), 14-17.
- Özmen, F. ve Harktı, H. (2005). *Denizli ilindeki ilköğretim ve orta öğretim okullarının çevresiyle bütünleşebilme düzeyleri*. Milli Eğitim Dergisi, 32, 165.
- Hesapçıoğlu, M. (1998). *Postmodern çağda eğitim yönetimi ve eğitim örgütü*. Türkiye'de Eğitim Yönetimi, Ankara: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayını.
- Katz, D. ve Kahn, R.L. (1966). *The social psychology of organizations*. New York: Wiley.
- Kılınçalp, N. (2007). *Okul aile birliklerinin etkinlikleri ve sorunlarına ilişkin yöneticilerinin görüşleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Dalı, Ankara.
- Kolay, Y. (2004). *Okul-aile-çevre iş birliğinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi*. Milli Eğitim Dergisi, 164.
- MEB (2005), Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği. Resmi Gazete. 31.05.2005.
<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/05/20050531-4.htm>
- Nural, E., Kaya, D. Ç. ve Kaya, Y. (2013). *Okul aile birliklerinin işleyişi, Sorunlarına ilişkin yöneticilerin, okul aile birliği üyelerinin görüşleri*. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2 (4).
- Şahin, F. T. ve Ünver, N. (2005). *Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı*. Kastamonu Eğitim Dergisi, 13 (1).
- Teyfur, M. (2000). *İlköğretim okulları ve yönetici yetiştirme sorunu*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7, 168-177.

EĞİTİM SİSTEMİNDE DEĞİŞİMLERİN VE REFORMLARIN NİTELİKLERİ BAĞLAMINDA OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Esen Altunay^a, Ahmet Burak^b

^(a)Yrd. Doç. Dr. Ege Üniversitesi, esen.altunay@ege.edu.tr

^(b)Ege Üniversitesi, ahmetburak3534@gmail.com

Giriş

Toplumun eğitim sisteminden genel beklentisi, çocukların gelecekte topluma katkıda bulunan yurttaşlar olarak yaşamalarını sağlayacak bilgi, tutum ve becerileri edinmelerini sağlamasıdır. Eğitim sistemi içinde çocukların kendilerini en üst düzeyde gerçekleştirmiş olmalarının dikkate alınması eğitim sisteminin etkili ve verimliliğinin sorgulanmasını beraberinde getirmektedir. Bu sorgu ister istemez, en iyi eğitim hizmetine sahip olmak için reform yapma anlayışını akla getirmektedir (Morgan, 1995). Reformlar, köklü değişimleri, yeniden yapılanmayı ifade eden düzenlemelerdir (Bursalı oğlu, 1994; Erçetin, 1997). Gelişmiş ülkeler eğitim reformlarını nitelik çalışmalarına yoğunlaştırırken, Türkiye'nin de içinde bulunduğu ülkelerde de 2000'li yıllara kadar eğitimdeki niceliksel eksiklikler tamamlanmaya çalışılmıştır. Türkiye'de eğitim sisteminde yapılan ve yapılacak işlere devrimsel bir bakış açısı ya da çok kapsamlı bir reform çalışmasından ziyade evrimsel bir bakış açısıyla yaklaşıldığı görülmektedir. Yani geçmişte yapılanların üzerine bazı yeni basamakları inşa etmek mantığıyla bakılmaktadır (Selçuk, BT).

Tarihsel açıdan incelendiğinde, okulları iyileştirmeye yönelik birbirinden kopuk birçok çalışma ve uygulamanın olduğu görülmektedir. Yıllar boyunca sayısız proje düzenlenmiştir. Son yirmi yılda 1997- 98 sekiz yıllık temel eğitim reformu, 1999 TKY uygulaması (stratejik planlama, vb.), 2010 Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH projesi) ile Türk eğitim-öğretim sisteminde teknoloji odaklı bir değişim süreci, 2004 yılı yapılandırma eğitim programı, 2006 yabancı dil öğretim programı, 2012 4+4+4 kesintili eğitim sistemi, vb. değişim programları uygulamaları denenmiştir. Bu yeniliklerin çoğu belli ölçülerde yararlı olmuş ama uluslararası başarı sıralamalarındaki yeri göz önüne alındığında çok azı kamu eğitiminin doğası üzerinde etki bırakmıştır. Uluslararası örneklerle bakıldığında uzun süreli etki bırakan eğitim reformlarının temel olarak en az iki ögesi kesinlikle bulunmaktadır. Birincisi, çabalar sistemli olmaktadır. İkincisi çözümleme, tasarımı ve geliştirme süreçlerinde öğrenmeyi etkileyen tüm değişken ya da koşullar hesaba katılmaktadır. Bu öğeler yönetim, öğretmenin rolü, öğrencilerin niteliği, fiziksel tesisler, aile ve topluluk katılımı, akran desteği ve öğretim kaynaklarıdır. Temel sorun, öğretimi geliştirme uygulamalarında genellikle bunlardan yalnızca sonuncusu olan öğretme-öğrenme gereçleriyle ilgilenilmesidir. Ancak başarılı bir geliştirme süreci isteniyorsa, kavramın olası tüm doğurgularıyla birlikte sistematik olarak ele alınmasını gerektirmektedir (Morgan, 1995).

Dünyada son otuz yıllık süre içinde eğitimi değiştirme ve iyileştirmeyle ilgili pek çok çalışma başarısızlıkla sonuçlanmış ve ancak birkaçı başarılı olabilmektedir. Ancak hem başarıdan hem de başarısızlıktan öğrenilecek çok şey bulunmaktadır (Morgan, 1995). Meyer, Scott ve Deal'e (1992) göre her örgüt gibi eğitim kurumları yasal statülerini devam ettirebilmek için çalışmaktadırlar. Eğitim kurumları mesleki olarak özel olan ya da yasal olarak yönetilen bir dizi kurala uymak için akredite olmaya ve meşruluklarını sürdürmeye çalışmaktadırlar. Bu doğrultuda bir hizmet sunmaktadırlar. Ancak öğrenciler bir ülkenin her yerinde standart olan aynı şekilde derecelenen sınıf düzeylerinde eğitim almaktadırlar. Her bir eğitim kurumundan geniş toplum kültürü, toplumsal amaç ve değerleri yansıtması beklenmekte ve eğitim kurumları, kendilerine tanımlanan ve toplumsal rolleri tarafından standart duruma gelmiş olan kurallara uymak zorunda kalmaktadırlar (Hoy ve Miskel, 2001; Akt. Karataş Acer, 2015). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) açısından değerlendirildiğinde örgütsel yapısının sürdürülmesi ve toplum tarafından başarılı olarak algılanması için birçok yenilikçi adımlar atılması gerekmektedir. Türkiye, ekonomik ve sosyal yaşamda farklı kapsam ve boyutlarda hızlı değişmelerin yaşandığı bir dönem geçirmektedir. Hiç kuşkusuz eğitim, bu dönemin yarattığı sorunları en yoğun biçimde yaşayan ve bu sorunların aşılmasında beklentilerin en çok yoğunlaştığı sektörlerden biridir. MEB çevresine uyum sağlamak ve yaşamak için gereken değişimleri zaman içinde geliştirmektedir. Örgütler, çoğu durumda salt çevreleri tarafından genel kabul görmek için, yapı ve işleyişlerinde değişikliğe gitmektedirler; aksi takdirde kurumsal çevrenin sınırlarını çizdiği meşruiyet çerçevesinin dışında kalma riski ile karşı karşıya kalabilmektedir (Bolat ve Seymen, 2006). Kurumsal çevrelerin örgütler üzerindeki etkisinden hareketle, kurumların hayatta kalması,

gerekli kaynakları temin edebilmesi, kabul görmesi, sosyal desteği kazanması ve toplumda meşrulaşabilmesi örgütün bir başarısını göstermektedir (Karataş Acer, 2015). Bu doğrultuda yeni kurumsalcılık yönetim yaklaşımına göre eğitim sistemlerinin amacı gerçekleştirilmediğinde çevrenin beklentilerini karşılamak amacı ile örgütsel yapısının değişmesi ve geliştirilmesi beklenmektedir. Bu anlamda örgütsel yapının yeniden yapılandırılması ve yenilikçi bakış açıları getirilmesi kurumsal etkililiği geliştirebilmektedir.

Yeni kurumsalcılık teorisine göre örgütler, kendi sınıflarının iyi ve yasal bir üyesi olmak istiyorlarsa, kurumsal çevrenin kendileri için tanımlamış olduğu örgüt yapısını ve işleyişini benimsemek durumunda kalmaktadırlar. Bu açıdan değerlendirildiğinde, kurumsal çevre, örgütlerin ve bireylerin uygulamalarına ilişkin seçenekler üzerinde çeşitli kısıtlamalar getirmektedir. Böylece kurumsal çevre, örgütlerin karşı karşıya kaldıkları alternatif hareket tarzları üzerinde çeşitli kısıtlamalar yaratarak, o çevrede izlenmesi gereken belirli tipteki davranışları ortaya koymaktadır (Bolat ve Seymen, 2006). Kurumsal çevre ile kastedilen kurumların çevre ile ilişki içinde olması, çevrenin kurumdan, kurumun çevreden karşılıklı olarak etkilenmesidir. Bir kurumun çevresi, kurumun girdileri ve çıktıları ile dışarıda etkileşim halinde oldukları kişiler ya da öğelerden oluşmaktadır (Karataş Acer, 2015). Bu bağlamda ulusal ve uluslararası çevredeki toplumsal, teknolojik ve ekonomik değişimler temelinde MEB'in meşruluğunu sürdürülebilmesi açısından reformlar gerçekleştirilmesi kaçınılmazdır. Ancak bu reformların tabandan gelen sorunları çözme odaklı olmaması sorunun temelini oluşturmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde eğitimdeki yeni sistem arayışının bir sonucu olarak Türk Eğitim Sistemi'nde Cumhuriyet dönemi boyunca, reform, düzenleme ve yeniden yapılanma gibi çeşitli isimler altında birçok düzenleme yapılmıştır. Ancak özü itibarıyla Türkiye'nin tarihi, kültürü ve sosyo-ekonomik yapısına uygun olmadığı için bunların çoğu başarısızlıkla sonuçlanmıştır (Akpınar, Dönder, Yıldırım ve Karahan, 2012). Başarısızlıkların incelenmesi uygulamaların sorgulanmasını ve eksiklerin belirlenmesini ve böylece daha nitelikli adımların atılmasını sağlayabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında alanyazında eğitim yönetimi bilimi bakış açısıyla eğitim sisteminin değişimlerinin ve reformlarının niteliklerinin bütüncül olarak incelendiği araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır (Erçetin, 1997; Ergün, 2003; Han, 2013; Haznedar, 2010, vb.). Araştırmalar genelde bir uygulamaya ilişkin algıları (yabancı dil eğitim programı, eğitim programı, FATİH projesi, 4+4+4 kesintili eğitim sistemi) içermektedir. Eğitim reformlarının kuramsal altyapısının oluşturulması ve uygulamadaki sorunların irdelenmesi gerekmektedir. Eğitim sistemindeki düzenlemelerin uygulanması ve gerçekleştirilmesinde; başat öğelerden biri, okul yöneticileridir. Okul örgütünde değişim denildiğinde şüphesiz en önemli unsur okul yönetimidir. Okul yöneticilerinin liderlik veya yönetim becerisinin yanında değişimi başlatma, yönetme ve değerlendirmede de, tüm ilgili birim ve görevler arasında eşgüdümleme yapması beklenmektedir (Gümüşeli, 2009; Wallace, 2004: 57-64). Bu bağlamda bir eğitim sisteminde ne ölçüde ve nasıl bir değişim süreci olduğuna karar verebilmek için belli bir zaman dilimi içerisinde sistemin temel bileşenlerinin incelenmesi gerekmektedir (Han, 2013). Dolayısıyla bu araştırmada eğitim sisteminde değişimlerin ve reformların nitelikleri bağlamında okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesinin alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin eğitim sisteminde yapılan değişim uygulamaları ve reformlarının niteliklerine ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Yöntem

Bu çalışmada, eğitim sisteminde değişimlerin ve reformların nitelikleri bağlamında okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemek için nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri İzmir ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı devlet okullarında yönetici olarak görev yapmakta olan okul müdürlerinin reform çalışmalarına yönelik görüşlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak saptanmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden homojen örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubu 2016-2017 eğitim-öğretim yılı itibari ile görevli olan okul yöneticilerinden oluşmaktadır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme yöntemini kullanılmıştır. Çalışma için hazırlanmış olan görüşme soruları gerekli uzman görüşleri alınarak birtakım düzenlemeler neticesinde son halini almıştır. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel ve içerik analizi kullanılacaktır.

Bulgular

Araştırmada veri toplama süreci devam etmektedir.

Tartışma

Eğitim sisteminde değişimlerin ve reformların nitelikleri bağlamında okul yöneticilerinin görüşleri alanyazındaki çalışma sonuçları ile karşılaştırılacaktır.



Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda alandaki uygulamacılara ve araştırmacılara öneriler geliştirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Reform, Değişim, Yeni Kurumsalcılık, Okul Yöneticileri

Kaynaklar

- Akpınar, B., Dönder, A., Yıldırım, B. ve Karahan, O. (2012). Eğitimde 4+4+4 Sisteminin (Modelinin) Karşıt Program Bağlamında Değerlendirilmesi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 36, 25-39
- Erçetin, Ş. Ş. (1997). Türkiye'de Eğitim Reformu Ve Reformu Gerçekleştirecek Liderler Olarak Okul Yöneticilerinde Aranılan Kişilik Özellikleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 2,173-198
- Han, Ç.(2013). Öğretmenlerin İşlevsel Paradigmaları ve Eğitim Reformu. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 3 (1), 59-79
- Akıncı, A. Kurtoğlu, M ve Seferoğlu, S. S. (2012). Bir Teknoloji Politikası Olarak FATİH Projesinin Başarılı Olması İçin Yapılması Gerekenler: Bir Durum Analizi Çalışması. Akademik Bilişim 2012, 1-3 Şubat 2012 / Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Çetintaş, B. ve Genç, A. (2001). Eğitim Reformu Sonrası Anadolu Liselerinde Yabancı Dil Öğretimi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 20, 51 - 56.
- Gümüşeli, A. I. (2009). Primary School Principals in Turkey: Their Working Conditions and Professional Profiles. *International Journal of Human and Social Sciences*. 4 (4), 239-246.
- Haznedar, B. (2010). Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz. International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey ISBN: 978 605 364 104 9
- Karataş Acer, E. (2015). Türkiye'de Yükseköğretimin Genişlemesinin Yeni Kurumsalcılık Perspektifi Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı. Ankara
- MEB (1999). Millî Eğitim Bakanlığı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi Yayımlandığı Tebliğler Dergisi Tarihi. 2506.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A Guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Murphy, J. ve Hallinger, P. (1992) The Principalship In An Era of Transformation. *Journal of Educational Administration*. 30 (3), 77-88.
- Morgan, R. M. (1995). Eğitim Reformu Tepeden Mi Yoksa Tabandan Mı Yapılmalıdır? M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 7, 199-205
- Wallace, M. (2004). Orchestrating Complex Educational Change: Local Reorganisations of Schools In England. *Journal of Educational Change*. 5 (1), 57-78.
- Yapıcı, M. ve Hamiden Leblebicier, N. (2007). Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri İlköğretim Online, 6(3), 480-490, 2007. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Selçuk, Z. (BT). Türk Eğitim ve Öğretim Sistemi Reformu – Pilot Bölgelerinden İlk İzlenimler <http://www.konrad.org.tr/Egitimturk/05%20ziya%20selcuk.pdf>

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TEMEL VE HAZIRLAYICI EĞİTİM SÜREÇLERİNDE YETİŞTİRİLMELERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ

Mahmut Mutlu^a, Mehmet Özbaş^b, Sinan Yalçın^c, Turgut Uslu^d

^(a)Müdür Yetkili Öğretmen, Erzincan, Günebakan İlkokulu, mahmutmutlu29@gmail.com

^(b) Doç. Dr., Erzincan Üniversitesi, mozbas@erzincan.edu.tr

^(c) Yrd. Doç. Dr, Erzincan Üniversitesi, syalcin@erzincan.edu.tr

^(d) Arş. Gör., Erzincan Üniversitesi, tuslu@erzincan.edu.tr

Giriş

Eğitim sistemi, Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına ulaşma, milleti meydana getiren bütün fertleri milli şuur etrafında bölünmez bir bütün haline getirme, bilimsel düşünmeye, geniş bir dünya perspektifine sahip örf, adet ve geleneklerine bağlı, kendisine ve topluma faydalı, Türk toplumunu çağdaş medeniyetler seviyesine yükseltebilecek bireylerin yetiştirilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Eğitim sistemlerinin en önemli amacı, o ülkenin nitelikli insan gücünü yetiştirmek ve yurttaşlarına vatandaşlık eğitimini vermektir. Bu sistemler amacına ulaşabilmek için, yetiştireceği insan modelini, sahip olduğu eğitim felsefesini ve insan gücü politikasını belirleyerek eğitim etkinliklerini düzenlemektedirler (Karagözoğlu, 2003: 10-12).

Eğitim sistemi içerisinde; eğitim programlarını uygulayan, öğretim sürecini yöneten, genel ve özel çerçevede eğitimsel amaçlara ulaşmada en kritik rolü üstlenen öğretmenler olmuştur. Bu nedenle öğretmen yetiştirmenin etkililiği eğitimin niteliksel gelişiminde belirleyici rol oynamaktadır (Yan, 2009: 114).

Öğretmenlikte adaylık dönemi mesleğin en kritik aşamasını oluşturmaktadır. İlk yıl öğretmenlerin akademik destek ve yardıma en çok gereksinim duydukları bir dönemdir (Özdemir ve diğerleri, 2000: 19). Aday öğretmenin bu süreci olumlu olarak tamamlaması ve paydaşlarından yeterli desteği alması; mesleki açıdan kendine güvenmesini, mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirmesini ve mesleğinde başarılı olmasını sağlayacaktır.

Aday öğretmenin bu kritik dönemi olumlu geçirmesi ve mesleğine daha bilinçli başlaması için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından “Adaylık Eğitimi Programı” uygulanmaktadır. Bu adaylık eğitimi; temel eğitim, hazırlayıcı eğitim ve uygulamalı eğitim olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Temel eğitim, 657 sayılı kanun ve eğitimin çerçeve yasaları hakkında verilen eğitimi; hazırlayıcı eğitim, buldukları hizmet sınıfları ve görevleriyle ilgili verilen eğitimi; uygulamalı eğitim ise buldukları hizmet sınıfı ve görevleriyle ilgili yaptırılan stajı ifade etmektedir. (Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik, 1995)

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin Aday Memurluk Eğitimi sürecinde Temel ve Hazırlayıcı Eğitim süreçlerine ilişkin uygulamalar üzerinde durulmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin yetişme süreçlerine ilişkin “temel ve hazırlayıcı eğitim” konusunda okul yöneticileriyle kendilerine ait algıların hangi yönde ortaya çıktığının saptanması olarak belirlenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırma problemi şu şekilde belirtilmiştir: Sınıf öğretmenlerinin yetişme süreçlerine ilişkin kendilerinin ve yöneticilerin algıları nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi ile verilerin çözümlenmesinin nasıl yapıldığı açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

“Sınıf Öğretmenlerinin Yetişme Süreçlerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Algıları” araştırması, tarama modeli niteliğinde, karşılaştırmalı türden betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri; geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan çalışmalardır (Karasar, 2000). Bu araştırma

sürecinde, sınıf öğretmenlerinin yetişme süreçlerine ilişkin uygulamaların; sınıf öğretmenleri ve yönetici algılarıyla ortaya çıkarılıp karşılaştırılması hedeflenmiştir.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini; Erzincan ili, merkez ilçe, belde ve köy ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ile ilkokul müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcıları oluşturmaktadır. Erzincan ili merkez ilçesi sınırları içerisinde 2013-2014 eğitim-öğretim yılında 510 sınıf öğretmeni ile 130 yöneticinin görev yaptığı belirlenmiştir. Bu araştırmanın örneklemini Erzincan ili, merkez ilçe ilkokullarında görev yapan 510 sınıf öğretmeni ile 130 ilkokul müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcıları oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde, 130 yönetici ölçeğinden 124'ünün; 510 sınıf öğretmeni ölçeğinden ise 415'inin dönüşü sağlanmıştır. Ölçeklerin incelenmesi sonucunda 119 yönetici ve 402 sınıf öğretmeni anketinin değerlendirilmeye alınmasına karar verilmiştir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Uygulanması

Araştırmanın alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla öğretmenler ile yöneticilere iki farklı ölçek hazırlanmıştır. Her iki ölçekte iki bölümden oluşmaktadır. Bağımsız değişkenlerin bulunduğu birinci bölümler katılımcıların bazı kişisel özelliklerine ilişkin sorulardan oluşmaktadır. Öğretmenler ölçeğinin birinci bölümünde, cinsiyet ve hizmet yılı değişkenine ait sorular yer alırken; yönetici ölçeğinin birinci bölümünde, hizmet yılı ve kıdem değişkenleriyle ilgili sorular yer almıştır.

Ölçeklerin ikinci bölümleri özü itibarıyla özdeş maddelerden oluşan ölçek niteliğindedir. Bu maddeler öğretmenlerin yetişmeleri açısından, adaylık eğitim süreçleriyle ve mesleki sosyalleşmeleriyle ilişkilidir. Öğretmen ve yöneticilerden, sınıf öğretmenlerinin yetiştirme süreçlerine ilişkin adaylık eğitimi ve mesleki sosyalleşme ile ilgili görüşlerini 5'li Likert tipi bir ölçek üzerinde işaretlemeleri istenmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Ölçek geliştirildikten sonra sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi sürecine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla hangi testlerin yapılacağını belirlemek için aşağıdaki uygulamalar gerçekleştirilmiştir:

Verilerin değerlendirilmesi ve analizi iki aşamada ortaya çıkarılmıştır. Öncelikle Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Ölçeğinden elde edilen veriler kontrol edilmiştir. Genel bilgi formu ve sınıf öğretmeni yetiştirme ölçeği kullanılarak toplanan veriler SPSS istatistik programı ile bilgisayara kaydedilmiştir. Verilerin kaydedilme sürecinden sonra, istatistiksel analizler yapılmıştır.

Araştırmaya dâhil edilen katılımcıların sınıf öğretmeni yetiştirme algılarının incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmanın analizleri için öncelikle sınıf öğretmeni yetiştirme ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Bu amaçla Kolmogorov-Smirnov testinden yararlanılmıştır.

"Sınıf Öğretmenleri Yetiştirme Ölçeği" 5'li Likert yaklaşımıyla hazırlanmıştır. Ölçekte, "hiç" seçeneğine 1, "az" 2, "orta" 3, "çok" 4 ve "tam" seçeneğine ise 5 puan verilmiştir. Seçeneklerin puan ağırlıkları ise aralık sayısı (4)'nin seçenek sayısı (5)'na oranı (4/5) ile hesaplanmıştır (4/5=0.80). Buna göre "hiç" seçeneğinin puan aralığı 1.00-1.79; "az" seçeneğinin puan aralığı 1.80-2.59; "orta" seçeneğinin 2.60-3.39; "çok" seçeneğinin 3.40-4.19 ve "tam" seçeneğinin puan aralığı ise 4.20-5.00 olarak tespit edilmiştir.

Araştırma ölçeğinden elde edilen öğretmen ve yöneticilere ait betimsel verilerin analizinde aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerlerine ilişkin istatistiklerden yararlanılmıştır. Bu çalışmada, araştırmaya katılan katılımcıların sınıf öğretmeni yetiştirme algılarının düzeylerinin çeşitli demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ikili gruplar için t-testi, ikiden fazla gruplar için Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA ile incelenmiştir. Analizler öncesinde veri setinde kayıp değer ve uç değer incelemesi yapılmıştır. Herhangi bir kayıp değer ve uç değere rastlanmamıştır.

Araştırmaya dâhil edilen katılımcıların sınıf öğretmeni yetiştirme algılarının incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmanın analizleri için öncelikle sınıf öğretmeni yetiştirme ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılıp dağılmadığı test etmek amacıyla katılımcıların sınıf öğretmeni yetiştirme algı düzeylerinin dağılımına ait histogram ve Q-Q plot grafikleri çizilmiştir. Örneklem büyüklüğünün 50'den fazla olması sebebiyle Kolmogorov-Smirnov testi ile normallik test edilmiştir. Bununla birlikte, dağılıma ait çarpıklık ve basıklık değerleri de incelenmiştir.

Çizilen histogram ve Q-Q plot grafikleri incelendiğinde tüm değerlerin normallığe işaret eden çizgiye yakın oldukları; Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarının anlamlı olduğu ve bu durumun normallikten uzaklaştığına işaret ettiği; ancak çarpıklık değeri ve basıklık değerlerine bakıldığında iki değer de ölçüt değer olan -1 ile +1 aralığının da olduğu bu nedenle sınıf öğretmeni yetiştirme algı düzeylerinin normal dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılacak istatistiklerde anlamlılık düzeyi olarak .05 seçilmiştir. Kategori sayısı 2'den fazla olan değişkenlerde grup farklılıklarının belirlenmesinde post hoc testlerinden Scheffe testi yapılmıştır.

Bulgular

Tablo 1: Sınıf Öğretmenlerinin Temel ve Hazırlayıcı Eğitimle İlgili Algılarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar

Madde	N	\bar{X}	SS
1. Temel ve hazırlayıcı eğitim amaçlarının açık ve anlaşılır bir şekilde kavratılması.	402	2.57	0.96
2. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın ana hatlarıyla tanıtılması.	402	2.90	1.06
3. Sosyal çevre ile iletişimde öğretmene gerekli becerilerin kazandırılması.	402	2.77	1.01
4. Yazılı ve sözlü anlatımda Türkçe dil bilgisi kurallarının kavratılması.	402	2.94	1.09
5. Milli Eğitim Bakanlığı örgüt yapısının tanıtılması.	402	2.95	1.05
6. Temel ve hazırlayıcı eğitim programları sonucunda yapılan sınavların öğretilen konuları kapsamaması.	402	3.00	1.10
7. Temel ve hazırlayıcı eğitim sonunda yapılan sınavların güvenilirlik ve geçerlik ölçütlerini karşılamaması.	402	2.75	1.16
8. Temel ve hazırlayıcı eğitim sürecinde yapılan değerlendirmelerin program sonunda yapılan genel değerlendirmeye etkisi.	402	2.83	1.05
9. Temel ve hazırlayıcı eğitimde kullanılan öğrenme sürelerinin programın gerçekleşmesine uygunluk durumu.	402	2.75	1.05
10. Temel ve hazırlayıcı eğitim ortamlarının fiziksel düzenlemeler açısından amaçlara uygunluğu.	402	2.67	1.00
11. Aday öğretmen olarak sizin temel ve hazırlayıcı eğitim programlarından faydalanma düzeyiniz.	402	2.84	1.04
12. Temel ve hazırlayıcı eğitim sürecinde edindiğiniz bilgi ve becerilerin meslek yaşamınızda size sağladığı katkı.	402	2.75	1.05
13. Temel ve hazırlayıcı eğitimde kullanılan öğretim modellerinin aday öğretmenlerin sürece aktif katılımına etkisi.	402	2.69	1.02
14. Eğitim süreçlerinde kullanılan geleneksel öğretim yöntemlerinin programın hedeflerine ulaşmasındaki yeterliliği.	402	2.60	1.05
15. Değerlendirme sınavlarının program hedeflerine ne derece ulaşıldığını ölçmedeki yeterliliği.	402	2.73	0.98
16. Aday öğretmenlere görevlerinin anlaşılır bir şekilde kavratılması.	402	2.70	1.00
Genel Ortalama		2.78	1.04

Tablo 1'de görüldüğü gibi Temel ve Hazırlayıcı Eğitim alt boyutunda sınıf öğretmeni algıları ortalama olarak ($\bar{X}=2.78$) düşük orta düzeye işaret etmektedir. Ortalaması en yüksek 6. Madde ($\bar{X}=3.00$) olurken, ortalaması en düşük 1. madde ($\bar{X}=2.57$) olmuştur. 6. maddeye baktığımızda temel ve hazırlayıcı eğitim sonucunda yapılan sınavların öğretilen konuları kapsama düzeyi orta düzeyde çıkmıştır. 1. maddeye baktığımızda ise temel ve hazırlayıcı eğitime başlamadan önce amaçlarının açık ve anlaşılır bir şekilde kavratılmadığı görülmektedir. Bu da aday öğretmenlerin bu eğitim sürecinden neden geçtikleri sorusunun cevabını bilmediklerini göstermektedir.

Maddelerin geneline baktığımızda hiçbir maddenin orta düzeyden yukarı bir düzeyde olmadığı görülmekte ve ortalama da ($\bar{X}=2.78$) bunu göstermektedir. Buradan da yapılan eğitimin istenildiği gibi amaçlarına tam olarak ulaşmadığını ve eksikliklerinin olduğunu göstermektedir.

Tablo 2: Yöneticilerin Temel ve Hazırlayıcı Eğitimle İlgili Algılarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar

Madde	N	\bar{X}	Ss
1. Sınıf öğretmenlerine temel ve hazırlayıcı eğitim amaçlarının açık ve anlaşılır bir şekilde kavratılması.	119	2.01	0.95
2. Sınıf öğretmenlerine Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın ana hatlarıyla tanıtılması.	119	2.34	1.00
3. Sınıf öğretmenlerine sosyal çevre ile iletişimde kendilerine gerekli becerilerin kazandırılması.	119	2.37	1.08
4. Sınıf öğretmenlerine yazılı ve sözlü anlatımda Türkçe dil bilgisi kurallarının kavratılması.	119	2.38	1.19
5. Sınıf öğretmenlerine Milli Eğitim Bakanlığı'nın örgüt yapısının tanıtılması.	119	2.40	1.01
6. Temel ve hazırlayıcı eğitim programları sonucunda yapılan sınavların öğretilen konuları kapsamaması.	119	2.28	1.10
7. Temel ve hazırlayıcı eğitim sonunda yapılan sınavların güvenilirlik ve geçerlik ölçütlerini karşılamaması.	119	1.93	1.15
8. Temel ve hazırlayıcı eğitim sürecinde yapılan değerlendirmelerin program sonunda yapılan genel değerlendirmeye etkisi.	119	2.39	0.95
9. Temel ve hazırlayıcı eğitimde kullanılan öğrenme sürelerinin programın gerçekleşmesine uygunluk durumu.	119	2.38	1.11
10. Temel ve hazırlayıcı eğitim ortamlarının fiziksel düzenlemeler açısından amaçlara uygunluğu.	119	2.18	1.09
11. Aday öğretmenlerin temel ve hazırlayıcı eğitim programlarından faydalanma düzeyi.	119	2.40	1.10
12. Temel ve hazırlayıcı eğitim sürecinde aday öğretmenlerin kazandığı bilgi ve becerileri meslek yaşamlarına sağladığı katkı düzeyi.	119	2.44	1.05
13. Temel ve hazırlayıcı eğitimde kullanılan öğretim modellerinin aday öğretmenlerin sürece aktif katılımına etkisi.	119	2.23	1.10
14. Eğitim süreçlerinde kullanılan geleneksel öğretim yöntemlerinin programın hedeflerine ulaşmasındaki yeterliliği.	119	2.32	1.07
15. Değerlendirme sınavlarının program hedeflerine ne derece ulaşıldığını ölçmedeki yeterliliği.	119	2.51	1.12
16. Aday öğretmenlere görevlerinin anlaşılır bir şekilde kavratılması.	119	2.54	1.00
Genel Ortalama		2.32	1.07

Tablo 2’de görüldüğü gibi temel ve hazırlayıcı eğitim alt boyutunda yönetici algıları ortalama olarak ($\bar{X}=2.32$) az düzeye işaret etmektedir. Bu okul yöneticilerinin temel ve hazırlayıcı eğitim süreçlerinde adaylarla yeterli iletişimi kuramadıklarını ve adayların eğitim süreçlerinden haberdar olmadıklarını göstermektedir. Ortalaması en yüksek 16. madde ($\bar{X}=2.54$) olurken, en düşük 7. madde ($\bar{X}=1.93$) olmuştur. 16. maddeye baktığımızda aday öğretmenlere görevlerinin anlaşılır bir şekilde kavratılması konusunda yöneticilerin “az” düzeyde görüş bildirdiği görülmektedir. Yani bu iş; yapılmıyor algısı ortaya çıkmıştır. 7. maddeye baktığımızda ise temel ve hazırlayıcı eğitim sonunda yapılan sınavların güvenilirlik ve geçerlik ölçütlerini karşılaması konusunda yöneticilerin hemen hemen “hiç” seçeneğinde görüş belirttikleri saptanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, temel ve hazırlayıcı eğitim süreçlerini, açık ve net bir şekilde başarısız bulmaktadırlar. Bu sonuç, sınıf öğretmenlerinin mesleğin gereklerini yerine getirme süreçlerine de aynı şekilde yaklaştıklarını göstermektedir.

Temel ve hazırlayıcı eğitim sonunda yapılan sınavların öğretilen konuları kapsamaması konusunda sınıf öğretmenleri algılarının en yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuç adaylık eğitimi veren eğitimcilerin eğitim sonunda hazırladıkları sınavları içeriğine uygun olarak hazırlayabildiklerini düşündürmektedir. Diğer yandan öğretmenler temel ve hazırlayıcı eğitime başlamadan önce amaçların açık ve anlaşılır bir şekilde kavratılmadığı konusunda algılarının en düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuç eğitimcilerin temel ve hazırlayıcı eğitim programına başlamadan önce programın amaçları konusunda yeterince bilgi vermediklerini düşündürmektedir.

Temel ve hazırlayıcı eğitim alt boyutunda yönetici algıları az düzeye işaret etmektedir. Okul yöneticilerinin algılarının düşük düzeyde olması, adayların geçmiş oldukları adaylık eğitim süreçlerinden temel ve hazırlayıcı eğitim aşamalarında aktif olarak rol almamaları ile açıklanabilir. Yöneticilerin adaylık sürecinde aday öğretmenlere görevlerinin anlaşılır bir şekilde kavratıldığı algısı düşük orta düzeyde kalmaktadır. Bu sonuç aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde yöneticilerin görev tanımlamasını yaptıklarını ancak istendik düzeyde etkili olmadıklarını göstermektedir. Temel ve hazırlayıcı eğitim sonunda yapılan sınavların güvenilirlik ve geçerlik ölçütlerini karşılaması etkinliğinde ise yöneticilerin algıları az düzeyde çıkmıştır. Bu sonuç temel ve hazırlayıcı eğitim sonunda yapılan sınavların güvenilirlik ve geçerlik ölçütlerini karşılaması konusunda yöneticilerin bilgi sahibi olmadığını göstermektedir.

Öneriler

Milli Eğitim Bakanlığı, Aday Memurlarının Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik içeriğini öğretmen adaylarının ilgi ve ihtiyaçları göz önüne alınarak sürekli güncellemesi gereklidir.

Adaylık eğitim programına başlanırken adaylara verilecek eğitimin amaçlarının açık ve anlaşılır olması ve adaylara doğru bir şekilde aktarılması gereklidir.

Temel ve hazırlayıcı eğitim sürecinde içerik verilirken geleneksel yöntemler yerine aday sınıf öğretmenlerinin aktif katılımını sağlayan yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanmalıdır.

Temel ve hazırlayıcı eğitim sonunda yapılan sınavların geçerlilik ve güvenilirlik açısından uzman kişiler tarafından hazırlanıp uygulanması, verilen eğitimin değerlendirilmesi açısından gereklidir.

Adaylık eğitim sürecinin her aşamasında görev yapılan yerleşim yerinin özelliklerine göre farklı eğitim programları hazırlanabilir.

Okul yöneticilerinin adaylık eğitim sürecini başlamadan önce süreç hakkında bilgilendirilmesi ve yapacağı çalışmalara hazırlıklı olması gereklidir.

Okul yöneticileri adaylık sürecinde aktif rol oynayarak adayın hem verilen eğitimden üst düzey yarar görmesini hem de mesleki sosyalleşmelerini sağlıklı bir şekilde tamamlamalarına yardımcı olması gereklidir.

İl ve ilçe milli eğitim yöneticilerinin de aday öğretmenlere adaylık süreçleri içerisinde çevreye uyumlarını kolaylaştıracak etkinlikler yapmaları sağlanarak aday sınıf öğretmenlerinin mesleki sosyalleşmelerine gereken desteği vermeleri gereklidir.

Anahtar Kelimeler: Temel Eğitim, Hazırlayıcı Eğitim, Aday Öğretmen, Yetiştirme

Kaynaklar

Galip Karagözoğlu, “Eğitim Sistemimizde Öğretmen Yetiştirme Politikamıza Genel Bir Bakış, Eğitimde Yansımalar”, VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi, 2003 , s.10

Hanbing Yan, “Teacher Training In China And A Practical Model: E-Training Community (Etc)”, Campus-Wide Information Systems Vol, C.26, S. 2, 2009. s. 114-121.

MEB. “ Milli Eğitim Temel Kanunu”, R.G, 24/6/1973, S. 14574, T. 5, C. 12, s. 2342.

MEB, “Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik”, Tebliğler Dergisi, 1995, s. 2423.

Niyazi Karasar, Bilimsel Araştırma Yöntemi, 10. bs. Ankara 2000.

Servet Özdemir, Halil İbrahim Yalın ve Feridun Sezgin, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ankara 2000, s.19.

ORTAOKULLARDA AİLE KATILIMINA YÖNELİK OKUL MÜDÜRLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ (KARAMAN İLİ ÖRNEĞİ)¹

Erkan Çakır^a, Mustafa Yavuz^b

^(a) Öğretmen, Karaman Milli Eğitim Müdürlüğü, b1e@email.com

^(b) Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, mustafaya2002@hotmail.com

Giriş

Eğitim ailede başlamakta ve çocuğun kişilik yapısının temel davranışları büyük ölçüde ailede elde edilmektedir (Başar, 2002, s. 15). Yapılan araştırmalar, çocukların başarısı için aile katılımı aktivitelerinin gerekli olduğunu göstermektedir (Jeynes, 2007; İbrahim, vd. 2012, s. 116; Yıldırım, 2008; Becher, 1984). Nitelikli eğitim ancak aile katılımıyla sağlanabilir (Erdoğan ve Demirkasimoğlu, 2010). Oktay'ın (1983, s. 5) da belirttiği gibi, etkili bir okul-aile işbirliği, aile ile olumlu ilişkiler gerektirir. Bu sebepten, öğrenci, öğretmen ve aile, karşılıklı iletişim ve etkileşim içinde olmalı, görev ve sorumluluklarını yerine getirmelidirler (Bayraktar; 2003, s. 117).

Araştırmanın Amacı

Holmes Group'a göre son yıllarda yapılan çalışmalar, okul yöneticilerinin, okullarda başarının anahtarı oldukları sonucunu ortaya koymaktadır (Aktaran: Karip ve Köksal, 1999). Okullarda etkili öğrenme ortamı oluşturması beklenen okul müdürlerinin aile katılımında, aileye bakış açısının anlaşılması açısından, görüşleri büyük öneme sahiptir. Bu bağlamda, yapılan araştırma ile resmi ve özel ortaokullarda, okul müdürlerinin aile katılımı ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

1. Okul müdürlerinin aile katılımı bağlamında, ailelerden beklentileri nelerdir?
2. Okul müdürlerinin aile katılımı bağlamında, ailelerin sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri hakkındaki düşünceleri nelerdir?
3. Okul müdürlerine göre, aile kaynaklı problemler nelerdir?
4. Okul müdürlerinin, aile kaynaklı problemlere çözüm önerileri nelerdir?
5. Okul müdürlerinin okul-aile ilişkilerini artırmak için önerileri nelerdir?
6. Okul müdürlerinin Okul-Aile Birlikleri hakkında görüşleri nelerdir?
7. Okul müdürleri, yönetici değerlendirmede ailenin performans değerlendirmeye katılımını nasıl görmektedirler?
8. Okul müdürleri ailenin yönetime/karara katılımını nasıl algılamaktadır?

Yöntem

Bu araştırmada, okul-aile ilişkilerinin derinlemesine betimlenmesi amaçlandığından araştırma yöntemi olarak nitel araştırma, toplumun geniş bir bakış açısını ele alan yöntem olması nedeniyle de (Berg ve Lune, 2015, s. 356; Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 277) araştırma deseni olarak durum çalışması tercih edilmiştir.

Araştırma için Karaman il merkezinde yer alan resmi ve özel ortaokulların müdürleri ile görüşülmesi planlanmıştır. Örnekleme, çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak amaçlandığından (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 108) okul müdürlerinin, devlet ortaokulu, imam hatip ortaokulu ve özel ortaokulda görev yapma durumları dikkate alınarak maksimum çeşitlilik örnekleme oluşturulmuştur. Yıldırım ve Şimşek'in (2011, s. 288) durum çalışma deseninin geçerlik ve güvenilirliği konusunda ortaya koyduğu önlemler çerçevesinde, "doyum noktasına" kadar yapılacak çalışmalar için çalışma grubu önceden net olarak belirlenmemiş olup, her görüşmeden sonra yapılan analizlere göre on beşinci okul müdürü ile yapılan görüşme sonunda doyum noktasına ulaşıldığı kanaatine varılarak görüşmeler sonlandırılmıştır.

Bu araştırmada katılımcıların bakış açısını anlamak için (Berg ve Lune 2015, s. 139) veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmanın verileri, okul müdürlerinin aile katılımına ilişkin görüşlerini ayrıntılı bir şekilde belirlemeye olanak tanıyan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmaya

¹ Bu çalışma Doç. Dr. Mustafa YAVUZ danışmanlığında yürütülen Erkan ÇAKIR'ın tamamladığı "Ortaokullarda Aile Katılımına Yönelik Okul Müdürlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Karaman İli Örneği)" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

katılan her bir okul müdürüne kod isim verilerek, yapılan görüşmelerde önceden hazırlanan on üç adet soru sorulmuştur. Yapılan görüşmeler 17 ile 69 dakika arasında toplam 8 saat 55 dakika sürmüş olup, bir görüşmenin süresi ortalama 35 dakikadır. Görüşmelerin on dört tanesinde ses kaydı yapılmış, bir görüşmede ise katılımcının ses kaydı istememesi nedeni ile not tutulmuş, daha sonra bu görüşmeler bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiştir.

Bu araştırmada verileri analiz etmede, anlamların ve eylemlerin anlaşılır olması için (Berg ve Lune, 2015, s. 381-382) yorumlayıcı yaklaşım benimsenmiştir. 15 katılımcıyla yapılan görüşmelerle elde edilen veriler Word belgesi olarak kayıt edildikten sonra NVivo8 nitel veri analizi programına aktarılarak betimsel analiz tekniği ile ayrı ayrı analiz edilmiş, daha sonra elde edilen bulgular birleştirilmiştir.

Yıldırım ve Şimşek'in (2011, s. 257) de üzerinde durduğu gibi geçerliği sağlamak amacı ile toplanan veriler ayrıntılı olarak rapor edilmiş, araştırmanın tüm aşamaları hakkında açıklamalar yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için deneyimli bir alan uzmanı tarafından ses kayıtları dinlenerek, görüşme verilerinin doğruluğu sağlanmıştır. Ayrıca araştırma süresince elde edilen ham veriler araştırmacı tarafından saklanmaktadır.

Bulgular

Aile katılımı bağlamında okul müdürlerinin aileden beklentileri iletişim, öğrenci takibi ve öğrencinin kontrol edilmesi, öğrenciye eğitimsel davranış kazandırması, paydaş olarak okula sık gelmesi, maddi ve manevi anlamda öğrenciye destek olması, okula destek olması, öğrenciyi motive etmesi, yönlendirmesi ve rehberlik etmesi, öğretimsel destek olması, örnek olması, veli toplantılarına katılımı, yapıcı olması, öğrenciye ilgi göstermesi, öğrenciyi tanınması ve okul yönetimine katılımı olarak sıralanmaktadır.

Okul müdürleri sosyo-ekonomik ve demografik özellikler olarak sırasıyla gelir düzeyi, eğitim, çocuk sayısı, aile bütünlüğü, ailenin çalışma saatleri ve mesai şartları, yetişme tarzı, kişilik, İslami anlayış ve ahlak anlayışının aile katılımına yansımaları olduğunu belirtmişlerdir.

Okul müdürleri aile katılımında aile kaynaklı problemler olarak, bilinçsiz-eğitimsiz aileler, öğrenciye ilgisizlik, şikâyetçi aileler, öğrenciye aşırı güven, öğretmene saygı duymama, ailenin okula gelmemesi, aşırı ilgi, önyargılı bakış açısı, sınav odaklı bakış açısı, ailedeki davranış bozuklukları, aile ziyaretlerinin olumsuzluklar ve ailelerin beklentilerini sıralamışlardır.

Okul müdürlerinin aile kaynaklı problemlere çözüm önerileri iletişim ve ikna etme, idare etme yaklaşımı, ikram, pozitif yaklaşım, rehberlik servisi, objektif yaklaşım, tartışmadan kaçınma, yüz yüze getirmeme, empati kurma, her aileye farklı davranma, problemi tanımlama ve dini yaklaşım olarak sıralanmaktadır.

Okul müdürlerinin aile katılımını artırıcı önerileri aile ile iletişimin artırılması, sosyal faaliyetler-etkinlikler, aile ziyaretleri, aile eğitimi, toplantılar, ailenin okula çekilmesi, parasız eğitim, sosyal ağlar, öğretmenin etkisi, sorumlulukların belirlenmesi, aileye karşı olumlu yaklaşım, yönlendirme ve rehberlik servisi, Avrupa ülkelerinin model alınması ve reklam olarak sıralanmıştır.

Okul müdürleri Okul-Aile Birliği konusunda sırasıyla, "gerekli", "işlevsel olmadığı", "görevlerin yerine getirilmediği", "işlevsel olursa faydalı olacağı", "birlik yöneticilerine yönelik olumsuz tutum olduğu", "anlamına hitap etmediği" ve "Okul-Aile Birliği yönetiminin profesyonel olması gerektiği" yönünde de görüşler ortaya koymuşlardır.

Okul müdürleri yönetici performansını değerlendirmeye aile katılımı konusunda sırasıyla, "seçme hakkı olduğu", "objektif olmalı", "çoğulcu yapıda olmalı", "şu anki yapıda objektif olmadığı", "performansların belirli olmadığı", "etkisi artırılmalı" ve "yöneten kişiler yetkin kişiler olmalı" yönünde görüşler de ortaya koymuşlardır.

Okul müdürleri ailenin yönetime katılımı hususunda sırasıyla, "aile tavsiye niteliğinde katılabilir", "okullar özkerleştirilmelidir", "okulu müdür yönetir", "sorumluluklar paylaşılmalı", "aile yetkin değil", "yönetime etkin katılım olmalı" ve "aile sadece sosyal faaliyetlerle katılım sağlayabilir" yönünde görüşler de ortaya koymuşlardır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda, okul müdürleri ailenin okula maddi olarak destek olmasını beklemektedirler. Ancak yapılan araştırmalardaki, ailenin ekonomik sorunlarının, aile katılımını azalttığı yönünde çıkan sonuçlar (Özgan ve Aydın, 2010; Yıldırım, 2008; Porsuk, 2010; Can, 2009) bağlamında düşünüldüğünde, aileden maddi destek beklemenin çok doğru olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca, okul müdürlerinin aileden en büyük beklentisinin iletişim olduğu görülmektedir. Durgun'un (2011) yaptığı araştırmadaki, okul yöneticilerinin tamamının velilerle iletişim kurmakta zorlandıkları, var olan iletişimlerinin ise yetersiz ve sorunlu olduğunu belirtmeleri fakat bu konudaki eksikliğin kendilerinden değil, karşı taraftan kaynaklandığını düşünmeleri sonucu ile Bursalıoğlu (2012, s. 32) ve Çelik'in (2012, s. 207) üzerinde durduğu lider olarak okul müdürlerinin yüksek iletişim becerilerine sahip olması gerekliliği düşünüldüğünde, bu sonuca yönelik ileri sürülen aileden iletişim beklentisi, okul müdürlerinin aileye bakış açısını ortaya koymasından önemlidir.

Araştırma sonucunda, ailenin eğitim durumunun yüksek olması, ekonomik durumunun iyi olması ve çocuk sayısının az olması hususlarının aile katılımına olumlu katkı sağlayacağı yönündeki fikirlere zıt fikirlerin ve bu özelliklerin etkisinin olmadığı yönünde görüşlerin ortaya koyulduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin, ailenin alan yazın ile örtüşmeyen bu görüşlerinin temel kaynağı, Ağaoglu vd.'nin (2012) de üzerinde durduğu gibi, okul

müdürlerinin eğitim yönetimi konusunda daha önce eğitim almamaları ve deneme-yanılma yoluyla yetişmiş olmaları olarak görülmektedir.

Aile ziyaretlerinin olumsuzluklarının aksine, aile ile güven oluşturmak için aile ziyaretlerini öngören (Kıranşal, 2007; Özgan ve Aydın, 2010) aile katılımını artırıcı uygulamalara yönelik eleştiriler, aile ziyaretlerinin etkinliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca Kıranşal (2007) ve Koç'un (2012) da belirttiği gibi, özellikle son dönem konjonktürün etkisiyle ailelerin aşırı ve gerçek dışı şikâyetlerinin arttığı düşünüldüğünde, Milli Eğitim Bakanlığı'nın aileyi müşteri olarak konumlandırın ve her zaman haklılığını öne çıkaran uygulamalarının, ailenin öğretmene karşı saygısının azalmasında önemli rol oynadığı görülmektedir.

Eğitimde rehberlik ve yönlendirme sisteminin kurulamamış olması, Türkiye'deki eğitim sistemi ile ilgili temel sorunlardan biridir (Şişman, 2012, s. 137). Bu bağlamda aile katılımını artırıcı olarak sunulan yönlendirme ve rehberlik servisi önerisi, içi doldurulması gereken bir konu olarak görülmektedir. Ayrıca ailenin çocuğuna karşı eğitimde aile katılımı bağlamındaki sorumluluklarının yasal olarak belirlenmiş olmaması, MEB (1961) İlköğretim ve Eğitim Kanunu'ndaki gibi, var olan belli müeyyidelerin ise fiilen uygulanmaması, yönetsel anlamda sorun teşkil etmektedir.

Araştırma sonucunda, Okul-Aile Birliklerinin anlamına hitap etmediği hususu düşünüldüğünde, okul-aile etkileşiminin en üst düzeyde gerçekleştirilebileceği bir yer olan Okul-Aile Birliklerinin yapısal sorunlarının çözüme kavuşturulması, eğitimin ulaşılmak istenen hedefleri ve niteliği açısından önemlidir.

Velinin performans değerlendirmeye katılımı konusunda fikir ayrılıkları Altun ve Memişoğlu'nun (2008) yapmış olduğu araştırmada, velilerin yöneticileri değerlendirmelerinin okulda olumsuz bir iklim oluşturacağı sonucundan ziyade, okul müdürlerinin aileye yönelik olumsuz yaklaşımlarından kaynaklandığı görülmektedir.

Aile katılımının etkin olarak sağlanması için okulların maddi sorunları çözümlenmeli ve veliden okullara aidat toplanmamalıdır. Okul yöneticilerine iletişim becerilerini geliştirici düzenli eğitimler verilmelidir. Okul yöneticilerinin, kriterleri belli olan, liyakat sistemi ile belirleneceği bir değerlendirme sistemi için çalışmalar yapılmalıdır. Okullar, aile ile iletişimin sağlanmasında, veliyi tanıma ve güvenini kazanmak için aile ziyaretlerini düzenli hale getirmelidirler. Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlik mesleğine zarar verecek uygulamalardan kaçınarak, toplum nezdinde mesleğin yeniden saygınlığını artırıcı çalışmalar yapılmalıdır. Okullar, öncelikli olarak aile bütünlüğü bozulmuş olan öğrenciler ile anne-babanın çalışma şartları nedeni ile dezavantajlı öğrencilere rehberlik hizmeti sağlamalıdır. Ailenin, aile katılımı bağlamında öğrenciye ve okula karşı sorumlulukları bağlayıcı şekilde yönetmeliklerle düzenlenmelidir. Okul-Aile Birlikleri sadece bağış toplama aracı olmaktan kurtarılarak, anlamına hitap edecek şekilde okul ve aile arasında köprü vazifesi görecek, okul yönetimine fiili katkıda bulunacak bir yapıya kavuşturulmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Aile Katılımı, Okul-Aile Birliği, Okul Müdürü.

Kaynaklar

- Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaöse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-175.
- Altun, S. A. ve Memişoğlu, S. P. (2008). Performans değerlendirmesine ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(1), 7-24.
- Başar, H. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bayraktar, M. (2003). *Evin Okula Yakınlaşması ve Değişen Ana Baba Rollerini*. Ankara: MEB.
- Becher, R. M. (1984). Parent involvement: A review of research and principles of successful practice. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*, 1-71
- Berg, B.L. ve Lune, H. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Çeviri Editörü: H. Aydın). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Bursahoğlu, Z. (2012). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama* (11. Baskı). Ankara: Pegem Özel Eğitim Hizmetleri.
- Can, B. (2009). *İlköğretim Programının Uygulanması Sürecine Velilerin Katılımları ve Okula İlişkin Tutumları*, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel Liderlik* (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Durgun, S. (2011). Genel ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin örgüt içi iletişim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlarla başa çıkma yolları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 57-68.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasimoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431.
- Ibrahim A. T., Jamil H. B. ve Abdullah A. C. (2012). The typologies of parental involvement in Katsina State Primary Schools. *International Journal of Learning and Development*, 2(4), 95-122.

- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement a meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(2), 193-207.
- Kıranşal, N. (2007). *İlköğretim Okullarında Okul ve Aile Arasındaki Etkileşim Hangi Düzeyde Gerçekleşmektedir (Kars İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Koç, M. H. (2012). *İlköğretim Kurumlarının Finansmanında Okul Aile Birliği Modelinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- MEB İlköğretim ve Eğitim Kanunu. (1961). T.C. Resmi Gazete, 10705, 12 Ocak 1961.
- Oktay, A. (1983). *Okulöncesi Eğitim ve Sorunları*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Özgan, H. ve Aydın, Z. (2010). Okul-aile işbirliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(30), 1169-1189.
- Porsuk, A. (2010). *Denizli Merkez İlköğretim Okullarındaki Okul Aile İlişkilerinde Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Yönetici Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Şişman, M. (2012). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8.Baskı) Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, M. C. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98-115.

LİSE ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL VE BİREYSEL DEĞERLERİ

Zülfü Demirtaş^a, Davut Nacar^b

^(a) Doçent Doktor, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, demirtaszulfu@gmail.com

^(b) Doktora Öğrencisi Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, davutncr2007@gmail.com

Giriş

Değer, bireyin ya da toplumun olmasını arzuladığı durum olarak görülebilir. Değer kavramı, sosyolojide ve eğitim biliminde genellikle çoğul olarak kullanılır. Temel girdisi olan *işleneni* ve bu girdiyi *işleyeni insan* olan eğitim kurumlarında değerlerin önemi yadsınamaz. Özellikle işleyen konumunda olan öğretmenlerin örgütsel ve bireysel değerlere ne düzeyde sahip olduğu, işlenen konumunda öğrenci niteliklerinin belirlenmesinde etkili olacaktır. Öğretmenlerin; okulda sosyal yaşamı tesis eden kuralların herkese adil bir şekilde uygulanması, emeğe saygı gösterilmesi, iyilik, eşitlik, özkontrol, iç huzur, sorumluluk alma, iş arkadaşları ile uyum içinde olma, zorda kalanlara yardım etme gibi değerlerinin hem kendisine, hem okul örgütüne hem de öğrencilere yansımalarının olması beklenir. Ortaöğretim çağındaki gençlerin rol modeli olacak öğretmenlerin değerlerden yoksun olması beklenemez. Değerlerden yoksun olan öğretmenin değerden yoksun öğrencisi; değerlerle donanık olan öğretmenin de değerlerle donanık öğrencisi olması kaçınılmaz gibi görünmektedir. Öğretmen-öğrenci etkileşimi, zamanla bütün toplumu saracak ve bu değerlere sahip olma ya da sahip olmama durumu, toplumsal bir özelliğe bürünecektir. Değerlerden yoksun bir toplum tasavvur edilemeyeceği için öğretmenleri güçlü değerlere sahip olması beklenir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, lise öğretmenlerinin kendi örgütsel ve bireysel değerlerine yönelik algılarının belirlenmesidir. Bu ana amaç ekseninde aşağıdaki sorulara cevaplar aranacaktır:

1. Lise öğretmenlerinin kendi örgütsel ve bireysel değerlerine ilişkin algıları hangi düzeydedir?
2. Bu algılar;
 - a. Cinsiyete
 - b. Yapılan göreve
 - c. Çalışılan ilçeye
 - d. Yaşa
 - e. Hizmet süresine
 - f. Branşa göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

Yöntem

Tarama modelinde olan bu araştırma, Kahramanmaraş ili Onikişubat ve Dulkadiroğlu merkez ilçelerinde eğitim öğretim etkinliklerine devam etmekte olan liselerde görev yapmakta olan öğretmenlere uygulanacak ölçme aracı ile elde edilecek veriler üzerinden yürütülecektir. Bu iki merkez ilçede bulunan bütün lise öğretmenlerine ölçekler dağıtılacak ve geri dönen ölçeklerde yer alan veriler bilgisayar paket programlarına işlenerek istatistiksel işlemlere tabi tutulacaktır.

Araştırmada kullanılacak olan Değerlere Göre Yönetim Ölçeği Demirtaş ve Ekmekyapar (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, örgütsel (5 madde) ve bireysel (7 madde) değerleri ölçmeye yönelik 12 madde içermektedir. Araştırmacılar, ölçeğe Açıklayıcı ve Doğrulamalı faktör analizi uygulamış ve Doğrulamalı faktör analizi sonucunda ulaştıkları bulgular, ölçeğin uyum iyiliği değerlerinin mükemmel yakın olduğunu göstermektedir. Ölçek maddeleri katılımcıların görüşlerini, Tamamen Katılıyorum (5)'dan Asla Katılmıyorum (1)'a doğru sıralanan bir düzen içerisinde belirlemeye olanak sunmaktadır.

Edilen verilere Doğrulamalı Faktör Analizi uygulanarak ölçeğin güvenilirliği test edilecektir. Verilerin kabul edilebilir düzeyde olması halinde; amaç ve alt amaçlar doğrultusunda, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, varyans analizi işlemleri sonucunda elde edilen bulgular tablolaştırılacak ve yorumlanacaktır. Bulgulara dayalı olarak; sonuç, tartışma ve önerilere yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Değerler, Örgütsel Değerler, Bireysel Değerler

LİSE ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİ

Zülfü Demirtaş^a, Davut Nacar^b

^(a) Doçent Doktor, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, demirtaszulfu@gmail.com

^(b) Doktora Öğrencisi Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, davutncr2007@gmail.com

Giriş

Toplumsal bir amacı gerçekleştirmek üzere ihdas edilen örgütler, aynı zamanda çalışanlarının bireysel ihtiyaç, beklenti ve isteklerine de cevap vererek varlıklarını sürdürebilirler. Örgütlerin sahip olduğu en önemli kaynağın insan kaynağı olduğuna dair bir kuşku yoktur. Ortaöğretim kurumları olan liselerinde en değerli kaynağının öğretmenler olduğu söylenebilir. Öğretmenler kendi okullarına olan sadakati/bağlılığı örgütsel amaçların gerçekleşmesinin en temel belirleyicisi olarak görülebilir. Son on yılda yapılan araştırmaların çoğunda Allen ve Meyer'in sınıflandırmasının tercih edildiği görülmektedir. Bu sınıflandırma, örgütsel bağlılığı Devam Bağlılığı, Duyuşsal Bağlılık ve Normatif Bağlılık olmak üzere üçe ayırmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin Bilişsel, Duyuşsal ve Normatif bağlılık düzeylerini kendi algılarına dayalı olarak belirlemektir. Bu ana amaç ekseninde aşağıdaki sorulara cevaplar aranacaktır:

1. Lise öğretmenlerinin kendi Devam Bağlılığı, Duyuşsal Bağlılık ve Normatif Bağlılık düzeylerine ilişkin algıları hangi düzeydedir?
2. Bu algılar;
 - a. Cinsiyete
 - b. Yapılan göreve
 - c. Çalışılan ilçeye
 - d. Yaşa
 - e. Hizmet süresine
 - f. Branşa göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

Yöntem

Tarama modelinde olan bu araştırma, Kahramanmaraş ili Onikişubat ve Dulkadiroğlu merkez ilçelerinde eğitim öğretim etkinliklerine devam etmekte olan liselerde görev yapmakta olan öğretmenlere uygulanacak ölçme aracı ile elde edilecek veriler üzerinden yürütülecektir. Bu iki merkez ilçede bulunan bütün lise öğretmenlerine ölçekler dağıtılacak ve geri dönen ölçeklerde yer alan veriler bilgisayar paket programlarına işlenerek istatistiksel işlemlere tabi tutulacaktır.

Araştırmada, Allen ve Meyer'in (1991) üç boyutlu örgütsel bağlılık modeli esas alınarak, Wasti (2000) tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılacaktır. Wasti tarafından uygulanan Doğrulayıcı Faktör Analizi bulguları, ölçek geçerliliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçek Devam Bağlılığı ölçen 8, Duyuşsal Bağlılığı ölçen 7 ve Normatif Bağlılığı ölçen 7 madde olmak üzere, toplam 22 madde içermektedir. Ölçek maddeleri katılımcıların görüşlerini, Tamamen Katılıyorum (5)'dan Asla Katılmıyorum (1)'a doğru sıralanan bir düzen içerisinde belirlemeye olanak sunmaktadır.

Elde edilen verilere Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanarak ölçeğin güvenilirliği test edilecektir. Verilerin kabul edilebilir düzeyde olması halinde; amaç ve alt amaçlar doğrultusunda, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, varyans analizi işlemleri sonucunda elde edilen bulgular tablolaştırılacak ve yorumlanacaktır. Bulgulara dayalı olarak; sonuç, tartışma ve önerilere yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Bağlılık, Örgüt, Örgütsel Bağlılık

ÖĞRENCİ GÖZÜYLE FIRSAT VE İMKÂN EŞİTLİĞİ AÇISINDAN İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİM OKULLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ¹

Emine Önder ^a, Hatice Petek^b

^(a) Yrd. Doç.Dr, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, eonder@mehmetakif.edu.tr

^(b) Yüksek Lisans Öğrencisi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, haticee-petek9999@hotmail.com

Giriş

Eğitim, ekonomik refahın sağlanması ve fırsatların toplum kesimlerine yayılması için en önemli araçlardan biridir. Toplumsal güç dengelerinin yeniden üretildiği önemli bir alandır. Bu nedenle, uzun yıllar sadece seçkinlerin yararlandığı bir sistem olan eğitim, özel ve ayrıcalıklı bir faaliyet alanı olmaktan çıkarak anayasal bir hak haline gelmiştir (Gök, 2004). Ancak, hukuksal bir engel bulunmamasına rağmen uygun eğitim olanağı oluşturulmadığı sürece, bireyin eğitim hakkından yararlanması söz konusu olmayabilir. Bu sebepten anayasal hakkın yanında bu hakkın kullanımını garanti edecek diğer koşulların ve gerekli ortamın oluşturulması yani eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması gerekmektedir. Aksi halde hukuksal eşitlik fiili eşitliğe dönüşmeyebilir (Tunç, 1969).

Eğitimde fırsat ve imkân eşitliği genel olarak sunulan eğitim olanaklarından tüm öğrencilerin ayırım yapılmaksızın eşit ölçüde yararlanmasını kapsamaktadır (Tezcan, 1999). Ancak, her ne kadar ayırım gözetmeksizin öğrencilerin mevcut imkânlardan eşit oranda yararlanması sağlansa da, sunulan imkânlar eşit olmadığında yine fırsat eşitsizliği ortaya çıkacaktır. Eğitimde fırsat ve imkân eşitliği hizmet sunulurken ve dağıtılırken oluşturulan koşullardan etkilenmektedir (Ünal, 1996). Yapılan sınavlar, öğretmen yetiştirme politikasında görülen aksaklıklar, bölgeler ve okullar arasında dengeli öğretmen dağılımının olmayışı ve öğretmen niteliğinin düşüklüğü, okulların donanımsal, araç ve gereç yetersizliği, öğretim ortamının yetersizliği, gibi faktörler, eğitimde fırsat eşitliğinin önündeki engellerdir (İçer, 1997). Bunun yanında, cinsiyet, dil, din gibi toplumsal etmenler; yerleşim birimi gibi coğrafi etmenler; aile geliri gibi ekonomik etmenler de eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin önemli etkileyicileri olarak karşımıza çıkmaktadır (Hesapcıoğlu ve Dündar, 2011). Bu bakımdan, bireylerin koşulları birbirinden çok farklı olduğundan diğerleriyle eşit hakka sahip olmak fırsat eşitliğinin gerçekleştiğini göstermez. Anlamlı bir fırsat eşitliği yaratmak için şartlardaki önemli eşitsizlikler de giderilmelidir. Sonuçlarda eşitlik hedeflenmelidir (Turner, 1997). Öğrencilerin gereksinim, hazırbulunuşluk ve özelliklerine uygun olarak verilen eğitim, fırsat ve imkân eşitliğinin bir gereğidir (Aydın, Sarier & Uysal, 2012). Amaç, bireye öğrenme gücü oranında yeterli derecede öğrenebilmesi için gerekli imkânların sağlanması ve bu imkânlardan yararlanmada eşit eğitim şansının tanınmasıdır (Ünal, 1996). Bir anlamda, fırsat ve imkân eşitliği salt eşitlik yerine, bireylere uygun koşullarla eğitilme fırsatı ve olanağı verecek önlemlerin alınmasıdır.

Eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanmasıyla toplumsal sınıflar arasındaki geçiş artırılabilir (Şahin, Özdemir ve Selvi, 2012). Bireyler yetenek ve becerileri doğrultusunda toplumsal yükselme, ilerleme imkânı bulur; toplumdaki sosyoekonomik eşitsizlikler azaltılabilir. Aksi bir durum ortaya çıktığında, toplumsal eşitsizliklerin eğitim yoluyla yeniden üretilmesi ve kemikleşmesi kaçınılmazdır. Bu bakımdan okullarda öğrencilere sunulan eğitim olanaklarının incelenmesi ve desteklenmesi gereken alanların belirlenmesi okulların eğitsel olanakların daha eşit hale getirilmesinde oldukça önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada öğrencilerin ilköğretim ve ortaöğretim kademesi okullarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına ilişkin algılarını incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1) Öğrencilerin ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algıları nasıldır?

¹Bu çalışma, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Yrd. Doç. Dr. Emine ÖNDER danışmanlığında Hatice PETEK tarafından hazırlanan "Lise Öğrencilerinin Fırsat ve İmkân Eşitliğine Yönelik Algılarının İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinin bazı verileri kullanılarak yapılmıştır.

2) Öğrencilerin ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algıları cinsiyete, okul türüne, sınıf düzeyine ve ikamet edilen yerleşim birimine göre anlamlı fark göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmada nicel araştırma yöntemi esas alınmış ve betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, olasılığa dayalı örnekleme türlerinden tabakalı örnekleme ve random örnekleme yöntemleri kullanılarak belirlenmiştir. Bu bağlamda, öncelikle ortaöğretim okulları; lise taban puanlarına göre düşük, orta ve yüksek olarak kümelere ayrılmıştır. Ardından her bir kümeden ağırlığı oranında basit seçkisiz örnekleme ile çalışma kapsamına alınacak 10 okul belirlenmiştir. Son olarak ise çalışma kapsamındaki okullardan her seviyeden birer sınıf seçkisiz olarak çalışma kapsamına alınmıştır. Araştırmada 565'i kadın, 404'ü erkek olmak üzere toplam 969 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırma verileri Özbaş (2012) tarafından geliştirilen "Eğitimde fırsat ve imkân eşitliği ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Ölçek 23 madde ve iki boyuttan oluşmaktadır. Tüm ölçeğin güvenirlik katsayısı .91, ilköğretim boyutunun .84, ortaöğretim boyutunun .92 olarak hesaplanmıştır. Ölçek, çalışma kapsamındaki öğrencilere 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmada öncelikle öğrencilerin kişisel bilgileri hakkında genel bir görüş elde etmek amacıyla demografik değişkenlere ait frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Daha sonra ölçeğe verilen yanıtların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanarak, öğrencilerin hem ilköğretim hem de ortaöğretim kademesinde eğitim aldıkları okullardaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına ilişkin algıları belirlenmiştir. İkili karşılaştırmalarda t-testi, ikiden fazla grubu içeren karşılaştırmalarda ise Anova testi yapılmıştır. Veriler SPSS 22.0 programı kullanılarak çözümlenmiş ve anlamlılık düzeyinde $p < 0.05$ değeri dikkate alınmıştır.

Bulgular

Ortaöğretim öğrencilerinin algılarına göre, ilköğretim ve ortaöğretim kademesindeki okullarda fırsat ve imkân eşitliğinin "orta" düzeyde gerçekleştiği söylenebilir. İlköğretim kademesinde en düşük ortalama değer mesleki rehberlik ve yönlendirme hizmetleriyle ilgili önermeye, en yüksek ortalama değer derslere eşit katılım imkânı verilmesi ile ilgili önermeye aittir. Ortaöğretim kademesinde ise en düşük ortalama değer öğrencilerin yaşadığı sosyal çevrenin tanınması, en yüksek ortalama değer öğretmenlerin öğretim zamanını etkili ve verimli bir şekilde kullanması ile ilgili önermenindir. Ayrıca araştırmada, ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde eğitim alınan okullardaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik öğrenci algılarının cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi ve yaşanan yerleşim birimi (kır ve kent) açısından istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği anlaşılmıştır ($p < 0.05$). Cinsiyet açısından konu ele alındığında, kız öğrencilerin ilk ve ortaöğretim kademesinde eğitim alınan okullardaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Eğitim alınan okul türüne göre, hem ilköğretim hem de ortaöğretim okullarda ki fırsat ve imkân eşitliği uygulamaları anlamlı farklılık göstermektedir. Farklılaşma ilköğretim kademesinde fen lisesi ile diğer okul türleri arasında iken ortaöğretim kademesinde fen lisesi ile meslek lisesi arasındadır. Bulgulara göre, her iki kademe de fen lisesi öğrencilerin okullardaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algıları daha yüksektir. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre bir inceleme yapıldığında, sınıf düzeyi açısından her iki kademedeki okullarda fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarının anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Farklılaşmanın ilköğretim kademesinde 10'uncu ile 12'inci sınıflar arasında, ortaöğretim kademesinde 9'uncu ile 12'inci sınıflar arasında olduğu görülmüştür. İlköğretimde 10'uncu, ortaöğretimde ise 9'uncu sınıf öğrencilerin okullardaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algıları daha yüksektir. İkamet edilen yerleşim birimi açısından bir değerlendirme yapıldığında, öğrencilerin ikamet ettikleri yerleşim birimine göre hem ilköğretim hem de ortaöğretim okullarda ki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarının anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Her iki kademe de kırsalda ikamet eden öğrencilerin ilköğretim ve ortaöğretim kademesindeki okullardaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algılarının kente ikamet edenlere göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak her okulda fırsat ve imkân eşitliğinin yeterince sağlanmadığı, en azından bu okullarda eğitim alan öğrencilerin bu yönde algıya sahip olduğu söylenebilir. Bu bakımdan okullar arasındaki fırsat ve imkân eşitsizliğini azaltmak adına her okulda desteklenmesi gereken alanların belirlenmesi daha sonra da okul karnelerine göre gerekli girişimlerde bulunulması faydalı olabilir.

Anahtar Kelimeler: Fırsat ve imkan eşitliği, İlköğretim, Ortaöğretim

Kaynaklar

Aydın, A., Sarier, Y., & Uysal, Ş. (2012). Sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenler açısından PISA matematik sonuçlarının karşılaştırılması. Eğitim ve Bilim, 37(164).
Gök, F. (2004, 6-9 Temmuz). Eğitim hakkı: Türkiye gerçeği. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunuldu, Malatya.



- Hesapcıoğlu, M. ve DüNDAR, S. (2011). Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliği ve Postmodernizm. Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- İÇER, M. M. (1997). Türkiye’de Eğitim Sisteminin Genel Amaçları ve Temel Eğitim İlkelerinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- ÖZBAŞ, M. (2012). Students’ perceptions equality of chance and opportunity in secondary education according to school types. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(4), 75-84.
- ŞAHİN, Y., ÖZDEMİR, C., & SELVİ, O. (2012). Effects of School Type and Region on Transition to Tertiary Education.
- TEZCAN, MAHMUT (1999). Eğitim sosyolojisi. 12.Basım, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- TUNÇ, S. (1969). Türkiye’de eğitim eşitliği. Ankara: Başnur Matbaası.
- TURNER, B. (1997). Eşitlik. (Çev. Bahadır Sina Şener). Ankara: Dost Kitapevi Yayınları.
- ÜNAL, L. I. (1996). Eğitim ve yetiştirme ekonomisi. Ankara: Epar Yayınları.



AVRUPA BİRLİĞİ PROJELERİNİN OKUL SAĞLIĞINA KATKILARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Fatma Kesik^a, Kadir Beycioğlu^b

^(a) Dr, Milli Eğitim Bakanlığı, fatos2299@hotmail.com

^(b) Doç, Dr, Dokuz Eylül Üniversitesi, beycioğlu@gmail.com

Giriş

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde, eğitimde kalitenin artırılmasına yönelik yenilikçi ve araştırıcılığı temel alan yeni eğitim programlarının geliştirilmesi, bilgi çağı insanının yetiştirilmesi, demokratik bir okul kültürünün oluşturulması gibi hedefleri içeren eğitimin her kademesinde gelişme ve yenilemeyi amaçlayan çok sayıda değişim girişimi mevcuttur (Şişman ve Taşdemir, 2008). Ulusal düzeyde yürütülen bu girişimlere ek olarak, Avrupa Birliği gibi birtakım uluslararası kuruluşlar da, eğitimi çağın gelişmelerine uyarlamak ve kaliteyi arttırmak için birçok uluslararası proje ve faaliyet yürütmektedirler (Aydoğan ve Şahin, 2006: 456) ve bu faaliyetlerden biri de Avrupa Birliği Eğitim Programları ve bu kapsamda Avrupa Birliği Projeleridir. Gerek bireysel olarak katılımcılar üzerinde gerekse örgütsel düzeyde katılımcı eğitim kurumları üzerinde çeşitli katkıları olan söz konusu projelerin öğrenci, öğretmen ve yönetici arasındaki ilişkiyi güçlendirerek okul içi etkileşime ve bütünleşmeye; velilerin ilgisini ve yerel kuruluşlarla işbirliğini arttırarak okulun çevreyle etkileşimine; öğrencilerin özgüvenini geliştirerek, derslere olan ilgisini arttırarak okulun başarısına ve örgütsel ürünler ortaya koymasına katkı sağlaması dolayısıyla da sağlıklı bir okul ortamını beraberinde getirmesi beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, AB Projelerinin okulların sağlığına katkılarına yönelik öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır.

Yöntem

Karma yöntemin kullanıldığı çalışmada önce nicel verilerin daha sonra da nitel verilerin analiz edildiği sıralı açıklayıcı desenden faydalanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu betimsel bir modelde tasarlanmış ve bu kapsamda korelasyonel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Nitel boyutta ise nicel araştırma yöntemiyle elde edilen veriler ışığında, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması (case study) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunun evrenini, Türkiye Ulusal Ajansının (UA) resmi internet sitesinde yer alan 2012, 2013 yılları teklif çağrısı dönemi Hayat Boyu Öğrenme (LLP)/Comenius Programı Çok Taraflı Okul Ortaklıkları programı kapsamında projesi kabul edilen ve İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 76 okulda görev yapan 3034 öğretmen; örneklemini ise evrende bulunan 36 okulda görev yapan oransız küme örnekleme yöntemiyle seçilen 381 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunun örneklemini de bu okullarda görev yapan maksimum örnekleme ve aşırı aykırı örnekleme yöntemiyle seçilen 30 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel evresinde veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Avrupa Birliği Projelerinin Katkılarını Değerlendirme Ölçeği" ve Akbaba (1997) tarafından geliştirilen "Örgüt Sağlığı Ölçeği" kullanılmıştır. Nitel evresinde ise araştırma konusunun alan yazınına ve alan uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla veriler toplanmıştır. Nicel verilerin çözümlenmesinde, ölçeklerin ortaya koyduğu sayısal veriler t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Scheffe ve Dunnett C testleri kullanılmıştır.

Nitel kısımda ise, Durum Çalışmasına dayalı Bütüncül Çoklu Durum Deseni kullanılmıştır. 6 soru maddesi ve 18 sonda sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve analizlerin yapımında Nvivo 10 yazılım programı kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler, araştırma sorularının içerdiği temalara göre kodlanmış, yorumlanmış ve nicel verilerle karşılaştırılarak sunulmuştur. Verilerin toplanması ve analizi sürecinde araştırmanın iç ve dış geçerliğini ve iç ve dış güvenilirliğini arttırmak amacıyla uzun süreli etkileşim, alanyazın ve uzman incelemesi, ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yöntemleri, veri toplama ve analiz yöntemleri ile ilgili ayrıntılı açıklama ve pilot görüşme yapmak gibi yöntemlerden faydalanılmıştır.

Bulgular

AB Projelerinin katkılarına ilişkin öğretmen görüşleri “Kurumsal Gelişim” boyutunda ‘Katılıyorum’ düzeyinde olmakla birlikte diğer tüm boyutlarda ‘Kesinlikle Katılıyorum’ düzeyindedir. Araştırmanın nicel evresinde AB Projelerinin kurumsal düzeyde katkılarının diğer boyutlara göre sınırlı düzeyde algılanmasında, çalışmanın nitel evresinde ortaya çıkan “projelere kaynak bulmada sıkıntı ve kaynakların kullanımı konusunda denetimsizlik yaşanması, projelerin gezi olarak algılanması, projelerin sadece proje ekibiyle sınırlı kalması ve okulun bütününe yayılmaması, öğretmenlerin derslere girmemelerinin okul içi çatışmalara ve disiplin sorunlarına yol açması, gözlemlenen uygulamaların pratikte karşılığını bulamaması” gibi bulgular etkili olabilir:

Örgüt sağlığına yönelik öğretmen görüşleri araştırmanın nicel evresinde tüm boyutlar için ‘Her Zaman’ düzeyinde bulunmuş olup; araştırmanın nitel evresinde de doğrulanmış; öğretmenlerin genel olarak okullarını sağlıklı algıladıkları görülmüştür. Değişkenler açısından ele alındığında, AB Projelerinin katkılarına ilişkin öğretmen görüşleri branş, mesleki kıdem ve projelerde aktif görev alma değişkenleri bakımından farklılık göstermektedir. Bu doğrultuda, yabancı dil öğretmenlerinin, 11-15 yıl mesleki kademeye sahip öğretmenlerin ve projelerde aktif rol alan öğretmenlerin projelerin katkılarına ilişkin algıları daha yüksek bulunmuştur. Araştırmanın nitel verileri de branş ve projelerde aktif görev alma değişkenleri açısından nicel verileri doğrulamıştır. Araştırmanın nitel evresinde yabancı dil öğretmenlerinin tamamının projenin hem okulun gelişimine hem de yabancı dil öğrenmeye katkı sunduğunu ileri sürdüğü görülmüştür. Benzer bir biçimde, araştırmanın nitel evresinde, projelerde aktif rol alan öğretmenlerin projelerin katılımcıların kişisel/mesleki, sosyal, kültürel gelişimlerine, yabancı dil öğrenmelerine ve okulun kurumsal gelişimine çok sayıda katkı sunduğunu ifade ederken; projelerde aktif rol almayan öğretmenlerin projelerin kurumsal gelişime hiçbir katkı sunmadığını, hatta okul içi işleyişte birtakım olumsuzluklara yol açtığını ileri sürdükleri ortaya çıkmıştır.

Örgüt sağlığına ilişkin öğretmen görüşleri de cinsiyet, mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermezken, branş, eğitim kademesi, projede aktif görev alma ve okul türü değişkenlerinde anlamlı farklılıklar göstermiştir. Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine; ilkokullarda ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin diğer eğitim kademelerinde ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlere; projelerde aktif görev almayan öğretmenlerin aktif görev alan öğretmenlere göre okullarını daha sağlıklı algıladıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın nitel evresinde de, sınıf öğretmenlerinin dolayısıyla ilkokullarda çalışan öğretmenlerin tamamının okullarını sağlıklı buldukları ve bu doğrultuda görüş bildirdikleri; okullarına ilişkin olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin çoğunluğunun liselerde çalışan öğretmenler oldukları ortaya çıkmıştır. Benzer bir biçimde, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin tamamının okullarını sağlıklı buldukları, okullarına ilişkin olumlu tutum besledikleri; projede aktif görev alan öğretmenlerin bir kısmının, okul yöneticilerinin projeye ve proje yürüten öğretmenlere destek bağlamında çok fazla yardımcı olmadığını, desteklerinin evrak ve işleyişte problem çıkarmamaktan ibaret olduğunu ileri sürerken projelerde aktif rol alan öğretmenlerin bu anlamda daha olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür.

AB projelerine katılım gösteren okullarda görev yapan öğretmenlerin AB Projelerinin katkılarında ilişkin görüşleri örgüt sağlığına ilişkin görüşlerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını test etmek için yapılan nicel analiz sonucunda, kurumsal gelişim ve sosyal gelişim değişkenlerinin örgüt sağlığının örgütsel liderlik, örgütsel bütünlük, çevresel etkileşim, örgütsel kimlik ve örgütsel ürün değişkenlerinin anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, yabancı dil öğrenme değişkeninin örgütsel ürün değişkeninin de anlamlı yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin örgütsel sağlık üzerindeki görece önem sırası, kurumsal gelişim, sosyal gelişim ve yabancı dil öğrenme olduğu belirlenmiştir. Yapılan nitel analiz sonucunda da, kurumsal gelişim temasının alt temalarının okula bağlılığı diğer bir deyişle okulu benimsemeyi ve okula ilişkin olumlu bir kimlik edinmeyi, yönetici desteğini, kararlara katılımı içeren okul iklimi; başarı, davranış değişikliği, okulların fiziki anlamda iyileştirilmesi, projelere ilişkin farkındalığı içeren örgütsel ürün; okulun itibarı; kaynak sağlama gibi örgüt sağlığı bileşenlerinden oluştuğu ortaya çıkmıştır. Benzer bir biçimde, sosyal gelişim alt temasının takım çalışması ve işbirliği, okul içi etkileşim bileşenlerini kapsadığı ve bu bileşenlerin örgüt sağlığının örgütsel bütünleşme alt boyutuyla ilişkili olabileceği ortaya çıkmıştır.

Tartışma

Avrupa Birliği Projelerinin katılımcıların kişisel, mesleki, kültürel, sosyal gelişimlerine ve yabancı dil öğrenmelerine (Pirrie, Hamilton, Kirk, Davidson, 2004; Yağmurlu,2012; European Commission, 2013; Öztürk,2015) kurumların da prestijini arttırmasına, disiplinler arası iş geliştirmelerine ve örgütünü geliştirmesine (Kassel,2007; European Commission, 2012, Colon-Plana,2012, Öztürk,2015) katkıda bulunduğu alanyazında birçok araştırmada ortaya konmuştur. Bununla beraber, projelerin sadece proje ekibinde yer alan öğretmenlerle sınırlı kalması ve okulun geneline yayılmaması, gezi olarak algılanması (Yağmurlu,2012; Haspolatlı, 2006; Kulaksız, 2010), proje süresince derslerin boş geçmesinin disiplin sorunlarına ve okulda aksamalara yol açması (Dilekli,2008; Colon-Plana,2012), projelere yönetsel desteğin olmaması (European Commission, 2013), kaynak bulmada sıkıntı yaşanması (Deloitte ve Touche, 2000, Slovak Euro Service Group (2003), yabancı dil yetersizliği (Kassel,2007, Kulaksız,2010) gibi sorunlar projelerin kurumların gelişimine yeterli düzeyde katkıda bulunmasını engellemektedir.

Sonuç ve Öneriler

AB projelerinin kurumların gelişimine katkısını arttırmak için öncelikle projenin tüm okul personeli tarafından benimsenmesi için herkese yeterli alanlarında sorumluluk verilerek proje çalışmalarına tüm okul personelinin dahil edilmesi sağlanabilir. Yabancı dil dışında diğer branşlarda görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin yabancı dilde etkileşimini arttırmak için okulda konuşma kulüpleri kurulabilir. Projede aktif görev alma durumu bakımından, projede aktif görev almayan öğretmenlerin daha sağlıklı bir okul algısına sahip oldukları göz önüne alındığında, projede aktif rol alan öğretmenlerin sorumluluklarının paylaşılmasının, bu öğretmenlere gerek yöneticilerin gerekse diğer öğretmenlerin destek olmasının, projenin okulun bütününe yayılarak okul genelinde benimsenmesinin aktif görev alan öğretmenlerin daha olumlu ve sağlıklı bir okul algısına sahip olmalarında etkili olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: AB Projeleri, okul sağlığı, karma yöntem

Kaynaklar

- Akbaba, S. (1997). Ortaöğretim okullarının örgüt sağlığı (Bolu ili örneği) (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğan, İ., A. ve E. Şahin. (2006). Comenius Okul Ortaklıkları Projelerinin, Comenius Amaçlarının Gerçekleşmesine Katkısı. Karam ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 48, 455-480.
- Colón-Plana, M.G. (2012). The Reality of Comenius Projects in ten Catalan Educational Institutions. Gist Education And Learning Research Journal, 6, 190-212.
- Deloitte & Touche. (2000). Evaluation of European School Partnerships under Comenius Action 1 & Lingua Action E. [Electronic version]. Web: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/evalreports/education/2001/soci-expost/soc1xpcomlingrep_en.pdf adresinden 16 Haziran 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Dilekli, Y. (2008). Aksaray İlinde 2006 ve 2007 Yıllarında Uygulanan Comenius Projelerinin Öğrenci, Öğretmen, Okullar Ve Dersler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- European Commission, (2012). Study of the impact of Comenius school partnerships on participating schools. Institutional changes and the European dimension. http://www.mobilnost.hr/prilozi/05_1355304110_PA_impact_study.pdf adresinden 12 Mart 2014 tarihinde indirilmiştir.
- European Commission (2013). Study of the Impact of Comenius Centralised Actions, Comenius Multilateral Projects and Comenius Multilateral Networks, Final report http://ec.europa.eu/education/library/study/comenius-central-report_en.pdf adresinden 13.12.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Haspolath, E. (2006). Avrupa Birliği Eğitim Programı Comenius I ve Eğitim Kurumları Proje Koordinatörlerinin Program Hakkındaki Görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Kassel (2007). Impact of the Comenius School Partnerships on the participant schools Final Report Study on behalf of the European Commission, DG Education and Culture Association for Empirical Studies, Maiworm & Over, Querallee 38, D- 34119 Kassel, Germany. Centre for research into schools and education at the Martin Luther University in Halle- Wittenberg, Franckeplatz 1, Haus 31, D-06099 Halle an der Saale, Germany. [Electronic version]. Web: http://www.cmepius.si/files/cmepius/userfiles/publikacije/2013/comenius-report_en.pdf adresinden 03 Mart 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Öztürk, E. (2015). Avrupa Birliği Comenius Programı'na Katılan Öğretmenlerin Hareketlilik Programının Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak
- Pirrie, A., S. Hamilton, S. Kirk, J. Davidson. (2004). Interim Evaluation of the SOCRATES Programme in the UK, SCRE Research Report (Report No:116) UK: University of Glasgow.
- Slovak Euro Service Group (2003). Evaluation of the implementation of Socrates Programme in the Slovak Republic 2000 – 2003. National Report – Slovak Republic. [Electronic version]. Web: <http://ec.europa.eu/education/programmes/evaluation/socratesnat/soclovak.pdf>. adresinden 16 Haziran 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Kulaksız, E. (2010). Avrupa Birliği Comenius Programlarının Türkiye'deki Uygulamasına İlişkin Katılımcı Görüşleri, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Yağmurlu, F. (2012). How Education and Training Policy of the European Union Operates on Education in Turkey – Case Of Sub-Programme Comenius – Multilateral Projects (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) ODTÜ, Ankara, Türkiye.
- Şişman, M. ve Taşdemir, İ. (2008). Türk eğitim sistemi. Pegem Akademi: Ankara.

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK BOYUTUNDA YÖNETİCİLERİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİĞİ

Sevilay Şahin^a, Hüseyin Bağrıyanık^b

^(a) Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, ssahin@gmail.com

^(b) Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Rektörlük, bagriyanik80@gmail.com

Giriş

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterdikleri okulların genellikle diğer okullara göre daha başarılı oldukları kabul edilmektedir. Okullarda öğrenci merkezli eğitim anlayışını merkeze alarak, öğrenci, öğretmen ve velilerle sürekli iletişim kurabilen, onları okulun amaçlarına yönlendirebilen davranışlar gösteren okul yöneticileri örgütlerinin işleyişinde büyük öneme sahiptir. Bu çerçevede öğretmenlerinde okulun başarısını destekleyen örgütsel davranışlardan etkilendiğini gösteren çeşitli çalışmalar vardır. Öğretmenlerin okuldaki varlık sebeplerinin neredeyse büyük bir kısmını kapsayan örgüte çalıştıkları kuruma bağlılıkları yani örgütsel bağlılıkları okul yöneticilerinin öğretmene geribildirimde bulunması ve öğretmeni teşvik etmesiyle daha kararlı bir hale gelmektedir (Louis, 1998; Rosenholtz, 1989). Öğretmenler üzerine yapılan araştırmalar, örgütsel bağlılıkta beş kaynağın özellikle önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bunlar; düzenli bir çevre, idari destek, yeterli fiziksel koşullar, öğretim kaynakları ve makul iş yükleridir (Firestone ve Roosenblum, 1989). İlgili literatürde görülebileceği gibi bu kaynaklar yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışları ile ilişkilendirilebilir. Bu konuyla ilgili olarak okul yöneticilerinin sergilediği öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının, örgütsel bağlılık üzerinde etkili olduğunu gösteren çalışmalar vardır (Yüce, 2010; Serin, 2011; Yaman ve Özlem, 2015). Eğitimin kurumlarının işleyişini önemli şekilde etkileyen öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin öncüllerinden birisi olarak onların sahip oldukları öğretimsel liderlik algılarının incelenmesinin, alan yazına katkı yapacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okulun yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı göstermelerine yönelik algılarının kendilerinin örgütsel bağlılıklarına etkisini tespit etmektir.

Yöntem

Bu araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Osmaniye il ve ilçe merkezi sınırları içindeki ilkököl ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Osmaniye il ve ilçe merkezinde 2125 ilkököl öğretmeni ve 2109 ortaokul öğretmeni olmak üzere 4234 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmanın nicel kısmında oransız küme örnekleme yöntemi kullanılarak seçkisiz olarak seçilen 859 öğretmen, nitel kısmında kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile 30 öğretmen bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada, Allen ve Meyer (1997) tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ile Şişman (2014) tarafından geliştirilen “Öğretimsel Liderlik Ölçeği” ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde basit ve çoklu doğrusal regresyon analizleri, nitel kısmında ise içerik analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Yapılan basit regresyon analizlerinin sonuçlarına göre; öğretmenlerin öğretimsel liderlik algılarının genel ortalaması, örgütsel bağlılık değişkeninin genel ortalaması ($\beta=0.477$, $R^2=0.228$, $p<0.01$) ile örgütsel bağlılığın alt boyutları olan duygusal bağlılık ($\beta=0.617$, $R^2=0.381$, $p<0.01$), devam bağlılığı ($\beta=0.251$, $R^2=0.063$, $p<0.01$) ve normatif bağlılık ($\beta=0.280$, $R^2=0.078$, $p<0.01$) boyutlarını anlamlı ve pozitif şekilde yordamaktadır.

Öğretimsel liderlik alt boyutlarının, örgütsel bağlılığın genel ortalaması ve örgütsel bağlılığın alt boyutları üzerindeki etkisini incelemek için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizleri sonuçlarına göre;

✓ Öğretmenlerin öğretimsel liderlik algılarının genel ortalaması, örgütsel bağlılığın genel ortalamasını anlamlı ve pozitif şekilde yordamaktadır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyindeki varyansın %22.8’i okul yöneticilerine yönelik öğretimsel liderlik algıları tarafından açıklanmaktadır ($\beta=0.477$, $R^2=0.228$, $p<0.01$).

✓ Öğretimsel liderliğin alt boyutlarından, öğretmenleri desteklemesi ve geliştirmesi ile düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma, örgütsel bağlılığın genel ortalamasını anlamlı ve pozitif şekilde yordamaktadır. Örgütsel bağlılık varyansının %26.1'i öğretmenlerin bu iki alt boyuta ilişkin algıları tarafından açıklanmaktadır ($\beta=.365-.058$, $R^2=.261$, $p<0.01$).

✓ Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma, öğretmenleri desteklemesi ve geliştirmesi ile okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, duygusal bağlılığı pozitif şekilde yordamaktadır. Duygusal bağlılık değişkenindeki varyansın %40'ı bu üç alt boyut tarafından açıklanmaktadır ($\beta=.324-.247-.144$, $R^2=.400$, $p<0.01$).

✓ Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, devam bağlılığını pozitif şekilde yordamaktadır. Devam bağlılığı değişkenindeki varyansın %9.1'i "Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi" algısı tarafından açıklanmaktadır ($\beta=.301$, $R^2=.091$, $p<0.01$).

✓ Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, normatif bağlılığı pozitif şekilde yordamaktadır. Devam bağlılığı değişkenindeki varyansın % 10.5'i "Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi" algısı tarafından açıklanmaktadır ($\beta=.324$, $R^2=.105$, $p<0.01$).

Nicel araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretimsel liderlik algılarının örgütsel bağlılığı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır ($R^2=.228$, $\beta=.477$, $p<0.001$). Katılımcılar öğretimsel liderlik algısının örgütsel bağlılığa katkısına yönelik;

- ✓ Kararlar birlikte alındığından herkes işini severek yapar ($f=9$),
- ✓ Yöneticilerin öğrenci başarı puanları ile ilgilenmesi öğretmenlerin okulu daha çok düşünmesini sağlar ($f=8$),
- ✓ Rekabet yerine işbirliği sağladığından okulundan ayrılmayı hiç düşünmem ($f=6$),
- ✓ Derslikler öğretmenlerin istediği şekilde ayarlandığından öğretmenler okulda daha mutlu olur ($f=5$),
- ✓ Okulda her problemle ilgilendiğinden okul değiştirmek etik kabul edilemez ($f=5$),
- ✓ Tartışma ve çatışma ortamını yönetebildiğinden okulda yaşanan sorunlar sahiplenilir ($f=4$),
- ✓ Görsel ve işitsel araçlarla okulda farkındalık yaratıldığından okuldan severek bahsedilir ($f=4$),
- ✓ Her konuda öğretmene yardımcı olduğundan öğretmenden vefalı olması beklenir ($f=4$),
- ✓ Veli ziyaretlerinin yönetici ile yapılması öğretmeni mutlu eder ($f=3$),
- ✓ İçeriği zengin programlar düzenlemesi okul-çevre kaynaşmasını sağlar ($f=3$) ifadelerini kullanmışlardır.

Tartışma

Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin öğretimsel liderlik algılarının kendileri açısından görece önemi arttıkça, hem genel örgütsel bağlılık düzeyleri artmakta hem de örgütsel bağlılığın alt boyutları olan duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık düzeyleri artmaktadır. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin sergilediği öğretimsel liderlik davranışları hem genel anlamda hem de bütün boyutlarıyla örgütsel bağlılığın önemini vurgulamakta; böylece öğretimsel liderlik algısı yüksek öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri de yükselmektedir.

Okul yöneticilerinin öğretmenleri desteklemesi ve geliştirmesine yönelik davranışlar sergilemesi, hem genel olarak hem de bütün alt boyutlarda örgütsel bağlılığı artırmaktadır. Okul yöneticilerinin öğretmenleri daha çok çalışması için teşvik etmesi, çalışmalarından dolayı takdir etmesi, mesleki gelişim açısından eğitimler düzenlemesi, gelişimleri açısından fırsatlardan haberdar etmesi, edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için ortam hazırlaması ve sınıfa aktarmasını sağlama (Şişman, 2014) gibi davranışlar sergilemesi, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini bütün boyutlarda artırmaktadır. Yani öğretmen bu davranışlar karşısında okulunu daha çok sevecek, çevresine okulundan bahsetmekten hoşlanacak, kurumundan ayrılmaya düşünmeyecek, okulunda çalışmayı zorunluluk hissedecek ve bu kurumdan ayrılmayı ahlaki bulmayacaktır. Örgütsel süreç içinde öğretmenleri izleyerek onların gelişimlerine katkı sağlama ve öğretmenlere yardımcı olma okulun verimliliğini ve öğrenci başarısını artırır (Çelik, 2013).

Okul yöneticilerinin düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma ile okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılmasına yönelik davranışlar sergilemesi, öğretmenlerin onların sadece duygusal bağlılık düzeylerini artırmaktadır. Yöneticilerin fiziksel yeterlilikleri sağlama, sosyal faaliyetleri desteği, aile ve çevrenin okula desteğini sağlama, okulun genel amaçlarının belirlenmesinde öğrenci başarı durumunu dikkate alma, amaçları paydaşlara duyurma, belirlenen amaçları güncelleme yapma, amaçların uygulanmasına öncülük etme (Şişman, 2014) gibi davranışları, öğretmenlerin duygusal bağlılıklarını güçlendirmektedir. Yani öğretmenlerin kendilerini okulda ailenin bir parçası olarak hisseder, okulun sorunlarını kendi sorunları gibi görür, okulunda daha çok mutlu olur ve okuldan ayrılmamanın kendisinde zorluklara neden olacağını düşünür (Allen ve Meyer, 1997).

Eğitim programlarının ve öğretim sürecinin yönetimi ile öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi alt boyutlarının, örgütsel bağlılık ve alt boyutlarıyla arasında istatistiksel olarak yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır.



Katılımcıların büyük çoğunluğuna göre okul yöneticilerinin, öğrenci ve öğretmen başarısına odaklı davranışlar sergilemesi, öğretmenlerin okula ve öğrenciye daha çok bağlanmalarına katkı sağlamaktadır. Katılımcıların yedisi okul yöneticilerinin öğretmenlerin fikirlerine önem verdiğini ifade etmişlerdir. Genel olarak bu katılımcılar, öğretmenlerin taleplerinin karşılanması ve fikirlerinin önemsenmesi durumunda okulda kendilerini daha değerli ve daha mutlu hissetmektedirler. Okul yöneticilerinin okul işleyişi sürecinde öğretmenler arasında gruplar oluşturması ve onlarla birlikte hareket etmesinin ve yaşanan olumsuzluklarda çözüm üretici bir rol oynamasının kendileri açısından çok önemli olduğunu vurgulamaktadırlar.

Genel olarak katılımcıların ifadelerinden okul yöneticilerinin okulda takım oluşturmaya, öğretmenleri desteklemeye, düzen ve disiplini sağlamaya, fiziki imkânları en elverişli şekliyle kullanılmaya ve öğrenci başarısında aile desteğini almaya yönelik yaptığı faaliyetlerle öğrenmelerin özellikle duygusal bağlılığına katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Ayrıca yöneticilerin öğretmenleri desteklemeye yönelik davranışları devam ve normatif bağlılıklarının artmasını sağlamaktadır. Okul yöneticilerinin imkanlar doğrultusunda okulda farkındalık yaratabilmesi ve sosyal faaliyetlere destek olması öğretmenlerin duygusal bağlılıklarına etki etmektedir. Ayrıca düzenlenen sosyal faaliyetler, aile ve öğretmen etkileşimine katkı sağlamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin öğretimsel liderlik algılarının kendileri açısından görece önem derecesinin artmasıyla, onların hem genel anlamda hem de bütün boyutlarda örgütsel bağlılık düzeylerinin arttığını göstermektedir. Tutumsal ve davranışsal anlamda öğrenci başarısı ile ilgili birçok olumlu sonucu olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini artırmak isteyen okul yöneticilerinin, öğretimsel liderlik rolü ile öğretmenlerin algılarında yer edinmeye çalışmalarında fayda görülmektedir. Ayrıca öğrenme-öğretme sürecinde okul yöneticilerine belirli aralıklarla eğitim, seminer vb. etkinlikler aracılığı ile öğretimsel liderlik davranışlarının hatırlatılması ve özel eğitimle ihtiyaç duyulan davranışlarının kazandırılmaya çalışılmasında fayda görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretimsel Liderlik, Örgütsel Bağlılık, Öğretmen

Kaynaklar

- Allen, N. J., ve Meyer, J. P. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research and application*. London: New Delhi.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Firestone, W., Pennell, J. (1993). Teacher commitment, working conditions and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489-525.
- Louis, K. S. (1998). Effects of teacher quality of work life in secondary schools on commitment and sense of efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 9, 1-27.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York, NY: Longman.
- Serin, M. K. (2011). *İlköğretim kurumlarında öğretimsel liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yaman, E., ve Özlem, E. (2015). Öğretmen algılarına göre ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 39-54.
- Yüce, S. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ÖĞRENME-MERKEZLİ LİDERLİK ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Ali Çağatay Kılınc^a, Mehmet Şükrü Bellibaş^b, Sedat Gümüş^c

^(a) Doç. Dr., Karabük Üniversitesi, cagataykilinc@karabuk.edu.tr

^(b) Yrd. Doç. Dr., Adıyaman Üniversitesi, msbellibas@gmail.com

^(c) Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, gumussed@gmail.com

Giriş

1970'lerdeki etkili okul araştırmaları, öğretimsel liderlik modelinin gelişmesinde önemli rol oynamıştır (Hallinger 2005). Bundan sonraki süreçte öğretimsel liderlik modeli kavramsal anlamda irdelenmiş ve birçok gelişmiş ülkede moderin uygulanması okul yöneticileri için neredeyse bir zorunluluk olarak kabul görmüştür (Bellibaş, 2015). Ancak geçtiğimiz yirmi yıl içerisinde öğretimsel liderlik modeli önemli eleştirilerin odağı olmuştur. Bunlardan en önemlisi modelin geleneksel liderlik anlayışını taşıdığı ve okul müdürünü karar ve etkileme mekanizmalarında tek otorite kabul ettiği yönündedir (Gumus & Akçaoğlu, 2013; Marks & Printy, 2003). Bununla birlikte, öğretimsel liderlik modelinin öğrenmeden ziyade öğretime odaklandığı şeklinde eleştiriler de mevcuttur. DuFour (2002) öğretimsel liderlik teorisinin öğretmenlerin öğretim becerileri ve sınıf içi performanslarına odaklandığını ve öğrenmenin ikinci planda tutulduğunu öne sürmektedir. Bu nedenle okullarda öğrenen merkezli liderlik anlayışına dayalı olan öğretimsel liderliğin yerine öğrenme merkezli liderliğin uygulanması gerektiğini vurgulamıştır.

Öğrenme merkezli liderlik her ne kadar öğretimsel liderlik teorisinin ötesinde ve ondan daha güçlü bir teori olarak gösterilse de bazı araştırmacılar modelin aslında öğretimsel liderlik ile aynı temele dayandığını düşünmektedirler. Örneğin, Bush'a (2003) göre öğrenme merkezli liderlik veya öğrenen merkezli liderlik öğretimsel liderlik modelinin İngiltere'deki adıdır. Bununla birlikte öğrenme merkezli liderlik kavramının aslında öğretimsel liderlikten birçok yönden farklı olduğunu ileri süren araştırmacılar da bulunmaktadır. Örneğin, Goldring vd. (2009) benzer özellikleri olmasına rağmen öğretimsel liderlik ile öğrenme merkezli liderliğin birbirinden farklı modeller olduğunu vurgulamaktadır. Onlara göre öğrenme merkezli liderlik öğretimsel liderlik modelinin dönüştürücü liderlik modeli ile zenginleştirilmesiyle geliştirilmiştir. Benzer şekilde, Liu, Hallinger ve Feng (2016) öğrenen merkezli liderliğin temelini öğretimsel liderliğe ve dönüştürücü liderliğe dayandığını kabul etmekte, bununla birlikte kavramın okuldaki tüm paydaşların öğrenmesine odaklanması açısından öğretimsel liderlik ve dönüştürücü liderlik modelleri ile farklılık gösterdiğini belirtmektedirler. Kavramsal çalışmaların dışındaki kısıtlı sayıdaki ampirik araştırma ise, öğrenme merkezli liderlik modelinin öğrenci başarısını artırdığını ortaya koymaktadır (Reardon, 2011).

Bu çalışma, Liu vd. (2016) tarafından geliştirilen “Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği”nin Türkçeye uyarlanmasını amaçlamaktadır. Bu ölçek öğrenme merkezli liderliği dört ana boyutta ele almaktadır. Bunlar, bir öğrenme vizyonu geliştirme, öğrenme desteği sağlama, öğrenme programını yönetme ve model olma şeklindedir. Öğrenme vizyonu geliştirme, okul çapında bir öğrenme vizyonu geliştirilmesi ve öğretmenlerin bireysel profesyonel hedefler belirlemelerine yardımcı olmayı içermektedir. Öğrenme desteği sağlama, öğretmenlerin belirlenen öğrenme hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için gerekli kaynakları ve koordinasyonu sağlamayı vurgulamaktadır. Öğrenme programını yönetme, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin gerçekleşmesi için öğretmenlere rehberlik etme, gelişim programı tasarlama, süreci takip etme ve öğretmenleri teşvik etme etkinliklerini oluşturmaktadır. Son olarak, model olma okul müdürünün öğrenmeye olan istek ve arzusuyla öğretmenleri etkilemeye çalışma çabasına işaret etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Liu, Hallinger ve Feng (2016) tarafından geliştirilen Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeğinin- ÖMLÖ (Learning-Centered Leadership Scale – LCLS) Türk kültürüne uyarlanmasıdır.

Yöntem

Uyarlama Çalışması

Mevcut çalışmada ölçme aracı maddeleri ile birlikte yönergelerin ve madde-cevap seçeneklerinin Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Ölçek uyarlama işlemi, Hambleton ve Patsula (1999) tarafından belirlenen aşamalar göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda öncelikle ölçek vasıtasıyla ölçülmek istenen kavramın (öğrenme merkezli liderlik-learning-centered leadership) uyarlama yapılacak kültürde mevcut olduğuna ve ölçeğin uyarlanmasının anlamlı olacağına karar verilmiştir. Ardından ölçeğin uyarlanması için yazarlardan izin alınmıştır. Bu noktadan sonra ölçeğin uyarlanması işlemine geçilmiştir. Bu işlem üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

İşlem ve Çalışma Grubu

Uyarlama işleminin ilk aşamasını, ölçeğin kaynak dilden (İngilizce) hedef dile (Türkçe) çeviri işlemleri kapsamaktadır. Bu kapsamda her iki dili de iyi bilen ve her iki kültürü de tanıyan alan uzmanlarından oluşan üç kişilik bir gruba ölçek çeviri formu ulaştırılmıştır. Alan uzmanları tarafından orijinal ölçek maddeleri (4 boyutta toplam 25 madde), puanlama yönergesi ve cevaplama seçenekleri hedef dile çevrilmiştir. Çeviri işlemleri sonucu üç ayrı nüshada orijinal ölçeğin Türkçeye çevrilmiş formları elde edilmiştir. Bu noktada elde edilen üç farklı çeviri formu, araştırma grubu tarafından karşılıklı müzakereler sonucu tek bir forma indirilmiştir.

İkinci aşamada mantıksal bir yol olan uzman görüşüne dayalı dilsel eşdeğerlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada ölçeğin uzman görüşlerine dilsel geçerliliğinin değerlendirilmesi mantıksal bir yol izlenmesi suretiyle gerçekleştirilmek istenmiştir. Bu bağlamda dilsel eşdeğerlik için bir uzman değerlendirme formu hazırlanmış ve 10 alan uzmanına ilgili formlar dağıtılmıştır. İlgili alan uzmanlarından ölçekte yer alan ve Türkçeye çevrilmiş olan her bir maddenin uygulama yapılacak hedef kitlenin özelliklerini dikkate almak suretiyle anlamsal, deyimsel, kavramsal ve deneyimsel açıdan özgün maddelerle olan eşdeğerliğini incelemeleri, uygun görmedikleri noktaları belirlemeleri ve varsa önerileri belirtmeleri istenmiştir. Alan uzmanlarının görüşlerini analiz etmek için de bir eşdeğerlik form çetelesi hazırlanmış ve bu çetele üzerinden uzman görüşleri değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Uzman görüşleri yukarıda sözü edilen çetele üzerinde dikkatli bir biçimde incelendiğinde, çevirisi yapılan ölçeğin anlamsal, deyimsel, kavramsal ve deneyimsel açıdan özgün formuyla genel olarak tutarlı olduğu; sadece birkaç maddede düzeltme yapılması gerektiği belirlenmiştir. Bu bakımdan uzmanların düzeltilmesi gerektiğini ifade ettikleri maddeler için araştırma grubu yeni bir toplantı düzenlemiş ve bu maddelerde kısmi değişiklikler yapılmasına karar vermiştir. Bu şekilde ölçeğin çeviri formuna son hali verilmiştir.

Bir sonraki aşamada ölçeğin Türkçe çeviri formunun İngilizce formu ile eşdeğerliğini belirlemek amacıyla bir dil eşdeğerlik çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu grup Konya ve Adıyaman il merkezinde bulunan ilk ve ortaokullarda görev yapan ve her iki dile de hakim toplam 40 öğretmenden oluşmuştur. Uygulama sonucu elde edilen veriler ölçeğin tümü ve alt boyutlar üzerinden toplam puanlara dönüştürülmüştür. Ölçeğin tümü ve alt boyutlar üzerinden elde edilen toplam puanlar İngilizce ve Türkçe form arasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Ayrıca normal dağılım gösteren boyutlar "Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı", normal dağılım göstermeyen boyutlar da "Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı" ile incelenmiştir.

Üçüncü ve son aşamada uyarlanan ölçeğin faktör yapısını ortaya koymaya yönelik geçerlik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilecektir. Bu analizler için ihtiyaç duyulan veriler iki aşamalı bir süreç sonunda elde edilecektir. Ön pilot çalışması olarak belirtilebilecek olan ilk aşamada ölçek 50 öğretmenden oluşan bir gruba ölçeğin elde edilen son formu uygulanacak ve ölçeğin maddelerinin, seçeneklerinin ve yönergesinin anlaşılabilirliği, cevaplanabilirliği ve cevaplanma süresi hakkında veri toplanacaktır. Yapılan ön pilot çalışması sonucunda uzman görüşlerine de dayalı olarak bazı maddelerde kısmi değişiklikler yapılabilecektir. Son aşamada ise Adıyaman, Konya ve Karabük illerinde bulunan ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden oluşan bir çalışma grubundan toplanan veriler üzerinden geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılacaktır.

Verilerin Analizi

ÖMLÖ'nün yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve AFA sonucu ortaya çıkan yapının doğrulanabilirliğini test etmek amacıyla da Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanacaktır. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı ve madde toplam korelasyonları hesaplanacaktır. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2010) kaynak dil ve kültürden hedef dil ve kültüre yapılan ölçek uyarlamalarında ölçme aracının faktör yapısının belirlenebilmesi için doğrudan DFA yapılabileceğini belirtmektedirler. Hedef dilde aracın yapı geçerliliğine ilişki bulguların elde edilmiş olması hedef dilde ölçek yapısının keşfedilmesi sürecine DFA ile başlanmasının bir gerekçesini oluşturmaktadır. DFA ile ölçeğin kaynak dildeki yapısı doğrulanmadığında ise hedef kültürdeki faktör yapısının ortaya konulmasına yönelik AFA yapılabilmektedir. Ancak mevcut çalışma kapsamında Türkçeye uyarlanması hedeflenen ÖMLÖ'nün henüz 2016 yılında geliştirilmiş çok yeni bir ölçek olması ve bu ölçeği kullanarak yapılan başka bir araştırmaya rastlanmaması nedeniyle, bu çalışmada ölçeğin yapı geçerliğinin testine AFA ile başlanacak, bu sayede öncelikle ÖMLÖ'nün Türk dil ve kültüründe verdiği yapı keşfedilecektir. Ardından ortaya çıkan yapının DFA ile doğrulanıp doğrulanmadığı test edilecektir.



Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme-merkezli liderlik, ölçek, uyarılama

Kaynaklar

- Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: SAGE Publications
- DuFour, R. (2002). The learning-centered principal. *Educational leadership*, 59(8), 12-15.
- Gumus, S. & Akcaoglu, M. (2013). Instructional leadership in Turkish primary schools: An analysis of teachers' perceptions and current policy. *Educational Management, Administration & Leadership* 41(3): 289–302.
- Goldring, E., Porter, A., Murphy, J., Elliott, S. N., & Cravens, X. (2009). Assessing learning-centered leadership: Connections to research, professional standards, and current practices. *Leadership and Policy in Schools*, 8(1), 1-36.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and policy in schools*, 4(3), 221-239.
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Learning-centered leadership and teacher learning in China: does trust matter?. *Journal of Educational Administration*, 54(6), 661-682.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational administration quarterly*, 39(3), 370-397.
- Reardon, R. M. (2011). Elementary school principals' learning-centered leadership and educational outcomes: Implications for principals' professional development. *Leadership and Policy in Schools*, 10(1), 63-83.

ÖĞRENEN LİDERLİK ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Halil Karadaş^a, Necdet Konan^b

^(a) Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, halil.karadas@hotmail.com

^(b) Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, necdet.konan@inonu.edu.tr

Giriş

Öğrenmek, belli bir biçimde davranmayı ve hareket etmeyi bilmek ve uygulamayı başarabilecek duruma gelmektir. Ancak belli bir davranış yeteneği kazanmış olan kimse gerçekten öğrenmiş sayılır. Öğrenmek, soylu ve dinamik bir olgudur. Birey, grup ve örgüt gibi değişik yüzeylelerdeki kabiliyet, bilgi, kavram veya davranışları bir bütün haline getirerek problem çözmeyi, tutum ve düşünceleri bütünleştirmeyi sağlar. Öğrenen örgüt, kendi geleceğini yaratma kapasitesini durmada genişleten bir örgüttür. Örgütler için gün geçtikçe çevreye uyum sağlama kabiliyetini arttırmak, ayakta kalmanın şartı haline gelmektedir. Çünkü çevresinden bilgi toplamayan, bilgi yaratamayan, bunları işleyip belirli kararlara dönüştüremeyen örgütlerin çevreleri ile bağları kopmakta, uyumları kaybolmaktadır.

Eğitimin toplumun ihtiyaçlarına cevap vermesi ve değişen süreçte doğru hizmeti gerçekleştirmesi için, değişime ayak uydurması ve sürekli kendisini yenilemesi gerekmektedir. Çünkü eğitim ve değişim arasında çift yönlü bir etkileşim söz konusudur. Eğitim, bir yandan toplumdaki değişimlerden etkilenir ve bu değişimlere göre kendini yeniden düzenleme gereği duyarken, diğer yandan da toplumun yenileşmesine öncülük eder (Özdemir, 2000, 8-9). Öğrenmeyi öğretmek görevi olan okulların öncelikle kendi içlerinde öğrenen bir örgüt olmaları, öğrenmenin günlük işlerle birlikte doğal bir süreç olarak görülmesi ve öğrenmenin temel bir değer haline gelmesi gerekmektedir. Başaran'ın (2000, 57) ifadesiyle, bilgi toplumunda eğitim sisteminin görevi, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek; eğitim yöneticilerinin görevi ise okulu öğrenen okul niteliğine kavuşturmadır. Bireyin davranışlarını, düşüncelerini, hayat felsefesini eğitim örgütleri yani okullar belirlemektedir. Okullar, öğrenen örgüt kavramı ile birlikte geleneksel “öğreten okuldan” “öğrenen okula” doğru kendilerini dönüştürme cabası içine girmişlerdir. Öğrenen okul, öğretmenlerin aktif olduğu öğretme etkinliğinin değil, öğrenme etkinliğinin ön planda olduğu okuldur (Fındıkçı, 1996, 141). Okullardaki yeni yapılanmanın lokomotif elbette ki okul müdürleri olmalıdır. Zira toplumsal dinamizmin beşiği okullardır. Yani toplumsal alanda meydana gelecek veya gelmesi planlanan herhangi bir değişimde okuldan başlanarak mümkün olmayacaktır. Bu bağlamda okul yöneticileri olarak müdür, müdür yardımcıları ve müdür adaylarının birer öğrenen lider, okulların da öğrenen örgüt olarak sürekli kendini geliştiren, yenileyen birimlere dönüşmesi zamanın gerektirdiği bir zorunluluktur.

Liderlik iyi bir malzemedir. Ancak bu noktada durmak ve bir kez daha elimizdeki malzemeyi gözden geçirmek faydalı olacaktır (Kesken ve Ünnü, 2011). Yaşam boyu öğrenme gereksiniminden ortaya çıktığı ileri sürülen Öğrenen Örgüt, gelecekteki okul modelini öğrenen okul olmaya götürmektedir (Konan, 2009). Öğrenen okuldaki lider öğrenen ve öğretmenleri öğrenmeye özendirir bir konumda olmalıdır. Okul yöneticisinin öğretmenler ve öğrenciler üzerinde bireysel öğrenmeye liderlik yapma konusunda model olması gerekir. Öğretmenlerin önünde yürüyen okul yöneticisi, bireysel öğrenme coşkusunu bütün bir meslek yaşamı boyunca canlı tuttuğu zaman, öğrenen bir lider olmanın kişisel sorumluluğunu yerine getirmiş olacaktır (Çelik, 1999, akt. Dağlı, 2010, 76). Liderin rolleri tasarımcı, rehber ve öğretmen şeklindedir. Tasarımcı lider, olayları planlayan ve yönlendiren liderdir. Rehber lider, yol gösteren ve yol açan kişilerdir. Rehber ve yönetici lider, örgütün amacını, var olma nedenini, nereden gelip, nereye gittiğini iyi bilen örgüte bu amaçlar doğrultusunda rehberlik eden kişidir. Öğrenen okulda liderin bir diğer görevi öğretmen olmaktır. İyi bir öğretmen olmak için lider öğretmenlere model olma görevlerini aksatmamalıdır. Zira liderleri öğrenmeyen okullar öğrenemezler (Senge, 2014, 366-374).

1990'da Peter M. Senge tarafından yazılan “The Fifth Discipline” (Beşinci Disiplin) isimli kitapta Öğrenen Örgütler ile ilgili genel bir tanımlama yer almaktadır. Öğrenen Örgüt, bulunduğu zaman ve ortamda ne olup bittiğinin farkında olan, istedikleri sonuçları elde etmek için tüm potansiyelini kullanarak kapasitesini genişletip becerilerini geliştirebilen, işine bağlı, takım arkadaşları ile anlamlı bir hedefi ve vizyonu paylaşan kişilerden oluşan; yeni düşünce ve fikirlerin beslendiği ve geliştiği, ortak beklentilerin serbest bırakıldığı, sürekli olarak ekip halinde öğrenmenin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğinin öğretildiği bir ortamı içeren ve kendi geleceğini oluşturmada etkili olmak isteyen organizasyondur (Bayraktaroğlu ve Kutanis, 2002). Öğrenen örgütün temeli ve öznesi öğrenen bireydir. Öğrenen takımları ve sonuçta öğrenen örgütü yaratacak öğrenen bireydir. Öğrenen

örgütteki bireyler, istedikleri sonuçları yaratmak için kapasitelerini durmadan genişleten, yeni ve coşkulu düşünme tarzlarıyla beslenen, nasıl birlikte öğrenileceğini bilen ve sürekli olarak öğrenen kişilerdir (Senge, 2014).

Araştırmanın Amacı

Okuldaki paydaşlar arasında en önemli gruplardan biri yöneticilerdir. Öğrenen okullar, öğrenmeyi alışkanlık ve süreklilik haline getiren yeni bir lider tipi olan öğrenen liderliği gerektirir. Zira okulda yapılan tüm etkinlik ve aktiviteler müdürlerin gözetim ve desteğiyle olmaktadır. Okul müdürleri, okuldaki etkinlikleri yönlendiren liderler olduğundan, öğretmenlerin algısına göre bu liderlik düzeyinin ortaya konulması yararlı olacaktır. Bu araştırma ile öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak, okul müdürlerinin “öğrenen liderlik yeterliklerine” ilişkin bir öğrenen liderlik ölçeği oluşturmak amaçlanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda, öğrenen liderlik ölçeği geliştirmek ve okul müdürlerine öğrenen liderlik yeterliklerini kazanmaya yönelik olarak kendilerini geliştirme fırsatları sunmak arzu edilmektedir. Bu çalışmanın amacı, okul müdürlerinin öğrenen liderlik yeterliklerini, öğretmenlerin görüşlerine göre ortaya koyabilecek bir ölçek geliştirmektir.

Yöntem

Araştırmanın katılımcıları, Mardin ili Midyat ilçesinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada toplam 487 katılımcıdan toplanan veriler değerlendirmeye alınmıştır. Ölçeklerin uygulandığı öğretmenlerin görev yaptığı okul türünün dağılımına bakıldığında, bu öğretmenlerin 36’sı okul öncesi, 155’i ilkokul, 170’i ortaokul ve 126’sının lisede görev yaptığı anlaşılmıştır. Bu öğretmenlerin 242’si kadın ve 245’i de erkek öğretmendir. Araştırmanın veri seti ikiye bölünerek yapı geçerliği için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Bulgular-Sonuç

Araştırma bulgularında birinci faktörde yer alan 7 maddenin faktör yükleri “,638” ile “,534” arasında, madde-toplam korelasyon katsayıları “,678” ile “,784” arasında; değişmektedir. İkinci faktörde yer alan 6 maddenin faktör yükleri “,668” ile “,496” arasında; madde-toplam korelasyon katsayıları “,498” ile “,667” arasında değişmektedir. Üçüncü faktörde yer alan 6 maddenin faktör yükleri “,819” ile “,494” arasında; madde-toplam korelasyon katsayıları “,678” ile “,791” arasında değişmektedir. Dördüncü faktörde yer alan 5 maddenin faktör yükleri “,734” ile “,602” arasında; madde-toplam korelasyon katsayıları “,679” ile “,745” arasında değişmektedir. Ölçeğe ait varyansın % 19,16’sını birinci faktör, %18,31’ini ikinci faktör, %16,67’sini üçüncü faktör ve %13,50’sini dördüncü faktör açıklamaktadır. İki faktör tarafından açıklanan toplam varyans % 67,64’tür. Ölçekteki birinci faktöre “Vizyonerlik”; ikinci faktöre, “Destekleyicilik”; üçüncü faktöre, “Takım ruhu” ve dördüncü faktöre, “Hâkimiyet” isimleri verilmiştir. Ölçek bu haliyle dört faktörlü ve 24 maddeli bir ölçme aracı haline gelmiştir. Model uyum indekslerine bakıldığında CFI, değeri 0,90’ın üzerinde olup iyi derecededir. NFI, RFI, AGFI, GFI, RMR değerleri ise kabul edilebilir sınır içerisinde. Diğer yandan χ^2/sd değeri 4’ün altında ve istenen bir değerde olduğu görülmektedir. RMSEA değerinin de kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir. Elde edilen değerler modelin yüksek düzeyde uyum içerisinde olduğu göstermektedir.

Öğrenen liderlik ölçeği’ nin yapı geçerliliğini incelemek üzere açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre toplam varyansın % 67,64’ünü açıklayan 4 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçek maddelerinin faktör yükleri 0,49 ile 0,82 arasında değiştiği görülmektedir. Alt ölçeklerin açıkladığı varyanslara bakıldığında, Vizyonerlik % 19, Takım ruhu % 18, Destekleyicilik %16 ve hâkimiyet ise % 13 ve toplam varyansın da % 67 olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin doğrulanabilirliğini belirlemek üzere doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin yeterli düzeyde uyum gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş ve Minimum Ki-kare değerinin ($\chi^2 = 577,475$; $n = 220$; $p = .00$) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA = ,078; NFI = ,87; CFI = ,92; GFI = ,82 ve AGFI = ,077 olarak bulunmuştur. Bu uyum indeks değerleri modelin uyumlu olduğunu göstermektedir. Bu değerler ölçeğin güçlü bir yapı olarak kabul edilebilir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach’s Alpha) ,96 olarak tespit edilmiştir. Öğrenen liderlik ölçeği, (5) Her Zaman, (4) Çoğunlukla, (3) Bazen, (2) Nadiren, (1) Hiçbir Zaman şeklinde puanlanabilen 5’li Likert tipi bir ölçektir. Bu araştırma sonucunda “Öğrenen liderlik ölçeğinin” öğretmenler için, okul müdürlerinin liderlik becerilerini ölçmede kullanılacak yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Kaynaklar

- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Dağlı, A. (2010). Genel lise okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 9 (31), 73-87.
- Fındıkçı, İ (1996). Öğreten okuldan öğrenen okula. *Yeni Türkiye*. Sayı: 7 (Eğitim Özel Sayısı).
- Özdemir, S (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. 5. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kesken, J ve Ünnü, N. A. A. (2011). *Öteki liderlik*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Konan, N. (2015). *Prof. Dr. Mustafa Aydın’a armağan, eğitim ve toplum yazıları. Liderliği betimleme çabalarının evrimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senge, P. M (2014). *Beşinci disiplin*. Yapı Kredi Yayınları. 16. Baskı, İstanbul.

ORTAOKUL YÖNETİCİLERİNİN ÇATIŞMAYI YÖNETME STRATEJİLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN MOBBİNG YAŞAMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Necati Cemaloğlu^a, Berru Çapar^b

^(a) Prof.Dr., Gazi Üniversitesi, necaticemaloglu@hotmail.com.tr
^(b) Öğretmen, MEB, kayaberru@hotmail.com.tr

Giriş

Bireylerin zamanının önemli bir kısmını oluşturan çalışma yaşamı örgütlerde rekabete, kariyer mücadelesine ve stres faktörünün yoğun yaşanmasına neden olmakta, stres ise bireylerin yaşamını tümüyle etkilemektedir. Alanyazında, örgütlerde çalışanları etkileyen stresin nedenleriyle ilgili çalışmalar incelendiğinde bu nedenlerden birinin mobbing olduğu görülmektedir (Cemaloğlu, 2007). Mobbing kavramı; bireylerin çalışma ortamında kötü muameleye maruz kalması, duygusal ve psikolojik şiddet yaşamasıdır (Leymann, 1996 Akt: Ertuna ve Ertuna, 2015).

Mobbing; örgütlerdeki etkililiği, verimliliği, örgütsel bağlılığı azaltan; başarılı çalışanların örgütten ayrılmasına neden olan; bireylerin sosyal yaşantısını ve aile yaşamını olumsuz etkileyen önemli bir problemdir (Zellars vd, 2002 Akt: Karahan ve Yılmaz, 2014). Mobbingin bireylerin hayatını tümüyle etkilediğine dikkat çekmek için Tutar (2004), kanser metaforunu kullanmaktadır. Tutar'a göre kanserin hücrelerden tüm organlara yayılıp zarar vermesi gibi, mobbing de bütün yaşamsal organlarına büyük bir hızla yayılmakta, örgütü ve bireyin yaşamını zayıflatmaktadır.

Örgütlerde yaşanan mobbingin temel nedeni yaşanan çatışmaların iyi yönetilememesidir. Çatışma kavramı; kişiler ya da gruplar arasında fikir ayrılıkları, amaç ve tercih farklılıkları, değer yargılarının farklı olması vb. nedenlerle taraflar arasında anlaşmazlık olarak tanımlanmaktadır (Ertuna ve Ertuna, 2015). Etkin yöneticiler, varolan çatışmaların nedenlerini saptayarak doğru çatışma yönetim stratejilerini uygulayabilmelidir (Genç, 2005). Alanyazın incelendiğinde örgüt yöneticilerinin çatışma yönetim stratejileriyle ilgili yapılan sınıflandırmalardan en yaygın olanı; Blake ve Moutan'ın öngördüğü ve Hall, Lawrence ve Lorsh, Thomas, Rahim ve Bonama tarafından kullanılan tümleştirme (bütünleştirme), ödün verme (uyuma), hükmetme, kaçınma ve uzlaşma stratejileridir (Cemaloğlu, 2012, Önk, 2015).

Örgüt yöneticilerinin çatışmaları önleyen yönetim stratejilerini etkili kullandıklarında mobbingin yaşanma düzeyinin azalacağıyla ilgili çalışmalar mevcut olmasına rağmen yöneticilerin çatışma yönetim stratejileri ile mobbing yaşanma düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar sınırlıdır (Asunakutlu ve Safran, 2006). Bu nedenle bu çalışmada, ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin çatışmayı yönetme stratejileri ile öğretmenlere yönelik mobbingin yaşanma düzeyi arasındaki ilişki saptanacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Ankara Yenimahalle Merkez İlçe sınırları içerisinde bulunan kamu ortaokullarında görev yapan ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin çatışmayı yönetme stratejileri ile öğretmenlerin yaşadıkları mobbing düzeyi arasındaki ilişkiyi saptamaktır.

Yöntem

Araştırma, betimsel tarama modelindedir. Araştırma modelinde, bağımsız/dışsal (ortaokul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejileri) ve bağımlı/içsel (öğretmenlerin yaşadıkları mobbing) olmak üzere iki değişken bulunmaktadır. Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ankara'nın Yenimahalle ilçesinde kamu ortaokullarında görev yapan 684 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılmak amaçlandığından örneklem alma yoluna gidilmemiş ancak 104 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmada, birbirinden farklı iki ayrı ölçme aracı kullanılmıştır.

Araştırmada, ortaokul yöneticilerinin çatışmayı yönetme stratejilerini belirlemek için Rahim (1983) tarafından geliştirilen ve Gümüşeli (1994) tarafından Türkçe'ye uyarlanan yirmi sekiz maddeli, beş alt boyutlu 'Örgütsel Çatışma Envanteri II' kullanılmıştır. Gümüşeli (1994) tarafından yapılan güvenilirlik çalışmasında ölçülen hesaplanan Cronbach's Alpha değeri .72 ile .77 arasında değişmektedir.

Öğretmenlerin mobbing davranışlarına maruz kalma durumunu belirleyebilmek amacıyla ise, Einarsen ve Raknes'in (1997) kullanmış oldukları (Einarsen ve Raknes, 1997 Akt: Cemaloğlu, 2007), Cemaloğlu (2007) tarafından Türkçe'ye çevrilen ve Ocak (2008) tarafından geliştirilen 'Duygusal Taciz Anketi' kullanılmış ve ölçme aracının Cronbach's Alpha değeri (güvenilirlik katsayısı) araştırmacı tarafından 0,902 olarak hesaplanmıştır.

Kalaycı (2006)'ya göre; güvenilirlik katsayısı 0.60-0.80 ise ölçek güvenilir, ve 0.80- 1.00 ise ölçek yüksek derecede güvenilir olarak nitelendirildiğinden 'Örgütsel Çatışma Envanteri'nin güvenilir, "Duygusal Taciz Anketi"nin ise yüksek derecede güvenilir bir anket olduğu kabul edilebilecektir.

Verilerin analizi için SPSS 15.0 istatistik paket programından yararlanılmış, değişkenler arasındaki ilişki için korelasyon katsayıları hesaplanmış, değişkenlerin birbirlerini etkileyip etkilemediğini ve açıklama gücünün ne olduğu ise çoklu regresyon analizi ile ortaya konulmuştur.

Bulgular

Araştırmada, görüşlerine başvuru alan evren kapsamında ulaşılabilen 104 öğretmenin % 81,7'si erkek, % 18,3'ü kadın; % 88,5'i evli, % 11,5'i bekâr, % 53,8'inin yaş ortalaması 31-40 yaş arasındadır. Kıdemi 20 yıl üstü olanlar dağılımın % 26,9'unu, kıdemi 6-10 yıl arasında olanlar dağılımın % 25' ini oluşturmaktadır; öğretmenlerin % 63,5'inin okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl arasında değişmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 83,7'si lisans mezunudur ve % 17,3'ü Türkçe, % 14,4'ü matematik öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

Öğretmenlere göre okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerinden en çok ($x = 4,49$) uzlaşma stratejisini, en az da ($x = 1,65$) hükmetme stratejisini kullandıkları araştırmanın bulguları arasındadır. Araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin kullandıkları diğer çatışma yönetim stratejileri sırasıyla tümleştirme ($x = 4,11$), 'çoğunlukla' düzeyinde, kaçınma ($x = 3,33$) 'bazen' ve ödün verme ($x = 2,66$) 'bazen' düzeyindedir. En homojen değerlendirme "hükmetme" stratejisi ($S = 0,50$) en heterojen değerlendirme ise "tümleştirme" stratejisi ($S = 0,85$) boyutlarındadır.

Öğretmenlerin, mobbing yaşamlarına neden olan davranışlardan en çok yaşam kalitesini ve mesleki itibarı etkileyen davranışlarla ($x = 2,05$), en az da ($x = 0,33$) kişinin özel hayatına müdahale eden davranışlarla karşılaştıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Ortaokulda görevli öğretmen görüşlerine göre yaşadıkları diğer mobbing davranışları sırasıyla kişisel itibarı zedeleyici davranışlar ($x = 1,51$) 'hiç bir zaman'; sosyal ilişkileri engelleyen davranışlar ($x = 1,34$) 'hiç bir zaman'; kişinin kendini göstermesinin engellenmesi ($x = 1,27$) 'hiç bir zaman', kişinin iletişim kurmasını engelleyen davranışlar ($x = 0,56$) 'hiç bir zaman' ve kişiye yönelik şiddet ($x = 0,47$) 'hiç bir zaman' düzeyinde sıralanmaktadır. En homojen mobbing yaşanma düzeyi 'kişiye yönelik şiddet' ($S = 0,00$) en heterojen mobbing yaşanma düzeyi ise 'yaşam kalitesini ve mesleki itibarı etkileyen davranışlar' ($S = 0,46$) boyutlarındadır.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlere göre okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejileri ile öğretmenlerin mobbing yaşama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerinden örgütsel uzlaşma ile tümleştirme ve ödün verme arasında pozitif, tümleştirme alt boyutu ile hükmetme alt boyutu arasında negatif bir ilişki vardır.

Okul yöneticilerinin çatışmayı yönetim stratejilerinden 'tümleştirme' alt boyutu ile mobbing yaşama düzeyleri alt boyutlarından 'kişinin özel hayatına müdahale eden davranışlar' arasında negatif bir ilişki vardır. Okul yöneticileri çatışmaları yönetmede tümleştirme stratejisini kullandıkça, öğretmenlerin özel hayatına müdahale eden davranışlar azalmaktadır. Aynı negatif ilişki, ödün verme ve uzlaşma stratejisi alt boyutları ile 'kişinin kendisini göstermesinin engellenmesi' alt boyutu arasında vardır. Okul yöneticileri çatışma yönetim stratejilerinden ödün verme ve uzlaşmayı kullandıkça öğretmenler potansiyellerini daha fazla göstermektedirler. Öğretmenlerin mobbing yaşama düzeyi alt boyutları arasında 'yaşam kalitesini ve mesleki itibarı etkileyen davranışlar' ile; 'kişisel itibarı zedeleyici davranışlar, özel hayatına müdahale eden davranışlar ve kişisel itibarı zedeleyen davranışlar arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretmenler yaşam kalitesini ve mesleki itibarı etkileyen mobbing davranışlarına maruz kalma düzeyleri arttıkça; kişisel itibarı zedeleyici, özel hayata müdahale eden ve kişisel itibarı zedeleyen davranışlara maruz kalma düzeyleri de artmaktadır. Öğretmenlerin mobbing yaşama düzeyi alt boyutlarından kişisel itibarı zedeleyen davranışlar ile özel hayata müdahale eden davranışlar ve kişinin iletişim kurmasını engelleyici davranışlar arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.

Öğretmenlerin mobbing yaşama düzeylerinin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin mobbing yaşama düzeyleri ile yöneticilerin çatışma yönetim stratejilerinden tümleştirme, ödün verme, uzlaşma alt boyutları ile negatif; hükmetme ve kaçınma alt boyutları ile de pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($R = 0,455$, $R^2 = 0,207$, $p < 0,01$). Adı geçen alt boyutlar, öğretmenlere yönelik mobbing yaşanma düzeyi toplam varyansının yaklaşık % 21'ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin öğretmenlere uygulanan mobbing üzerindeki önem sırası; kaçınma, ödün verme, tümleştirme, hükmetme ve uzlaşmadır.

Regresyon analizi sonuçlarına göre, öğretmenlere yönelik mobbingin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir.



Mobbing Yaşama Düzeyi= 36,64 -,10 tümleştirme- ,60 ödün verme + ,12 hükmetme+ ,59 kaçınma - ,07 uzlaşma.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerinden en fazla “uzlaşma” en az ise “hükmetme” stratejisini kullandıkları; “ödün verme” ve “ kaçınma” stratejilerini bazen, ‘tümleştirme’ stratejisini ise her zaman kullandıkları görülmektedir.

Okul yöneticilerinin yaşadıkları çatışmaları etkili yönetmesi; çatışma yönetim stratejilerinin özelliklerini bilip, onları yerinde ve zamanında kullanmalarına bağlıdır. Çalışmanın bulgularına göre, beş çatışma yönetim stratejilerinden en uygun stratejiler uzlaşma ve tümleştirme stratejileridir.

Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin, yaşadıkları mobbinge ilgili olarak en çok yaşam kalitesini ve mesleki itibarı etkileyen davranışlarla, en az da kişinin özel hayatına müdahale eden davranışlarla karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarından elde edilen öneriler;

-Okul yöneticileri çatışmaların kaçınılmaz olduğunu bilerek bunları okulun amaçlarına katkı sağlayacak şekilde yönetmelidir.

-Okul yöneticileri ve öğretmenler, yayınlar ve hizmetiçi eğitimlerle çatışma yönetimi ve mobbing konusunda bilgilendirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Stres, Mobbing, Çatışma, Çatışma Yönetimi, Çatışmayı Yönetme Stratejisi.

Kaynaklar

- Asunakutlu, T. & Safran, B. (2006). Örgütlerde yıldırma uygulamaları (mobbing) ve çatışma arasındaki ilişki. *Selçuk Üniversitesi İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 111-130.
- Cemaloğlu, N. (2007). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Yıldırma Arasındaki İlişki*. H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 77-87.
- Cemaloğlu, N. (2012). *Okulun psikolojik yönü*. S. Özdemir (Ed.), Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde (ss. 197-229). Ankara: PegemA.
- Ertuna E. & Ertuna D.G. (2015). Yıldırma (mobbing): kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi 1(2)*, 127-138.
- Genç, N. (2005). *Yönetim ve organizasyon, çağdaş sistemler ve yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). *Öğretmenlerde Stres Yaratan Faktörler*. Yayınlanmamış Araştırma. İstanbul
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karahan, A. & Yılmaz, H. (2014). Mobbing ve örgütsel bağlılık ilişkisine yönelik bir çalışma. *Yaşar Üniversitesi Dergisi*, 9(33), 5692-5715.
- Önk, M. (2015). İlköğretim kurumu yöneticilerinin liderlik tarzları ile çatışmayı yönetme stratejileri arasındaki ilişki (Ankara İli Örneği). *Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi*.
- Ocak, S. (2008). *Öğretmenlerin Duygusal Taciz (Mobbing)'e İlişkin Alguları (Edirne İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Rahim, M.A. (1983). A Measure of Styles of Handling Interpersonal Conflict, *Academy of Management Journal*, 26,368-376.
- Tutar, H. (2004). *İşyerinde duygusal taciz*. Ankara: Platin Yayınları.

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNİN YAPILARI VE ÖRGÜTSEL BİR SORUN: YILDIRMA

Gülnur Ak Küçükçayır^a, Nezahat Güçlü^b

^(a) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi, MEB.gulnurka1@yahoo.com
^(b) Prof.Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, nguclu@gazi.edu.tr

Giriş

Örgütsel yapı, eğitim kurumlarında halen farklı yaklaşımlar ve modellerin denendiği bir uygulama alanı olarak görülmektedir. Eğitim kurumlarının örgütsel amaçları doğrultusunda ne tür yapılanmalara gideceği, bulunduğu toplumun kurumsal geleneği, örgütün vizyonu, amaçları, toplumun eğitim kurumlarından beklentileri ile şekillendiği söylenebilir. Eğitim örgütlerinde, kendi doğası ve beklentileri gereği örgütsel yapılanma farklı kuramların etkisinde, diğer örgütsel yapılanma ve yönetim yaklaşımlarına paralel olarak değişim içerisindedir. Bu anlamda ele alınırsa, Türkiye’deki okulların, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak merkezi bir sistemle yönetilmesinden dolayı, okulların kendi içinde aynı sistemin uzantısı bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Türkiye’de, yapısal boyut açısından, Milli Eğitim Bakanlığı, kararların merkezi ve hiyerarşinin en üst mekanizmasından verildiği bir sistem olarak tanımlanabilir. Kararların üst yönetim tarafından alınması ve silsile ile uygulanması, örgütün merkezi olduğunu göstermektedir. Zira kararların örgüt yapısındaki hiyerarşide hangi seviyeden alındığı merkezileşme derecesini göstermektedir (Daft, 2010). Karar sürecine katılmanın imkânsızlığı, merkezi yapıli örgütlerde durgunluğa (inertia) sebep olabilir. Durgunluk ise örgüt içerisinde bazı sorunlara sebep olabilmektedir (Bursalıoğlu, 2012). Okullarda temel olan eğitim-öğretimin profesyonel örgüt yapısı ihtiyacı ile merkezileşen ve bürokratik ana sistemin doku uyumsuzluğu eğitim örgütlerinde önemli sorunlara yol açabilmektedir. Bu sorunların içinde yıldırmanın (mobbing), önemli bir yerde olduğu söylenebilir. Yıldırma, örgüt yapısı içinde var olan, örgütün yapısal boyutunda ele alındığında örgütsel ve yönetsel bir sorundur (Ak-Küçükçayır ve Akbaba-Altun, 2016).

Yıldırma, “iş yeri şiddeti” kavramı içerisinde yer alan psikolojik bir şiddet türüdür. Yıldırma, bir veya birçok kişinin başka bir bireyi veya bireyleri, yarımsız ve savunmasız bir pozisyona itmek amacıyla büyük ölçüde düşmanlıkla, en az bir hafta ile 6 ay süren sistemli bir sürede, etik dışı bir iletişimle kuşatmasıdır (Leymann, 1996). Yıldırma nedenleri üç kategoride ele alınabilir; kişisel nedenler, örgütsel nedenler ve sosyo-kültürel sistem etkileşiminden kaynaklanan nedenler (Beswick, Gore ve Palferman, 2004; Akt: Özler ve Mercan, 2009, s.36). Nedenler kaynaklara göre farklılık göstermekle beraber, kişisel ve örgütsel nedenler, yıldırıcı ve mağdur kişilikleri, örgütsel sebeplerde yönetim-liderlik, örgüt kültür ve iklimi alt boyutları en çok üzerinde durulan başlıklar olarak görülmektedir.

Yıldırma, örgüt yapısı izin verdiği ve uygun ortam sağladığı sürece zemin bularak ortaya çıkar (Broadsky, 1976; Einarsen, Hoel, Zapf ve Cooper, 2011). Bu sorunlar, yapısal özelliklerine ve örgütsel süreçlere ilişkin faktörlerdir (Tutar, 2004). Örgüt işleyiş ve yapısından oluşan örgüt dokusu, yıldırmanın örgüt içinde zemin bulması ve şiddetini ortaya çıkarabilmesi ya da tersi olarak oluşmasını önleyen bir faktördür. Çalış ve Tokat’a (2013) göre, örgüt yapıları yıldırma üzerinde önemli bir etkiye sahiptir ve bu etki, örgütün yapısında klasikleşme, hiyerarşinin artması, amaçların belirginleşmesi, işbölümü ve uzmanlık derecesinin artması, yönetim birliğinin olmaması, formalleşmenin ve kapalı iletişim modelinin fazlaşması ve denetim alanının daralarak kişilere daha az yetki devrinin yapılması, karar vermenin üst basamaklarda toplanması gibi unsurların oluşmasına bağlı olarak artmaktadır. Örgüt yapısının, örgütte yıldırma probleminin meydana gelmesinde nasıl bir etken olabileceği bu araştırmanın problemi.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, eğitim örgütlerindeki yıldırma olgusu ile örgüt yapısı arasındaki ilişkiyi belirlemek ve örgüt yapısını karakterize eden unsurlardan yola çıkarak mesleki pratikteki yaşantıların yardımı ile mevcut duruma kavramsal bir çözümleme getirebilmektir. Diğer bir deyişle, bir örgütün yapısını ortaya koyan; amaç, işbölümü, görev dağılımı, merkezileşme, denetim alanı, biçim, yönetim katları, iletişim, denetim, etkinlik ve yetki sistemleri gibi her bir unsuru ve deneyimlenmiş yıldırma yaşantıları yardımı ile Türkiye’deki eğitim örgüt yapısı ve yıldırma ile bağlantılı kavşak noktalarını tespit etmektir. Bu çalışma, yıldırmanın örgütsel yapı

içerisindeki nedensel dinamiklerini belirleyerek yıldırmanın örgütsel çözümleri hakkında somut öneriler sunabilmesi ve mevcut örgüt yapısının yıldırma sebepleri olan özelliklerini ortaya çıkarmak suretiyle okullarda sağlıklı bir örgüt yapısı oluşturabilmek adına öneriler getirebilmesi açısından önemlidir.

Yöntem

Araştırma, “Eğitimcilerin Yıldırma Yaşantıları Üzerine Nitel Bir Araştırma” isimli yüksek lisans tezinin fenomenolojik (olgu bilim) yaklaşımıyla toplanmış veri setinin örgütsel nedenler ve sonuçlar bölümlerinin zengin veri kaynağının kullanılarak, yıldırmanın örgüt yapısından kaynaklanan nedenleri ve Türkiye’deki eğitim kurumlarının örgüt yapısı ve yıldırma nedenleri hakkında nitel fenomenolojik (olgu bilim) bir çalışmadır. Nitel araştırmanın genel doğası gereği, beklenmedik zenginlikte elde edilen örgütsel yapıya ait veri seti ayrı bir çalışmada kullanılmak üzere planlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ayrıca, örgüt yapısı kendi literatüründe; Türkiye’deki eğitim kurumlarının örgüt yapısı ile birlikte kavramsal olarak detaylı analiz edilerek eğitim kurumlarındaki örgütsel sebep-süreç-sonuç bağlamında kavramsal olarak derinlemesine irdelenmiştir. Araştırmanın veri elde edilmiş olan çalışma kümesi, amaçlı örneklem yönteminden kartopu tekniği ile belirlenmiştir. Katılımcılar, 2015–2016 eğitim öğretim yılı yaz ve güz döneminde Ankara’da Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı özel ve devlet okullarında çalışan, kendini yıldırma mağduru olarak tanımlayan 7 öğretmen ve 6 eğitim yöneticisinden oluşan 13 gönüllü katılımcıdan oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmış; ses kaydı ve yazılı not alınarak veriler toplanmıştır. Veriler, içerik ve betimsel yolla analiz edilmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Örgüt olarak okullar, özellikleri, görevleri ve öğeleri belirlenmiş yapılardır. Gerçek anlamda örgütün bir “yapı” olması, bu yapının iyi kurulabilmesi, modeli, örgütün amaçlarını ne derecede gerçekleştirebileceğini belirler. Yönetimin bu “yapıyı” işleten süreç olması, örgüt üyeleri arasındaki ilişkilerin bir örüntüsü olarak tanımlanması ile örgüt ve yönetimin birbiri ile bağdaşıklığı ve ayrılmazlığını göstermektedir. Bir başka deyişle, örgüt yapısı ve yönetim bir birine paralel, yüksek düzeyde etkileşimli olgulardır denilebilir. Gerçekte farklı kavramlar olarak tanımlanmasına rağmen, yönetsel sorunlara referans olarak örgüt yapısı olarak belirlenmiştir. Yönetimin, örgütü amaçlarına göre yaşatma görevi (Bursalıoğlu, 2012) göz önüne alındığında, yönetim işleminin örgütsel sorunlarla birebir ilişkili olduğu ortaya çıkar ki, bu da yönetimle ilgili sebepler ve sonuçların örgütsel sebepler alt boyutunda incelenmesinin nedenini açıklayabilir.

Araştırmaya katılan gönüllü katılımcılardan, beş müdür yardımcısına, okul müdürleri tarafından düşey yıldırma (Branch, Sheenan, Barker ve Ramsay, 2004) uygulanmıştır. Diğer yönetici ise, öğretmenlerden dikey yıldırma maruz kalan, öğretmenlik mesleğinin ikinci yılındaki okul müdürü vekilidir. Mağdur müdür yardımcılarının tamamı, yakın dönemdeki yönetici rotasyonu ve yeni okul müdürü atamaları sonucu meydana gelen kurum değişikliği ile yıldırma alt yapısı oluştuğunu; müdür yardımcılarında, üç kişi istifaya zorlandıklarını, bir kişi bu değişim sonucu gelen yeni okul müdürü tarafından taciz-zorbalık nedeniyle yıldırma maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Müdür vekilliği yapan idareci ise, stajı bitmez okul müdürü yetkisi almasından ve meslekte yeni/deneyimsiz olmasından dolayı kendisinden daha deneyimli öğretmen grubu tarafından yıldırma uğradığını belirtmiştir. Bütün katılımcıların örgütsel boyut içindeki yönetim/liderlik, örgüt kültürü ve iklimi alt boyutlarında kodlanan, “otokratik/baskıcı, bırakınız yapınlar tarzları, yetki odaklı/erk dayatmacı, kişiler arası ilişkilerde zayıf, aşırı bürokratik/şekilci, ikiciliği destekleyen” tutumlar, örgüt yapısı ve bu yapıda var olan yönetim yaklaşımlarının yıldırma doğal olarak sağlam bir ortam oluşturduğu görülmektedir. Bir katılımcının ifadesi ile örnek verir isek “Klasik yönetim yaklaşımı insanları makine gibi görüyor kontrolcü. Aşırı formal; informal ilişkiler yok yani. 17 yıldır müdürmüş herhalde; 34 senelik filan öğretmen. Her şey benim elinde toplansın istiyor” tutumu, okulların örgütsel yapısında değişim, hiyerarşik yapı içinde engelleyici hiyerarşi, yüksek düzeyde merkezilik; makine bürokrasisi yapısı (Morgan, 1998) ve bu yapı ile paralel olan yapısal ve bağlamsal öğelerin okul örgütlerinde varlığı ve sonuçları olarak değerlendirilebilir. Keza, yüksek derecede merkezilikte, kararların birkaç kişinin elinde toplanması (Hoy ve Sweetland, 2000), merkeziliğin engelleyici ve etkin olarak ortaya çıkmasına yol açabilmektedir. Hoy ve Miskel’e (2015) göre engelleyici merkezilikte; yönetsel hiyerarşi problemleri çözme yerine engelleyicilik özelliği taşımakta, yöneticiler otoriteyi disiplin ve kontrol amaçlı kullanmaktadırlar. Bu tür durumlarda okullarda karşılaşılan sonuçlar, direnç ve düşmanlık şeklinde ortaya çıkmaktadır. Engelleyici hiyerarşide, örgüt sık sık dış baskılara maruz kalmakta, işlevsellik azalmakta, yakın denetim artmakta ve iş yükü çoğalmaktadır (Buluç, 2009). Yukarıda bahsedilen örgütsel bulgulardaki, “otokratik/baskıcı, yetki odaklı/erk dayatmacı, aşırı bürokratik/şekilci” kodları, okul örgütlerinde merkeziyetçiliğin engelleyici yönde, hiyerarşiyi, engelleme ve bezdirme amaçlı kullanılması ile baskıcı, kontrolcü, denetim vurgusu yüksek bir yönetim yapısının, örgüt yapısından kaynaklandığını gösterir niteliktedir. “idareci kimliğinden soğuma, meslek ve etiği sorgulama, mesleki eğitim ve kalitesine güvensizlik, meslek ve insan algısında olumsuz değişim, motivasyonun düşmesi, kurumdan ayrılma/terk düşüncesi, okul kültürü ve ikliminde parçalanma, örgütsel adalet inancının, bağlılığın ve güvenin azalması, işten uzaklaşma isteği, istifa, örgütün verim ve marka değerinin düşmesi, insan ilişkilerinin

yönetimdeki önemini kavrama” bulguları örgütsel boyutta sonuçlar olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlamaların her birinde, okul bazında, görünürde her ne kadar düşük düzeyde merkezilik (Hoy ve Sweetland, 2000) olduğu düşünülse de yıldırmanın, örgütsel sessizliği (Gül ve Özcan, 2011), örgütsel adanmışlığı (Apak ve Deniz, 2009), duygusal boyuttaki bağlılıklarını (Breen, Mannix ve Mc Namara, 2004, s.35; aktaran, Karcıoğlu ve Çelik, 2012; Atalay, 2010) azalttığı görülmektedir. Okullarda deneyimlenen yıldırmanın örgütsel nedenleri ile bürokratik merkezi yapılanmanın ve bu yapı ile uyumlu amaç, işbölümü, görev dağılımı, merkezileşme, denetim alanı, biçim, yönetim katları, iletişim, denetim, etkinlik ve yetki sistemleri gibi her bir unsuru önemli bir yıldırma alt yapısı oluşturduğu görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Türkiye’de okulların, profesyonel örgüt yapısı, açık sistem anlayışı ve insan ilişkileri gibi, modern ve postmodern yaklaşımların önerdiği, liderlik, yatay hiyerarşi, kalite anlayışı gibi uygulamaları sözde ve görünürde olmasına rağmen; klasik yönetim anlayışının izlerini taşıyan, merkezi ve bürokratik, denetim odaklı, yetki gücünün öne çıktığı bir örgüt yapısı olduğu söylenebilir. Profesyonellik yerine bürokratik otoriteyi vurgulaması, gücün bir noktada toplanmış olması, kurallar ve prosedürlerin nesnel bir biçimde uygulanması, başka bir deyişle ceza merkezli bürokrasi olan bir okul örgüt yapısından bahsedilebilir. Bütün bu örgütsel özellikler ile bazı okullarda, örgütün kültürü ve ikliminin yöneticinin yönetim tarzı ve kişiliğine endeksli hale gelmesine sebep olabilmektedir. Bu nedenle, bürokratik yapının engelleyici veya destekleyici olarak işlemesi, okul yöneticisinin tercihlerine bağımlı olduğu söylenebilir. Yıldırma ise engelleyici tarza hizmet eden, yetki gücüne dayalı bir zorbalık olarak kurum içinde kullanılabilir. Yıldırma hakkında, kurum içinde ve hukuksal boyutta önleme veya caydırıcı uygulamaların olmayışı, eğitimcilerin bu sorun hakkında bilgi sahibi olmaması gibi yan sebeplerle birleştiğinde, okullarda örgüt yapısının yıldırmanın en etkili sebeplerinden biri olduğu söylenebilir. Bu çalışma, mesleki pratikte, örgüt yapısı ve yol açtığı sorunlar, örgüt yaşantısına etkileri hakkında daha kapsamlı çalışmaları önermektedir. Mevcut durumun analiz edilmesini sağlayacak olan örgüt yapısına ait araştırmalar, alandaki örgütsel ve yönetsel problemlerin örgütsel sebepleri ve çözümleri konusunda faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: mobbing, okul, örgüt

Kaynaklar

- Apak, E.G.A. ve Deniz, L. (2009). *Yıldırma eylemleri ve örgütsel adanmışlık ilişkisi: İlköğretim okulu öğretmenleri üzerinde bir araştırma*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Atalay, İ. (2010). *Mobbingin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi kamu sektöründen bir örnek*. Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Branch, S., Sheenan, M.J., Ramsay, S.G. ve Barker, M.S. (2004). *Upwards bullying: Implications for how managers and organizations approach workplace bullying in the future*. Paper presented at British Academy of Management, St. Andrews.
- Brodsky, C. (1976). *The Harassed Worker*. Lexington, MA: D. C. Heath and Company.
- Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 71-86.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: PEGEM akademi
- Çalış, M. ve Tokat, B. (2013). Örgüt yapısı ve mobbing ilişkisinin özel hastanelerde incelenmesi: Giresun ili örneği. *Ankara Üniversitesi SBF dergisi* 68(3), 103-120.
- Daft, R. L. (2010). *Organization Theory and Design* (10 b.). Mason, OH: South-Western Cengage Learning.
- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D. ve Cooper, C.L. (2011). The concept of bullying and harassment at work: The European tradition. *Bullying and harassment in the workplace: Developments in theory, research, and practice*, 2, 3-40.
- Gül, H. ve Özcan, N. (2011). Mobbing ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiler: Karaman İl Özel İdaresinde görgül bir çalışma. *KSÜ İİBF Dergisi*, 1(2) 107-134. http://iibfdergisi.ksu.edu.tr/Images/images/files/7_uni_0.pdf. 16.04.2013.
- Hoy, W.K. ve Miskel C.G. (2015). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Nobel.
- Hoy, W. K., ve Sweetland, S. R. (2000). School bureaucracies that work: Enabling, not coercive. *Journal of School Leadership*, 10, 524-541.
- Karcıoğlu, F. ve Çelik, Ü.H. (2012). Mobbing (yıldırma) ve örgütsel bağlılığa etkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26(1) 59-75. <http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/IIBD/article/view/6431/6588>.

- Küçükçayır, G. A. ve Altun, S. A. (2016). Eğitim örgütlerinde etnik-kültürel yıldırma ve yaşantıları üzerine bir durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(2), 137-164.
- Leymann, H. (1996). The Content and Development of Mobbing at Work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165-184. <http://www.organizedmobbing.com/Leymann1996.pdf> 11 Nisan 2013.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. Ankara: BZD Yayıncılık.
- Özler, D.E. ve Mercan, N. (2009). *Yönetimsel açıdan psikolojik terör*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Tutar, H. (2004). İşyerinde Psikolojik Şiddet Sarmalı. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2). 101-128.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

TÜRKİYE’DE GEÇMİŞDEN GÜNÜMÜZE ÖZEL OKULLAR VE UYGULANAN POLTİKALAR ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Gülnur Ak Küçükçayır^a, Necati Cemaloğlu^b

^(a) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi, MEB, gulnurka1@yahoo.com
^(b) Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, necem@gazi.edu.tr

Giriş

Özel okullar, Milli Eğitim Bakanlığı’nın gözetim ve denetimi altında olmak şartıyla 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu doğrultusunda yerli ve yabancı gerçek ve tüzel kişilerce açılmış ve bir ücret karşılığında hizmet veren öğretim kurumlarıdır. UNESCO (2006) tanımına göre, % 50 den fazla oranda devlet desteği alan ve öğretmen maaşları devlet tarafından ödenen “Devlete bağlı özel eğitim kurumları” ve devletten % 50 den daha az teşvik alan öğretmen maaşları özel kaynaklardan ödenen okullar “bağımsız özel okullar” olarak ayrılmış; fakat her iki çeşit kurum “özel okul” başlığı altında toplanmıştır. Bu çalışmada, Türkiye’deki geçmişten günümüze uygulanmış ve halen uygulanmakta olan özel okul politikaları araştırılmıştır. Bu araştırma yolu ile aşağıdaki sorular cevaplanmaya çalışılmıştır: 1-Özel okullar, geçmişte hangi ihtiyaçlar ve amaçlar doğrultusunda hayata geçirilmiştir? 2- Günümüze kadar uzanan bu süreçte neler hedeflenmiş; ne tür uygulamalar gerçekleşmiştir? 3- Türk eğitim sisteminde özel ve devlet okullarının yeri nedir; dünyada uygulanan özel okul politikaları ve uluslararası sınavlar açısından karşılaştırmalı bir değerlendirme sonucu çıkarımlar neler olabilir? 4- Devlet ve özel okul politikaları, Türk Eğitim Sistemi içinde hangi kriterlere göre nasıl olmalıdır? 5- Eğitimin ortak hedefleri için özel ve devlet okullarının mevcut durumu ve son yıllardaki politikalar değerlendirildiğinde ne tür sonuçlarla karşılaşıyoruz? 6- Eğitim kalitesi adına özel okul politikaları olarak neler önerebiliriz?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de geçmişten günümüze özel öğretim politikalarını gözden geçirerek son zamanlardaki uygulamaları bu çerçevede analiz etmek, ulusal ve uluslararası raporlardaki veriler yardımı ile Türk eğitim sistemindeki özel okul politikalarına öneri sunabilmektir.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma tekniklerinden, doküman incelemesi modeli ile yapılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini yapar (Yıldırım ve Şimşek, 2013; s:218). Hangi dokümanların, önemli veri kaynağı olacağı, araştırma problemi ile ilgilidir. Bu nedenle bu çalışmada, eğitimle ilgili, kurum raporları, stratejik planlar, resmi belgeler, resmi istatistikler, uluslararası raporlar ve bu raporlara dair sivil toplum kuruluşlarının ulusal yorumlu raporları, ilgili kitaplar ve makaleler kaynak dokümanlar olarak kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Türkiye’de özel okulların varlığı 1856 Islahat Fermanı ile azınlıklar ve cemaatlerin okul açmaya ve geliştirmeye izinli sayılması ile başlar. 1868’de açılan Galatasaray Sultanisi, Türklerin ve dünyada devlet eliyle açtığı ilk özel okuldur. Özel girişimciler tarafından açılan ilk Türk özel okulu, 15 Ocak 1884’te İstanbul’da Rüştüye düzeyinde açılan “Şems-ül Maarif” adındaki okuldur (Akyüz, 2001, 220; akt: Uygun, 2003). 1909’da Osmanlı İttihat Mektepleri Cemiyeti kurulmuş, Türk özel okul kurucuları da bir araya gelerek Osmanlı Mektepleri “Tevhid-i Mesaî Cemiyeti” adında İstanbul’da bir cemiyet kurmuşlardır (Özkaya, 1993, 7; akt: Uygun, 2003). Türk özel okullarının açılmasının da Müslüman halkın devam ettiği devlet okullarının, müfredat yapısı ve uygulamalarının günün gerektirdiği ihtiyaçları ve beklentileri karşılamaması sonucu, halkın ekonomik durumu iyi olan kesiminin, azınlık mekteplerini tercih etmesinin önüne geçebilmek, devletin milli bekasını eğitim yolu ile devam ettirebilmesi amacıyla kurulduğu görülmektedir. 3 Mart 1924’de Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile öğretim birliğinin gerçekleşmesi esas alınmış; Türkiye Cumhuriyeti’nin birliği, beraberliği, toprak bütünlüğü ve vizyonuna göre insan yetiştirilmesi ile eğitim tamamen devlet eliyle verilen bir hizmet olarak sunulmaya başlanmıştır. Bu tarihten itibaren azınlıkların ve cemaatlerin eğitim-öğretim yapılanması ve faaliyetleri tamamen devletin kontrolü altına alınmış; Türkiye Cumhuriyeti’nin varlığını, birliğini ve vizyonunu

tehdit edecek her türlü eğitim faaliyeti yasaklanmıştır. Fakat savaş sonrası, ekonomik durumun zayıf olması sonucu, Mustafa Kemal Atatürk'ün de önerisi ile eğitimde özel girişimciliği destekleyecek tedbirlerin alınmasının gerekliliği vurgulanmıştır (Millî Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçler, 1946, 27). 31 Ocak 1928'de Türk Eğitim Derneği (TED) kurulmuştur. Derneğin kuruluşundaki ilk yönetmeliğine göre, TED, yoksul öğrencilerin akademik eğitimleri ve yükseköğrenim gören dar gelirli ailelerin çocuklarının barınma ihtiyaçları da dâhil hizmetler sunmak üzere kurulmuştur (TEDMEM, 2016).

1982 Anayasasında 27. ve 42. madde hükümleri ve 1985 yılı ile birlikte, yabancı sermayeyi teşvik maksatlı Türk vatandaşları ile ortak yabancı gerçek ve tüzel kişilerin özel okul açması serbest bırakılmıştır. 23.6.1985 tarihinde ilk defa Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği çıkartılmıştır. 2.6.1988 tarih ve 326 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile özel okul ücretleri serbest hale getirilmiştir. Avrupa Birliği Uyum Yasaları çerçevesinde, 3.8.2002 tarih ve 4771 Sayılı Kanunda, vakıflara ait özel öğretim kurumları kapsamında, Cemaat vakıfları, vakfiyeleri olup olmadığına bakılmaksızın, Bakanlar Kurulu'nun izniyle dinî, sosyal, eğitsel, sıhhi ve kültürel alanlardaki ihtiyaçlarını karşılamak üzere taşınmaz mal edinebilme ve taşınmaz malları üzerinde tasarrufla bulunabilme imkânı tanınmıştır (T.C. Resmî Gazete, 2 Ağustos 2002, Sayı: 24841,1-10). Yapılan anayasal değişikliklerle, özel okulların Türk Eğitim Sistemi içinde çok daha önemli bir hale getirilmesini teşvik etmekle beraber, azınlık ve cemaat okullarının kısıtlamalarının da önemli ölçüde ortadan kaldırıldığı görülmektedir. Böylece, devletin gözetim ve denetimi esas olmak üzere özel öğretim kurumlarının önündeki engellerin yabancı ve azınlık okullarında tamamen, dini cemaatlara ait okullarda ise kısmen kalktığı söylenebilir.

Verilere göre, 2010-2011 ve 2015-2016 eğitim ve öğretim yılları arasında özel eğitim kurumlarında öğrenci sayılarının yüzdesel dağılımına bakıldığında, okul öncesinde önemli bir artış gözlemlenmektedir (MEB SGB, 2016). Okul öncesi eğitimde “toplum temelli” yapılarda, hizmet sunum modellerinin çeşitlenmesi ile farklı kazanımları olan okul öncesi özel öğretim merkezlerinin varlığının yasal temellerle desteklendiği görülmektedir. Bu kurumların, MEB dışında farklı bir kurumun kaynağı ile desteklenmesiyle, bu kurumların özel veya devlet eğitim kurumları kapsamında nerede yer alacağı tartışma konusu olabilir. Ayrıca bu yapılarda, denetim ve standartlaştırma sorunu yaşanabilir.

2014-15 öğretim yılında özel okulların son yıllarda fazlasıyla artması, ortaöğretim düzeyinde özel öğretimin hızlı yükselişini dershanelerin dönüşümü, girişimcilere ve velilere verilen ekonomik destekler ve özel eğitimin eğitim politikaları ile desteklenmesi sonucu olarak görülebilir. Arsa yardımı, vergi indirimi gibi yardımlara rağmen, bu dönüşümün kısa bir süre içinde olması konusundaki baskı, özel okullardaki avantajlı okul (OECD, 2016a) durumunu sekteye uğratabileceği söylenebilir. Sosyal, sanat ve spor imkânları bakımından fakir, sıkışık şehir yaşamında, apartman dairelerinde, sokak aralarında açılan özel öğretim kurumları ile aslında dezavantajlı okullar (OECD, 2016a) çoğalmasına destek verildiği söylenebilir. Temel lise uygulaması ile gölge eğitimin (OECD, 2016a), ortadan kaldırılmadığı, yasal bir zemine oturtulduğu görülmektedir. Dezavantajlı okullarda öğretmen kalitesinin düşük olması, bu okullarında öğrencilerin çok daha az ders saatinde ve kalitesiz öğrenme stratejilerine maruz kaldığını göstermektedir. Bu okullarda müfredat dışı faaliyetler, sosyal kulüpler spor ve sanat faaliyetleri daha az yapılmakta ve disiplin sorunlarıyla daha çok karşılaşmaktadır. OECD ülkelerinin arasında PISA başarıları verilerine göre yukarıda bahsedilen dezavantajlı okul-avantajlı okul yapılarını Türkiye'deki okul çeşitleri özel ve devlet okulları bağlamında değerlendirmek gerekir. EURYDICE 2015 verilerine göre eğitimden erken ayrılanlar veri tabanındaki ülkeler arasında Türkiye % 36 oranıyla, 18-24 yaş arasında eğitimi terk edenlerin en yüksek ülke olduğu düşünülürse bu durumun nedenleri okulların dezavantajlı durumuna bağlanabilir. Özel okulların devlet okullarına nazaran okul girdileri, okul iklimi, sağlanan koşullar, öğrenme-öğretme süreci ve bu sürecin sonuçları bakımından daha etkili olduğuna dair araştırma sonuçları mevcuttur (Arslan, Kuru ve Satıcı, 2006). Başka bir ifade ile özel okulların raporda belirtilen avantajlı-etkili okul olasılığı daha yüksek görünmekle beraber, sosyal aktiviteleri ve spor, sanat etkinlikleri asgari olan temel liselerin bu tabloda nerede yer alacağı merak konusudur. Son yıllarda, özel okul politikaları ile bu durumun dezavantaja dönüştüğü söylenebilir.

Veriler (OECD, 2016a; OECD, 2016b; EURYDICE, 2012) birlikte değerlendirildiğinde, GSMH'dan eğitim için ayrılan payın başarıyı bir ölçüye kadar etkilediği ve devlet okuluna ayrılan oranların, özel okul oranlarına göre yüksek olduğu ülkelerde başarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu anlamda GSMH'dan devlet okuluna ayrılan oranın oldukça yüksek olmasına rağmen, GSMH'dan yakın oranlar ayıran ülkeler ile karşılaştırıldığında Türkiye'nin başarısının düşük olmasının bu değişkenler dışında farklı değişkenlerden kaynaklandığı söylenebilir. Bu kapsamda, okulların işleyişindeki içerik ve uygulamaların başarı oranlarında önemli bir değişken olabileceği düşünülebilir. Müfredat yapısı, süreklilik ve öğretmenlerin yeterlilikleri gibi değişkenler, OECD (2016a) raporunda da tanımlanan avantajlı ve etkili okul yapılarının varlığı ile doğru orantılı olduğu söylenebilir.

PISA sonuçları üzerine yazılan raporlarda, eğitimde akademik başarı ve değişik sosyo-ekonomik konumlardaki öğrencilerin sahip oldukları fırsatlar arasındaki uçuruma dikkat çekilmiştir. Heyneman-Loxley etkisine (Heyneman ve Loxley,1983; akt: Oral ve McGivney, 2014) göre ülkenin gelir düzeyi düştükçe okul kaynaklarının akademik başarı üzerindeki olumsuz etkisi artmaktadır. OECD 2013 raporuna göre, GINI katsayısı Türkiye'de, gelir eşitsizliğinin önemli oranda yüksek olduğunu göstermektedir (Alp, 2016). Bu anlamda, gelir

eşitsizliğinin fazla olması, özel okul ve devlet okulu oranları ve bu okullardaki standartların eşitsizliği, devletin özel ve devlet okullarına yatırım miktarını, eğitimin kalitesini ve eğitimde standart erişimi etkileyebilir. Diğer bir deyişle, gelir eşitsizliği, eğitimde erişim eşitsizliğine sebep olabilmektedir. Bu sorundaki en önemli nokta, okul kalitesi, özel ve devlet okullarına yapılan yatırım miktarı, bu miktarın eğitimin niteliğinin artırılması için kullanılmasıdır. Türkiye'nin ulusları arası sınavlardaki başarı düşüşündeki zayıf halkasının bu bileşkede olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan, dikkat edilirse, OECD raporunda (2016a) özel veya devlet okulu değil; okullar avantajlı veya dezavantajlı okul olarak nitelendirilerek, başarı çıkarımları yorumlanmıştır. Bu bağlamda, başarı kriteri olarak, özel ve devlet okulları başlıkları değil, avantajlı ve dezavantajlı okul kriterleri belirleyerek, özel ve devlet okullarının öğrenim ortamları bakımından kalitelendirmek, öğretmen eğitimine önem vermek gerektiği söylenebilir. Yine rapora göre, dezavantajlı okul olarak nitelenen okullarda, okul saatleri dışında, sadece akademik takviyelerin yapılması, disiplin suçlarının fazlalığı, okul terkleri ve devamsızlık sorunlarının olduğundan bahsedilmektedir. Özel ve devlet okullarında, söz konusu durumların varlığına dair araştırmaların yapılması ve kalite okul kriterlerinin bu kıstaslara göre belirlenmesi, eğitiminde başarı ve kaliteyi arttıracak bir uygulama olarak değerlendirilebilir. Bu yönde tasarlanan eğitim politikalarının, özel ve devlet okulları oranlarını dengelemeye veya çoğaltmaya çalışmaktan ziyade okul ve öğrenme kalitesini arttırmaya yönelik eylem planlarını içermesi gereklidir.

MEB Stratejik Planı (MEB SGB, 2015) ve ERG 2016 raporundaki yorumlar ve bilgiler ışığında, “Can suyu” projesi ve “toplum temelli” okul öncesi eğitimin başlatılması, bu okulların MEB dışındaki kurumların sorumluluğunda açılabilir olması, dezavantajlı bölgelerde bu okullara farklı kaynakların ayrılabilmesine dair kararlar, genel anlamda, özel okullara verilen teşvik politikaları gibi uygulamaların ABD modeline benzer bir özel öğretim sisteminin Türkiye’de benzer bir şekilde yol aldığı gösterilebilir.

Sonuç ve Öneriler

Tasarlanan eğitim politikalarının, özel ve devlet okulları oranlarını dengelemeye veya çoğaltmaya çalışmaktan ziyade okul ve öğrenme kalitesini arttırmaya yönelik eylem planları içermesi, okulların işleyişindeki içerik ve uygulamaların başarı oranlarında önemli bir değişken olduğu düşünüldüğünde, müfredat yapısı, süreklilik ve öğretmenlerin yeterlilikleri gibi değişkenlerin geliştirilmesi gerekir. Öncelikle özel veya devlet okulu farklılıklarına vurgu yapmak yerine eğitimin niteliğini homojen bir şekilde arttıracak yatırımlara öncelik verilmez. Gelir eşitsizliğinin eğitimde kaliteye erişim eşitsizliğine sebep olmasını engellemek için okul kalitesi, özel ve devlet okullarına yapılan yatırım miktarı ve bu miktarın eğitimin niteliğini artırılması için kullanılması önerilmektedir. Ayrıca, 15 Temmuz kalkışması sonucu yaşanan travmadan bir ders çıkarılarak, özel okul açma yetkisinin, şartlarının daha titiz bir şekilde belirlenmesi, özellikle denetim ve takibin hassasiyetle yapılması öncelikle önerilir.

Anahtar Kelimeler: özel okul, eğitim politikası, eğitim

Kaynaklar

- Alp, Y.T. (2016). *Öğrenciler ve eğitime erişim arka plan raporu* (Eğitim İzleme Raporu 2015-16). İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi <http://www.egitimreformugirisimi.org/tr/node/1714> adresinden indirilmiştir.
- Arslan, H., Kuru, M., ve Satici, A. (2010). Devlet ve özel ilköğretim okullarının etkililiğinin araştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 32(142).
- European Commission, EURYDICE (2012). *Key Data on Education in Europe 2012*. http://www.ab.gov.tr/files/ardb/evt/1_avrupa_birligi/1_9_politikalar/1_9_4_egitim_politikasi/Key_Data_on_Education_in_Europe_2012.pdf
- European Commission, EURYDICE (2015). *Funding in Education*. https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Funding_in_Education
- IGEDER Erken Çocukluk Kongresi, Mart 2016. <http://www.erkencocuklukkongresi.org/>.
- Millî Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçler. (1946). Cilt 1. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- OECD (2016a). *Education at a Glance 2016*. www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm adresinden indirilmiştir.
- OECD (2016b). *PISA 2015 Results in Focus*. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Oral, I. ve McGivney, E.J., (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı: Araştırma raporu ve analiz*. İstanbul: ERG. <http://kasauim.ankara.edu.tr/files/2013/02/ERGe%C5%9FitlikWEB.22.05.14.pdf>
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı (2015). *2015–2019 Stratejik Planı*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf

- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı (2016). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2015-2016*. http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=232 adresinden indirilmiştir.
- TEDMEM (2016). 2016 Eğitim Değerlendirme Raporu. <https://tedmem.org/yayin/2016-egitim-degerlendirme-raporu> adresinden indirilmiştir.
- UNESCO Institute for Statistics (2006). *Global Education Digest 2006 Comparing education statistics across the world*. <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/ged06-en.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Uygun, S. (2003). Türkiye’de dünden bugüne özel okullara bir bakış (Gelişim ve etkileri). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi dergisi*, 36(1-2).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

EĞİTİM DÜZEYLERİ İLE ÇOCUKLARININ ÖĞRENİM KADEMESİNİN VELİLERİN OKUL İKLİMİ VE VELİ KATILIMI ALGISINA ETKİSİ

Hasan Yücel Ertem^a, Gökçe Gökalp^b

^(a) Araş. Gör., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, hertem@metu.edu.tr

^(b) Yar. Doç. Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, ggokalp@metu.edu.tr

Giriş

“İklim” kavramı günlük hayatta sık rastlanılan bir kavramdır. İklim kelimesi sıcak-soğuk veya açık-kapalı gibi hava koşullarını göstermek için kullanılır. Bu terminoloji aynı zamanda kurumların karakterini tanımlamaktadır. Lunenburg ve Ornstein (2011)’a göre örgütsel iklim çevresel faktörlerin kalitesinin bir göstergesidir. Hoy ve Miskel (1987) ise örgütsel iklimi çalışanların iş çevresi ile ilgili paylaştıkları algı olarak görmektedir. Diğer taraftan Peterson ve Skiba (2010) okul iklimini öğrencilerin ve okul personelinin okul çevresi hakkındaki duyguları olarak tanımlamaktadır. Araştırmacılar okul iklimini öğrenci başarısını, okul etkililiğini ve öğretmenlerin tutumkarlığı (Bektaş & Nalçacı, 2013; Taylor & Tashakkori, 1995) gibi olumlu eğitim çıktılarındaki artışla ve zorbalık, uyumsuz davranış ve duygusal problem gibi olumsuz okul çıktılarında azalmayla (Bayar & Uçanok, 2012; Kuperminc et al., 1997) ilişkilendirmişlerdir.

Örgütsel iklim kavramı ilk olarak endüstriyel alanda belirmiştir ama bu kavramı ilk defa tanımlamaya ve ölçmeye çalışanlar eğitim bilimciler olmuştur (Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991). Halpin ve Croft (1963) “Örgütsel İklim Betimleme Anketi” yardımıyla ilk okullarda iklimi incelemişlerdir. Okullarda oluşması muhtemel öğretmen ve yönetici davranışları bu anketin yardımıyla ortaya çıkmıştır. Öğretmen davranışları “çözülme”, “engelleme”, “moral” ve “samimiyet” olup çözülmeye gittikçe iklim daha açık olmakta ve ilişkiler daha çok destekleyici temele gelmektedir. Müdür davranışları ise “yüksekten bakma”, “yakın kontrol”, “kendini işe verme” ve “anlayış gösterme”dir. Yüksekten bakma davranışından anlayış gösterme boyutuna gittikçe iklim daha açık olmakta ve ilişkilerin destekleyici ve samimi tarafı artmaktadır.

Okul ikliminin yakından ilişkili olduğu önemli bir okul etkinliği veli katılımıdır. Knisely (2011) veli katılımını velilerin çocuklarının gelişimlerini takip ettiği, öğretmenlere ödevler hakkında danıştığı ve onlarla temas halinde olduğu davranışsal bir süreç olarak tanımlamaktadır. Velileri daha çok okula katılan öğrencilerin başarıları, motivasyonları, duygusal ve sosyal gelişimleri diğer öğrencilere göre daha fazladır (Çelenk, 2003; Gonida & Cortina, 2014; Gümüşeli, 2004; Nokali, Bachman & Votruba-Drzal, 2010). Ayrıca okuldan kaçma, devamsızlık, alkol kullanımı ve uyuşturucu bağımlılığı gibi olumsuz çıktıların veli katılımı ile azaldığı gözlemlenmektedir (Coutts et al, 2012; Çalık, 2007; Henderson & Mapp, 2002; Nweze, 1993). Velilerin okulla etkileşimi için değişik yollar bulunmaktadır. Bunlardan önemli bir tanesi okul-aile birlikleridir. Okul aile birlikleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kurulan ve işleyişleri yönetmelikle belirlenmiş kuruluşlardır. Okul-aile birliği teorik anlamda yasalarda kendine yer bulmasına rağmen; uygulamada belli sorunlar bulunmaktadır. Albayrak (2004)’ın yaptığı çalışmada, okul aile birliğine katılım sağlayan velilerin çocukların devamsızlıklarıyla ilgili problemlere daha fazla duyarlı olurken toplum ve çevre ile ilgili sorunlara ise daha az duyarlı oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Velilerin okul ikliminin pozitif olması yüksek derecedeki veli katılımı ile ilişkilidir (Griffith, 1998). Samimi bir iklimi olan okul velileri çekebilir. Velilerin okul iklimi algısı ile veli katılımı eğitimle ilgili olumlu çıktıları başarma adına büyük öneme sahiptir. Çocuk, bu olumlu çıktıların merkezindedir ve her türlü gelişim için desteklenmelidir. Bronfenbrenner’in biyoekolojik teorisi (1977, 1986) çocuk, aile ve okul arasındaki etkileşim ve ilişkinin çocuğun öğrenme ortamındaki potansiyelini geliştirdiğini belirtmektedir. Veliler eğitimin önemli bir parçası olarak çocuklarının gelişimini ve kariyerlerini şekillendirmede önemli bir role sahiptir. Bronfenbrenner’in biyoekolojik kuramını eğitim ortamlarında inceleyen birçok çalışma olmasına rağmen (Çelik, 2014; Erdener, 2013; Obalar & Ada, 2010; Swick & Williams, 2006) çocuk-veli-okul etkileşimini bu model etrafında şekillendiren bir çalışma ile karşılaşılmamıştır.

Araştırmanın Amacı

Uluslararası alanyazın incelendiğinde eğitim paydaşlarının okul iklimi algısı ile ilgili araştırmalara rastlanılsa bile bunların çoğunluğunun öğretmenlerle sınırlı olduğu fark edilmiştir. Ayrıca, son yıllarda

öğrencilerin okul iklimi algısını araştıran çalışmalar dikkat çekmeye başlarken velilerin okul iklimi algısını araştıran hiçbir çalışmayla karşılaşılmamıştır. Okul iklimi ve veli katılımı birbirleriyle ilişkili konular olup velilerin çeşitli özelliklerinden etkilenmektedirler. Bu çalışmanın amacı; velilerin eğitim düzeyi ile çocuklarının öğrenim kademesinin velilerin okul iklimi algısı ile veli katılımı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemektir. Bu bağlamda, aşağıdaki araştırma sorusuna yanıt aranmaktadır:

• Velilerin eğitim seviyesi ile çocuklarının öğrenim kademesi velilerin okul iklimi algısı ve veli katılımı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada nicel bir yöntem olan nedensel karşılaştırma deseni kullanılmıştır. Gruplar ya da bireyler arasındaki farklılıkların nedenlerini ya da sonuçlarını araştıran yöntem nedensel-karşılaştırma olarak adlandırılmaktadır (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012). Örneklem Ankara'nın merkez ilçeleri olan Çankaya, Keçiören, Yenimahalle ve Altındağ'daki okullardan seçkisiz iki adımlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş olup 1325 veliden meydana gelmiştir. Katılımcıların % 35'i (N=469) lise mezunuyken üniversite/lisansüstü ve ilköğretim mezunu velilerin çalışma içindeki oranları sırasıyla % 32.5 (N=430) ve % 32.2 (N=426)'dir. Velilerin % 66.8'i (N=885) ilk okul öğrencilerinin velisidir. Ortaokul öğrenci velilerinin oranı ise % 33.2 (N=440)'dir. Çalışmanın ölçme aracı 3 kısımdan oluşan bir ankettir. Birinci kısım velilerin temel özelliklerini öğrenmek için oluşturulan demografik sorular içermektedir. İkinci kısım ise Schueler ve arkadaşları (2014) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyum çalışması bu çalışmanın araştırmacıları tarafından yapılan velilerin okul iklimi algısı ölçeğidir. Anketin üçüncü ve son kısmı ise Epstein (2009) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyumu Erdener (2013) tarafından yapılan veli katılımı ölçeğidir. Çalışmada iki tane sürekli bağımlı değişken ve iki tane de süreksiz bağımsız değişken olduğu için elde edilen veriler iki yönlü çok değişkenli varyans analizinde (MANOVA) SPSS 24.0 programı kullanılarak incelendi. Bu çalışmada çok değişkenli varyans analizi kullanılmasının iki temel nedeni vardır. Ayrı ayrı tek değişkenli varyans analizi (ANOVA) yapmak yerine çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanmak tip I hata ihtimalini azaltmaktadır. Ayrıca bu çalışmanın bağımlı değişkenleri arasında bir ilişki olduğu varsayıldığından çok değişkenli varyans analizi çalışmanın amacı ile daha çok örtüşmektedir.

Bulgular

Velilerin okul iklimi algısı ile veli katılımının velilerin eğitim düzeyi ile çocuklarının öğrenim kademesine göre farklılaşp farklılaşmayacağını öğrenmek için 2X3 çok değişkenli varyans analizi kullanıldı. Kovaryans matrislerinin eşitlik testi olan Box testi anlamlı çıkmış, $p = .00$ ve varsayım sağlanmadığından analize "Pillai's trace" testi ile devam edilmiştir. Test sonuçlarına göre velilerin eğitim düzeyi ile çocuklarının öğrenim kademesi arasındaki etkileşimin anlamlı olduğu görülmüştür, $V = .01$, $F(4, 2638) = 2.86$, $p = .02$, $\eta^2 = .004$. Ayrıca hem velilerin eğitim düzeyinin anlamlı $V = .02$, $F(4, 2638) = 7.85$, $p = .00$, $\eta^2 = .01$; hem de çocuklarının eğitim düzeyinin anlamlı, $V = .05$, $F(2, 1318) = 35.50$, $p = .00$, $\eta^2 = .05$ olduğu bulunmuştur. Velilerin eğitim düzeyi ile çocuklarının öğrenim kademesinin etkilerini incelemek için iki bağımsız değişkenin de ayrı ayrı tek değişkenli varyans analizleri (ANOVA) yürütülmüştür. Velilerin eğitim düzeyinin velilerin okul iklimi algısına etkisini incelemek için yapılan tek değişkenli varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur, $F(2, 1319) = 8.51$, $p < .02$, $\eta^2 = .013$. Velilerin çocuklarının öğrenim kademesinin velilerin okul iklimi algısına etkisini incelemek için yapılan tek değişkenli varyans analizi (ANOVA) sonuçları anlamlı bulunmuştur, $F(1, 1322) = 68.17$, $p < .02$, $\eta^2 = .049$. Tek değişkenli varyans analizi (ANOVA) velilerin eğitim düzeyinin veli katılımına ana etkisini öğrenmek için yapılmış ve sonuçlar anlamlı bulunmuştur, $F(2, 1319) = 14.69$, $p < .025$, $\eta^2 = .022$. Diğer taraftan tek değişkenli varyans analizi (ANOVA) çocukların öğrenim kademesinin veli katılımına etkisini öğrenmek için yapılmış ve anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır, $F(1, 1319) = 20.15$, $p < .025$, $\eta^2 = .015$. Sonuç olarak velilerin eğitim düzeyleri ile çocuklarının öğrenim kademesi velilerin okul iklimi algısı ile veli katılımında anlamlı bir farklılık meydana getirmiştir. Okul iklimi için; ilköğretim düzeyinin ortalaması ($\bar{X} = 3.80$, $SS = .75$) lise düzeyinin ortalamasından ($\bar{X} = 3.63$, $SS = .78$) anlamlı olarak farklı ve yüksek bulunmuştur. Diğer taraftan veli katılımı için; ilköğretim düzeyinin ortalaması ($\bar{X} = 3.15$, $SS = .99$) hem üniversite/lisansüstü düzeyinin ortalamasından ($\bar{X} = 2.88$, $SS = 1.04$) hem de lise düzeyinin ortalamasından ($\bar{X} = 2.87$, $SS = 1.01$) anlamlı olarak farklı ve yüksek bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışma sonuçlarına göre; velilerin eğitim düzeyi ile çocuklarının öğrenim kademesi velilerin okul iklimi ve veli katılımı algısına anlamlı bir etki yapmaktadır. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular Bronfenbrenner (1977, 1986)'ın biyoekolojik kuramı ile uyumlu haldedir. Bu çalışmada ortaya çıkan okulu pozitif algılayan velilerin okula daha fazla katılım sağladığı sonucu okul ve aile arasındaki ilişkiden türediği için bu sonuç mezosistemle uyumlu haldedir. Ayrıca bu sonuç alanyazın ile de benzerlik göstermektedir. Dauber ve Epstein (1989) okul etkinliklerine katılan velilerin okul iklimini açık algıladıklarını bulmuştur. Üçüncü katman ekzosistem sosyal süreçlerle ilgilidir. Daha az eğitilmiş velilerin okul iklimini daha pozitif buldukları ve okula daha fazla katıldıkları sonuçları ekzosisteme örnek olabilir. Diğer taraftan bu sonuç alanyazındaki birçok çalışma

ile örtüşmemekte olup çalışmaların çoğu (Fantuzzo, Tighe, & Childs, 2000; Kotaman, 2008) eğitim seviyesinin arttıkça okulu pozitif algılamanın ve veli katılımının arttığını bulmuştur. Bu durumun nedeni yukarı hareketlilik (Santelli, 2013) ile açıklanabilir. Son olarak kuramın beşinci katmanı olan kronosistem zaman içinde meydana gelen değişimlerin altını çizmektedir. Bu çalışmada; ortaokul velilerinin okulu daha negatif algıladıkları ve okula daha az katıldıkları bulunmuştur. Bu değişim, kronosistem ile ilişkili değerlendirilebilir ve alanyazındaki birçok çalışma ile benzerlik göstermektedir (Eccles & Harold, 1993; Griffith, 1998; Schueler et al., 2014). Bu araştırmanın sonuçlarının geçerliğini artırmak için benzer çalışmaların daha değişik bağlamlarda yürütülmesi araştırmacılara önerilmektedir. Bu çalışma, alanyazındaki önemli bir boşluğu doldurarak alana araştırma boyutunda katkı sağlamaktadır. Okul iklimi ile veli katılımı arasındaki ilişkinin biyoeolojik teori ekseninde belli demografiklerle açıklanması büyük öneme sahiptir. Son olarak; bu çalışma hem mikro (okul) düzeyde okul aile birliği ile ilgili strateji geliştirmede hem de makro (bakanlık) düzeyde okul-toplum işbirliğiyle ilgili politikalar üretmede uygulamaya dönük değerli sonuçlar sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul İklimi, Veli Katılımı, Okul-Aile Birliği

Kaynaklar

- Albayrak, F. (2004). *İlköğretim okullarının yönetiminde okul aile birliklerinin okul yönetimine katkısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tez, Gazi üniversitesi, Ankara. tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden erişildi.
- Bayar, Y., & Uçanok, Z. (2012). School social climate and generalized peer perception in traditional and cyberbullying status. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2352-2358.
- Bektaş, F., & Nalçacı, A. (2013). Okul iklimi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13), 1-13.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513 – 531.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723 - 742.
- Coutts, M. J., Sheridan, S. M., Kwon, K., & Semke, C. A. (2012). The Effect of Teacher's Invitations to Parental Involvement on Children's Externalizing Problem Behaviors: An Examination of a CBC Intervention. CYFS Working Paper No. 2012-3. *Nebraska Center for Research on Children, Youth, Families and Schools*.
- Çalık, C. (2007). Okul-çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: Kavramsal bir çözümleme. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 3, 123-139.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim online e-dergi*, 2(2), 28-34.
- Çelik, V. (2014). Okullarda moral sermayenin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 67-74.
- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1989). Parent attitudes and practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Center for Research on Elementary and Middle Schools*.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94(3), 568-587.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: the impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American psychologist*, 48(2), 90-101.
- Erdener, M. A. (2013). *Parents' perceptions of their involvement in schooling*. Yayınlanmamış doktora tezi University of Clemson, South Carolina.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of educational psychology*, 92(2), 367-376.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Gonida, E. N., & Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 376-396.
- Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary schools. *The Elementary School Journal*, 99(1), 53-80.
- Gümüşeli, A. İ. (2004). Ailenin katılım ve desteğinin öğrenci başarısına etkisi. *Özel okullar birliği bülteni*, 2(6), 14-17.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools* (Vol. 11, No. 7). Midwest Administration Center, University of Chicago.

- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Austin, Texas: SEDL.
- Hoy, W. K., Miskel C. G. (1987). *Educational administration: Theory, research, and practice, 3rd edition*. New York: Random House.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Knisely, K. (2011). *Literature review: How much does parental involvement really affect the student's success?* http://kniselymtt.pbworks.com/f/EDCI6300_kknisely_LiteratureReview.pdf adresinden erişildi.
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 135-149.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., & Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1(2), 76-88.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2011). *Educational administration: Concepts and practices*. Wadsworth Publishing.
- Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child development*, 81(3), 988-1005.
- Nweze, B. R. (1993). *Increasing parent involvement, student attendance and appropriate school behavior of at-risk middle school students through parent partnerships*. Yayınlanmamış doktora tezi, Nova University, Florida.
- Obalar, S., & Ada, S. (2010). Ekolojik bakış açısı ve sosyal kapital kuram çerçevesinde öğrencilerin ilk okuma yazma becerilerinin incelenmesi. *MÜ Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 141-168.
- Peterson, R. L., & Skiba, R. (2010) Creating school climates that prevent school violence. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 74(3), 155-163.
- Santelli, E. (2013). Upward social mobility among Franco-Algerians. The role of family transmission. *Swiss Journal of Sociology*, 39(3),551-573.
- Schueler, B. E., Capotosto, L., Bahena, S., McIntyre, J., & Gehlbach, H. (2014). Measuring parent perceptions of school climate. *Psychological Assessment*, 26(1), 314.
- Swick, K. J., & Williams, R. D. (2006). An analysis of Bronfenbrenner's bio-ecological perspective for early childhood educators: Implications for working with families experiencing stress. *Early Childhood Education Journal*, 33(5), 371-378.
- Taylor, D. L., & Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teacher's sense of efficacy. *Journal of Experimental Education*, 63(3), 217-227.

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE KURUMSAL YILDIRMA VE SENDİKALAR ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

Gülnur Ak Küçükçayır^a, Necati Cemaloğlu^b

^(a) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi, MEB, gulnurka1@yahoo.com
^(b) Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, necem@gazi.edu.tr

Giriş

İşyeri ortamında, kişiyi yarımsız ve savunmasız hale getirmek amacıyla sistemli, bir veya birçok kişi tarafından kişinin özsaygı ve şahsiyetine yapılan süreli saldırılar iş yeri yıldırması (mobbing) olarak kabul edilmiştir (Leymann, 1996). Yıldırmanın nedenleri, kişisel ve örgütsel boyutta ele alınmakla beraber sosyo-kültürel, etnik sebeplerden dolayı yıldırma sorunu ortaya çıkabilmektedir (Ak-Küçükçayır ve Akbaba-Altun, 2016). Süreçte yıldırmanın neden ve nasıl yaşandığı özgünleşse de örgütsel ve kişisel sonuçlarda ciddi kayıplara yol açtığı ortadadır (Gökçe, 2008; Günel, 2010; Namie, 2003; Özler ve Mercan, 2009; Yaman, 2009; Zapf ve Einarsen, 2001). Kendi kavramsalında çeşitlenen ve eğitim örgütlerinde benzer şekilde uyarlanan yıldırma, özgün tanımında da belirtildiği üzere bir ya da birçok kişi tarafından (Leymann, 1996) uygulanabilmektedir. “Birçok kişi” olarak tanımlanan yıldırıcı grup, mağdurun çalıştığı örgütün büyük bir bölümünü kapsayacak ve örgütün karar mekanizmalarındaki kişileri belirleyecek kadar çoğunluğun fikrinsel uzlaşısı içinde olmasıyla belirlenebilir. Hatta bu kişilerin, kurumda baskın olan erkin çoğunluğunu oluşturması, kurumun işleyiş ve örgüt yapısının buna olanak vermesi sonucu, yıldırma, kişilere, kurumsal boyutta uygulanabilir. Yıldırmanın kurumsal avantajla, örgüt yapısında, düşey, dikey, yatay uygulanması (Branch, Sheehan, Barker ve Ramsay, 2004) dışında, bir örgütün çoğunluk olarak belli bir kişi veya gruba yıldırma uygulaması, kurumun bu yapıyı yıldırma aracı olarak kullanması durumu araştırılması gereken bir sorun olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, “Eğitmcilerin mesleki yaşantısında kurumsal yıldırmanın tanımı nedir; kurumsal yıldırma deneyimleri ve sonuçları nelerdir?” sorusu bu çalışmanın problemidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de, eğitim çalışanlarının meslek yaşantısı sürecinde, kurum işleyişi ile yıldırma uygulanması durumunu araştırmak, kurumsal yıldırma tanımlamak ve sorunun varlığına dikkat çekmektir. Bu çalışma, kurumun kişiye uyguladığı yıldırma nedenleri, yıldırma yaşantıları ve aralarındaki etkileşimi örnek bir olay üzerinde inceleyerek, mevcut bir soruna farkındalık sağlayarak çözüm sürecini başlatabilmek, literatüre farklı bir yaklaşım kazandırabilmek adına önemlidir.

Yöntem

Araştırmanın modeli, nitel araştırma-durum çalışması tekniğidir. Araştırmanın deseni, bütüncül tek durum desendir. Bütüncül tek durum desenlerinde tek bir analiz birimi (bir okul, bir birey, bir kurum, bir program, vb.) vardır. İyi formüle edilmiş kuramları doğrulama veya çürütme amaçlı, genel standartlara pek uymayan, aşırı aykırı veya kendine özgü durumların çalışılmasında, ya da daha önce hiç kimsenin çalışmadığı veya ulaşamadığı durumlar, bütüncül tek durum deseni olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bireysel yaşantıların detaylı olarak ortaya çıkarılması ve mevcut bir sorunun tespiti, kritik bir örnek üzerinden araştırmak amacıyla bütüncül bir durum yöntemi uygulanmıştır. Bu çalışmada, sıra dışı ve kendine özgü bir durum olduğu düşüncesinden hareketle tekli durum çalışması uygun görülmüştür. Tekli durum çalışmalarında kritik durum örneklemesi, sıra dışı durumlar için kullanılan bir örneklem çeşididir (Silverman, 2013, s.147). Kritik bir durumun, bu araştırma yoluyla ortaya çıkması, benzer yaşantıların diğer ortamlarda da varlığının göstergesi olabilir. Bu çalışmada esas katılımcı, 2015-2016 öğretim yılında “eğitmcilerin yıldırma yaşantıları” konulu bir araştırmaya, kendini mağdur olarak ifade eden gönüllü katılımcılar arasındaki ön görüşmelerden sonra iştirak etmiş ve ön görüşme yapılmıştır. Esas katılımcı, 6 yıl öğretmen, 2 yıl müdür, 14 yıl müdür yardımcısı olarak Milli Eğitim Bakanlığında 22 yıl çalışmış, farklı bir mezhep mensubu erkek eğitim yöneticisidir. Ayrıca, esas katılımcının önerisi ile anahtar katılımcı belirlenmiş ve kendisi ile görüşme teklifi konusunda iletişime geçilmiştir. Anahtar katılımcı 20 yıldır meslekte; bu sürenin 14 yılını MEB da 2 yıl öğretmen 12 yıl yöneticilik yapmıştır. Veri toplama aracı, görüşme tekniğidir. Yarı yapılandırılmış ve açık uçlu sorulardan oluşan bir

görüşme formu oluşturulmuş ve esas katılımcının onay formu imzalamasından sonra kendisinin uygun olduğu bir tarihte randevulaşmıştır. Veriler, bilgisayar ortamında yazıya aktarıldıktan sonra veri değeri gözden geçirilerek kaliteli bir veri seti için düzenleme ve ayıklama çalışması yapılmıştır. Lincoln ve Guba (1985), “iç geçerlilik” yerine “inandırıcılık”; “dış geçerlilik” yerine “aktarılabirlik”; “iç güvenilirlik” yerine “tutarlılık”; “dış güvenilirlik” yerine “teyid edilebilirlik” kavramlarını nitel araştırmalarda tercih etmiştir. İnanırıcılıkta, uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi, katılımcı teyidi, aktarılabirlikte, ayrıntılı betimleme, amaçlı örnekleme, tutarlılıkta, tutarlılık incelemesi, teyid edilebilirlikte, teyid incelemesi stratejilerinin uygulanmasının yapılması yapılmıştır (akt: Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ayrıca bütüncül tek durum desenli çalışmalarda, esas katılımcının verileri ile birlikte, anahtar katılımcı verileri de geçerlilik ve güvenilirlik ile birlikte veri setinin zenginleştirmek amacı ile kullanılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Çalışmanın bulgularına göre, kurumsal sebeplerden kaynaklanan bir yıldırma yaşantısının mevcut olduğu, katılımcıların deneymediği kurumsal sebepli yaşantıların yıldırma literatüründeki süreç ve sonuçları ile örtüşmektedir. Kurumsal yıldırma, kurumun içinde baskın olan ideolojik yapıyı temsilen sendika vasıtasıyla uygulanabilen; sendikalarla birlikte yerel bürokratik hiyerarşideki yöneticilerin, kurum adına yaptıkları uygulamalarla, kurum eliyle yapılan bir yıldırma çeşidi olduğu söylenebilir. Kurumsal yıldırmada, örgüt yapısının yıldırmaya elverişli olmasının önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Yıldırma, okul ortamındaki çalışanların sahip oldukları kurum işleyişi içindeki ideolojik yapılanma ile ortaya çıkmıştır. Literatürde, Cemaloğlu (2007), Gökçe (2012), Günel (2010), Matthiesen ve Einarsen (2004), Taşpınar ve Saylı (2008), Zapf (1999) ve diğerlerinin çalışmalarında bahsettikleri yıldırmanın kişisel nedenleri, kurumsal nedenli yıldırmada farklılığa uğramış; kişilerle birebir iletişim kurmadan, tanımadan yıldırma sürecinin başladığı katılımcı ifadelerinden anlaşılmaktadır. Kurumsal yıldırmanın, diğer nedenli yıldırma çeşitlerinden farklılaşmasını sağlayan en önemli özelliği, yıldırma mağduru kişilerin, meslek yaşantıları boyunca, geniş zamana yayılmış bir süreci kapsamasıdır. Kurumda baskın olan siyasi yapının belli bir dönemde baskın olmak üzere sendikalaşma yolu ile öğretmen ve yöneticilere kurum eli ile baskı uyguladığı, bu baskı sonucu, okul içinde gündelik yaşantıya ve deneyimlere yansıyan yıldırma yaşantılarının mesleki pratikte deneyimlendiği tespit edilmiştir.

Yönetici atama politikalarında son dönem uygulanan ve değiştirilen bazı kriterlerin, kurumda baskın olan siyasi çoğunluğun etkinliğini arttırabilmek adına manevra kabiliyetini aktif tutmayı hedeflediği söylenebilir. Okul yöneticilerinin 4 yılda bir atama yerlerinin değiştirilmesi, seçim sınavlarında liyakat yerine mülakatın temel kriter olarak belirlenmesinin görünürde bir sorun yaratmamasına karşın, mağdurun yaşantılarından çıkarımları sonucu, sendikal kamplaşma ile kuruma karşı güven kaybı oluştuğu, örgütsel bağlılık ve örgütsel güvende azalma olduğu söylenebilir (Cemaloğlu ve Kılınç, 2012; Mete, 2013). Esas katılımcının kurumdan ayrılmak için emeklilik süresini beklediği, anahtar katılımcının ise istifa yolu ile kurumdan ayrılması bu bulguyu doğrular niteliktedir. Ayrıca katılımcıların, duygusal tükenmişlik, stres gibi duygusal durumlarında sıkıntılarını ifade etmesi, yıldırmanın kişisel sonucu olarak kabul edilebilir (Karakuş ve Çankaya 2012).

Üst yöneticinin, esas katılımcıya, kendi sendikalarına üye olması haline istediği ve hedeflediği pek çok şeyi gerçekleştirebileceğini, rahat edeceğini, üye olmadığı takdirde norm fazlası olarak gösterip okuldan uzaklaştıracağını söylemesi, bu davranışı, kurum hiyerarşisindeki görevi ve bağlı olduğu sendikaya güvenerek yapmış olduğunu gösterir. Bu davranış, Leyman (1996) yıldırma davranışları tipolojisinde, mağdurun iş kalitesine yönelik davranışlar kategorisinde kabul edilebilir. Her iki katılımcı da, bu tür teklifler sonucu sendikalarını değiştirmediklerini, mesleki yaşantıları boyunca kendi sendikalarına üyeliklerinin devam ettiğini ve mesleki hayatlarının büyük bir kısmında özellikle son dönemlerde bu tür yıldırma deneyimlerine maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Esas katılımcının, farklı bir siyasi görüşe mensup olmasına rağmen, mevcut hükümet tarafından atanmış olmasından dolayı benzer davranışlara maruz kaldığını ifade etmesi, hiyerarşik yapıdaki yöneticiler ve okul topluluğu içerisinde yer alan yerel güç unsurlarının da kurumsal yıldırmada rol oynayabileceğini gösterir niteliktedir.

Katılımcının görevi gereği öğretmenlere yaptığı bazı uyarılardan sonra baskın sendikanın temsilcileri ve yerel yöneticilerin öğretmeni kollaması ve katılımcıyı tehdit boyutuna varan tarzda uyarmaları, üst yöneticinin sendika katılımı gibi tehditlerinin, yıldırmanın kurum aracılığı ile uygulanan bir yıldırma çeşidi olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan, esas katılımcı, son müdürlük sınavlarındaki mülakatta memleketinin sorgulanması, kullandığı yüzüğün (temsil ettiği inanç üzerinden) irdelenerek bazı imalarda bulunulmasından son derece rahatsız olduğunu belirtmiştir. Esas katılımcının mensup olduğu, sendika, cemaat ya da grubun fazlaca irdelenmesi, eğitim yönetiminde karşılaştığı bürokratik sorunların, çözümü adına bilinçli zorluklarla baş etmek zorunda bırakılması ile kendisinin üstesinden gelemeyeceği zor yükümlülükler verilmek sureti ile kurum tarafından yıldırıldığı söylenebilir. Anahtar katılımcının ise, başarabileceği çok daha fazla sorumluluk almaya hazırlanırken, çok daha basit işlerin verilmesi ile iş kalitesine yönelik yıldırma davranışlarına maruz kaldığı söylenebilir. Katılımcıların, meslek hayatlarında tescillenmiş ve başarılı uygulamalara imza atmış olmaları

dolayısıyla, liyakat göz önüne alınarak bir seçim yapıldığı sürece kendi başarılarına güvendikleri gözlemlenmiştir. Buna rağmen, katılımcıların gerek sendika vasıtasıyla siyasetleşmiş ast ve üst yöneticiler ve öğretmen gruplarından gördükleri yıldırma, gerekse sınav sürecinde yaşadıkları başarısızlık deneyimi siyasi ve sendikal sebepli kurumsal yıldırma olarak adlandırılabilir.

Sonuç ve Öneriler

Katılımcıların, kurumda, yoğun bürokratik örgüt yapısının verdiği avantajla kurumları tarafından yıldırılmaya maruz kaldıkları görülmektedir. Yıldırma davranışları, iş kalitesine yönelik davranışlar başta olmak üzere, sosyal itibara yönelik davranışlar olarak gruplandırılabilir. Yıldırma sonucunda, anahtar katılımcı, kurumdan istifa etmiş, esas katılımcı ise görevine devam etmesine rağmen ayrılmak için hazırlandığını beyan etmiştir. Bu yaşantılar, katılımcıların örgütsel bağlılığını özellikle duygusal bağlılık boyutunda ve örgütsel güvenini olumsuz etkilediğini gösterir (Cemaloğlu ve Kılınc, 2012; Karcıoğlu ve Çelik, 2012; Mete, 2013). Kurumsal yıldırma, baskın siyasal erkin ve/veya topluluğun ideolojik ve sendikal hedeflerine ulaşmak amacıyla bürokrasi vasıtasıyla yıldırma uygulaması olarak tanımlanabilir. Kurum için yönetici seçiminde, siyaset üstü bir yaklaşımla liyakatin göz önüne alınması ve bürokrasinin adilane uygulanması meslek etiğinin oluşması için önemli bir unsurdur.

Anahtar Kelimeler: mobbing, öğretmen, sendika.

Kaynaklar

- Ak-Küçükçayır, G. ve Akbaba- Altun, S. (2016). Eğitim örgütlerinde etnik-kültürel yıldırma ve yaşantıları üzerine bir durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(2), 137-164.
- Branch, S., Sheehan, M., Barker, M., & Ramsay, S. (2004). *Perceptions of upwards bullying: An interview study*. The Fourth International Conference On Bullying and Harassment In The Workplace. Bergen, Norway. <https://www.researchgate.net>.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 77-87. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200733NECAT%C4%B0%20CEMALO%C4%9ELU.pdf>.
- Cemaloğlu, N. ve Kılınc, A. Ç. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 137-151.
- Günel, Ö.D. (2010). İşletmelerde yıldırma olgusu ve yıldırma mağdurlarının kişilik özelliklerine ilişkin bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 12(3) 37-65. <http://www.sbe.deu.edu.tr/dergi/cilt12.sayi3/g%C3%BCnel%20%C3%B6zg%C3%BCr%20devrim.pdf>
- Karcıoğlu, F., & Çelik, Ü. H. (2012). Mobbing (yıldırma) ve örgütsel bağlılığa etkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26(1), 59-75.
- Karakuş, M., ve Çankaya, İ. H. (2012). Öğretmenlerin maruz kaldıkları psikolojik şiddete ilişkin bir modelin sınanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 225-237.
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2) 165-184. <http://www.organizedmobbing.com/Leymann1996.pdf>.
- Matthiesen, S. B. & Einarsen, S. (2004). Psychiatric distress and symptoms of ptsd among victims of bullying at work. *British Journal of Guidance & Counselling*, 32(3). <http://eds.a.ebscohost.com/eds/detail?vid=2&sid=25179072-72d9-40fc-a18e-c5e6ad3d7a63%40sessionmgr4003&hid=4108&bdata=Jmxhbm9dHlmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#db=eric&AN=EJ680424>.
- Mete, Y. A. (2013). Yükseköğretim kurumlarında psikolojik yıldırma (terör): Uygulayanlar, mağdurlar ve seyirciler. *International Journal of Social Science*, 6(2), 977-993.
- Namie, G. (2003). Workplace bullying: Escalated incivility. *Ivey Business Journal* (November/ December), 1-7. <http://www.workplacebullying.org/multi/pdf/N-N-2003A.pdf>.
- Özler, D.E. ve Mercan, N. (2009). *Yönetsel açıdan psikolojik terör*. Ankara: Detay.
- Silverman, D. (2013) *Doing qualitative research*. London: Sage.
- Taşpınar, F. ve Sayılı, H. (2008). Mobbing and bullying in the workplace and how you survive if you are mobbed. *Afyon Kocatepe University*. <http://ces.epoka.edu.al/icme/10.pdf>.
- Toker-Gökçe, A. (2008). *Mobbing: İş yerinde yıldırma. Nedenleri ve başa çıkma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Toker-Gökçe, A. (2012). Mobbing: İş yerinde yıldırma özel ve resmi ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 272-286. http://www.zgefdergi.com/Makaleler/324796988_18_17_ID_62.pdf.

- Yaman, E. (2009). *Yönetim psikolojisi açısından işyerinde psikoşiddet-mobbing*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Zapf, D., & Einarsen, S. (2001) Bullying in the workplace: Recent trends in research and practice an introduction. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(4), 369-373.
- Zapf, D. (1999). Organizational, work group related and personal causes of mobbing/bullying at work. *International Journal of Manpower*, 20, 70-85.

OKULLARDA ÖRGÜTSEL SİNİZMİN YORDAYICISI OLARAK KARARA KATILIM

İsa Yıldırım^a, Durdağı Akan^b, Sinan Yalçın^c

^(a) Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, isayildirim@outlook.com
^(b) Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, durdagiakan@atauni.edu.tr
^(c) Yrd. Doç. Dr., Erzincan Üniversitesi, sinan29@gmail.com

Giriş

Yönetim süreçleri temelde karar süreçleri olduğu için karar yönetiminin kalbi ve diğer süreçlerin eksenidir. Örgütün devamlılığı alınan kararların doğruluğuna bağlıdır (Bursalıoğlu, 2011;80). Katılımcılarla birlikte karar verme ise bir örgütte kararın karardan etkilenecek bireylerin katılımıyla verilmesidir, ancak yönetici bu süreçte kararları uygulama yetkisi ve sorumluluğunu elinde bulundurur (Taymaz, 2003;32). Fakat okullarda pek çok öğretmene karara katılma hakkı verilmez, okul yönetimi karar vermenin sadece kendi hakkı olduğunu düşünür, aynı zamanda öğretmenlerin bu kararları denetlemesi beklenir. Öğretmenler toplantısı ise sadece bilgi alışverişinin ve tartışmaların yapıldığı, kararların alınmasında hak tanınmadığı toplantılardır (Gordon, 2007;254).

Hâlbuki karara katılmanın okul ve öğretmenler açısından birçok faydası bulunmaktadır. Okul müdürü karara katılmanın önemini kavramalı ve bunu uygulamalıdır. Okul müdürü karar süreci bakımından okul yönetimini etkileyen unsurların her birini bir karar organı olarak görebilmeli ve kabul edebilmelidir. Karardan etkilenen birey ve gruplar kararın alınmasına katıldıkları ölçüde bu kararları uygularlar (Bursalıoğlu, 2011;82). Okullarda öğretmenlerin karara katılması öğretmenlerin morali ve şevkleri, doyumları üzerinde önemli bir faktördür. Öğretmenler, kendilerini karar verme sürecine dahil eden okul müdürleri ile çalışmak isterler, verilen kararı kabul etmediklerinde ise karar başarısız olur (Hoy ve Miskel, 2012; 323). Aydın'a (2005;130) göre eğitim örgütlerinde kararlara geniş bir katılım sağlanmalıdır. Çalışanların nitelikleri buna uygun olduğu gibi karara katılım sağlandığında öğretmen ve yöneticilerin nitelikleri de geliştirilebilir. Seçeneklerin ve sonuçların grupça tartışılması kararların daha sağlıklı verilmesini sağlar. Karara katılma kararların anlaşılmasında, benimsenmesinde ve daha etkili bir şekilde uygulanmasında önemli bir rol oynar. Bir müşteri olarak kabul edilen katılımcılarla birlikte karar verme, demokratik ilkelerle en tutarlı yöntem olmakla birlikte daha etkin uygulamayı teşvik etmekte, insan kaynaklarının etkili kullanılmasını sağlamakta, çalışanların doyumunu kolaylaştırmakta ve örgüt iklimini geliştirmektedir (Taymaz, 2003; 32).

Eğitim örgütlerinde çalışanların karara katılımlarının düşük düzeyde olması bazı bireysel ve örgütsel çıktıları olumsuz etkileyebilecektir. İş doyumunu (Demirtaş ve Alanoğlu, 2015), duygusal ve normatif bağlılık (Cihangiroğlu, Uzuntarla, Özata, 2015), isteklendirme (Özdoğru, Aydın, 2012) gibi değişkenlerle karara katılım arasında ilişkiler bulunmaktadır. Okul yönetiminde öğretmenlerin düşüncelerinin önemsenmemesi, onların kararları benimsememesine ve bu kararların uygulanması için daha az çaba harcamasına neden olabilecektir. Ayrıca örgütlerde çalışanlar günümüz demokratik ortamında yönetiminde söz hakkı sahibi olmak, bu konuda inisiyatif almak istemektedirler. Bu örgütte kendilerini değerli hissetmelerini sağlamaktadır. Diğer taraftan çalışanların örgütlerde karar verme sürecine katılmamasının örgüte yönelik olumsuz düşünce, duygu ve davranışlar edinmelerine, böylelikle örgütsel sinizme yol açabileceği düşünülmektedir. Örgütün bütünlükten yoksun olduğuna inanma, örgüte yönelik olumsuz duygular ve bunların sonucu olarak örgüte yönelik aşağılayıcı ve eleştirici davranışlar olarak ortaya çıkan örgütsel sinizm (Dean, Brandes ve Dharwadkar; 1998) ile örgütsel güven (Akın, 2015); etik liderlik (Akan, Bektaş, Yıldırım, 2014); okul müdürlerinin kullandığı güç kaynakları (Altınkurt, Yılmaz, Erol, Salalı, 2014); örgütsel vatandaşlık (Yetim ve Ceylan, 2011); mobbing ve örgütsel sessizlik (Kalay, Oğrak ve Nişancı, 2014) gibi birçok örgütsel değişken arasında ilişkiler bulunmaktadır. Yapılacak böyle bir çalışma karara katılım ile örgütsel sinizm arasındaki olası ilişkileri ortaya çıkararak araştırmacılara ve uygulayıcılara yeni bakış açıları kazandırarak yeni araştırma ve uygulamalara yön vererek, bu konuda alan yazına katkıda bulunabilecektir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada karara katılım ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır;

- Karar verme sürecine katılım ile örgütsel sinizm arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Karar verme sürecine katılım alt boyutları ile örgütsel sinizm alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Karar verme sürecine katılımın alt boyutları örgütsel sinizmi anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli ve Katılımcılar

Betimsel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın katılımcıları Erzurum İli Yakutiye İlçesindeki seçkisiz küme örnekleme yöntemi ile seçilen 11 orta okul, bu okullarda çeşitli branşlar da görev yapan 210 öğretmen oluşturmaktadır.

Veri toplama araçları

Karara Katılım Ölçeği

Araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Örgütsel ortam ve bireysel tutum olmak üzere iki boyut, 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin ortak bir faktördeki varyansı birlikte açıklama oranları 0.524 ile 0.821 arasında sıralanmaktadır. Ölçeğin örgütsel ortam boyutu varyansın % 54'ünü, bireysel tutum boyutu ise % 14'ünü açıklamaktadır. Açıklanan toplam varyans % 68.5'tir. Örgütsel ortam boyutunun faktör yükleri 0.747 ile 0.910 arasında, bireysel tutum boyutunun faktör yükleri ise 0.619 ile 0.730 arasında değişmektedir. Örgütsel ortam, bireysel tutum boyutlarının ve ölçek toplam puanının Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı sırasıyla 0.96, 0.76, 0.93 bulunmuştur. Uygulanan DFA sonucunda ölçme modeli, AGFI 0.82, GFI 0.87, NFI 0.96, NNFI 0.97, CFI 0.97, RMR 0.039, SRMR 0.044, RMSEA 0.093, χ^2/sd 2.78 değerleri üreterek kabul edilebilir uyum indeksleri göstermiştir.

Örgütsel Sinizm Ölçeği

Kalağan (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Sırasıyla bu boyutlar varyansın % 29, % 27 ve % 22'sini açıklamaktadır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans % 78, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı maddelerin toplamı için 0,931'dur. Örgütsel Sinizm Ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı bilişsel boyut için 0,913, duyuşsal boyut için 0,948, davranışsal boyut için ise 0,866'tır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik ölçümleri bu araştırmanın veri grubu için güncellenmiştir. Ölçek maddelerinin ortak bir faktördeki varyansı birlikte açıklama oranları 0.586 ile 0.899 arasında sıralanmaktadır. Uygulanan açımlayıcı faktör analizinde ölçeğin faktör sayısı orijinali ile benzer çıkmıştır. Döndürme işleminden sonra birinci boyutun (öz değer 3.97) varyansın % 30'unu, ikinci boyutun (öz değer 3.47) varyansın 26,7'sini, üçüncü boyutun (öz değer 2.47) varyansın %19'unu açıkladığı görülmüştür. Bu araştırma verileri ile yapılan analizlerden elde edilen bulgulara göre ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranı 76,3'tür. Madde orijinal ölçekte olduğundan farklı olarak davranışsal boyutta değil de duyuşsal boyutta yer almıştır. Ölçeğin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutta ve toplam puanda Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla 0.88, 0.94, 0.817, 0.929 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Karara katılım ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkilerin anlamlı olup olmadığını anlamak üzere yapılan Pearson Momentleri Çarpımı Korelasyon Analizinde elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Karara Katılımı ile Örgütsel Sinizm ve boyutları arasındaki ilişki

	1	2	3	4	5	6	7
1 Bilişsel	1	.586**	.516**	.844**	-.130	-.515**	-.479**
2 Duyuşsal		1	.675**	.895**	-.185**	-.489**	-.471**
3 Davranışsal			1	.814**	-.019	-.421**	-.370**
4 Sinizm				1	-.144*	-.563**	-.525**
5 Bireysel Tutum					1	.412**	.614**
6 Örgütsel Ortam						1	.972**
7 Karara Katılım							1

*p<0.05

**p<0.01

Tablo 1 incelendiğinde örgütsel sinizmin bilişsel boyutu ile karara katılım değişkeninin örgütsel ortam boyutu arasında (-.515) ve karara katılım arasında (-.479) p<0.01 önem düzeyinde orta düzeyde negatif ilişkiler; örgütsel sinizmin duyuşsal boyutu ile karara katılımın bireysel tutum boyutu arasında (-.185) düşük düzeyde, yine duyuşsal boyut ile örgütsel ortam boyutu (-.489) ve karara katılım arasında (-.471) p<0.01 önem düzeyinde olmak üzere orta düzeyde negatif; örgütsel sinizmin davranışsal boyutu ile karara katılımın örgütsel ortam boyutu arasında (-.421) ve karara katılım puanları arasında (-.370) orta düzeyde p<0.01 önem düzeyinde negatif; sinizm ile karara katılımın bireysel tutum boyutu arasında (-.144) p<0.05 önem düzeyinde düşük düzeyde yine

sinizm puanları ile karara katılımın örgütsel ortam boyutu arasında (-.563) ve karara katılım arasında (-.525) $p < 0.01$ önem düzeyinde olmak üzere anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Karara katılımın örgütsel sinizmi anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını anlamak amacı ile yapılan çok değişkenli regresyon analizi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo2. Karar verme sürecine katılım boyutlarının örgütsel sinizmi yordamasına ilişkin bulgular

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	52.46	3.965		.000	.000
Örgütsel Ortam	-.710	.071	-.610	.000	.000
Bireysel Tutum	.168	.248	.041	.498	.498
$r = 0.596$	$r^2 = 0.35$	$F = 56.60$		$p = 0.000$	

Örgütsel ortam ve bireysel katılım değişkenleri birlikte, öğretmenlerin örgütsel sinizm puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir. $r = 0.596$, $r^2 = 0.35$, $p < 0.01$ İki değişken birlikte örgütsel sinizmdeki varyansın % 35’ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin örgütsel sinizm üzerindeki görece önem sırası; örgütsel ortam ve bireysel tutumdur. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece örgütsel ortam değişkeninin örgütsel sinizm değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Bireysel tutum değişkeni önemli bir yordayıcı değildir.

Tartışma ve Sonuç

Okuldaki ortam karar verme sürecine katılım açısından olumlu algılandığında örgütsel sinizmde azalma, olumsuz algılandığında ise örgütsel sinizmde bir artış olmaktadır. Diğer taraftan karar verme sürecine ilişkin bireysel tutum boyutu ile örgütsel sinizm arasında oldukça düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Değişkenler arasında gerçek bir neden sonuç ilişkisi sağlansa da açıklanan varyanstan karara katılımın örgütsel ortam boyutunun, örgütsel sinizm üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucunu çıkarabiliriz. Öğretmenler, bir hizmet sektörü olan okulda alınan kararların en önemli uygulayıcıları olarak kararı etkileyen ve bu kararlardan etkilenen meslek mensuplarıdır. Konunun kuramsal temelleri ve yapılan çalışmalar (Reichers, Wanous, Austin, 1997; James, 2005) dikkate alındığında, öğretmenlerin karar verme sürecine katılımının sağlanmamasının, okul hakkındaki düşünceleri üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabileceği söylenebilir. Diğer taraftan karar verme sürecine daha düşük düzeyde katılımı sağlanan öğretmenlerin okul hakkındaki düşünceleri, duyguları ve davranışları olumsuz etkilenebilir, bu ise örgütsel sinizmi artırarak okulun gelişimine zarar verebilir.

Anahtar Kelimeler: Karar Vermeye Katılım, Örgütsel Sinizm, Yönetim Süreçleri

Kaynaklar

- Akan, D., Bektaş, F. ve Yıldırım, İ. (2014). Sınıf öğretmeni algılarına göre etik liderlik ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *NWSA-Education Sciences*, 9(1), 48-56.
- Akın, U. (2015). Okullarda örgütsel sinizm ve güven ilişkisinin incelenmesi: Öğretmenler üzerinde bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 40(181).
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E., & Salalı, E. T. (2014). Okul müdürlerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 3, 25-52.
- Aydın, M. (2005). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (16. Basım). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cihangiroğlu, N., Uzuntarla, Y., & Ozata, M. (2015). Otonomi ve kararlara katılımın örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinin analizi. *Bartın Üniversitesi İdari ve İktisadi Bilimler Dergisi*, 6(12), 39-52.
- Dean, J.W., Brandes, P., and Dharwadkar, R., (1998). Organizational cynicism. *Academy of Management Review*, volume:23,sayı:2, pp:341-352.
- Demirtaş, Z., & Alanoğlu, M. (2015). Öğretmenlerin Karara Katılımı ve İş Doyumu Arasındaki İlişki. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 16(2).
- Gordon, T. (2007). Etkili Öğretmenlik Eğitimi (E.Ö.E). (Çev. E. Aksay). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). Eğitim yönetimi. (Çev. Edt: S. Turan). Ankara: Nobel.

- James M.S.L.(2005). Antecedents and consequences of cynicism in organizations: An examination of the potential positive and negative effects on school systems (Dissertation of Doctor of Philosophy), TheFlorida State University, Florida.
- Kalağan, G. (2009). Araştırma görevlilerinin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kalay, F., Oğrak, A., & Nişancı, Z. N. (2014). Mobbing, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm ilişkisi: Örnek bir uygulama. *Kastamonu University Journal of Economics & Administrative Sciences Faculty*, 4(2), 127-143.
- Özdoğru, M. and Aydın, B. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 3357-367.
- Reichers, A. E., Wanous, J. P., & Austin, J. T. (1997). Understanding and managing cynicism about organizational change. *The Academy of Management Executive*, 11(1), 48-59.
- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Yetim, S. A., & Ceylan, Ö. Ö. (2011). Örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye ilişkin bir araştırma. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 682-695.

OKUL MÜDÜRLERİNİN DÖRT ÇERÇEVE LİDERLİK EĞİLİMLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Murat Özdemir^a, Nilay Neyişçi^b, Nuray Kısa^c

^(a)Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, mrtozdem@gmail.com

^(b)Arş. Gör. Dr., Hacettepe Üniversitesi, nilemoon223@gmail.com

^(c)Arş. Gör. Dr., Ömer Halisdemir Üniversitesi, nuray.ksa@gmail.com

Giriş

Örgütlerde giderek karmaşıklaşan insan ilişkileri ve yapılanmalar, örgütlerdeki yönetsel alanları ve liderlik davranışlarını tek bir çerçevede açıklamayı olanaksızlaştırmaktadır. Özellikle girdi, çıktı ve hedefleri bakımından diğer örgütlerden ayrılan okullarda yaşanan durumlar, farklı liderlik davranışlarını dikkate almayı gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda liderlerin özelliklerine odaklanan davranışçı teorilerin ve örgütlerdeki herhangi bir duruma hangi liderlik davranışının uygun olduğunu açıklamaya çalışan durumsal teorilerin önemli ancak sınırlı bir bakış açısı sunduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Liderlik Modeli, yönetim kuramları ile liderliği birlikte ele alması ve liderliğe çoklu bir bakış açısı sunması nedeniyle önemli görülmektedir.

Bolman ve Deal tarafından geliştirilen Dört Çerçeve Liderlik Modeli, yapısal çerçeve, politik çerçeve, insan kaynakları çerçevesi ve sembolik çerçeveden oluşmaktadır. Model örgütlerdeki liderlik davranışları için en iyi tek bir yol olmadığını ileri sürmektedir. Başka bir ifadeyle bu model, örgütün farklı boyutlarında yaşanan durumlara uygun olan farklı liderlik davranışları önermektedir.

Yapısal çerçeve, kurumsal amaçlara ulaşabilmek için yapıyı en etkili şekilde yürütme ile ilişkilendirilmektedir. Bu çerçeveye göre örgütler, amaçları gerçekleştirmek için vardır. Bu bağlamda örgütsel etkililiğin sağlanması, uzmanlaşma, iş bölümü, formal yapının kurulması ve yönetim süreçlerinin etkili işlenmesine bağlıdır. Politik çerçevede örgütler koalisyon gruplarından oluşan politik arenalar olarak görülmektedir. Dolayısıyla kıt kaynakların paylaşılmasında ve yaşanan güç savaşlarının etkin yönetilmesinde, bu çerçeveye ilişkin liderlik eğiliminin önemli olduğu ifade edilmektedir. İnsan kaynakları çerçevesi, yapısal çerçevenin aksine çalışanları mekanik birer varlık olarak değil, ilgi ve ihtiyaçlara sahip sosyal bir varlık olarak görmektedir. Bu çerçeveye göre örgütlerin, birey ihtiyaçlarını karşılamak için kurulduğu; örgüt ve bireyin birbirine ihtiyacı olduğu ve karşılıklı bu uyumun ve örgüt içindeki insan ilişkilerinin bozulmaması gerektiği ifade edilmektedir. Sembolik çerçeve ise örgütsel kültür üzerine odaklanmakta; bireysel kültürlere saygının yanında örgütte ortak bir kültür oluşturmanın örgütü bir arada tutma anlamında önemli olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda örgütün amaç ve değerleri, ritüeller, hikayeler, efsaneler ve semboller, örgütü bir arada tutan kültürel öğeler olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Dört çerçeve modeli okul müdürlerine farklı liderlik davranışları sunan, okuldaki tüm çalışanların ve öğrencilerin ilgi / ihtiyaçlarına cevap verebilen bir bakış açısı sunmaktadır. Okullarda öğretmenler arasında yaşanan çatışmaların çözümlenmesi, kıt kaynakların ve gücün paylaşılması anlamında politik çerçeve; okul amaçlarının en etkili şekilde yerine getirilmesi için ise yapısal çerçevenin büyük önem taşıdığı görülmektedir. Bununla birlikte okulların insan odaklı olması ve giderek çok kültürlü yapılara dönüşmesi, bu kurumlarda insan kaynakları ve sembolik çerçevelerini önemli kılmaktadır. Dolayısıyla okul müdürlerinin dört çerçeve liderlik davranışlarına yönelik eğilimlerinin belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu anlamda çalışmanın amacı okul müdürlerinin dört çerçeve liderlik eğilimlerini kendi görüşleri doğrultusunda belirlemek ve bu eğilimleri çeşitli değişkenler açısından incelemektir. İlgili amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Okul müdürlerinin dört çerçeve liderlik eğilimleri nedir?
2. Okul müdürlerinin yapısal, politik, insan kaynakları ve sembolik çerçeveye ilişkin eğilimleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Okul müdürlerinin yapısal, politik, insan kaynakları ve sembolik çerçeveye ilişkin eğilimleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Okul müdürlerinin yapısal, politik, insan kaynakları ve sembolik çerçeveye ilişkin eğilimleri kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma tarama modelinde desenlenmiş, nicel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Ankara'daki devlet okullarında görev yapan 154 okul müdüründen oluşturulmuştur. Katılımcıların 25'i kadın (%16.2) ve 129'u erkek (%83.8)'tir. Okul müdürlerinin 50'si (%32.5) ilköğretim ve ortaokullarda, 104'ü (%67.5) ise liselerde görev yapmaktadır. Bununla birlikte okul müdürlerinin kıdemlerine bakıldığında 104'ünün (%67.5) 1-5 yıl, 50'sinin (%32.5) 6 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Buna göre katılımcıların çoğunlukla erkek, liselerde çalışan, 1-5 sene kıdeme sahip yöneticiler olduğu söylenebilir.

Araştırmada okul müdürlerinin Dört Çerçeve Liderlik Eğilimlerinin ölçülebilmesi için Bolman ve Deal (1991) tarafından geliştirildikten sonra Thompson (2005) tarafından yeniden düzenlenen, Özcan ve Balyer (2013) tarafından da Türkçe uyarlaması yapılan Liderlik Oryantasyon Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek 32 madde ve dört boyuttan oluşmaktadır: yapısal çerçeve, politik çerçeve, insan kaynakları çerçevesi ve sembolik çerçeve.

Verilerin analize hazır hale getirilmesinde uç değer ve normal dağılım testleri yapılmıştır. Veri toplama aracının bu çalışma için geçerliliğinin test edilmesinde doğrulayıcı faktör analizi yapılarak uyum indeksleri incelenmiş, güvenilirliğinin belirlenmesinde ise Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçek geçerli ve güvenilir bulunarak uygulanmıştır. Her bir boyuta ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Ayrıca dört çerçeve liderlik eğilimlerinin cinsiyet, kıdem ve okul türü değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla değişkenler iki kategoriliyse t testi, ikiden fazla kategoriliyse ANOVA testi kullanılarak veri analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu araştırmada okul müdürlerinin dört çerçeve liderlik eğilimlerinin belirlenmesi ve bu eğilimlerin çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amaçlanmıştır. Okul müdürlerinden alınan görüşlere göre, okul müdürlerinin en fazla yapısal liderlik çerçevesine yönelik davranışları gösterdikleri ($\bar{X}=4.18$), bunu sırasıyla sembolik çerçeve ($\bar{X}=4.13$), politik çerçeve ($\bar{X}=4.11$) ve insan kaynakları çerçevesinin ($\bar{X}=4.05$) takip ettiği görülmüştür. Bütün ortalamalar incelendiğinde yöneticiler, bütün boyutlara ilişkin eğilimlerini "yüksek" düzeyde değerlendirmişlerdir. Yapılan analizler, okul müdürlerinin dört çerçeve liderlik eğilimlerine ilişkin puanların ele alınan cinsiyet, okul türü ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya çıkarmıştır.

Tartışma

Farklı boyutlara ait eğilimler yakın değerlere sahip olsalar da okul müdürlerinin en fazla yapısal çerçeveye yönelik davranış göstermeleri, Milli Eğitim Bakanlığı'nın bürokratik yapısının bir yansıması olarak değerlendirilebilir. İnsan kaynakları çerçevesinin daha düşük düzeyde işe koşulması okul yönetiminde insan faktörüne daha fazla yoğunlaşılması gerektiğini akıllara getirmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları, okul müdürlerinin en fazla yapısal çerçeve liderlik davranışlarına eğilimli olduğunu göstermektedir. Buna karşılık insan kaynakları çerçevesi liderlik davranışlarına yönelik eğilimlerinin en düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin insan kaynakları çerçevesi ile ilgili eğilimlerinin düşük düzeyde olması örgütsel davranışın motivasyon, doyum, bireysel amaçların gerçekleştirilmesi gibi konuları açısından öğretmen algılarının düşük olabileceğini düşündürmektedir. İleride dört çerçeve modelinin boyutlarının, bahsedilen konular (çalışan motivasyonu, iş doyumunu gibi) kapsamında değerlendirilmesini sağlayacak araştırmalar desenlenebilir. Yöneticiler için düzenlenecek eğitimlerde insan faktörünü temel alan neo-klasik yönetim teorilerinden, çalışanların motive edilmesi, iş doyumunun artırılması gibi konulara yer verilebilir. Konuyla ilgilenen araştırmacılar, yöneticilerin liderlik becerilerini astlarının gözünden değerlendirebilecekleri öğretmenlerle yürütülecek araştırmalar tasarlayabilirler. Cinsiyet, kıdem ve okul türü değişkenlerinin ise okul müdürlerinin dört çerçeve liderlik eğilimleri üzerinde herhangi bir fark yaratmadığı anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dört Çerçeve Liderlik Modeli, Yapısal Çerçeve, Politik Çerçeve, İnsan Kaynakları Çerçevesi, Sembolik Çerçeve.

Kaynaklar

- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (1991). Leadership and management effectiveness: A multi-frame, multisector analysis. *Human Resource Management*, 30, 509-534.
- Özcan, K., Balyer, A. (2013). Liderlik Oryantasyon Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 136-150.
- Thompson, M. D. (2005) Organizational Climate Perception and Job Element Satisfaction: A Multi-frame Application in a Higher Education Setting. *E-Journal of Organizational Learning and Leadership*, Vol.4.

EĞİTİMCİLERİN (OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLERİ) HAYATLARINDA KARŞILAŞTIKLARI TRAVMALARIN (HASTALIK, ÖLÜM, BOŞANMA, EKONOMİK SIKINTI, AFET-FELAKET, KAZA) ETKİLERİNE DAİR GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ¹

Mahmut Çaylak^a, Dilara Çaycı^b, Nail Yıldırım^c

^(a) Maarif Müfettişi, Milli Eğitim Bakanlığı,

^(b) Arş. Gör., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, dilara.cayci@gmail.com

^(c) Doç. Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, nail.yildirim@gop.edu.tr

Giriş

İnsanların yaşadıkları ani ve şok edici olaylar kalıcı etki bırakmaktadır ve bu izler geride bırakılmazsa bireylerin hayatlarını olumsuz etkilemektedir. Bireyin varlığını doğrudan tehdit ve tüm yaşamını alt üst eden, ani olarak ortaya çıkan ve korku veren her yaşantı travma olarak tanımlanır. Travma, kişi için aşırı derecede örseleyici veya başa çıkması zor olan, kişinin varlığını tehdit eden, hatta öleceğini düşündürebilen normal yaşamın dışındaki herhangi bir olaydır (afet.gen.tr). Bireyin doğrudan zarar gördüğü ya da yaşamsal bir tehditle karşılaştığı, başkasının ölümüne, zarar görmesine ya da potansiyel bir tehdit altında olduğu durumlarına tanık olduğu herhangi bir olay travma olarak adlandırılabilir (Erden, 2000). Travmalar depresyon gibi çoğul ölümlere veya yararlılara sebep olan olaylar olabileceği gibi boşanma gibi bireysel durumlarda olabilir. Psikolojik travma kişilerin hayatını, vücut bütünlüğünü ya da ruhsal dengesini tehdit eden, ve duygusal anlamda üstesinden gelmekte zorlandığı olaylar, deneyimler veya durumlardır (Pearlman & Saakvitne, 1995; akt: psikolojiktravma.blogspot.com.tr). Post travmatik stres bozukluğu; Travma yaratan bir olayın yaşanmasından sonra, o olayın düşlerde ve günlük yaşamda tekrar yaşanması, o olayı hatırlatan durumlardan kaçınmaya yol açan bir aşırı uyarılmışlık, kaygı ve kolayca irkilmeyi içeren bir anksiyete bozukluğudur (www.wikipedia.com). TSSB, kişinin yaşamını ve fiziksel bütünlüğünü tehdit eden bir travmayı yaşamaya ya da buna tanık olması sonucunda gelişen bilişsel, duygusal, davranışsal ve sosyal bozuklukları içeren psikiyatrik belirtileri tanımlamaktadır (APA, 1994).

Aile; evlilik bağıyla başlayan, akrabalık ve sosyal bağlarla birbirlerine bağlanan birbirleri ile etkileşim içinde olan ve genellikle aynı çatı altında yaşayan bireylerden oluşan, psikolojik, sosyal, kültürel ve ekonomik ihtiyaçların karşılandığı bir birimdir (Okuyan, Gediklioğlu ve Karagül, 2012). Bireyin dolayısıyla da toplumun gelişmesinde ilk çevre olan aile biriminin dağılması genel anlamda ebeveynlerin boşanması veya ayrılması, aile üyelerinden birinin (bu genellikle ebeveynlerden biri olur) ölümü ve yine aile üyelerinden birinin evi terk etmesi şeklinde meydana gelebilir.

Sosyal destek, genellikle stres altındaki ya da güç durumdaki bireye yakından bağlı olduğu eş, aile, arkadaş gibi insanlar tarafından sağlanan maddi- manevi yardım olarak kabul edilmiştir (Öztürk, Nazik-Sevindik ve Yaman, 2006). Pozitif sosyal etkileşimlerin sağlık sonuçları ve uzun süreli etkilerinde büyük yarar sağladığı gözlenmiştir. Her meslekte olduğu gibi öğretmenler de hem özel yaşantılarında hem de mesleki hayatlarında çeşitli travmalar yaşamışlar ve bu travmaları çeşitli yöntemler kullanarak atlarmaya çalışmışlardır. Öğrenciler eğitim yaşantıları boyunca anne ve babalarından çok öğretmenleri ile birlikte bulunurlar. Öğrencilerin kişiliklerinin gelişmesinde, güvenilir ve sosyal bireyler haline gelmesinde öğretmenlerimizin göstermiş olduğu sevgi ve yapmış oldukları fedakârlıklar büyük rol oynar.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada eğitimcilerin (okul yöneticileri ve öğretmenler) hayatlarında karşılaştıkları travmaların (boşanma) bireysel veya mesleki yaşamlarına etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Mevcut eğitimcilerin (okul yöneticileri ve öğretmenler) hayatlarında karşılaştıkları travmaların (boşanma) etkilerine dair görüşleri analiz edilmiştir.

¹ Bu çalışma, Doç. Dr. Nail YILDIRIM danışmanlığında Mahmut ÇAYLAK tarafından gerçekleştirilen 'Eğitimcilerin (Okul Yöneticileri ve Öğretmenleri) Hayatlarında Karşılaştıkları Travmaların (Hastalık, Ölüm, Boşanma, Ekonomik Sıkıntı, Afet-Felaket, Kaza) Etkilerine Dair Görüş ve Önerileri' isimli tezsiz yüksek lisans projesinden elde edilmiştir.

Yöntem

Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu çalışmada olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada eğitimcilerin (okul yöneticileri ve öğretmenler) hayatlarında karşılaştıkları travmaların (boşanma) etkilerini çok yönlü araştırmak ve onları bu travmalarda yaşadıkları ve etkilerinden kurtulma yöntemlerini ortaya çıkarmak amacıyla sorular sorulmuş verilen cevaplar sonucunda travma yaşayan eğitimcilerin özellikleri incelenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çeşitli kurumlarda (Anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise) görev yapan travma yaşamış 10 eğitimciden oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki travma yaşayan eğitimcilerin belirlenmesinde araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçütler şunlardır: 1. İl/ilçe milli eğitim müdür/müdür yardımcılarının görüşleri, 2. Maarif Müfettişlerinin görüşleri, 3. Okul müdürleri/müdür yardımcılarının görüşleri, 4. Diğer öğretmenlerin görüşleri. 5. Araştırmacının kendi gözlemleri. Yukarıda isimleri geçen eğitim çalışanlarının (il/ilçe müdür/müdür yardımcısı, maarif müfettişi, müdür/müdür yardımcısı, öğretmen, araştırmacı) görüşleri doğrultusunda travma (boşanma) yaşamış öğretmen/okul müdürlerine ulaşılmış ve gönüllü olanlarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin yaşamlarında karşılaştıkları travma (boşanma) üzerine yapılan araştırma ile ilgili katkı sağlayan katılımcıların, yaş değişkeni dikkate alındığında 32 yaş ile 56 yaş aralığında oldukları, cinsiyet değişkeni dikkate alındığında 9 kadın 1 erkek olarak ankete katıldıkları, kıdem değişkeni dikkate alındığında 7 yıl ile 32 yıl aralığında kıdeme sahip oldukları, çalıştıkları (görev yaptıkları) okul türüne göre 3'ü anaokulu, 2'si ilkokul, 2'si ortaokul ve 3'ü lise olmak üzere toplamda 10 kişi oldukları, eğitim durumlarına göre 1'i ön lisans, 9'unun lisans mezunu oldukları, unvanlarına göre 6'sı öğretmen, 2'si okul müdür yardımcısı ve 2'sinin de okul müdürü oldukları görülmektedir.

Eğitimcilerin (okul yöneticileri ve öğretmenleri) hayatlarında karşılaştıkları travmaların (boşanma) etkilerine dair görüş ve önerilerini ortaya çıkarmak için araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanmadan önce, araştırma konusu ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazın taraması yapılmış, konuyla ilgili nitel ve nicel desenli çalışmalardan yararlanılmıştır. Görüşme sorularının ön uygulaması altı öğretmen ile yapılmıştır. Bu aşamalardan sonra elde edilen bilgilerden yararlanılarak forma son hali verilmiş, oluşturulan görüşme soruları araştırma kapsamındaki katılımcılara yöneltilmiştir. Görüşmeler yazışma, telefon ve görüşme formu ile yapılmıştır. Görüşmeler yaklaşık 3 ay sürmüştür.

Bulgular

Katılımcıların yaşadığı travmanın (boşanma) öyküsü nasıl olduğuna dair araştırması genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların boşanma öncesinde uzun süreli evlilik yaşandıktan sonra boşanmanın gerçekleştiği yani bütün şansları denedikleri, evlilikte iletişim sorunları yaşadıkları, eşlerin hayata farklı bakış açısıyla baktıkları, çocuktan dolayı boşanma sürecini uzattıkları, evlilikte yaşanan sorunlardan ailelerinin haberlerinin olmaması ancak ailenin boşanmama konusunda çiftleri ikna çabaları, evlilikleri süresince ciddi sorunlar yaşanması, mutsuz olma, doğru zannedilen örf ve adetler gibi nedenlerin yaşandığı, boşanma sonrasında ise yaşanabilecek zorlukları tahmin etmeleri, çocuğa duyulacak özlemi düşünmeleri, iş yaşamında bekleyen olumsuzlukların düşünülmesi gibi birçok nedenlerin katılımcılar arasında boşanmayı geciktirmeye sebep olduğu görülmektedir.

Katılımcıların yaşadığı travmanın (boşanma) bireysel hayatına olumlu-olumsuz etkisi nasıl olduğuna dair araştırması genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların boşanma öncesinde bir taraftan korku yaşarken bir taraftan da kendine güvenlerini yitirmemeleri gerektiğini bilmeleri, boşanma sürecinde endişe ve kaygı duydukları ve boşanma gerçekleşmesi halinde maddi manevi yorucu bir sürecin kendilerini beklediğini düşündükleri, boşanma sonrasında ailelerinin yanlarında olduğunu hissettikleri, ayakta kalmak için dirayetli olmaları gerektiğini bilmeleri yanında, uykusuzluk çektikleri, psikolojik desteğe ihtiyaç duydukları, iştahsızlık çektikleri, yaşama güvensiz baktıkları, ekonomik zorluk yaşadıkları, sosyal çevreden kopmalar yaşadıkları, toplumun boşanmış (dul) kadına bakış açıları ve boşanma sonrası yeni bir düzen kurmada yaşanan zorlukların katılımcıların yaşadığı travmanın (boşanma) bireysel hayatında olumlu-olumsuz etkisinde etkili olduğu görülmektedir.

Katılımcıların yaşadığı travmanın (boşanmanın) aile hayatınızda olumlu-olumsuz etkisi nasıl olduğuna dair araştırması genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların boşanma sürecinde, evlilikte yaşanan sorunları aileleri ile paylaşmadıkları ve acaba boşanmada ani karar mı alıyorum zannı ile düşündükleri, boşanma sonrasında ise ailelerinin yanında olduğunu ve destek olduğunu hissetmeleri, çocuklarıyla birlikte karar aldıkları, aile ile birlikte yaşamada huzurlu oldukları gibi olumlu etkiler yanında, çevre dedikodularının ailelerini üzdüğü, anne ile kalan çocuklarda baba eksikliğini hissettikleri, ailenin korumacı yaklaşımları, aile veya çevrenin yeniden evlendirme çabaları, "neden boşandılar sorusuna cevap arama" gibi olumsuzlukların da yaşandığı görülmektedir.

Katılımcıların yaşadığı travmanın (boşanmanın) sosyal hayatınızda olumlu-olumsuz etkisi nasıl olduğuna dair araştırması genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların boşanma sonrasında, ezilmeye karşı özgüven geliştirme ve aynı sorunu yaşamışlarla (benzerleriyle) dayanışma isteği gibi olumlu çabaların yanında, çevrenin sorgucu yaklaşımları, merak etme ve müdahil olma isteğinde olmaları, toplumun dul bir kadına bakış açısı, sosyal çevreden kaçma, görüşmeme, yaşadığı çevrenin değiştirilmesi, küçük yerde yaşama sıkıntısı, boşanmış birinin toplumda kabul görmemesi, evli çiftlerle görüşmeme, çalıştığı iş yerini (okulunu) değiştirme isteği gibi olumsuzlukların da yaşandığı görülmektedir.

Katılımcıların yaşadığı travmanın (boşanmanın) meslek hayatınızda olumlu-olumsuz etkisi nasıl oldu araştırması genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların boşanma sürecinde, borçlanma ve maaşına icra gelme sıkıntısıyla karşılaştıkları, boşanma sonrasında verimli olamadıkları, öğrencilerin özel hayatları ile ilgili sorularına cevap vermede zorlandıkları, yaşamdan endişe duydukları, gergin oldukları ve ani patlamalar gösterdikleri, tayin sonrası vedalaşmadan iş ortamından ayrıldıkları, tayin isteme zorunda kaldıkları, bunalıma girme gibi olumsuzlukların yanında, kendilerini işe verdikleri, mesleğe daha fazla sarıldıkları, mesleki dayanışma içine girdikleri ve dik durma özelliği gösterme gibi olumlu etkilerinin de olduğu görülmektedir.

Katılımcıların yaşadığı travmanın (boşanmanın) etkilerini atmak için ne gibi çalışmalar yaptınız araştırması genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların boşanma sonrasında, arkadaşlarıyla birlikte olma isteği, kitap okuma, film izleme, müzik dinleme ve yürüyüş yapma etkinliklerine daha fazla zaman ayırdıkları, çeşitli kurslarla zamanını geçirdikleri, hayata yeni bir bakış açısı ile baktıkları, kendilerini mesleğine daha fazla adadıkları, yeni bir eğitime başlayanların olduğu, araç kullanmaya başlayanların olduğu ve daha fazla seyahat ettikleri, inanca sarıldıkları gibi olumlu etkinlik ve faaliyet içinde olmaları yanında, psikolojik destek aldıkları, ilaç alarak uyuyabildikleri, ne yapacağını bilemeyenlerin olduğu, içinde depresyon yaşayanlar gibi olumsuz etkiler yaşayanların olduğu görülmektedir.

Katılımcılardan (boşanma) geçiren eğitim çalışanlarına destek amaçlı hangi tür önerileriniz olabilir, araştırması genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların boşanma sonrasında, Milli Eğitim Bakanlığı'ndan destek olunması ve en az 3 ay ücretli izin verilmesi gerektiğini istedikleri, kurumlarından (MEB) psikolojik destek sağlamada ve hukuksal yardımda yardımcı olunmasını istedikleri, başka bir çevrede yaşam için tayin istemeleri gerektiğini, çalıştıkları okul yöneticilerinden destek bekledikleri, çocuklarına eğitim (ekonomik) yardımı istedikleri, geçmişi unutarak karalı olmaları gerektiği ve kendilerine bir hedef belirlemeleri gerektiği, kitap okuma ve çeşitli kurslara katılması gerektiği şeklinde önerileri görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, yapılan ilgili yazın taramasına ve araştırma sonuçlarına ilişkin olarak bazı önerilere yer verilmiştir.

1- Boşanma yaşamış eğitimcilere, Milli Eğitim Bakanlığı'nca istemeleri halinde ücretsiz psikolojik destek sağlanmalıdır.

2- Boşanma yaşamış eğitimcilere, Milli Eğitim Bakanlığı'nca istemeleri halinde hukuksal süreçte kurum avukatlarından ücretsiz faydalandırılmalıdır.

3- Boşanma yaşamış eğitimcilere, okul (kurum) yer değiştirme isteğinde daha fazla kolaylık sağlanmalıdır.

4- Boşanma yaşamış eğitimcilerin çocuklarına, temel eğitim ve ortaöğretim sonrası eğitimlerinde okul yerleştirme puanlarına ek puan verilmeli ve az da olsa maddi destek sağlanmalıdır.

5- Ailelere, doğru bildiklerini zannettikleri örf ve adetleri yıkmak için "evlilik" ile ilgili uzmanlarca bölgesel seminerler düzenlenmelidir.

Anahtar Kelimeler: Travma, Boşanma, Okul Müdürü, Öğretmen.

Kaynaklar

American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition (DSM-IV). Washington, DC: American Psychiatric Association.

Erden, G. (2000). Çocuklara yönelik afet sonrası müdahaleler. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(5), 49-61.

Okuyan, H. Y., Gediklioğlu, Y. G., ve Karagül, S. (2012). Family Concept in Works of Children's Literature. *Elementary Education Online*, 11(2), 395-407.

Öztürk H. , Sevindik N. , Yaman S. (2006). "Öğrencilerde Yalnızlık ve Sosyal Destek İle Bunlara Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi", *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 16, Sayı: 1 Sayfa: 383-394.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

<http://www.afet.gen.tr/6.php>

<http://psikolojiktravma.blogspot.com.tr/>

https://tr.wikipedia.org/wiki/Posttravmatik_stres_bozuklu%C4%9Fu

OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLERİN HAYATLARINDA KARŞILAŞTIKLARI ÖLÜM TRAVMASININ EĞİTİM SÜRECİNE İLİŞKİN ETKİLERİNE DAİR GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ¹

Cemal Savaş^a, Fazilet Özge Sevim^b, Nail Yıldırım^c

^(a) Maarif Müfettişi, Milli Eğitim Bakanlığı

^(b) Arş. Gör., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, e166791@gmail.com

^(c) Doç. Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, nail.yildirim@gop.edu.tr

Giriş

Bireylerin hayatlarında meydana gelen değişimler, kişisel ve sosyal hayatlarında olduğu gibi mesleki hayatlarında da etki gösterebilmektedir. Yaşamı etkileyecek önemli değişikliklerden birinin bireyin aile veya yakın çevresinde meydana gelen kayıplar (ölümler) olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Hayatında önemli bir yere sahip olan kişilerin kaybı gerçeğini yaşayan kişilerden birçoğunun yaşadıkları yas sürecini çeşitli yollarla atlatarak mevcut duruma uyum sağlayabildikleri görülmektedir. Ancak bireylerin bu sorunlarla başa çıkma sürecinde birçok sorunla da karşılaşabildikleri görülmektedir (Gizir, 2006). Hatta bu yas durumunun bedensel ve ruhsal hastalıklara neden olabilecek travmalara neden olduğu durumlarla karşılaşmaktadır. Travmatik yaslar kaybın beklenmedik, dehşet uyandırıcı olması ve kaybedilen kişinin yakınlık derecesi, kaybedilen kişiyle olan bağı, özdeşleşmişliği ile meydana gelebilmektedir (Sezgin, Yüksel, Topçu ve Genç-Dişiçigil, 2004). Verilen tepkiler genel anlamda şok, inkâr, öfke, ne yapacağını bilememe, günlük yaşama devam edememe, uykusuz kalma, sosyal çevreden uzaklaşma, akademik başarısızlık, somatik şikâyetler gibi bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkiler olmaktadır (Marrone, 1999; Willis, 2002).

Bireyin bedensel ve ruhsal yapısını etkileyen travmalar, mesleki hayatında da birtakım etkilere sebep olabilecek niteliktedir. Okul idareciliği veya öğretmenlik mesleği okul ve öğrenci başarısında kritik rol oynamaktadır (Altın ve Vatanartıran, 2014; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Bu nedenle okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bedensel ve ruhsal sağlık durumu okulun ve öğrencilerin de doğrudan etkilenmesine neden olacaktır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin yaşadıkları travmalardan biri olan ölüm travmasının etkilerinin ortaya konması ve travmayı yaşamış olan bireylerin bu sorunu atlatmak için önerilerine başvurulması aynı travmayı yaşayan meslektaşlarına sorunların çözümü için yapılabilecekleri gösterir nitelikte olacaktır. Ayrıca eğitim-öğretim faaliyetlerinin bu ve benzeri travmalar nedeniyle ne şekilde etkilendiğinin ve bu etkilerin en aza indirgenmesi için yapılabileceklerin de ortaya konmasını sağlayacaktır

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticileri ve öğretmenlerin hayatlarında karşılaştıkları travmalardan biri olan ölümler sonucu meydana gelen travmaların bireysel veya mesleki yaşamlarına etkisini ortaya çıkarmak olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda öncelikle çalışmaya katılan okul yöneticisi ve öğretmenlerin yaşadıkları travmanın öyküsünü kısaca anlatmaları istenmiştir. Ardından bu travmanın bireysel hayat, aile hayatı, sosyal hayat ve meslek hayatına etkileri ve bu etkilerin hala devam edip etmediği sorulmuştur. Daha sonra ise bireylerin yaşadıkları etkilerden kurtulmak için neler yaptıkları sorusu yöneltilerek bu sorunlara ne şekillerde başa çıktıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Son olarak benzer travmaları yaşayan okul yöneticisi veya öğretmenlere eğitim çalışmalarını destek amaçlı ne tür önerilerde bulunabilecekleri sorulmuştur.

Yöntem

Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu çalışmada olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseninde, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çeşitli kurumlarda (ilkokul, ortaokul, lise) görev yapan yakınının ölümü travmasını yaşamış 7 eğitimciden oluşmaktadır. Ölçüt örneklemede temel anlayış,

¹ Bu çalışma, Doç. Dr. Nail YILDIRIM danışmanlığında Cemal SAVAŞ tarafından gerçekleştirilen ‘Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Hayatlarında Karşılaştıkları Ölüm Travmasının Eğitim Sürecine İlişkin Etkilerine Dair Görüş ve Önerileri’ isimli tezsiz yüksek lisans projesinden elde edilmiştir.

önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada belirlenen ölçütler okul idarecisi veya öğretmenin ölüm travması yaşamış olması ve araştırmaya katılmaya gönüllü olmasıdır. Çalışma grubunda 2 okul yöneticisi, 5 öğretmen bulunmaktadır. 4 erkek 3 kadın katılımcıdan oluşan grupta yaş aralıkları 32 ila 58 arasında değişmektedir. Katılımcıların 6'sı yakını çeşitli hastalıklar (lösemi, kalp krizi, böbrek yetmezliği, akciğer kanseri, tansiyon) sebebiyle kaybetmişken 1'i silahlı saldırı sonucu kaybetmiştir. Kaybedilenler eş, kardeş, anne ve baba gibi birinci derece akrabalar olarak belirtilmiştir.

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen ve katılımcının demografik bilgileri ve konu ile ilgili 7 araştırma sorusunu içeren yarı yapılandırılmış form aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama aracının geliştirilmesinde ulusal ve uluslararası literatürden yararlanılmıştır. Kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşüne başvurulması ve soruların ön uygulamasının 7 öğretmene yapılmasının ardından veri toplama aracına son şekli verilmiş, daha sonra esas uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinde öncelikle, görüşme kayıtları deşifre edilip çözümlenmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Görüşlerin analizinde, ifadeler benzerliğine göre gruplanarak tasnif edilmiştir. Çözümlenmelerde görüşüne başvurulmuş öğretmenler ve ifadeleri kodlanarak (K1, K2; travma geçiren öğretmen veya yönetici) belirli temalar oluşturulmuştur. Görüşme tekniği ile elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans değerleri belirtilmiştir. Analizlerin geçerlik ve güvenilirliklerin sağlanması amacıyla ayrıntılı betimlemelere yer verilmiş, doğrudan alıntılar kullanılmış ve katılımcı teyidinde başvurulmuştur. Ayrıca tutarlık incelemesi için alanda uzman başka bir araştırmacıya ham veriler verilerek temalar ve kodlanmış görüşler oluşturulması istenmiş, araştırmacı ile uzmanın oluşturduğu içeriğin birbirine oldukça yakın olduğu tespit edilmiştir.

Bulgular

Bulgular sonucunda genellikle bir hastalık sonucunda meydana gelen ölümlerde yaşanan hastalıklar ve tedavi sürecinin, katılımcılar üzerinde ciddi olumsuz etkilerinin olduğu, ölüm anı ve sonrasında ise; hayal kırıklığı, kendini suçlama, yoğun üzüntü duyma ve yokluğa alışamama gibi durumların yaşandığı görülmüştür. Ölüm anının travmanın yaşandığı en yoğun an olduğu yapılan tespitler arasında yer almıştır. Ölüm sonrasında ise ruhsal ve duygusal açıdan üzüntü duyma, ruhsal çöküntü ve boşluk yaşama, ağlama, yokluğa alışamamanın verdiği huzursuzluk, yalnız hissetme, sorumluluk duygusunun artması ve kabullenememenin verdiği huzursuzluklar meydana gelirken fiziksel olarak yorgunluk, baş ağrısı, iştahsızlık, uyku bozukluğu, mide ağrısı, halsizlik, dalgınlık ve unutkanlığın yaşandığı belirtilmiştir. Ölümün bireysel hayata etkisi ele alındığında; hangi şartta olursa olsun ölüm beklenmeyen, istenmeyen bir durum olduğu, hiç kimsenin bu durumu hemen kabullenmesinin beklenemeyeceği, yaşanan hatıraların son bulacak olmasının üzüntüsünün yoğun olduğu, alışmanın zor olduğu anlaşılmaktadır. Ölüm travmasını yaşayan katılımcıların mesleklerinde de bu travmanın etkisini gördükleri tespit edilmiştir. Katılımcılar bu etki nedeniyle mesleki yaşantılarında verimli olamadıklarını belirtmektedir. Travmanın meslek hayatına kısa süreli olarak olumsuz etki ettiği, sıkıntılı bir ruh hali ile mesleğin sağlıklı bir şekilde yerine getirilemeyeceği, motivasyon sorunu yaşanacağı, travmanın benzer haberlerle tazelendiği görülmektedir. Uzun süreli olarak ise meslekte verimsiz bir çalışma yürütüldüğü, çevre ile iletişim sorunları yaşandığı belirtilmiştir. Ancak zaman içinde sorumlulukların daha çok artmasından kaynaklanan baskı ile mesleğe daha çok önem verilmesi gerektiği duygusunun ortaya çıktığı görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmenler veya idareciler sorunun çözümü için ise bireysel anlamda kitap okuma, mesleğine daha çok yoğunlaşma, dua/ibadet faaliyetlerine yer verme, hayatın devam ettiği bilinciyle travmanın kabullenilmesi; sosyal yönden ise aile fertleriyle daha fazla beraber olma ve arkadaşlarla vakit geçirme gibi faaliyetler içinde yer aldıklarını belirtmişlerdir. Travmanın, muhtemel olumsuz etkileri bireysel hayatı ve mesleki çalışmaları etkileme durumunu en aza indirmek için bireysel olarak; düşünce yapısını travmaların olabileceği, normal olduğu, bunun kabullenilmesi gerektiği yönünde oluşturulması, hayatta tutunmanın öneminin kavranması ve bu yönde davranılması gerektiği önerilmektedir. Çevresel yönden ise; bir pedagoğdan yardım alınması, tanıdık kişilerle birlikte vakit geçirilmesi, sosyal hayattan kopmama, üst yönetimin destek vermesi ve mazeret izinlerinin daha uzun süreli olması gerektiği önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticisi, öğretmen, ölüm travması

Kaynaklar

- Altın, F. ve Vatanartıran, S. (2014). Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirme, atama ve sürekli geliştirme model önerisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 17-35.
- Çelikten, M., Şanal, M., ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Gizir, C. A. (2006). Bir kayıp sonrasında zorluklar yaşayan üniversite öğrencilerine yönelik bir yas danışmanlığı modeli. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 195-213.



- Marrone, R. (1999). Dying, mourning, and spirituality: A psychological perspective. *Death Studies*, 23(6), 495-519.
- Sezgin, U., Yüksel Ş., Topçu, Z., ve Genç-Diştirgil, A. (2004). Ne zaman travmatik yas tanısı konur? Ne zaman tedavi başlar? *Klinik Psikiyatri*, 7, 167-175.
- Willis, C. A. (2002). The grieving process in children: Strategies for understanding, educating, and reconciling children's perceptions of death. *Early Childhood Education Journal*, 29(4), 221-226.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLERİN HAYATLARINDA KARŞILAŞTIKLARI HASTALIK TRAVMASININ EĞİTİM SÜRECİNE İLİŞKİN ETKİLERİNE DAİR GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ

Zafer Güzel^a, Fazilet Özge Sevim^b, Nail Yıldırım^c

^(a) okul Müdür Yardımcısı, Milli Eğitim Bakanlığı
^(b) Arş. Gör., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, e166791@gmail.com
^(c) Doç. Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, nail.yildirim@gop.edu.tr

Giriş

Her insanın yaşamında küçük veya büyük çaplı hastalık olgusuyla karşılaştığı görülmektedir. Küçük çaplı hastalıkların atlatılması kolay olsa da büyük çaplı hastalıkların bireylerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tepkiler vermelerine neden olduğunu söylemek mümkündür (Alaca, Yiğit ve Özcan, 2011). Hastalık; bireyin dengesini sarsan, yeni bir uyum gerektiren, bireyin gelecek planlarına ve günlük yaşam akışına engel olan bir olgu olarak karşımıza çıkabilmektedir. Hastalar farklı zaman ve niteliklerde durumlarına uyum sağlar ve yeni yaşam akışı ve planlarını oluşturmaya başlarlar. Ancak bazı hastalarda uyum sürecinin başarısızlıklarla da sonuçlanabildiği görülmektedir (Mete, 2008). Uyum sürecinin uzaması veya hastalığa uyum sağlamada yaşanan problemler hasta bireyin veya hasta yakınlarının çeşitli travmalar yaşamasına da sebep olabilmektedir. Travma kavramını ‘insanların başından geçen ileri derecede üzücü ve sarsıcı yaşantılar’ olarak tanımlamak mümkündür (Eyüpoğlu, 2008, s. 61). Bireylerin yaşantılarında meydana gelen ölüm, kaza, doğal afet, hastalık gibi olaylar neticesinde çeşitli travmalar yaşayabildikleri ve travma sonra'sı stres bozukluklarının meydana geldiği görülmektedir (Alyanak, Ekşi, Toparlak, Peykerli ve Saydam, 2000; Çolakoğlu, 2013; Eşsizöğlu, Yaşan, Bülbül, Önal, Yıldırım ve Aker, 2009; Sezgin, Yüksel, Topçu, Dışcıgil, 2004). Yaşanan bu travmalar ve travma sonrası stres bozuklukları, kişinin fiziksel ve zihinsel yapısını da olumsuz etkileyebilmektedir (Bolu, Erdem ve Öznur, 2014).

Travmaların bireyin fiziki ve zihni yapısına etkilerinin yanı sıra mesleki yaşamlarına da etkilerinin olabileceğini söylemek mümkündür. Okul idareciliği ve öğretmenlik mesleği toplumla iç içe olmayı, iletişim becerilerini ve kişisel sorunlarla sınıflı veya okulu meşgul etmemeyi gerektiren bir meslektir. Bu özelliklerinin yanı sıra bu meslekler öğrenci ve okul başarısında kritik rol oynamaktadır (Altın ve Vatanartıran, 2014; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Okul idarecisi veya öğretmenin yaşadığı fizyolojik ve psikolojik durumları atlamamaları nedeniyle yaşadıkları travmalar eğitim-öğretim faaliyetlerini de etkileyebilir niteliktedir. Bu nedenle okul idarecileri veya öğretmenlerin yaşamış oldukları travmalardan biri olan hastalık travmasının etkilerinin ne şekilde olduğunun tespit edilmesi ve bu travmayı yaşayan bireylerin bu sorunu atlatmak için önerilerine başvurulmasının gelecekte aynı travmaları yaşayacak olan bireylere karşı hangi tutum ve davranışların geliştirilmesi gerektiği ve bu travmayı yaşayan bireylerin de bu önerilerden faydalanarak bu durumu daha az zararlı atlatabilmelerine ilişkin ipuçları elde edilmesi bakımından önem arz edeceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sayesinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin bu ve benzeri travmalar nedeniyle ne şekilde etkilendiğinin ve bu etkilerin en aza indirgenmesi için yapılabileceklerin de ortaya konmasını sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı okul yöneticileri ve öğretmenlerin hayatlarında karşılaştıkları travmalardan biri olan ölümler sonucu meydana gelen travmaların bireysel veya mesleki yaşamlarına etkisini ortaya çıkarmak olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda öncelikle çalışmaya katılan okul yöneticisi ve öğretmenlerin yaşadıkları travmanın öyküsünü kısaca anlatmaları istenmiştir. Ardından bu travmanın bireysel hayat, aile hayatı, sosyal hayat ve meslek hayatına etkileri ve bu etkilerin hala devam edip etmediği sorulmuştur. Daha sonra ise bireylerin yaşadıkları etkilerden kurtulmak için neler yaptıkları sorusu yöneltilerek bu sorunlara ne şekillerde başa çıktıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Son olarak benzer travmaları yaşayan okul yöneticisi veya öğretmenlere eğitim çalışmalarını destek amaçlı ne tür önerilerde bulunabilecekleri sorulmuştur.

¹ Bu çalışma, Doç. Dr. Nail YILDIRIM danışmanlığında Zafer GÜZEL tarafından gerçekleştirilen ‘Eğitimcilerin (okul yöneticileri ve öğretmenleri) hayatlarında karşılaştıkları travmaların (hastalık, ölüm, boşanma, ekonomik sıkıntı, afet-felaket, kaza) etkilerine dair görüş ve önerileri’ isimli tezsiz yüksek lisans projesinden elde edilmiştir.

Yöntem

Araştırmada yöntem olarak farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanılması nedeniyle olgubilim (fenomenoloji) yaklaşımından yararlanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çeşitli kurumlarda (ilkokul, ortaokul, lise, halk eğitim, mesleki eğitim) görev yapan ve hastalık travmasını yaşamış 10 eğitimci oluşturmaktadır. Bu eğitimcileri belirlemek için nitel araştırma geleneğine uygun ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların yaş aralığı 35 ila 50; kıdem yılları 10 ila 26 arasında değişmekte, 1'i kadın 9'u erkekten oluşmaktadır. 8 öğretmen ve 2 okul idarecisinden oluşan katılımcıların 1'i yüksek lisans 9'u ise lisans mezunudur. Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 5 tanesinin kendisinin hasta olduğu, 4 tanesinin çocuğunun hasta olduğu ve 1 tanesinin de yakınının hasta olduğu görülmektedir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. 7 sorudan oluşan formun öncelikle kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşüne sunulmuş, ardından ön uygulaması 6 öğretmene yapılmıştır. Daha sonra esas uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinde öncelikle, görüşme kayıtları deşifre edilip çözümlenmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Görüşlerin analizinde, ifadeler benzerliğine göre gruplanarak tasnif edilmiştir. Çözümlenelerde görüşüne başvuru alan öğretmenler ve ifadeleri kodlanarak (K1, K2; travma geçiren öğretmen veya yönetici) belirli temalar oluşturulmuştur. Görüşme tekniği ile elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans değerleri belirtilmiştir. Analizlerin geçerlik ve güvenilirliklerin sağlanması amacıyla ayrıntılı betimlemelere yer verilmiş, doğrudan alıntılar kullanılmış ve katılımcı teyidinde başvurulmuştur. Ayrıca tutarlık incelemesi için alanda uzman başka bir araştırmacıya ham veriler verilerek temalar ve kodlanmış görüşler oluşturulması istenmiş, araştırmacı ile uzmanın oluşturduğu içeriğin birbirine oldukça yakın olduğu tespit edilmiştir.

Bulgular

Elde edilen bulgular, araştırmacıların hastalık teşhisi konulmadan önce bireylerin hastalığı hafife alma gibi bir tepki gösterdiklerini ortaya koymuştur. Hastalığın ciddiyetinin anlaşılmasının ardından psikolojik bunalımlar ve tükenmişlik gibi durumların ortaya çıktığını belirten katılımcılar hastalık sürecinde üzüntü dolu, acılı ve zor günler geçirdiklerinden bahsetmişlerdir. Hastalığın teşhisinden sonraki ilk süreçte sorunlarını paylaşamama gibi bir sorunla karşılaşan katılımcılar daha sonra bu gerçekle yüzleştiklerini belirtmişlerdir. Hastalık sonrası manevi çöküntü yaşandığı, hastalıkların derin üzüntülere sebep olduğu ve maddi sıkıntıları da beraberinde getirdiğinden bahsedilmiştir. Ancak katılımcılar bu sorunu çevrenin desteği ve yaşamaya duyulan umut sayesinde atlattıkları belirtmişlerdir. Hastalıklar, okul idarecileri veya öğretmenlerin mesleki yaşamlarını büyük oranda ve olumsuz yönde etkilemiştir. Kurumun ilgisizliği nedeniyle yaşanan özlük problemleri, tayin isteme ve istifa etme, bir diğer deyişle mesleği bırakmayı düşünmeye kadar çeşitli olumsuz düşünceleri beraberinde getirmiştir. Hastalık sürecinde uzun süreli rapor süreçleri nedeniyle iş yerine uyum problemleri yaşandığından, mesleki hayatta kısıtlamalar ve iş yoğunluğuyla baş etmede zorlanma gibi sorunlarla karşılaşıldığından bahsedilmiştir. İşe motive olmama, derse konsantre olmama, derslerde verimliliğin düşmesi ve okula uyum sağlayamama bu sorunlardan bazılarıdır. Farklı olarak katılımcılardan biri oğlunun geçirdiği hastalık nedeniyle öğrencilerini kendi evladı yerine koyduğunu ve daha şefkatli ve merhametli davrandığını, mesleği sayesinde kendisini daha iyi hissettiğini ve mesleğini daha çok severek yapmasını sağladığını belirtmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Katılımcıların ağır hastalıklar yaşayan veya yakın çevresinde hastalıkla mücadele eden kişiler bulunan bireylere önerileri ise ümitsizliğe kapılmamaları, sabırlı ve sakin olmaları, sorunlarını diğer insanlarla paylaşmaktan çekinmemeleri ve hastalık hakkında detaylı bilgi sahibi olmak için araştırma yapmaları yönünde olmuştur. Ayrıca memurlara bu gibi durumlar için ek mazeret izinlerinin verilmesi, refakatçi izni/rapor gibi işlerle çok fazla uğraştırılmaması ve tedavilerde devlet desteğinin artırılması da öneriler arasında yer almıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Yöneticisi, Öğretmen, Hastalık Travması.

Kaynaklar

- Alaca, Ç., Yiğit, R. ve Özcan, A. (2011). Yoğun bakım ünitesinde yatan hastaların hastalık sürecinde yaşadığı deneyimler konusunda hasta ve hemşire görüşlerinin karşılaştırılması. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), 69-74.
- Alyanak, B., Ekşi, A., Toparlak, D., Peykerli, G., & Saydam, R. (2000). Depremden sonraki 2-6 aylık sürede travma sonrası Stres bozukluğunun ergenlerde araştırılması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 7(2), 71-80.



- Altın, F. ve Vatanartıran, S. (2014). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme, atama ve sürekli geliştirme model önerisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 17-35.
- Bolu, A., Erdem, M. ve Öznur, T. (2014). Travma sonrası stres bozukluğu. *Anatolian Journal of Clinical Investigation*, 8(2), 98-104.
- Çelikten, M., Şanal, M., ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çolakoğlu, T. (2013). *Kalp krizi geçirmiş bireylerde travma sonrası gelişim ile öz duyarlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul: İstanbul Bilim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eşsizoglu, A., Yaşan, A., Bülbül, İ., Önal, S., Yıldırım, E. A., & Aker, T. (2009). Bir terörist saldırı sonrasında travma sonrası stres bozukluğu gelişimini etkileyen risk faktörleri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20(2), 118-26.
- Eyüpoğlu, H. (2008). Cinsel taciz ve travma: Eleştirel bir deneyim aktarımı. *Eleştirel Psikoloji Bülteni*, 1, 61-68.
- Sezgin, U., Yüksel Ş., Topçu, Z., ve Genç-Dişiçigil, A. (2004). Ne zaman travmatik yas tanısı konur? Ne zaman tedavi başlar? *Klinik Psikiyatri*, 7, 167-175.
- Mete, H. E. (2008). Kronik hastalık ve depresyon. *Klinik Psikiyatri*, 11, 3-18.

OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLERİN GEÇİRMİŞ OLDUKLARI KAZA TRAVMALARININ KİŞİSEL VE MESLEKİ YAŞAMLARINA ETKİSİ¹

Cevdet Avşar^a, Dilara Çaycı^b, Nail Yıldırım^c

^(a) Okul Müdürü, Milli Eğitim Bakanlığı

^(b) Arş. Gör., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Dilara.cayci@gmail.com

^(c) Doç. Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, nail.yildirim@gop.edu.tr

Giriş

İnsanların yaşadıkları ani ve şok edici olaylar kalıcı etki bırakmaktadır ve bu izler geride bırakılmazsa bireylerin hayatlarını olumsuz etkilemektedir. Bireyin varlığını doğrudan tehdit ve tüm yaşamını alt üst eden, ani olarak ortaya çıkan ve korku veren her yaşantı travma olarak tanımlanır. Travma, kişi için aşırı derecede örseleyici veya başa çıkması zor olan, kişinin varlığını tehdit eden, hatta öleceğini düşündürebilen normal yaşamın dışındaki herhangi bir olaydır (afet.gen.tr). Bireyin doğrudan zarar gördüğü ya da yaşamsal bir tehditle karşılaştığı, başkasının ölümüne, zarar görmesine ya da potansiyel bir tehdit altında olduğu durumlarına tanık olduğu herhangi bir olay travma olarak adlandırılabilir (Erden, 2000). Travmalar depremler gibi çoğul ölümlere veya yararlılara sebep olan olaylar olabileceği gibi boşanma gibi bireysel durumlarda olabilir. Psikolojik travma kişilerin hayatını, vücut bütünlüğünü ya da ruhsal dengesini tehdit eden, ve duygusal anlamda üstesinden gelmekte zorlandığı olaylar, deneyimler veya durumlardır (Pearlman & Saakvitne, 1995; akt: psikolojiktravma.blogspot.com.tr). Post travmatik stres bozukluğu; Travma yaratan bir olayın yaşanmasından sonra, o olayın düşlerde ve günlük yaşamda tekrar yaşanması, o olayı hatırlatan durumlardan kaçınmaya yol açan bir aşırı uyarılmışlık, kaygı ve kolayca irkilmeyi içeren bir anksiyete bozukluğudur (www.wikipedia.com). TSSB, kişinin yaşamını ve fiziksel bütünlüğünü tehdit eden bir travmayı yaşamayı ya da buna tanık olması sonucunda gelişen bilişsel, duygusal, davranışsal ve sosyal bozuklukları içeren psikiyatrik belirtileri tanımlamaktadır (APA, 1994).

Kaza ise, bilinen yanlış davranış, ihmaller ve nedenler zincirinin son halkası olup, önceden alınabilecek tedbirlerle kaçınılabılır ve korunulabilir bir olay olarak tanımlanmaktadır (Kıran, Şemin ve Ergör, 2001). Kazalar genel anlamda; trafik kazaları, ev kazaları, iş kazaları, endüstriyel kazalar, spor kazaları şeklinde sınıflandırılabilir. Bu kazalar içerisinde özellikle trafik kazaları önemli bir halk sağlığı sorunudur ve bu kazalarda meydana gelen ölüm ve yaralanmaların niceliği açısından Türkiye, dünyada ön sıralarda yer almaktadır (Eraslan ve Aycan, 2008; Özcebe, 2015; Varol, Eren, Oğuztürk, Korkmaz ve Beydilli, 2006). Afet veya kaza hangisi olursa olsun bu travmatik krizler sonrasında birey akut karmaşa durumu yaşar. Bireylerin terapi randevusu için günlerce veya haftalarca bekleyebilecek kadar zamanları yoktur (Butcher, Mineka, ve Hooley, 2013).

Sosyal destek, genellikle stres altındaki ya da güç durumdaki bireye yakından bağlı olduğu eş, aile, arkadaş gibi insanlar tarafından sağlanan maddi- manevi yardım olarak kabul edilmiştir (Öztürk, Nazik-Sevindik ve Yaman, 2006). Pozitif sosyal etkileşimlerin sağlık sonuçları ve uzun süreli etkilerinde büyük yarar sağladığı gözlenmiştir.

Öğrenciler eğitim yaşantıları boyunca anne ve babalarından çok öğretmenleri ile birlikte bulunurlar. Öğrencilerin kişiliklerinin gelişmesinde, güvenilir ve sosyal bireyler haline gelmesinde öğretmenlerimizin göstermiş olduğu sevgi ve yapmış oldukları fedakârlıklar büyük rol oynar. Her meslekte olduğu gibi öğretmenler de hem özel yaşantılarında hem de mesleki hayatlarında çeşitli travmalar yaşamışlar ve bu travmaları çeşitli yöntemler kullanarak atlattırmaya çalışmışlardır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada eğitimcilerin (okul yöneticileri ve öğretmenler) hayatlarında karşılaştıkları travmaların (kaza) bireysel veya mesleki yaşamlarına etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Mevcut eğitimcilerin (okul yöneticileri ve öğretmenleri) hayatlarında karşılaştıkları travmaların (kaza) etkilerine dair görüşleri analiz edilmiştir.

¹ Bu çalışma, Doç. Dr. Nail YILDIRIM danışmanlığında Cevdet AVŞAR tarafından gerçekleştirilen 'Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Geçirmiş Oldukları Kaza Travmalarının Kişisel ve Mesleki Yaşamlarına Etkisi' isimli tezsiz yüksek lisans projesinden elde edilmiştir.

Yöntem

Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu çalışmada olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çeşitli kurumlarda (İlkokul, ortaokul, lise, halk eğitim, mesleki eğitim) görev yapan travma yaşamış 9 (dokuz) eğitimciden oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki travma yaşayan eğitimcilerin (yönetici ve öğretmenler) belirlenmesinde araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçütler şunlardır: 1. İl/ilçe milli eğitim müdür/müdür yardımcılarının görüşleri alınması, 2. Maarif Müfettişleri görüşleri, 3. Okul müdürleri/müdür yardımcılarının görüşleri, 4. Diğer öğretmenlerin görüşleri. 5. Araştırmacının kendi gözlemleri. Belirlenen kriterler doğrultusunda travma geçiren eğitimcilere ulaşılmış ve gönüllü olanlarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Katılımcıların yaş değişkeni dikkate alındığında 31 ile 51 yaşları arasında olduğu, toplam 9 katılımcının 6'sının erkek 3'nün kadın katılımcı olduğu, kıdem yılı değişkenine bakıldığında 1 katılımcı 5 yıl, 1 katılımcı 7 yıl, 2 katılımcı 25 yıl, 1 katılımcı 26 yıl, 1 katılımcı 28 yıl, 2 katılımcı 30 yıl, 1 katılımcının da 45 yıl olduğu görülmüştür. Katılımcıları çalıştıkları okul türü değişkeninde ise 1 katılımcı Meslek Yüksek Okulu, 3 katılımcı Lise, 2 katılımcı Ortaokul ve 3 katılımcı da İlkokul'da görev yapmaktadır. Eğitim değişkenine bakıldığında ise 2 katılımcı Yüksek Lisans, 5 katılımcı Lisans, 2 katılımcı da Ön Lisans mezunudur. Unvan değişkenine bakıldığında 1 katılımcı Öğretim Görevlisi, 1 katılımcı Müdür, 1 katılımcı Müdür Başyardımcısı, 1 katılımcı Müdür Yardımcısı ve 5 katılımcı da öğretmen olarak görev yapmaktadır. Kaza türü değişkenine bakıldığında ise 7 katılımcının Trafik kazası, 2 katılımcının ise İş Kazası geçirdiği görülmektedir.

Bulgular

Eğitimcilerin (okul yöneticileri ve öğretmenleri) hayatlarında karşılaştıkları travmaların (kaza) etkilerine dair görüş ve önerilerini ortaya çıkarmak için araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler yazışma, telefon ve görüşme formu ile yapılmıştır. Görüşmeler yaklaşık 3 ay sürmüştür. Veriler kendi içinde betimlenmiştir. Analiz sürecinde öncelikle, görüşme kayıtları deşifre edilip çözümlenmeler yapılmıştır. Eğitimcilerin görüşleri içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Görüşlerin analizinde, ifadeler benzerliğine göre gruplanarak tasnif edilmiştir. Görüşme tekniği ile elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans değerleri belirtilmiştir. Veri toplama aracının geçerliliği ve güvenilirliği için yeterli sayıda katılımcıya ulaşılmıştır, toplanan ham veriler bir alan uzmanı ile paylaşılarak araştırmacı ve alan uzmanının belirlediği temalar arasındaki benzerlik incelenmiş, temalarda doğrudan katılımcıların ifadelerine yer verilmiş ve araştırmanın tüm süreci detaylı olarak verilmiştir.

Eğitimcilerle yapılan görüşmelerde, travma öyküsü ile ilgili 4 tema ve 21 alt temada görüş belirtilmiştir. Kaza öncesi yaşananlar teması, göreve gitme, uyarı, hizmetliye yardım ve geçen süre olmak üzere 4 alt temaya ayrılmıştır. Kaza nedenleri teması, hız yapma, yorgunluk, dikkatsizlik olmak üzere 3 alt temaya ayrılmıştır. Kaza anında yaşananlar teması, panik davranışlar, anlık olay, ağrı ve acılar hissetme, kaza anı ve ölüm, iş kazası, ilk yardım, bilinç kaybı olmak üzere 7 alt temaya ayrılmıştır. Kaza sonrası yaşananlar teması, hatalı müdahale, mahkemeye sevk ve denetimli serbestlik, yaşam şeklini kabullenme, tedavi süreci, ket vurma, hayata bakış değişikliği, kabus görme olmak üzere 7 alt temaya ayrılmıştır.

Eğitimcilerle yapılan görüşmelerde, yaşadığımız travmanın bireysel hayatınıza etkisi ile ilgili 2 tema ve 10 alt temada görüş belirtilmiştir. Psikolojik etkiler teması, bakış açısı, uzun süre aynı olayı yaşama, panik davranışlar, etkisinin devam etmesi, sürekli pişmanlık ve sorgulama olmak üzere 18 alt temaya ayrılmıştır. Olumlu etkiler teması, yaşam hayatın bir parçası, tedavi, engellilere bakış açısının değişmesi, çaresizlik ve yalnızlık olmak üzere 5 alt temaya ayrılmıştır.

Eğitimcilerle yapılan görüşmelerde, yaşadığımız travmanın aile hayatınızda etkisi ile ilgili 2 tema ve 10 alt temada görüş belirtilmiştir. Psikolojik etkiler teması, aile hayatında etkisi, eşin bakış açısı, çevrenin bakış açısı, ailede psikoloji bozukluğu, yalnız kalma ve korku olmak üzere 11 alt temaya ayrılmıştır. Olumlu etkiler teması, aile sorumlulukları, aile içi iletişim, insanın toplumdaki değeri ve aile desteği, aile birlikteliği, moral verme olmak üzere 6 alt temaya ayrılmıştır.

Eğitimcilerle yapılan görüşmelerde, yaşadığımız travmanın sosyal hayatınızda etkisi ile ilgili 2 tema ve 9 alt temada görüş belirtilmiştir. Sosyal ve ekonomik etkiler teması, sosyal hayatta etkisi, dostların desteği, çevrede tanınması, olumlu etkiler, duyarlılık, insana yapılan yatırım, ekonomik sıkıntılar olmak üzere 11 alt temaya ayrılmıştır. Bireysel etkiler teması, hatırlatma, bağlantı kurma, ihtiyaçların giderilmesi, kaza geçirmiş insan olmak üzere 5 alt temaya ayrılmıştır.

Eğitimcilerle yapılan görüşmelerde, yaşadığımız travmanın meslek hayatınızda etkisi ile ilgili 2 tema ve 9 alt temada görüş belirtilmiştir. Mesleğe olumsuz etkileri teması, tedavi süreci, psikolojik dışlanma, uzun süreli travma, meslekten kopma, hareket yaparken ağrılar olmak üzere 5 alt temadan oluşmaktadır. Mesleğe olumlu etkileri teması, çevre duyarlılığı, mesleği ve işini sevmeye, sorumluluk bilinci, iyileşme ve paylaşma, ders çıkarma olmak üzere 10 alt temaya ayrılmıştır.



Eğitimcilerle yapılan görüşmelerde, yaşadığınız travmanın etkilerini atmak için etkisi ile ilgili 2 tema ve 9 alt temada görüş belirtilmiştir. Bireysel unsurlar teması, hayatı olurlarına bırakma, olayı hatırlamamak, olayı kabul etmek, tedirginlik olmak üzere 6 alt temadan oluşmaktadır. Diğer unsurlar teması, aile ve çevre desteği, tıbbi destek, iyilik düşünme, güvensizlik ve korku olmak üzere 7 alt temaya ayrılmıştır.

Eğitimcilerle yapılan görüşmelerde, travma geçiren eğitim çalışanlarına destek amaçlı etkisi ile ilgili 2 tema ve 19 alt temada görüş belirtilmiştir. Psikolojik öneriler teması, olayı kabullenmek, güçlü, her şeye hazırlıklı olmak, psikolojik destek, aile, çevre desteği, sosyal yaşam alanlarının düzenlenmesi olmak üzere 12 alt temadan oluşmaktadır. Sosyal öneriler teması, sorumluluk bilinci, değişik etkinliklerde bulunmak, toplumdaki uzaklaşmama, olayın geçtiği yerden uzaklaşma ve hayattan kopmamaları, sınıksız sarılmalar olmak üzere 7 alt temaya ayrılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Travma yaşayanların bireylerin hayattan kopmamaları, sınıksız hayata tutunmaları, yaşam tarzı olduğunu kabullenmeleri, engellilerle engelsiz bir yaşam şekli kabullenmeleri, her an her şeye hazırlıklı olmaları, güçlü olmaları, sevginin her şeye ilaç olduğunu bilmeleri, umutsuzluğa kapılmamaları, toplumdaki kendilerini soyutlamamaları, değişik etkinliklerle uğraşarak yaşadığı travmayı unutmaya çalışmaları, olayın geçtiği yerden uzaklaşmaları, gerekirse psikolog ve psikolojik destek almaları, aile, çevre dostları desteği ve manevi destek almaları tavsiye edilir.

Anahtar Kelimeler: Travma, Kaza, Okul Müdürü, Öğretmen.

Kaynaklar

- American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition (DSM-IV). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Erden, G. (2000). Çocuklara yönelik afet sonrası müdahaleler. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(5), 49-61.
- Öztürk H. , Sevindik N. , Yaman S. (2006). “Öğrencilerde Yalnızlık ve Sosyal Destek İle Bunlara Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 16, Sayı: 1 Sayfa: 383-394.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- <http://www.afet.gen.tr/6.php>
- <http://psikolojiktravma.blogspot.com.tr/>
- https://tr.wikipedia.org/wiki/Posttravmatik_stres_bozuklu%C4%9Fu

ÖĞRETMEN VE İL EĞİTİM DENETMENLERİNE GÖRE OKULLARDA STRATEJİK YÖNETİM UYGULAMALARI

Şenyurt Yenipinar^a, Kamil Yıldırım^b

^(a) Yrd. Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, syenipinar@aksaray.edu.tr
^(b) Yrd. Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, kamilyildirim1@gmail.com

Giriş

Örgüt ve yönetim kavramları insanların ihtiyaçlarını kendi bireysel güç ve yetenekleri ile karşılayamaması sonucunu doğmuş, şekillerini, modellerini değiştirerek ve artırarak varlıklarını sürekli devam ettirmişlerdir. Doğru ve iyi örgütlenebilen, örgütlerde etkili yönetim modelleri bulup uygulayabilen toplumlar bunları yapamayanlara karşı tarih boyunca üstünlük kurmuşlar ve yaşamın her alanında hükümler olmuşlardır (Genç, 1994). Örgüt ve yönetim kavramları, sürekli gelişim ve yapılanma arayışı içerisinde olmakla birlikte sanayi devrimi ile birlikte arayışlar daha da önem kazananmış, değişen koşullar çerçevesinde en ideal örgüt ve yönetim tekniğine ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak, sabit olarak en doğru yönetim modeli oluşturulamamıştır. Zira arayışlar değişimi, değişimde gelişmeyi doğurur. Gelişmeler ise beraberinde belirsizlik olgusunu getirir (Çetinkanat, 1998; Erdem, 2006; Ertan 2010).

Machiavelli, Hükümdar adlı eserinde: akıllı yöneticilerin, yalnız halin karışıklıklarına değil, geleceğe de dikkat ederek bütün yetenekleri ile bunlara karşı hazırlıklı olmaları gerektiğini, geleceği önceden görerek gerekli tedbirleri almanın akıllılara ve uzağı görenlere verilmiş bir vergi olduğunu belirtmektedir (Machiavelli, Aktaran: Türk, 1996: 18). Günümüzün hızlı değişim ortamında örgütlerin yaşayabilmesi için: çok boyutlu uluslararası eksende, kalite ve rekabet ortamının gereklerini düşünerek proje üretmesi ve sürekli arayış içinde bulunması; bir yandan operasyonel etkinliği artıracak içsel bir bakış; öte yandan tüm örgütü saran dışa yönelik bir bakış açısı gerekir. Bu bilinci yakalayan örgütler, günü kurtarmanın ötesinde birimlerine geleceğe yönelik olarak yön verme yani stratejik yönetim anlayışına ulaşma ve bunu uygulamalarına yansıtma ve bu şekilde kurum kültürü oluşturma çabasına girmişlerdir (Kırım; 2009: 60; Can, 2002, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/can.htm>, 2010). Çünkü stratejik yönetim geleceği karşılamak yerine onu öngörülen şekilde biçimlendirmeyi ve kendi geleceğine sahip olmayı sağlar (Güçlü, 2003).

Aktan (1999; 5) strateji kelimesini “bir amaca varmak için eylem birliği sağlama ve düzenleme sanatı” olarak ifade etmektedir. Yönetim alanında strateji; bir örgütün temel hedeflerini, politikalarını ve hareket düzenini birleştiren bir plan veya modeldir. İyi oluşturulmuş bir strateji, örgütü doğru hedefe götürür; kaynaklarının tek ve uygulanabilir yapıyı temel alarak, içsel yetenekleri ve eksiklikleri, çevredeki olası beklenen değişiklikler ve rakiplere bağlı eylemler doğrultusunda kullanılmasını sağlar (Quinn, Henry ve Robert, 1996).

Milli Eğitim Bakanlığı stratejik yönetime geçme çalışmalarına başlayarak öncelikle kendi örgüt yapısında gerekli düzenlemeleri yapmıştır. Merkez teşkilatı başta olmak üzere il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ile okullarda stratejik yönetim çalışmalarına başlayarak stratejik planlar 2010 yılı sonunda bitirilmiştir. Ancak; stratejik yönetimin etkin olarak uygulanabilmesi için önemli olan süreçtir. Yalnız başına stratejik plan dokümanının bir önemi yoktur. Yöneticilerin ve tüm örgüt çalışanlarının değerleri, anlayışları ve birlikte hareket etmeleri önemlidir (Bush ve Coleman, 2008: 15). Stratejik yönetimin başarısı için tüm kurum toplumunun süreçlerin uygulanabileceğine inanarak desteklemeleri gerekir (Erdoğan, 2004). Ancak bu durumda etkili, hızlı ve ekonomik bir yönetim süreci yürütülebilir.

Bu araştırmanın amacı ilköğretim okulu öğretmenleri ve il eğitim denetmenlerinin stratejik yönetimin ilköğretim kurumlarında uygulanma düzeyine ilişkin görüşlerinin tespit edilmesidir. Çalışmanın ilköğretim kurumlarında stratejik yönetimin uygulanma süreci ile ilgili durumun değerlendirilmesi, eksikliklerin giderilmesi ve yeni yeterliklerin geliştirilmesi açılarından yaşamsal öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Çalışma okullarda stratejik yönetimin uygulanmasını belirlemeyi amaçlayan ilk çalışmalar arasında yer almaktadır. Bu amaçla aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1.Stratejik yönetimin ilköğretim okullarında uygulanma düzeyine ilişkin öğretmen ve il eğitim denetmeni görüşleri nelerdir?

2.Stratejik yönetimin ilköğretim okullarında uygulanma düzeyine ilişkin öğretmen ve il eğitim denetmeni görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır?

3.Stratejik yönetimin ilköğretim okullarında uygulanma düzeyine ilişkin öğretmen ve il eğitim denetmeni görüşleri arasında cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı fark var mıdır?

Yöntem

Araştırma nicel bir araştırmadır. Tanımlayıcı “betimsel” model kullanılmıştır. (Arlı ve Nazik, 2001: 5; Karasar, 2009: 77; Yıldırım, 2008: 26).

Evren

Araştırmanın çalışma evrenini, İstanbul İlinin Ataşehir, Kadıköy, Kartal, Maltepe ve Sultanbeyli ilçelerinde 2011-2012 eğitim-öğretim yılında görev yapan kadrolu (sınıf-branş) öğretmenler ve İstanbul’da çalışan il eğitim denetmenleri oluşturmaktadır. Evrene dâhil olan veriler İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Biriminden temin edilmiştir. Öğretmen sayıları Tablo 3-1’ de gösterilmiştir. Çalışma evreninde bulunan 193 il eğitim denetmeninin tamamına ölçek formu ulaştırılmıştır. Ancak 124 form geri döndüğünden il eğitim denetmeni çalışma evreni 124’tür.

Örneklem

Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde; evrenin özelliği, evrendeki elemanların dağılımı, temsil yeterliliği, maliyet, zaman, ulaşım, araştırmanın özelliği ve veri analizi şartları dikkate alınmıştır (Kaptan, 1998; Karasar, 2005:111). Çalışma evreninde bulunan öğretmenlerin tamamına ulaşamayacağı için örneklem alma yoluna gidilmiştir. Evrende bulunan 208 okulda 7781 öğretmen görev yapmaktadır. Bu öğretmenler ilçelerdeki ilköğretim okullarına göre ayrı ayrı listelenmiştir. Her okul bir küme kabul edilerek yansızlık kuralına göre her okuldan 2 öğretmen tesadüfi örneklem yöntemi ile belirlenerek toplam 416 öğretmene ölçek formu ulaştırılmıştır. Ancak 400 form değerlendirmeye alındığından araştırmanın öğretmen örnekleme 400 dür. Örneklem evreni temsil edebilecek düzeydedir.

Tablo 1. İlçelere göre öğretmen sayıları

İlçe adı	Okul sayısı	Öğretmen sayısı
Ataşehir	34	775
Kadıköy	55	2113
Maltepe	44	1768
Kartal	42	1939
Sultanbeyli	33	1186
Toplam	208	7781

Bulgular

Araştırma devam etmektedir

Anahtar Kelimeler: Yönetim, strateji, eğitimde stratejik yönetim.

Kaynaklar

- Altinkurt, Y. (2007). *Eğitim örgütlerinde stratejik liderlik ve okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aktan, C. C. (1999). 2000’li yıllarda yeni yönetim teknikleri 2- stratejik yönetim. İstanbul: Simge Ofis Matbaacılık.
- Bush, T. ve Coleman, M. (2008). *Leadership and strategic management in education*. California: Sage Publications Inc.
- Çetin, H. (2013). Eğitim Kurumlarında Stratejik Planlama Bilinç Düzeyi ve Stratejik Yönetimde Karşılaşılan Sorunlar Denizli İli Örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 87–112.
- Drucker, P., F. (1995). *Gelecek için yönetim*, (Çev.: Fikret Üçcan). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Erdem, A. (2006). *Stratejik yönetim ve kamu örgütlerinde uygulanabilirliği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin: Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdoğan, İ. (2004). *Eğitimde değişim yönetimi*. (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayınları.
- Ertan, Y. (2010). *Stratejik yönetimin kamu yönetimi alanında uygulanması ve sorunları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı Kamu Yönetimi Bilim Dalı.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Koç, U ve Taşçı, D. (2006). Yarının organizasyonları için bugünden ipuçları. *Journal of İstanbul Kültür Üniversitesi*, 4, 145-152.
- Machiavelli. (1996). *Hükümdar*. (çev. Y. Türk). İstanbul: Düşünen Adam Yayınları.
- Middlewood, D. and Lumby, J. (2007). *Strategic management in schools and colleges*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Quinn, J. B, Henry M. and Robert M. J. (1996). *The strategy process*. New Jersey: Prentice Hall.
- Ülgen, H., Mirze, S. K. (2010). *İşletmelerde stratejik yönetim*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A. Ş.
- Yıldırım, A. Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı.) Ankara: Seçkin.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Osman Ferda Beytekin^a, Şule Kaya Atça^b, Ahmet Burak^c

^(a) Doç. Dr., Ege Üniversitesi, ferda.beytekin@ege.edu.tr

^(b) Ege Üniversitesi, sulemirhankaya@gmail.com

^(c) Ege Üniversitesi, ahmetburak3534@gmail.com

Giriş

Çatışma, insanoğlunun varoluşundan bugüne kadar karşılaştığı gerek bireysel, gerek bireyler arası gerekse gruplar arası sorunlardan biri olan uyumsuzluk belirtisi bir durum olarak görülebilir. Benzer şekilde çatışma, birey, grup veya örgüt gibi sosyal varlıklar içinde veya bu varlıklar arasında anlaşmazlık, uyuşmazlık veya uyumsuzluk içeren etkileşimsel (interaktif) bir süreç olarak da tanımlanmaktadır (Rahim, 2002). Çalışma ortamında meydana gelen çeşitli düzeylerdeki çatışmalar ve bunların yönetimi, okul müdürünün zaman ve enerjisini önemli ölçüde alan konulardan birini oluşturur (Tokat, 1999). Amaçların gerçekleştirilmesi sırasında karşılaşılan sorunlar ve bunların çözümüne ilişkin izlenecek yollar hakkında, bireyler arasında var olan inanç, düşünce ve değer farklılıkları çatışmayı da beraberinde getirmektedir (Kılıçaslan, 2014).

Örgütler, rekabet eden çıkarların, birbirlerine bağımlı birimler halinde çalıştığı sistemler olduğu için, çatışma, örgütsel yaşamda var olan ve kaçınılmaz bir olgudur (Aslan, 2008). Örgütsel çatışmalar; çatışan tarafların özelliklerinden ve çatışma öncesi ilişkilerinden, çatışma yaratan konudan, çatışmanın ortaya çıktığı sosyal çevreden, çatışma ile ilgilenen izleyicilerden, çatışmada uygulanan strateji ve taktikler ile çatışmanın sonuçlarından etkilenen, çevresindeki geniş alana etkisini yayan bir süreçtir. Örgütlerde etkili bir çatışma yönetimi ancak çatışmanın sebepleri doğru olarak ele alınabilirse gerçekleştirilebilir. Bir başka deyişle, çatışmanın sebepleri doğru ve eksiksiz olarak yöneticiler tarafından saptandığı takdirde, çatışmanın yönetimi ve yönlendirilmesi mümkün olabilecektir (Çağlayan, 2006).

Her yönetici karar verme, planlama ve bunları uygulama bakımından çalışanları harekete geçirme, onları güdüleme ve kontrol etme yönünden diğer yöneticilerden farklı yol ve yöntemlere sahiptir. Bunlar bazen örgütün genel politikasına ve örgüt üyelerine ters düşebilmektedir. Ayrıca, çeşitli alanlarda farklı yönetim biçimlerinin kullanılması ve sorunlara her yöneticinin kendi algılama biçimi ile bakması ve bunları değerlendirmesi bazı anlaşmazlıkların ortaya çıkmasına da neden olmaktadır (Çağlayan, 2006). Örgütlerde işbölümü, işlevsel bağımlılık, ortak karar verme, sınırlı kaynaklar, yeni uzmanlıklar, iletişim sistemi, örgütün büyüklüğü, çalışanlar arasındaki farklılık, denetim biçimi, bireysel davranışlar, algılama farklılıkları ve örgüt içi güç mücadeleleri de çatışma nedeni olarak gösterilmektedir. Dolayısıyla, yöneticiye düşen, bu çatışmaları örgütün amaçlarına ve gelişmesine katkıda bulunacak yönde yönetmektir. Çünkü günümüzde yöneticilik, temelinde insan davranışının bulunduğu örgüt içi çatışmaları örgüt amaçları doğrultusunda ve onlara katkıda bulunacak şekilde yönetme ve onlara rasyonel çözümler getirebilme olgusu haline gelmiş bulunmaktadır (Akçakaya, 2003).

Okul yöneticilerinin çatışma yönetiminde ödüllendirici, zorlayıcı, yasal, uzmanlık ve özdeşlik olma gibi güç temellerini kullandıkları görülmektedir. Ödüllendirici güç, değerli ödül veya kaynakları kontrol etme yeteneği üzerine kuruludur. Bireylerin değerli gördükleri ödülleri dağıtan kimse bireyler üzerinde güç kullanabilir. Zorlayıcı güç, tehdit ve korku ile bireylerin istenilen davranışları sergilememesi sonucunda cezalandırılması anlamına gelen zorlayıcı güç, kaynakları elinde bulundurmaya bağlıdır ve çok katı ve tutarsız kullanıldığında etkisini kaybedebilir. Yasal güç, bireyin biçimsel pozisyonundan, statüsünden veya derecesinden kaynaklanır. Bireyler, kendilerinden daha yüksek bir statüye sahip kişilerin istediklerini yapma eğilimi içerisindedirler. Uzmanlık gücü, bilgi ve beceriye dayalı olan uzmanlık gücü, özellikle kimsenin sahip olmadığı veya çok az kimsenin sahip olduğu bir bilgi olduğunda çok daha etkilidir. Bu güce sahip olan kimsenin istediklerini yapma ve tavsiyelerini dinleme eğilimi oldukça yüksektir. Özdeşlik gücü, bu gücün kaynağı kişilik özellikleridir. Bir bireyde, diğer kişinin beğendiği, çekici bulunduğu özellikler varsa ve onun gibi olmaya çalışıyor, ona saygı duyuyorsa, söz konusu bireyin taşıdığı güç özdeşlik gücüdür.

Yöneticilerin görevi her türlü çatışmayı çözmek ya da bastırmak değil, gerektiğinde örgütte çatışma yaratarak, çatışmanın zararını azaltıp yararını arttırmak, yani çatışmayı örgütün yararına olacak şekilde yönetmektir. Etkili yönetilen bir çatışma, örgütsel değişme ve gelişmeye yol açabilir. Bunun için gerekli koşul çatışmanın istenilir düzeyde tutulabilmesidir (Akçakaya, 2003). Okul örgütü kapsamında çatışmanın yönetimi öncelikle okul müdürüne düşmektedir. Okul müdürünün okulun amaçlarına ulaşması amacıyla öğrenci, öğretmen

ve veli faaliyetlerini etkili yönlendirme ve kontrol etme; grup üyelerini bir araya getirerek yönetim sürecinin devamlılığını sağlama görevi vardır. Okul örgütünde çatışmaları yönetebilmesi için okul müdürünün çatışmanın ne olduğu ve nasıl yönetilmesi gerektiği konusunda yeterli altyapıya sahip olması gerekir.

Araştırmanın Amacı

Okul örgütü kapsamında çatışmanın yönetimi öncelikle okul müdürüne düşmektedir. Okul müdürünün okulun amaçlarına ulaşılması amacıyla öğrenci, öğretmen, idari personel, veli ve diğer unsurları etkileyerek yönetim sürecinin devamlılığını sağlama görevi bulunmaktadır. Grup ve kişilerden oluşan okul örgütünde çatışmaları yönetebilmesi için okul yöneticisinin çatışmanın ne olduğunu ve nasıl yönetilmesi gerektiği konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir. Bu çalışmada, okul yöneticilerine göre çatışmanın ne olduğu, okul yöneticilerinin hangi çatışma konularıyla karşılaştıkları, çatışma ile karşılaştıklarında hangi çözüm yolu ve güç temellerini kullandıklarının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bilimsel araştırmalarda derinlemesine bilgi edinmek için nitel araştırma yaklaşımı sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Bu amaç çerçevesinde çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan olgu bilim yöntemi kullanılmıştır. Olgu bilim yöntemi hayatımızda sık sık karşı karşıya kaldığımız ancak detaylı bilgi sahibi olmadığımız olguları ayrıntılı şekilde ele alan bir nitel çalışma biçimidir. Bu bağlamda olgu bilim yöntemi yabancı olmadığı ancak derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız olguları incelemeyi amaçlayan çalışmalar için ideal bir yöntemdir. Olgu bilim yöntemi; öznel görüşleri, düşünceleri açıklama ve bireysel farklılıkların ön planda tutulduğu bir araştırma anlayışı şeklinde betimlenmektedir. Bu bağlamda olgu bilim araştırmalarında verilerin toplanacağı bireyler araştırma konusu ile ilgili olay ve olguyu bire bir tecrübe edinen ve bunları betimleyebilecek bireyler arasından seçilmelidir. Bu çerçevede araştırmanın uygunluğu açısından nitel araştırma modellerinden olgu bilim yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Bornova ilçesinde görev yapmakta olan 34 ortaokul yöneticisi içinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen 10 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Seçim aşaması, Bornova Kaymakamlığı resmi web sitesinde bulunan istatistikî bilgiler incelenerek Bornova İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü resmi web sitesinde yer alan ortaokul bilgileri temelinde gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin çatışma yönetimine ilişkin aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul yöneticilerine göre çatışma nedir?
2. Okul yöneticileri okullarında en çok hangi çatışma konularıyla karşılaşmaktadırlar sıralayınız?
 - Öğretmen
 - Öğrenci
 - Veli
 - İdari personel
 - Yardımcı personel
 - Dış çevre
3. Okul yöneticileri çatışma ile karşılaştıklarında hangi çözüm yollarını kullanmaktadırlar?
 - İşbirliği
 - Uzlaşma
 - Otoriter
4. Aşağıdaki güç temellerinin hangilerini kurumunuzda karşılaştığınız çatışma çözümünde daha çok kullanmaktasınız çatışma örneği vererek belirtiniz.
 - Ödüllendirici güç
 - Zorlayıcı güç
 - Yasal güç
 - Uzmanlık gücü
 - Özdeşlik gücü

Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanmadan önce, araştırma konusu ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazın taraması yapılmıştır. Konu tasarlandıktan sonra formda yer alması düşünülen araştırma soruları belirlenmiştir. Görüşme soruları hazırlanırken kolay, anlaşılabilir ve amaca odaklı, yönlendirmelerden ve çok boyutlu sorular sormaktan kaçınılarak katılımcıların rahatlıkla cevaplayabileceği açık uçlu olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu uzman onayına sunulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılarak veri toplama sürecine hazır hale getirilmiştir. Toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler çoklu okumadan geçirilmiş, açık uçlu soruların cevapları sırasıyla kodlanarak kategorilere ayrıldı ve temalar belirlendi. Veriler temalara göre düzenlenmiş ve anlamlı olacak şekilde bir araya getirilmiştir. Veri analiz sürecinde temalar oluşturulduktan sonra bulguları açıklamada yeterli görünen alıntılar seçilmiştir. Bulgular



yorumlanırken alan yazından destek alınmış, anlamlı ve tutarlı açıklamalarla yorumlarda bulunulmuş, alıntılarla desteklenmiştir.

Sonuç

Okul yöneticileri okullarında sırasıyla en çok öğretmenlerle, öğrencilerle, velilerle, dış çevre, idari ve yardımcı personelle çatışma yaşadıkları görülmektedir. Okul yöneticileri çatışma ile karşılaştıklarında öncelikle uzlaşmayı bir çözüm yolu olarak görmekte sonrasında otoriteyi ve en son olarak işbirliğini tercih ettikleri görülmektedir. Kurumlarında bir çatışma ile karşılaştıklarında okul yöneticileri sırasıyla yasal, zorlayıcı, ödüllendirici, uzmanlık ve özdeşlik güç temellerini çatışma çözümünde kullanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çatışma yönetimi, etkililik, okul yöneticileri

Kaynaklar

- Akçakaya, M. (2003). Çatışma Yönetimi ve Örgüt Verimliliğine Etkisi. *Kamu İş*, 7, 2-27.
- Çağlayan, O., A. (2006). Örgütsel Çatışma Yönetimi ve Bir Araştırma. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Pamukkale Üniversitesi SBE, Denizli.
- Kılıçaslan, S. (2014). Örgütsel Çatışma Yönetiminde Duygusal Zekânın Etkisini İncelemeye Yönelik Kuramsal Bir Araştırma. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 264-274.
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13 (3), 206–235.
- Tokat, B. (1999). Örgütlerde Çatışma ve Çatışmanın Yönetimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (1), 23-40.

MESLEKİ EĞİTİMDE İSTİHDAM SORUNLARI: (İSTANBUL ÖRNEĞİ)¹

Nurhayat Çelebi^a, Turan Tolga Vuranok^b

^(a) Prof. Dr., Karabük Üniversitesi, nurcelebi@marmara.edu.tr
^(b) Dr., Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, vuranok@gmail.com

Giriş

Toplumun bir bölümünün ekonomik eşitsizlikler, eğitimsel dezavantaj veya politik güç eksikliği sebebiyle problem yaşaması, diğer kesimleri de olumsuz etkilemektedir (Watson, 2011). İşsizlik sorununu gençler, yetişkinlere oranla daha büyük ölçüde hissetmektedirler. Dünya’da genç işsiz sayısı 74 milyon kişiye ulaşmıştır (ILO, 2015, s. 10, 21). Türkiye’de ise Kasım 2016 verilerine göre işsizlik oranı % 12,1 iken 15-24 yaş arası genç işsizlik oranı % 22,6 olarak gerçekleşmiştir (TUİK, 2017). Türkiye’de 15-29 yaş arası gençler arasında eğitim ve istihdam dışı kalanların oranı % 31,6’dır. AB üyesi ülkelerle karşılaştırıldığında en yüksek oran Türkiye’dedir (OECD, 2016).

İşsizlik, gençlerin ekonomik bağımsızlıklarını elde edememelerine ve maddi sorunlar yaşamalarına sebep olmaktadır. Genç işsizliğin ülke ekonomisi üzerinde ise gençlerin üretim potansiyelinden yararlanılamaması, işsizlik yardımları ve sosyal yardımlardan doğan maddi yükler ve vergi gelirlerinin düşmesi gibi etkileri bulunmaktadır (Kurt, 2006, s. 358). Dünya Bankasının 2013 yılı Dünya Kalkınma Raporu işsiz veya iş sahibi olma motivasyonu düşük insanların toplumsal yaşama daha az düzeyde katıldığını ortaya koymaktadır (The World Bank, 2012, s. 14). Mesleki eğitim, eğitim türleri içerisinde üretim ve hizmet sektörlerinde ihtiyaç duyulan nitelikleri edinebilme süreci ile en ilişkili eğitimidir (Power, 1999, s. 30).

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir: “Mesleki eğitimdeki öğrencilerin yaşadıkları istihdam sorunlarının azaltılarak çalışma hayatına katılmalarının kolaylaştırılmasında mesleki eğitimin daha işlevsel bir rol üstlenmesi nasıl sağlanabilir?” Bu çerçevede araştırmada, mesleki eğitim alan öğrenci ve mesleki eğitim yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda sorunların ortaya koyulması ve önerilerin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın alt amaçları ise aşağıdaki gibidir.

1. Mesleki eğitim almakta olan gençlerin çalışma hayatına ilişkin deneyimleri ne düzeydedir?
2. Mesleki eğitim almakta olan gençler istihdama ilişkin ne gibi sorunlar yaşamaktadır?
3. Mesleki eğitim almakta olan gençler mesleki eğitim sürecine ilişkin neler yaşamaktadır?
4. Mesleki eğitim almakta olan gençlere göre mesleki eğitimin çalışma hayatına katılımı kolaylaştırmadaki katkısı ne düzeydedir?
5. Yöneticilere göre gençlerin yaşadıkları istihdam sorunu toplumu nasıl etkilemektedir?
6. Yöneticilere göre gençlerin daha nitelikli bir mesleki eğitim alarak mesleki becerilerini geliştirmeleri nasıl sağlanabilir?
7. Yöneticilere göre gençlerin çalışma hayatına katılımının kolaylaştırılması için mesleki eğitimin işlevi nasıl geliştirilmelidir?

Yöntem

Bu araştırmada nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan paralel desende nicel ve nitel veriler toplanıp ayrı ayrı analiz edilmesi sonrasında bulgular bir arada değerlendirilmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2014, s. 4, 64,76,193).

Araştırmanın nicel boyutunda, veriler araştırmacılar tarafından hazırlanmış bir anket ile toplanmıştır. Örneklem dâhil olan katılımcılar belirlenirken iki aşamalı küme örneklem yöntemi kullanılmıştır. Örneklemenin birinci aşamasında İstanbul ilinin farklı bölgelerindeki 14 ilçesindeki 16 mesleki okul belirlenmiştir. İkinci aşamada söz konusu okullarda uygun örneklem yolu ile en ulaşılabilir Mesleki Eğitim Merkezi (MEM), Mesleki Açık Öğretim Lisesi (MAOL) ve Telafi Eğitimi alan 639 öğrenci örneklem dâhil edilmiştir. Çalışmada anket sorularına alınan cevapların sayı ve yüzdelik dağılımları değerlendirilmiştir.

¹ Bu çalışma “Mesleki Eğitimde İstihdam Sorunları: (İstanbul Örneği)” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

Bu araştırmanın nitel boyutu ise amacı ve kullanılan yöntem ve teknikler yönü ile bir olgubilim (fenomenoloji) çalışmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 277). Nitel boyutun veri toplama sürecinde görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubu en az beş yıllık kıdeme ve yöneticilik deneyimine sahip İstanbul ilindeki 25 teknik öğretmenlerden oluşmuştur. Çalışmada nitel bulgular, oluşturulan ana tema, tema ve kategoriler altında verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bulguları, alt amaçlara göre sınıflandırılmıştır. Araştırmanın mesleki eğitim öğrencileri ile yürütülmüş nicel boyutundaki çalışma deneyimine ilişkin bulgulara göre katılımcı gençlerin 451'i (%70,58) çalışmakta, 188'i (% 29,42) çalışmamaktadır. Çalışan öğrencilerin 284'ü (% 62,97) tam zamanlı olarak çalışmaktadır. Bu gençlerin 253'ü (% 56,10) kendi çabalarıyla, 145'i (% 32,15) ailelerinden, 93'ü (% 20,62) ise çevrelerindeki tanıdıklarından destek alarak işe girmiştir. Katılımcıların 263'ü (% 58,31) çalıştığı işten memnundur. Çalışmayan katılımcıların 154'ü (% 81,50) 15 gün içerisinde iş başı yapabilecek durumdadır ve 148'inin (% 78,72) geçmişte bir iş deneyimi olmuştur.

İstihdam sorunlarına ilişkin bulgulara göre çalışmayan 188 gençten 94'ü (% 50) son bir yıl içinde hiç iş bulmayı denememiştir. Bu 94 katılımcıdan 86'sı (% 91,49) halen eğitimine devam ettiği için iş bulmayı denememişken 69'u (% 73,40) uygun bir işe girebilmek için yeterli düzeyde eğitim alamadığını ifade etmektedir. Katılımcıların 206'sının (% 32,24) kendisine uygun olan işlerden haberi olmamakta, 163'ü (% 25,51) yeni bir iş için bir iş yerine başvuruda bulunurken zorlanmaktadır. Katılımcıların 363'ü (% 56,81) işsizliğin kişisel olarak maddi zorluklar yaşamalarına, 255'i (% 39,91) gelecekte umutsuzluğa kapılmasına, 229'u (% 35,84) ailesiyle sorunlar yaşamalarına yol açacağını ileri sürmektedir.

Mesleki eğitim ile ilgili bulgulara göre genç katılımcıların; 446'sı (% 69,80) kişisel ilgisi, 252'si (% 39,44) aile üyelerinin tavsiyesi, 185'i (% 28,95) ise çevresindeki insanların yönlendirmesi ile mesleki eğitimi tercih etmiştir. Mesleki eğitimi tercihte her zaman geçerli bir meslek sahibi olmak (334 kişi, % 52,27) ve mesleki alanlara uygun beceri ve kabiliyetlere sahip olduğuna inanmak (291 kişi, % 45,54) en etkili gerekçelerdir. Katılımcıların 227'si (% 35,52) maddi olarak eğitim giderlerini karşılamakta zorlanmaktadır. Beceri eğitimine ilişkin olarak katılımcıların 121'i (% 26,83) okul tarafından her türlü desteğin sağlandığını ifade ederken 106'sı (% 23,50) okul ile iş yeri arasında daha etkin bir iş birliği kurulması gerektiğini düşünmektedir. Çalışan katılımcıların 258'inin (% 57,21) işletmesinde kendisi ile ilgilenen bir uzman veya usta öğretici bulunmaktadır. Bu gençlerden 75'i (% 11, 74) beceri eğitimi aldığı işletmede çalışmak istemezken geri kalan öğrenciler sağlanacak çalışma şartları ve ekonomik olanaklara bağlı olarak bu işletmelerde çalışmak istemektedir.

Çalışma hayatına katılım ile ilgili bulgulara göre ise genç katılımcılardan 371'i (% 58,06) mesleki eğitim sayesinde daha kolayca iş bulabileceğini düşünürken 263'ü (% 41,16) masa başında çalışılacak iş bulmanın zor oluşunu mesleki eğitimin en olumsuz yönü olarak görmektedir.

Araştırmanın yöneticilerle yürütülmüş nitel boyutunun genç istihdamı sorunlarına ilişkin bulgularına göre yöneticiler, genç işsizliğin eğitime ilişkin sebeplerini şu şekilde belirtmişlerdir: 25 yöneticiden 7'si, insan gücü planlamasının yetersizliğini, 6'sı nitelikli mesleki eğitim programlarının yürütülememesini, 5'i öğrencilerin popüler meslek alanlarında yığılmasını ve 5'i öğrencilerin aile veya çevre etkisiyle bilinçsiz tercihler yaptıklarını vurgulamışlardır.

Ekonomiyle ilgili başlıca sebepler olarak; yöneticilerin 11'i ağır çalışma şartlarına karşılık düşük ücret politikaları ve yetersiz sosyal haklar verilmesini, 8 yönetici iş arzı yetersizliğini, 7 yönetici ülkenin düşük sanayi profilli tüketime dayalı ekonomisinin etkilerini öne sürmüştür. Gençlik kaynaklı sebeplerin başında 7 yöneticiye göre gençlerin kolay yoldan para kazanma istemesi ve 6 yöneticiye göre de gençlerin hedefsizliği gelmektedir.

Genç işsizliğin bireysel etkilerini ise; 25 yöneticiden 17'si aile ilişkilerinde yaşanan sorunlar, 6'sı umutsuzluk, 4'ü psikolojik sorunlar ve yine 4'ü sosyalleşememe; ekonomik etkileri olarak ise 10 yönetici gençlerin ülke kalkınmasına katkı sağlayamamaları ve 6'sı eksik istihdamın artışı boyutlarında yoğunlaşmıştır. Sosyal etkiler olarak ise 13 yönetici toplumda alkol ve uyuşturucu bağımlılığının artışı, 10'u gençlerin sakıncalı örgütlere insan kaynağı olmasını, 10'u suç oranının ve toplumsal şiddet olaylarının artışı vurgulamıştır.

Mesleki eğitimin niteliğine ilişkin bulgulara göre mesleki alan belirlemede ön plana çıkan sorunları; 25 yöneticiden 9'u öğrenci yeteneklerine göre yönlendirme yapılmayı, 8'i aile ve çevre etkisinin belirleyici oluşu ve 5'i birey ve ailelerinin meslekler hakkında bilgi eksikliği olarak belirtmiştir. Yöneticilerin 9'u meslek liselerinin alt sosyoekonomik düzeye sahip ve akademik başarıları düşük çocuklarının devam ettiği okullar olduğunu, 7'si mesleki eğitim politikalarının ve 4'ü devletin ekonomik imkânlarının yetersizliğini vurgulamıştır. Ayrıca 6 yönetici yönetim atamalarının liyakate uygun yapılmadığını, 5'i mesleki sektörlerin her alanına uygun müfredat oluşturmanın imkânsız olduğunu ve 3'ü 2007 yılında hayata geçirilen Mesleki Eğitim ve Öğretimi Güçlendirme Projesi ile hedeflenenlerin gerçekleşmediğini öne sürmüştür. Teknik öğretmenlerin yetiştirilmesine ilişkin 10 yönetici üniversitelerdeki eğitimin yetersizliğini ve teknik öğretmenlerin bilgilerinin güncellenemediğini belirtmişlerdir.

Beceri eğitimine ilişkin olarak; 4 yönetici stajyer ücretlerinin düşüklüğüne, 3'ü iş yeri uygunluğu ve çalışma şartlarının takibinin yetersizliğine dikkat çekmişlerdir. Ayrıca okul sanayi işbirliğine ilişkin olarak 7

yönetici sanayi kuruluşları içerisinde mesleki eğitim verilmesi ihtiyacını, 4'ü işletmelerin kâr odaklı olduğunu, 4'ü öğretmenlerin sık yer değiştirdiğini ve 3'ü okul ve sanayi arasında koordinasyon eksikliğini vurgulamışlardır.

Mesleki eğitimde çalışma hayatına katılımın kolaylaştırılmasına ilişkin bulgulara göre; 25 katılımcıdan 9'u mezunların kendi alanlarında çalışmak istemediği, 6'sı meslek liselerinin mezunlarını işe yerleştirmesinin gerekliliği, 5'i kurum içinde oluşturulacak yeni bir kadro ile işe giriş sürecinin takip edilmesi gerektiği, 4'ü İŞKUR'un işlevini yeterli düzeyde yerine getiremediği, 3'ü genç istihdamı sağlayan işletmelere istihdam teşvikleri verilmesi ve bir yönetici yeni iş alanı yaratarak "okul işletme" yapısının oluşturulması gerektiği gibi sorun ve önerileri dile getirmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre İstanbul'daki MAOL, MEM ve Telafi Eğitimi öğrencilerinden oluşan katılımcı gençler arasında işsizlik oldukça yaygındır. Çalışmakta olan katılımcıların neredeyse tamamı herhangi bir resmi kurum desteği olmadan, kişisel çabaları ve/veya aile ve çevre desteği ile bir işe girebilmişlerdir. Gençlerin popüler meslek alanlarına yığılması ve gençlere önerilen işlerde ağır çalışma şartlarına karşılık düşük ücret verilmesi işe giriş sürecini uzatabilmektedir. Işıkoğlu'nun (2013) araştırmasına göre de düşük ücretlere karşılık iş yükünün fazla olması ve işletmelerin deneyim beklentisi gençlerin işsizliğinde en önemli etkenlerdir.

Katılımcıların mesleki eğitimi tercih sürecinde okullardaki rehberlik servislerinin etkisi son derece sınırlıdır. Mesleki okullar sadece sosyoekonomik düzeyi ve/veya akademik başarısı düşük öğrencilerin devam ettiği okullar olarak görülmektedir. MEGEP projesi hedeflerine yeterli ölçüde ulaşamamıştır. Ders müfredatına ilişkin sorunların başında ise piyasada çok çeşitli mesleki alanların oluşması ve bu tür bir çeşitliliğe müfredat olarak karşılık vermenin zor olması gelmektedir. Okul yöneticilerinin atanmalarında liyakat esasının yeterince değerlendirilmediği görülmektedir. Okulların fiziki ve donanım yetersizlikleri de mesleki eğitimi olumsuz etkilemektedir. Teknik öğretmenlerin yeterince nitelikli bir mesleki eğitim alarak üniversitelerden mezun olmadıkları ve bilgilerini güncellemelerinde sorunlar yaşadıkları bilinmektedir. Beceri eğitiminde işletmelerin uygunluğu, çalışmaların planlandığı şekilde yapılıp yapılmadığı ve elde edilen faydalar yeterince denetlenememektedir. Çalışma kapsamındaki öğrencilerin yarısının, işyerinde kendilerinin gelişimi ile ilgilenen bir usta öğretici bulunmamasını dile getirmeleri önemli bir sorundur. Hâlbuki beceri eğitiminde gerçekleştirilen mesleki uygulamalar işletmedeki bir mentorün gözetimi altında yapmasını gerektirmektedir (Keehn, 2015, s. 72). Mesleki eğitimin niteliğinin geliştirilmesi için okul sanayi iş birliğinin etkin bir şekilde sağlanması gerekmektedir.

Mesleki eğitim almış olmak, gençlerin işe giriş sürecini kolaylaştırmaktadır. Ancak mesleki eğitim mezunlarının önemli bir bölümü kendi alanlarında çalışmak istememektedir. İşe giriş aşamasında mesleki eğitim mezunlarının okul tarafından desteklenmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Genç istihdamı, mesleki eğitim, okuldan çalışma hayatına geçiş

Kaynaklar

- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma Yöntem Araştırmaları: Tasarımı ve Yürütülmesi*. (Y. Dede, & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- ILO. (2015). *World Employment and Social Outlook: Trends 2015*. Geneva: International Labour Organization.
- Işıkoğlu, P. S. (2013). *Türkiye'de genç işsizlik sorunu: Denizli ili örneği*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Keehn, D. (2015). Leveraging Internships: A Comparison of Ministry Internship Programs as Realistic Job Previews to Prepare for Vocational Ministry. *Journal of Youth Ministry*, 14(1), 54-77.
- Kurt, Ş. (2006). İşsizliğin Psiko-Sosyal Sonuçları ve Türkiye Üzerine Muhtemel Etkiler. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 2 (51), 357-379.
- OECD. (2016, 05 16). Youth not in employment, education or training (NEET) (indicator). doi: 10.1787/72d1033a-en: OECD.
- Power, C. N. (1999). Technical and vocational education for the twenty-first century. *Prospects*, XXIX (1), 29-36.
- The World Bank. (2012). *World Development Report 2013: Jobs*. Washington: International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.
- TUİK. (2017, 02 15). *İşgücü İstatistikleri, Kasım 2016*. 02 24, 2017 tarihinde TUİK: Türkiye İstatistik Kurumu: <http://www.tuik.gov.tr/HbGetirHTML.do?id=24624> adresinden alındı.
- Watson, S. L. (2011). Somebody's gotta fight for them: A disadvantaged and marginalized alternative school's learner-centered culture of learning. *Urban Education*, 46 (6), 1496-1525.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİM POLİTİKALARINA İLİŞKİN ALGILARI: METAFOR ANALİZİ

Şenol Sezer^a

^(a) Yrd. Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, senolsezer.28@gmail.com

Giriş

Eğitim politikalarını belirleme yetki ve sorumluluğunu üstlenen çevrelerde, uygulanan politikaların sonuçları üzerinde yoğun bir tartışma yaşanmaktadır (Bell ve Stevenson, 2006). Toplumun çok geniş bir kesimini yakından ilgilendirdiği için en fazla tartışılan konulardan birinin eğitim olması anlaşılabilir bir durumdur (Phillips, 2001). Genel olarak eğitimin değerlendirilmesi, uygulanan eğitim programı veya eğitim politikasının nasıl işlediğini anlamaya ya da bu programın veya politikanın eğitimin amaçlarını ne düzeyde karşıladığını değerlendirmeye çalışmaktır (Hacı, 2003). Günümüzde uygulanan eğitim politikalarının değerlendirilmesinde, hesap verebilirlik temelinde standartlaştırılmış değerlendirme sistemleri ve rekabete dayalı bir ortam yaratarak, tüketiciler için kalite güvencesi oluşturulması tercih edilmektedir (Nitta, 2008).

Yaşamın her alanında görülen hızlı değişim, eğitim politikalarındaki değişimi de hızlandırmaktadır (Cummings, 2010). Diğer sosyal alanlarında yaşanan politik değişimlerde olduğu gibi, eğitim alanında da pek az kısım değişmeden kalmıştır. Eğitim kurumlarının amaçları, öğretim programlarının oluşturulması ve yapısı, öğretmenlerin mesleki değerlendirme alanında köklü değişiklikler görülmektedir (Furlong ve Phillips, 2001). Pek çok ülke, eğitimin kalitesini artırmaya odaklandığını ifade etse de eğitim genellikle gündelik politikanın gündemlerinden biri olarak kalmaktadır. Eğitim yatırımlarının faydaları sadece gelecekte görüldüğünden yaşam kalitesini iyileştirmedeki değerini ve önemini şimdiden kestirmek pek mümkün değildir (OECD, 2010). Modern çağda eğitim, genç kuşakları geleceğin zorluklarıyla yüzleşecek şekilde hayata hazırlanmanın güvencesi olarak tanımlanmaktadır (Warnock, 1977). Bu hazırlama, iş dünyasına hazırlama, hayallerini gerçekleştirmeye hazırlama ve onurlu bir yaşama hazırlamayı içeren en az üç ögeyi barındırır (2005). Günümüzde eğitim, bireyin doğuştan getirdiği yetenekleri doğrultusunda gelişimini sağlayarak, kendini gerçekleştirmesini sağlama süreci olarak algılanmaktadır (Aggleton ve Rowe, 2002). Bu anlamda eğitim, aklın bilgi ve anlayışa yönelik gelişiminin mesleki ya da faydacı amaçlarla kısıtlanmaması ve engellenmemesi gereken bir süreç olarak görülmektedir (Peters, 2010).

Daha önce yapılan metaforik araştırmalar daha çok okula, Nalçacı ve Bektaş (2012), Özdemir (2012), Özdemir ve Akkaya (2013), Saban (2008) ve okulda sürdürülen eğitime Bozpolat (2015), Güven, Yıldırım ve Çelen (2015) ilişkindir. Türkiye’de uygulanan eğitim politikalarının değerlendirildiği araştırmalar, Örucü (2014), Sezgin-Nartgün ve Gökçer (2014) oldukça sınırlıdır. Metafor, bir durumun bireyde oluşturduğu anlamın kavramsal ifadeleridir. Metafor aslında görme ve anlama sürecidir. Bireylerin bir kavramı benzetme yoluyla başka kavramla ifadesinden daha önemli ve etkili bir zihinsel üretimdir. Çünkü metafor, belli bir duruma ilişkin bireyin deneyimleri ve algılamasından öte sahip olduğu derinliği ifade eder (Eraslan, 2011). Mecazlar, bireyin yaşadığı çevreyi ve olayları anlamasına, anlamlandırmasına, yaşam deneyimlerine anlam kazandırmasına dayalı olarak ‘öğrenmeye ve bilmeye’ de olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.238). Metafor, X olgusunun Y olgusu gibi olduğunun açık veya örtük bir şekilde ifade edilmesiyle oluşur. Bu durum metaforun güçlü bir zihinsel model olarak algılanmasını sağlar (Saban, 2008). Eğitim sistemi ve bu sistemin amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik üretilen ve uygulanan politikalar, toplumun ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel gelişimini en fazla etkileyen faktörlerin ilk sıralarında olması nedeniyle bu politikalarından en fazla etkilenen gruplar arasında yer alan üniversite öğrencilerinin Türkiye’de uygulanan eğitim politikalarına ilişkin metaforik algılarının bilinmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının eğitim politikalarına ilişkin algılarının belirlenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

- 1-Öğretmen adaylarının eğitim politikalarına ilişkin metaforik algıları nelerdir?
- 2-Öğretmen adaylarının metaforik algıları hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

Yöntem

Araştırma, öğretmen adaylarının Türkiye'nin eğitim politikalarına ilişkin metaforik algılarını belirlemek için nitel araştırma yöntemlerinden 'olgu bilim' modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 akademik yılında Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri arasından kolay erişilebilir durum örnekleme yöntemiyle belirlenen 150 lisans öğrencisi oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

'Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi' dersinde öğretmen adaylarından öğrencilik dönemleri boyunca Türkiye'de uygulanan eğitim politikalarını düşünmeleri istenmiştir. Ardından kendilerinin de etkilendiği bu uygulamaları herhangi bir şeye benzetmeleri istenmiştir. Bu benzetmenin gerekçesini düşünmelerini, kendilerine verilen formdaki boş yerlere 'benzetme' ve bu benzetmeye 'gerekçe' olarak bir veya iki cümlelik anlamlı bir açıklama yazmaları istenmiştir. Araştırmanın verileri, öğretmen adaylarının, "Türkiye'de eğitim politikaları gibidir/benzer. Çünkü Cümlesini tamamlamaları ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Katılımcıların geliştirdikleri metaforlar beş aşamada analiz edilmiştir: (1) kodlama ve ayıklama aşaması, (2) örnek metafor imgesi derleme aşaması, (3) kategori geliştirme aşaması, (4) geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması ve (5) nitel verilerin içerik analizi.

Bulgular

Araştırmanın verileri 135 lisans öğrencisinin eğitim politikalarına ilişkin metaforik algılarından oluşmaktadır. 15 lisans öğrencisinin ürettiği metafor, araştırmanın amacını karşılamadığı için kapsam dışında tutulmuştur. Üretilen metaforlara ilişkin 12 kavramsal kategori üretilmiştir.

Birinci kategorinin teması '*eşyalar*' olarak belirlenmiş ve bu tema altında 19 metafor yer almaktadır. Başlıca metaforlar, tek tip kıyafet, dikiş tutmayan elbise, evdeki bardaklar, kaldırım taşları, firdöndü, toplama bilgisayar, kırkyama, yamalı pantolon, kek kalıbı, aşure kazanı, Hint kumaşı, davul, örgü ipi, bozuk terazî, kum saati, şemsiye, kelepçe, mutfak bıçağı, kalem, mikrofon şeklindedir.

İkinci kategorinin teması, '*oyun-eğlence araçları*' olarak belirlenmiş ve bu tema altında 16 metafor yer almaktadır. Başlıca metaforlar, zekâ küpü, lego, deneme tahtası, futbol topu, oyun hamuru, dönme dolap, bilgisayar oyunları, tahterevallî, oyuncak, domino taşları, salıncak, puzzle, dart tahtası, şekerli sakız, pamuk şeker şeklindedir.

Üçüncü kategorinin teması, '*olgu ve olaylar*' olarak belirlenmiş ve bu tema altında 15 metafor yer almaktadır. Bu metaforlar, bağlamanın akordu, Ordu'nun trafiğı, sonsuz yoğunluklu '0' hacimli nokta, dolar kuru, kast sistemi, geleneksel tarım, doktor reçetesi, borsa, at yarışı, trafik ışıkları, ergen davranışı, İstanbul'un trafiğı, ıslahat hareketleri, insan yaşamı, integral şeklindedir.

Dördüncü kategorinin teması, '*doğa olayları*' olarak belirlenmiş ve bu tema altında 10 metafor yer almaktadır. Bu metaforlar, sonbaharda yapraklar, hava durumu, Karadeniz'in havası, akarsu, mevsimler, gökkuşağı, yağmur damlaları, iklim, Karadeniz'in dalgaları, rüzgâr şeklindedir.

Beşinci kategorinin teması, '*kişiler-gruplar*' olarak belirlenmiş ve bu tema altında 9 metafor yer almaktadır. Başlıca metaforlar, çiftçi, Moussa Sow, çılgın tüketici, Galatasaraylı Sabri, mehter takımı, aktör, Titanik'in kemancıları, bankacı, okeyde dördüncü şeklindedir.

Altıncı kategorinin teması, '*tehlikeli durum*' olarak belirlenmiş ve bu tema altında 9 metafor yer almaktadır. Başlıca metaforlar, bataklık, hortum, canlı bomba, labirent, freni patlamış kamyon, ters yöne giren araç, freni tutmayan bisiklet, Suriye, Rus ruleti şeklindedir.

Yedinci kategorinin teması '*hayvanlar alemi*' olarak belirlenmiş ve bu kategori altında 5 metafor yer almaktadır. Başlıca metaforlar, kelebek, bukaemun, solucan, kaplumbağa, Japon balığı şeklindedir.

Sekizinci kategorinin teması '*sanat eserleri*' olarak belirlenmiş ve bu tema altında 5 metafor yer almaktadır. Başlıca metaforlar dizi senaryosu, sezonluk dizi, türkü sözleri, pop müziğı parçası, yağlıboya tablo şeklindedir.

Dokuzuncu kategorinin teması '*ulaşım araçları*' olarak belirlenmiş, bu tema altında 5 metafor yer almaktadır. Başlıca metaforlar, Broadway marka araba, toplama Tofaş araba, camı filmlî araba, rotası belli olmayan gemi, tren şeklindedir.

Onuncu kategorinin teması '*yiyecekler*' olarak belirlenmiş ve bu kategori altında 4 metafor yer almaktadır. Başlıca metaforlar kivi meyvesi, arap aşısı çorbası, kurtlu elma, sebzeli çorba şeklindedir.

On birinci kategorinin teması '*üretim alanı*' olarak belirlenmiş ve bu kategori altında 3 adet metafor yer almaktadır. Başlıca metaforlar, zarar eden fabrika, kâğıt fabrikası, sera şeklindedir.

On ikinci kategorinin teması '*bilim alanı*' olarak belirlenmiş ve bu kategori altında 2 adet metafor yer almaktadır. Başlıca metaforlar, matematik, felsefe şeklindedir.

Tartışma

Öğretmen adaylarının Türkiye'de uygulanan eğitim politikalarına ilişkin olarak ürettikleri metaforların gerekçeleri incelendiğinde bu gerekçelerin, genel olarak olumsuz bir eleştirel bakış açısı içerdiği görülmektedir.

İkinci kategoride belirlenen *oyun-eğlence araçları* temasında metafor, ‘Domino Taşı’, gerekçe ise ‘Önce bir bütünlük oluşturmak için belli şeyler üst üste veya yan yana koyuluyor sonra yerle bir ediliyor’ şeklindedir. Aynı temada metafor ‘Deneme Tahtası’, gerekçe ise ‘Sürekli yeni ve farklı bir uygulamayla karşılaşıyoruz. Özellikle sınav sisteminde değişim çok hızlı’ şeklindedir. Dördüncü kategoride belirlenen *olgular ve olay* temasında metafor ‘sonbaharda yapraklar’, gerekçe ise ‘Uygulanan eğitim politikaları umutlarımızı yeşertmiyor’ Öğrencileri yalnızlığa ve sararıp solmaya itiyor’ şeklindedir. Yine aynı temada metafor ‘Hava Durumu’, gerekçe ise ‘Sık sık değişiyor. Ne olacağını kestirmek güç’ şeklindedir. Yedinci kategoride belirlenen *hayvanlar alemi* temasında metafor ‘Bukalemun’, gerekçe ise ‘Türkiye’de eğitim politikaları, hükümetlerin politikalarına göre renk ve şekil değiştirir’ şeklindedir. On birinci kategoride belirlenen *üretim alanı* temasında metafor ‘Kağıt Fabrikası’, gerekçe ise ‘Tertemiz kağıtlar üretiyor. Ancak gereksiz yere israf edilen kâğıtlar gibi bireylerin yetenekleri değerlendirilemiyor, çoğu da mutsuz oluyor’ şeklindedir. Metaforların gerekçeleri, sıklıkla değişen eğitim politikaları ve uygulamaların öğretmen adayları tarafından olumsuz olarak algılandığını göstermektedir. Bu sonuçlar, Türkiye’nin kendi dinamikleri ile uyumlu, katılımcı bir anlayışla belirlenen, kararlı ve güvenilir eğitim politikaları üretmeye ve uygulamaya gereksinim duyulduğu şekilde değerlendirilebilir.

Sonuç ve Öneriler

Türk eğitim sisteminde, eğitim politikaları ülke gerçekleri, bireyin ve ülkenin gerçekleri göz önünde bulundurularak belirlenmelidir. Uygulamaya konulan politikalar sıklıkla değişmemelidir. Uygulanan politikalar güven vermeli, uzun vadeli ve ülke vizyonunu gerçekleştirmeye yönelik olmalıdır. Toplumun her kesiminin katılımıyla ulusal bir eğitim politikası ve eğitim ilkeleri belirlenmeli, değişen hükümetlere ve değişen bakanlara bağlı olarak değişmemelidir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Politikası, Öğretmen Adayı, Algı, Metafor.

Kaynaklar

- Aggleton, P. & Rowe, G. (2002). School knowledge and social education. (Geoff Whitty, Ed.). In, Making sense of education policy: Studies in the sociology and politics of education. (p.27-45). London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Aspin, D., & Chapman, J. (2005). Values education and the humanization of the curriculum. (M. Leicester, C. Modgil & S. Modgil, Eds.). In, *Education, culture and values: Politics, education and citizenship*. (p.195-222). New York: Taylor & Francis Group.
- Bell, L. & Stevenson, H. (2006). Education policy: Process, themes and impact. New York: Taylor & Francis Group.
- Bozpolat, E. (2015). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin metaforik algıları. *İlköğretim online*, 15(4), 1114-1130. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000148534/5000173425> adresinden 20.04.2017 tarihinde erişildi.
- Cummings, W. K. (2010). How educational systems form and reform. (J. Zajda & M. A. Geo-JaJa, Eds.). In *The politics of education reforms*. (p.19-40) London: Springer.
- Eraslan, L. (2011). Sosyolojik metaforlar. *Akademik Bakış Dergisi*, 27, 1-22.
- Furlong J. & Phillips, R. (2001). Introduction and rationale (R. Phillips & J. Furlong, Eds.). In *Education, reform and the state: Twenty-five years of politics, policy and practice*. (p.3-11). London: RoutledgeFalmer.
- Güven, M., Yıldırım, E., & Çelen, G. (2015). Yaşam boyu öğrenme kavramına ilişkin kullanılan metaforlar *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 5(9), 35-47.
- Hasci, T. A. (2003). Children as pawns: The politics of educational reform. Massachusetts: Harvard University Press.
- Nalçacı, A. & Bektaş, F. (2012). Öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 239-258.
- Nitta, K. A. (2008). *The politics of structural education reform*. New York: RoutledgeFalmer.
- OECD (2010). The high cost of low educational performance: The long-run economic impact of improving PISA outcomes. <https://www.oecd.org/pisa/44417824.pdf> adresinden 19.04.2017 tarihinde erişildi.
- Örücü, D. (2014). Öğretmen adaylarının okul, okul yönetimi ve Türk Eğitim Sistemine yönelik metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(3), 327-358.
- Özdemir, M. (2012). Lise öğrencilerinin metaforik okul algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 97-106.
- Özdemir, S. & Akkaya, E. (2013). Genel lise öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(2), 295-322.

- Peters, R.S. (2010). Ambiguities in liberal education and the problem of its content. (K. A. Strike & K. Egan, Eds). In, ethics and educational policy. (p.2-14). Boston: Taylor & Francis Group.
- Phillips, R. (2002). Education, the state and the politics of reform: The historical context, 1976-2001. (R. Phillips & J. Furlong, Eds.). In Education, reform and the state: Twenty-five years of politics, policy and practice. (p.12-24). London: RoutledgeFalmer.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(3), 459-496.
- Sezgin-Nartgün, Ş. & Gökçer, İ. (2014). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının mesleklerine, geleceklerine, istihdamlarına ve eğitim politikalarına ilişkin metaforik algıları. *E Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 57-69.
- Warnock, M. (1977). *Schools of thought*. London: Faber and Faber.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN OKUL MÜDÜRÜ GÖREVLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Aydın Kara^a, Gökhan Arastaman^b

^(a) Öğretmen, MEB, aydinkara68@hotmail.com

^(b) Yard. Doc. Dr., Hacettepe Üniversitesi, gokhanarastaman@gmail.com

Giriş

Okul müdürlerinin, okullarının itibarında ve öğrencilerinin başarısında önemli bir etkisi vardır. Öğrencilerin öğrenmesine etki eden tüm faktörler içerisinde okul müdürünün liderliğinin, ikinci sırada olduğu belirtilmektedir. Etkili liderler okulların çekirdek amacını bilirler ve örgütün yönünü belirleyecek vizyonu geliştirip şekillendirecek kapasiteye sahiptirler. Etkili liderlerin, çalışanlarını geliştirici özellikleri vardır. Böyle liderler tüm öğrenciler için güçlü öğretim ve öğrenme özelliğine sahip etkili öğretmenlerin gelişimine önem verir, destekler ve izlerler. Etkili liderler kurumsal yapıları ve okulun vizyon ve değerleriyle uyuşan süreci dizayn ederler; öğretmenleri, öğretim yöntemlerini yansıtmaya ve geliştirmeye cesaretlendirirler. Dolayısı ile okul müdürünün okulun başarısında anahtar bir role sahip olduğu söylenebilir (Leithwood, Harris ve Hopkins, 2008).

Müdürün rolü, okul yöneticisinden okulun lideri olmaya doğru bir değişim göstermiştir. Bu değişim, müdürün kurumsal vizyon ve misyonun ile kurumun gelişiminden, aynı zamanda sürekli gelişime odaklı öğrenme ortamının düzenlenmesinden sorumlu olduğu yeni beklentiler doğurmuştur (Tirozzi, 2001; Sergiovanni, 2007). Önceleri müdürler; personelin işe alımı ile ilgilenen, okul tesisini idare eden, kayıtları izleyen, kılavuzluk etmesi ve kurumu işletmesi için gerekli diğer bütün görevleri yerine getiren bir okul yöneticisi olarak görülmekte idi. Günümüzde ise okul müdürlerinin, amaçlar ortaya koyan, öğretmenleri ve personeli görevlendiren, koordine ve motive eden liderler olması beklenmektedir. Okul müdürünün liderliği, okul kültürünün gelişiminde kritik bir rol oynar, öğretim personelinin kalitesini etkiler ve öğrenci başarısında önemli bir yere sahiptir (Mendels,2012).

Örgütlerde madde ve insan kaynaklarını, örgütsel amaçlar doğrultusunda en verimli şekilde kullanmak, yönetimi tanımlamaktır. Yönetimin, buna paralel olarak pek çok tanımı yapılabilir. Esas olan, yönetimin örgütsel amaçları gerçekleştirmesi ve eğitim çalışanlarına yaşamı kolaylaştırabilmesidir. Bu yönetsel eylemler için güçlü yönetim bilgisine, liderliğe ve iletişim becerisine ihtiyaç vardır. Bu niteliklere sahip yöneticilerin seçilmesi, eğitilmesi ve istihdam edilmeleri önem taşır (Cemaloğlu, 2005).

Türk eğitim tarihinde, yönetici yetiştirme ile ilgili ciddi uygulamalara karşın, okul yöneticisi yetiştirme ve atama ile ilgili olarak kayda değer bir uygulama bulunmamaktadır. Okul yöneticilerinin, öğretmenler arasından seçilmesi ve atanması uygulaması biçim değiştirerek devam etmektedir. Bu uygulamanın haklı gerekçesi de “Meslekte aslanan öğretmenliktir.” ibaresidir. Bu maddenin varlığı kaliteli okul yöneticisi yetiştirimin önünde engel değildir. Engel olarak görülmesi gereken, bu maddeyi referans gösterip değişimin öncülüğünün yapılmaması, radikal kararların alınmamasıdır. Yöneticilerin, öğretmenlerden seçiliyor olması, tartışma konusudur. Öğretmenlerin meslekte ilerleme ve yükselme imkânları kısıtlandığında, onları güdüleyici unsurlar ortadan kaldırıldığında, kurum dışından yönetici seçilerek atandığında, olası olumsuz gelişmeleri de göz ardı etmemek gerekir (Cemaloğlu, 2005).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul müdürü seçilmesi ve görevlendirilmesine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın bu amaçları doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. Ortaöğretim kurumunda görev yapan öğretmenlerin okul müdürü görevlendirilmesine ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Ortaöğretim kurumunda görev yapan öğretmenlerin okul müdürü seçilmesine ilişkin görüşleri:
 - a) Cinsiyete
 - b) Yaşa
 - c) Mesleki kıdeme
 - d) Öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

3. Ortaöğretim kurumunda görev yapan öğretmenlerin okul müdürü görevlendirilmesi sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Tarama modelinde olan bu çalışma nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma araştırma yaklaşımına göre yürütülmüştür. Çalışmanın katılımcılarını 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Aksaray ili ortaöğretim okullarında görev yapan ve tabakalı örnekleme ve basit seçkisiz örnekleme tekniği ile seçilen toplam 278 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen “*Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürü Görevlendirilmesine İlişkin Görüşleri Ölçeği*” ile toplanmıştır. Araştırmanın nitel aşamasında ölçekte yer alan açık uçlu sorular yoluyla elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur.

Bulgular

Araştırma sonuçlarına göre kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul müdürü görevlendirilmesine ilişkin görüşleri, akademik özellikler boyutunda “Çok Katılıyorum”, bireysel özellikler boyutunda ise “Tam Katılıyorum” düzeyindedir. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürü görevlendirilmelerinde bireysel özellikler onların akademik özelliklerine göre daha tercih edilen bir özelliktir. Ortaöğretim kurumunda görev yapan öğretmenlerin okul müdürü seçilmesine ilişkin görüşleri akademik özellikler boyutunda katılımcıların yaş, cinsiyet, kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Bireysel özellikler boyutunda ise katılımcıların okul müdürü seçilmesine ilişkin görüşleri cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta, ancak yaş ve kıdem durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Çalışmanın nitel bulgularına göre ise ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yarıdan fazlası okul müdürü görevlendirmelerinin Milli Eğitim Bakanlığınca yapılmasını istemekte, büyük çoğunluğu ise rotasyon uygulamasını desteklemektedir. Katılımcıların yarıya yakını rotasyon süresinin 4-6 yıl arasında olmasının uygun olacağını düşünmektedirler. Diğer yandan katılımcıların yarıya yakını mülakat yapılmasına karşı iken diğer yarısı mülakat uygulamasını desteklemektedir. Mülakat uygulamasına karşı olan öğretmenlerin büyük çoğunluğu mülakatta adaletli davranılmayacağı endişesini taşıırken, Okul Müdürü görevlendirmelerinde liyakat ve adaletin en önemli kriterler olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Okul müdürü, Ortaöğretim kurumu, Müdür görevlendirmesi

Kaynaklar

- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye de Okul Yöneticisi Yetiştirme ve İstihdamı Varolan Durum, Gelecekteki Olası Gelişmeler ve Sorunlar. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(2).
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. School Leadership & Management, 28 (1), 27-42
- Mendels, P. (2012). The effective principal. Journal of Staff Development, 33 (1), 54-58
- Sergiovanni, T. (2007). Rethinking leadership: A collection of articles. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Tirozzi, G. (2001). The artistry of leadership: The evolving role of the secondary school principal. Phi Delta Kappan, 82 (6), 434

NORMAL (TAM GÜN) EĞİTİME GEÇİŞE İLİŞKİN YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ

Mukadder Boydak Özan^a, Efraim Öztürk^b

^(a) Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, mboydak@firat.edu.tr
^(b) Doktora Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, ozturkefraim@gmail.com

Giriş

Bir toplumun kültürünün korunmasında ve güçlenmesinde en önemli etken eğitimidir. Eğitim, toplumun değişen dünyada söz sahibi olabilmesi açısından büyük öneme sahiptir. Günümüzde eğitim, günlük yaşamı kolay ve pratik hale getirmesi ile ön plana çıkmaktadır. Ülkemiz için böyle büyük bir öneme sahip olan eğitimden, özellikle ilköğretimden, her yurttaşın faydalanması amaçlanmaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için kurulan okullar, sosyoekonomik durum, coğrafi etmenler, okul binasının fiziki durumu, derslik sayısı, ulaşım imkânı, öğrenci sayıları ve öğretmen sayıları gibi etmenlerden dolayı farklılık arz etmektedirler. Bu farklılık, okullardaki eğitim sürelerini de etkilemiştir. Ülkemizde okulların durumlarına göre normal (tam gün) ve ikili (yarım gün) eğitim sistemi uygulanmaktadır (Kocaoluk, 1991: 64). Son yıllarda yaşanan köyden kente göç yüzünden kentlerdeki nüfus artmıştır. Kentlerde öğrenci sayısının artmasıyla on binlerce yeni dersliğe gereksinim duyulmuştur. Okul binalarının yetersizliği, dersliklerin kalabalık olması okulların büyük çoğunluğunda ikili öğretime geçilmesini zorunlu kılmıştır (Erdoğan, 2002: 28).

İkili eğitimde mecburi kalışın, göç dışında başka nedenleri de vardır. Özellikle ilköğretim okulları bünyesindeki ana sınıflarının kurum için ekonomik katkı sağlayan bir özelliğinin bulunmasından dolayı yöneticiler, ana sınıftaki öğrenci sayısını artırmak için ikili öğretime yönelmektedir. Özellikle tanınmış kurumları tercih eden öğrenci velilerinden başlıca katkı payı gibi değişik adlarla ücretler alınmaktadır. Bu nedenle okuldaki öğrenci sayısı artışı, gelir kaynağı olarak düşünülebilmektedir (Camuzcu, 2007: 34). Uçar (1999)'a göre ise, okul yönetimine üst makamlar veya hatırı sayılır kişilerin etkisi ve talebi ile okulun kayıt bölgesi olarak belirlenmiş çevre dışında başka çevrelerden öğrenci alınması sonucu okul, ikili öğretime geçmek ve kalabalık sınıflara sahip duruma gelmek zorunda bırakılmıştır (Akt. Camuzcu, 2007: 34).

Zorunlu sebeplerle bazı yerlerde devam eden ikili eğitim sisteminden, eğitimden en etkili bir şekilde fayda sağlama hakkı olan ve eğitim sisteminin en kalabalık elemanı olan öğrenciler olumsuz yönde etkilenmektedirler. İkili eğitim uygulaması, öğrencilerin eğitsel amaçlı sosyal etkinlikler içerisine girmesini engelleyici bir etken olarak ortaya çıkmakta, öğrencinin ders dışı etkinliklerini oldukça kısıtlamaktadır. İkili eğitimden dolayı kısalan teneffüs süreleri, ilköğretim öğrencilerinin fiziksel ihtiyaçlarını gidermelerine, akranları ile etkileşime girmelerine ve derslik dışındaki birimlerden yararlanmalarına yetmemektedir. Bu durum özellikle temel eğitim seviyesindeki ilkokul öğrencilerinin okuldan soğumalarına ve başarılarının düşmesine neden olmaktadır (Camuzcu, 2007).

Geçtiğimiz yıl, 2019 yılına kadar Türkiye'de tüm okullarda ikili (yarım gün) eğitime son verilmesi ve normal (tam gün) eğitime geçme kararı alındı. Böylelikle eğitimde tüm okullar için standart bir saat uygulamasına geçilecek, tüm öğrenciler eşit imkânlarda okullardan yararlanabilecek ve okullar ders dışındaki zamanlarda da öğrencilere eğitim-öğretim konusunda rahatlıkla hizmet verebilecektir. Fakat ikili (yarım gün) eğitim yapan kurumların normal (tam gün) eğitime geçmesi demek, derslik sayılarının, derslik başına düşen öğrenci sayılarının, öğretmen sayılarının, servis imkânlarının ve sosyal yaşam standartlarının değişmesi demektir. Ayrıca sistem değişikliklerinde engellerin ve problemlerin ortaya çıkması son derece normaldir. Önemli olan uygun çözüm yolunu bulup engeli aşmaktır. Bu bakımdan çalışmanın, Türkiye'de normal (tam gün) eğitime geçişte rehber niteliğinde olması umulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ikili (yarım gün) eğitim ile normal (tam gün) eğitim sistemlerinin olumlu ve olumsuz yanlarının kıyaslanarak, ikili (yarım gün) eğitimden normal (tam gün) eğitim uygulamasına geçişin ortaya çıkaracağı bazı problemlerin belirlenmesi ve bu problemlerin giderilmesi hususunda ilgililere veriler oluşturmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İkili (yarım gün) eğitim ile normal (tam gün) eğitimin olumlu ve olumsuz yanları nelerdir?
2. Normal (tam gün) eğitime geçiş sürecinde, karşılaşılabilecek engeller ve çözüm yolları nelerdir?

Yöntem

İkili (yarım gün) eğitim ile normal (tam gün) eğitim sistemlerinin olumlu ve olumsuz yanlarının kıyaslanarak, ikili (yarım gün) eğitimden normal (tam gün) eğitim uygulamasına geçişin ortaya çıkaracağı bazı problemleri belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır. Ayrıca bize tamamen uzak olmayan ancak tam olarak anlamını kavrayamadığımız olguları çalışmada uygun bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemleri içinde yer alan kolay ulaşılabılır durum yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışma grubunu, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nda tezsiz yüksek lisans eğitimi gören ve aynı zamanda Elazığ ili Merkez ilçede bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 33 yönetici oluşturmaktadır.

Uzman görüşleri alınarak hazırlanan üç sorudan oluşan görüşme formu okul yöneticilerine uygulanmış ve bu görüşme formları, araştırmanın temel veri kaynağı olarak kabul edilmiştir. Verilerin analizinde nitel araştırmaların çözümlemesinde kullanılan "içerik analizi" yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen görüşler Nvivo 8 (demo versiyonu) paket programı ile analiz edilmiştir. Yönetici görüşlerinin analizinde, ifadelerin benzerliğine göre gruplandırmalar yapılarak temalar oluşturulmuş ve görüşler, uygun temalara yerleştirilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın amacını gerçekleştirmek için katılımcılara, ikili (yarım gün) eğitimin olumlu ve olumsuz yanları, normal (tam gün) eğitimin olumlu ve olumsuz yanları ve normal (tam gün) eğitime geçiş sürecinde karşılaşılabılır engeller ve çözüm yolları sorulmuştur. Katılımcı görüşlerine göre ikili (yarım gün) eğitimin olumlu yanlarına ilişkin görüşler en çok sosyal zaman (%4) ve öğretmen düzeni (%4) kategorilerinde, olumsuz yanlarına ilişkin görüşler ise en çok zaman (%39) ve verimsiz ders (%25) kategorilerinde toplanmıştır. Normal (tam gün) eğitime ilişkin verilere göre ise ilgili sistemin olumlu yanlarına yönelik görüşler en çok zaman (%40) ve ders verimi (%20) kategorilerinde, olumsuz yanlarına yönelik görüşler de en çok sosyal zaman (%9) ve yemek (%7) kategorilerinde toplanmıştır. Normal (tam gün) eğitim sistemine geçişte karşılaşılabılır engeller ve çözüm yollarına ilişkin görüşlerde ise, en çok derslik sayısı (%29) ve öğrenci sayısı (%27) kategorilerine ait ifadelerin tekrarlandığı görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma ile elde edilen bulgular, katılımcıların ikili eğitime göre tam gün eğitimi daha faydalı bir sistem olarak gördüklerini göstermektedir. Özellikle ikili (yarım gün) eğitimdeki sıkıştırılmış ders ve teneffüs zamanları ile sabah erkenden başlayan ve akşam geç vakte kadar devam eden eğitim sistemi, okul paydaşları açısından olumsuzluklar oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre, normal (tam gün) eğitim sistemi, gün içine yayılan özelliği ve geniş dinlenme zamanları ile katılımcılar tarafından daha faydalı bir sistem olarak görülmüştür. Katılımcılar, bu faydanın, eğitim-öğretimde kalite olarak sisteme yansıtıldığı görüşündedirler. Tam gün eğitimin olumlu yanlarına ilişkin görüşlerden bazıları da öğrencilerin bu eğitim sistemi ile okul içinde ders dışı zamanlarda da sosyal etkinlikler ile sosyalleşebilmeleridir. Bu durum katılımcılarca ikili eğitimin olumsuz yanlarında da görüş olarak belirtilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, ikili eğitime yönelik olumlu görüşler de bulunmuştur. İkili eğitimin okul dışında öğrenciye kalan zaman bakımından daha verimli olduğuna yönelik görüşler dikkat çekmektedir. Buna karşılık tam gün eğitimin de öğrencinin okulda çok zaman geçirmesi ve öğrencinin kendine zaman ayıramamasından dolayı verimsiz olduğuna yönelik görüşler de vardır. Ayrıca katılımcılardan bazıları ikili eğitim ile daha fazla öğrenciye hizmet verilebileceği yönünde görüşler de belirtmişlerdir.

Katılımcılar tarafından tam gün eğitimin dezavantajı olarak görülen yemek sorunu, tam gün eğitime geçiş sürecinde bir endişe kaynağı olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul yöneticileri, öğrencilerin özellikle öğlen arası okuldan eve gidiş-gelişlerde ve yemeklerde sorunlar yaşadıkları yönünde görüşler belirtmişlerdir. Tam gün eğitim sisteminde öğlen arasında evi uzak olup yetişemeyen öğrenciler, okulda kendilerine yemek bulamamakta, yemek getirselere bile öğlen arasının uzunluğu okulda sıkılmalarına, bu da motivasyonlarına olumsuz yönde etkide bulunmaktadır. Katılımcılara göre, okullara, büyüklüklerine göre yemekhane yapılması ya da geniş bir kantin hizmeti verilmesi bu sorunların ortadan kaldırılmasında etkili olacaktır.

Eğitim yöneticilerinin ilgili görüşleri ışığında, tam gün eğitim sistemine geçilmesi önem arz etmektedir. Fakat bu sisteme geçme aşamasında bazı önemli engellerin aşılması gerekmektedir. Bunların başında sistemin başlaması ile derslik sayılarının azalması ve buna bağlı olarak da derslik başına düşen öğrenci sayılarının artması gelmektedir. Ayrıca katılımcılara göre bir diğer engel de öğrenci yoğunluğunun artmasına paralel olarak öğretmen sayılarının azalması olacaktır. Norm fazlası duruma düşen öğretmen sayılarının artması, öğretmenleri çalışacak kurum bulmada çözümsüz bir aşamaya getirecek ve iş doyumlarını büyük ölçüde azaltacaktır. Okul yöneticileri, bu kadar engelin yeteri kadar bina ve dersliğin oluşturulabilmesi ile aşılabılır konusunda



hemfikirlerdir. Bunun devlet için büyük bir külfet doğuracağına farkında olan katılımcılara göre, bu sorunların başka bir çözüm yolu bulunmamaktadır.

Ayrıca katılımcılar tarafından tam gün eğitimdeki öğlen arasının dinlenmeye yönelik olumlu etkisinin yanında, evi uzakta olan öğrencilerin beslenmede zorluk çekmeleri, okulda yiyecek bulamamaları ve eve gidip zamanında okula yetişememeleri açısından da olumsuzlukları belirtilmiştir. Bu durum da tam gün eğitime geçişte aşılması gereken bir engel olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcı görüşlerine göre ilgili engelin aşılması, yapılacak yemekhanelerin yanında, okul hinterlandı dışında öğrenci kayıt edilmemesi ile de mümkün olacaktır.

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlardan ve katılımcı görüşlerinden hareketle, uygulamacılar ve araştırmacılar için geliştirilen bazı öneriler aşağıda sunulmuştur.

Ugulamacılar İçin Öneriler

1. Sisteme hazırlık aşamasında öğretmen normları, öğrenci sayıları ve okul binalarının yapıları araştırılarak yeteri kadar bina ve derslik yapımı planlanabilir.
2. Okula sadece çevre muhitlerden öğrenci alınarak öğrencilerin evlerinin okula uzaklıkları tespit edilebilir.
3. Öğrencilerin evlerinin okullara uzaklıklara göre bazı okullara yemekhane yapılabilir.
4. Sistem değişikliğine, tüm okul paydaşlarının görüşleri alınarak geçilebilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1. İlgili bir çalışma lise düzeyinde de yapılabilir.
2. İlgili konuda öğretmenlerin görüşlerine de başvurulabilir.

Anahtar Kelimeler: Normal Eğitim, Tam Gün Eğitim, Eğitim Sistemi

Kaynaklar

- Kocaoluk, S. (1991). İlköğretim Temel Mevzuat. İstanbul: Kocaoluk Yayınevi.
- Erdoğan, İ.(2002). Yeni Bir bin Yıla Doğru Türk Eğitim Sistemi Sorunlar Ve Çözümler. İstanbul: Sistem Yayınevi.
- Camuzcu, S. (2007). Normal (tam gün) ve ikili öğretim (yarım gün) yapan ilköğretim okullarında birinci kademe öğrencilerinin genel başarılarının karşılaştırılması (Gaziantep üniversitesi örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE ÖĞRETMENLERE UYGULANAN DENETİME İLİŞKİN YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ

Mukadder Boydak Özana, Zülküf Nantob

^(a)Prof Dr, Fırat Üniversitesi, mboydak@firat.edu.tr

^(b)Doktora Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, zlkfnt@hotmail.com.tr

Giriş

Modern dünyanın gerektirdiği insan özelliklerine sahip olmanın öncelikli belirleyicilerinden biri etkili ve verimli bir eğitim sistemi oluşturmaktır. Toplumlar güçlü bir yapıya sahip olmak için eğitim örgütlerini kurarlar. Bu şekilde oluşturulan eğitim, kuşaklara aktararak yeni bir yapı haline alır. Ancak bilim ve teknolojide meydana gelen hızlı değişimler eğitim sisteminin niceliğini ve niteliğini de giderek değiştirmektedir (Bilgen, 1994, s.25). Karmaşık bir şekil alan toplumsal yapıda vücut bulan yeni hizmetler nitelikli insan gücü gerektirmektedir (Aydın, 1993, s.27). Nitelikli insan gücü de iyi bir eğitim sistemiyle mümkündür. Öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirip getirmediğini takip etmek ve arzu edilen çalışma atmosferini oluşturmak denetim mekanizmasını çalıştırmak ile mümkün olmaktadır. Çünkü okullarda eğitimin kalitesi, değerlendirmenin kalitesine bağlıdır. Geçmişten günümüze Milli Eğitim Maarif Müfettişleri tarafından gerçekleştirilen ders denetimi ve rehberlik faaliyetleri, 2015-2016 eğitim öğretim yılında belirli kriterler oluşturularak müdürler tarafından yürütülmeye başlanmıştır. Ancak Danıştay kararı ile müdürlerin sınıf ortamında gerçekleştirdiği denetim faaliyetinin uygulamasının yürütülmesi durdurulmuştur. Eğitim öğretim sürecinde bu denli öneme sahip denetim faaliyetleri görüldüğü gibi sürekli değişim göstermekte, öğretmenlerin kendini geliştirmesine fırsat verecek en iyi denetim faaliyeti yetkililerce araştırılmaktadır. Denetim, hem denetleyenin hem de denetlenenin içinde olduğu ve eğitim-öğretimde istedik hedeflere ulaşmada yön verici, düzeltici ve yapıcı bir etkiye sahiptir. Bu denli önemli bir sürecin en uygun şekilde planlanması ve yürütülebilmesi için okul yöneticilerinin görüşleri ayrı bir öneme sahiptir. Yapılan bu çalışma, denetim süreci içindeki yöneticilerin fikirleri alınarak, hem mevcut denetim boşluğunu tamamlamak adına yetkililere veri oluşturmak, hem de öğretmenlerin bu konu da fikirlerine başvurmak adına büyük bir öneme sahiptir. Yöneticilerin denetim sürecinin nasıl olması hususunda ifade ettikleri öneriler, geçmişten günümüze gerçekleştirilen denetim faaliyetlerindeki eksikleri giderme ve yapılan hataları düzeltme adına ilgililere önemli veriler oluşturacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı uygulanmış ve uygulanmakta olan denetim süreçlerinin olumlu ve olumsuz yanlarını belirleyerek en uygun denetim sürecinin belirlenmesini sağlayacak veriler elde etmektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Geçmişte uygulanan denetim süreçlerinin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir.
2. Günümüzde uygulanmakta olan denetim süreçlerinin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir.
3. Denetim sürecinin etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için önerileriniz nelerdir.

Yöntem

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu belirlemek amacı ile amaçlı örnekleme yöntemleri içerisinde yer alan kolay ulaşılabilir durum yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nda tezsiz yüksek lisans eğitimi gören ve aynı zamanda Elazığ ili Merkez ilçede bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 33 yönetici oluşturmaktadır. Uzman görüşleri alınarak hazırlanan üç sorudan oluşan görüşme formu okul yöneticilerine uygulanmış ve bu görüşme formları, araştırmanın temel veri kaynağı olarak kabul edilmiştir. Verilerin analizinde nitel araştırmaların çözümlemesinde kullanılan "içerik analizi" yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen görüşler Nvivo 8 (demoversiyonu) paket programı ile analiz edilmiştir. Yönetici görüşlerinin analizinde, ifadelerin benzerliğine göre gruplandırılmalar yapılarak temalar oluşturulmuş ve görüşler, uygun temalara yerleştirilmiştir. Bu doğrultuda uzman tarafından incelenmesi istenen soru formlarından elde edilen yanıtlar ile araştırmacı tarafından oluşturulan tema listesi, hiç bir yanıt dışarıda kalmayacak şekilde eşleştirmesi yapılmıştır. Ayrıca araştırmanın güvenilirliğini ölçmek için Miles ve Huberman'ın geliştirdiği

Uzlaşma Yüzdesi(P) = Görüş Birliği(Na) / (Görüş Birliği(Na) + Görüş Ayrılığı(Nd)) X 100 formülü kullanılmıştır. Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Saban, 2008:467). Buna göre görüşüne başvuru uzman 3 ifadeyi araştırmacılar tarafından farklı bir kategoriyle yerleştirmiştir. Bu hesaplamanın ardından araştırmacının güvenilirliği; $P = 162 / (162 + 3) \times 100 = \%98$ olarak bulunmuştur. Bu sayede araştırmacının nitel bölümünün geçerliliği sağlanmıştır.

Bulgular

Geçmişten günümüze okullarda uygulanan rehberlik ve denetim süreçlerinin olumlu ve olumsuz yönlerini okul yöneticilerinin bakış açıları ile değerlendirmek ve arzu edilen denetim faaliyetleri ilgili okul yöneticilerinin önerilerine başvurmak adına okul yöneticilerine sorular sorulmuştur. Araştırma kapsamındaki 33 okul yöneticisi geçmişte uygulanan denetim süreçlerine yönelik toplam 60 ayrı görüş ifade etmişlerdir. Bu görüşlerin 54'ü (%90) olumsuz alt temada değerlendirirken, 6'sı (%10) olumlu alt temada değerlendirilmiştir. Olumsuz görüşlerin 13'ü (%24) baskıcı bir denetimin olduğunu, 9'u (%17) süreç denetiminin olmadığını, 7'si (%13) denetçilerin rehberlik yapamadıklarını ifade ederken, olumlu görüşlerin ise 2'si (%33) denetçilerin objektif olduğunu, 2'si (%33) denetçilerin yaptırım gücünün olduğunu ifade etmiştir. Günümüzde uygulanan denetim faaliyetlerine yönelik 50 ayrı görüş ifade edilmiş. Bu görüşlerin 34'ü (%68) olumsuz alt temada değerlendirirken, 16'sı (%32) olumlu alt temada değerlendirilmiştir. Olumsuz görüşlerin 10'u (%29) denetim faaliyetlerinin objektif olarak yapılmadığı, 6'sı (%17) amaca uygun olarak denetimin yapılmadığını, 5'i (%15) denetçilerin uzman olmadıklarını ifade ederken, olumlu görüş belirtenlerin 4'ü (%25) yapıcı bir denetim sürecinin olduğunu, 4'ü (%25) pozitif bir atmosfer olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca 33 okul yöneticisi arzu edilen denetim için 52 ayrı öneride bulunmuştur. Bu önerilerin 14'ü (%27) denetim faaliyetlerinin eğitim öğretim yılına yayılmasını, üründen çok sürece yönelmesi gerektiğini, 8'i (%15) denetimin kontrolden çok rehberlik amaçlı olması gerektiğini, 6'sı (%11) denetimi gerçekleştiren kişilerin hizmet içi eğitimlere alınması gerektiğini ifade etmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Geçmişte uygulanmış denetim kavramına ilişkin olarak; tekrarlanma sıklığına göre oluşturulan temalar sırasıyla olumsuz, olumlu şeklindedir. Olumsuz temasının nedenlerine, yöneticiler tekrarlanma sıklığına göre baskıcı, süreç denetiminin olmaması, rehberlik etmeyen, suçlayıcı, korkutucu, yıkıcı, açık arayan, evrak teftişi, uzman olmayan, iletişim eksikliği kavramlarını kullanmışlardır. Geçmişteki denetçilerin baskıcı bir tutum sergilemeleri, denetimi zamana yaymayıp yılda sadece iki defa denetim yapmaları ve denetimin rehberlik etme amacı taşımadığı en çok ortaya çıkan olumsuzluk sebebidir. Olumlu görüş bildirenler ise tekrarlanma sıklığına göre objektif, yaptırım gücü, amaca uygun, rehberlik edici kavramlarını kullanmışlardır. Bu sonuçlara göre geçmişte uygulanan denetimin amacına uygun olmadığı, denetim sisteminin öğretmenlerin işbaşında yetişmelerine yeterli düzeyde katkı sağlamadığını, sadece yılda birkaç defa uygulanarak verilen işin yapılıp yapılmadığını kontrol etmek amacıyla yapıldığı söylemek mümkündür. Konu ile alakalı yapılan diğer çalışmalara baktığımızda yapılan çalışma ile paralellik gösterdiğini söylenebilir. Müfettişlerin öğretmen denetiminde en fazla zorlayıcı güç kullandığı, bunu yasal güç, uzmanlık gücü ve kişisel ve teknik güç kullanımının izlediği görülmüştür (Sapanacı, Aslanargun ve Kılıç, 2014). Gökalp'ın (2010) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin genel anlamda müfettişlerin eğitim-öğretimin denetimi konusundaki görevlerini tam olarak yerine getirmedikleri yönünde bir algıları olduğu saptanmıştır. Ovalı (2010), Müfettişlerin, mesleki gelişim anlamında öğretmenlere yeterli rehberliğin yapılmadığını ortaya koymuştur. Oysa günümüz çağdaş rehberlik ve denetim anlayışında, okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki gelişimini, motivasyonunu, iş başında eğitimini ve işbirliğini esas alan bir anlayış kabul görmektedir (Ünal, 1989; Aydın, 1987). Öğretimsel yönü ağır basan bir lider olarak bilinen müfettiş, öğretim ve öğrenme üzerinde odaklanmalıdır (Çelik, 2002). Bu odaklanma, okul yöneticisi ve öğretmenin öğretim sürecini geliştirme ve yeterlik düzeylerini artırmaya dönük aktiviteleri içermelidir.

Günümüzde uygulanan denetim kavramına ilişkin olarak; tekrarlanma sıklığına göre oluşturulan temalar sırasıyla olumsuz, olumlu şeklindedir. Olumsuz temasının nedenlerine, yöneticiler tekrarlanma sıklığına göre taraflı, amaca uygun değil, uzman olmayan, ders denetiminin olmaması, süreç denetiminin olmaması, müdürün yaptırım gücünün olmaması, evrak teftişinin ağırlıklı olması, rehberlik olmaması, tehdit aracı kavramlarını kullanmışlardır. Olumlu görüş ifade edenler ise tekrarlanma sıklığına göre yapıcı, pozitif atmosfer, rehberlik edici, süreç odaklı, amaca uygun kavramlarını ifade etmişlerdir. Geçmişte uygulanan denetim ile günümüzde uygulanan denetim sistemi ile alakalı katılımcıların görüşleri incelendiğinde günümüz denetimi ile alakalı daha az olumsuz görüş ifade etmişlerdir. Günümüz denetimindeki olumsuz görüşlerden öne çıkanlar tekrarlanma sıklığına göre denetçilerin taraflı olması, denetimin amaca uygun olmaması ve denetimi gerçekleştirenlerin alanında uzman olmaması şeklindedir. Her iki denetim kıyaslandığında geçmiş denetimin baskıcı ve korkutucu yönü ile günümüz denetiminin de ise müdürlerin objektif olmaması ve alanında uzman olmaması yönleri ile amacından uzaklaştığı söylenebilir. Fırıncioğulları Bilge (2014)'nin çalışmasında hem okul müdürü hem de

denetçiler tarafından yapılan ders denetimlerinin öğretmenler tarafından “gözetim” veya “kontrol” olarak algılandığını, sonuç olarak da ders denetiminin amaçlarını yerine getirmedeğini ifade edilmiştir.

Okul yöneticilerinin denetim kavramına ilişkin önerilerine bakıldığında tekrarlanma sıklığına göre; süreç odaklı, rehberlik etme, hizmet içi eğitim, objektif olma, branş bazında denetim, kurum dışında denetmen, önceden duyurma, işbirliği, performans odaklı, yaptırım gücü kavramlarını kullanmışlardır. Okul yöneticileri denetim zamana yayılması gerektiğini, denetimin rehberlik amacı ile yapılmasını, hizmet içi eğitim ile denetçilerin eğitime alınması gerektiğini, tarafsız bir denetimin yapılmasını, branş bazında denetçilerin olması gerektiği ve denetimi gerçekleştirenlerin kurum dışından olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Konuyla alakalı yapılan diğer çalışmalara bakıldığında; Yazıcı ve Gündüz (2010) tarafından yapılan çalışmada, etkili bir denetimde, statü farklılıkları, kişisel ve dil kullanım farklılıkları, yetersiz dinleme, ifadelerin yeterince açık olmaması, yeterince geri beslemenin yapılmaması, iletişimi kurulamaması, ortamın gürültülü olması, tarafların birbirini dürüst ve güvenilir bulmaması, aşırı bilgi yüklenmesi, zamanın kısıtlı olması ve iletişim için uygun yerin bulunamayışı, iletişim ortamının yetersizliği, iletişimde kesintiler, bilgi eksikliği, geçmiş deneyimler, algıda seçici davranma, önyargı ve varsayımlar, fiziksel mesafenin ayarlanamayışı gibi durumlar iletişimde engel durumlar olarak ortaya konmuştur. Can (2004),’ın çalışmasında verimli bir denetim için; öğretmenlerin, hem okul müdürleri hem de denetmenler tarafından ayrı ayrı denetlenmesinin gerektiğini belirtmişlerdir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre bazı öneriler geliştirilmiştir:

1. Denetime maruz kalan kişilerin denetimden daha ziyade kendilerine ışık tutacak ve rehberlik edecek kişilere ihtiyacı olduklarını bilmek ve buna göre bir denetim faaliyeti oluşturmak gerekir.
2. Denetim kontrol etmekten ziyade öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimini sağlayacak nitelikte olması gerekir.
3. Denetçiler ile öğretmenlerin iletişim eksikliği giderilmeli ve öğretmenlerin denetim ile alakalı önyargıları giderilmelidir.
4. Denetim yılda birkaç kez değil de, eğitim öğretim yılı boyunca zamana yayılarak , rehberlik amaçlı yapılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Okul Yöneticileri, Öğretmen, Denetim

Kaynaklar

- Aydın, M. (1993). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Can, N. (2004). İlköğretim öğretmenlerinin denetimi ve sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 161, 112-122.
- Çelik, V. (2002). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Fırcıoğlu Bilge, E. (2014). *İlkokul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşleri*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Bilgen, H.N (1994). *Çağdaş ve Demokratik Eğitim: Ders Geçme ve Kredi Uygulaması*. Ankara: MEB Yayınları.
- Gökçalp, S. (2010). *İlköğretim müfettişlerinin öğretmen teftişlerindeki denetim görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarının incelenmesi (Mersin merkez örneği)*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Ovalı, Ç. (2010). *İlköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerini yerine getirme düzeyine ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşleri*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Sapancı, A. , Aslanargun, E. ve Kılıç, A. (2014) Eğitim müfettişlerinin öğretmen denetiminde kullandıkları güç türleri, *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*. 2(2), 52-68.
- Saban, A. (2008). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler, *İlköğretim Online*, 7(2), 421–455.
- Ünal, I. (1989). Eğitim örgütlerinde örgütsel değişme aracı olarak denetim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22 (1–2), 443–458.
- Yazıcı Ö.Gündüz Y. (2010).Etkili Eğitim Denetiminde Yaşanan İletişim Engelleri ve Bu Engelleri Aşma Yolları .*Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3, 15-18.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN ADAY ÖĞRETMENLİK SÜRECİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Mukadder Boydak Özana, Zülküf Nantob

^(a)Prof Dr, Fırat Üniversitesi, mboydak@firat.edu.tr

^(b)Doktora Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, zlkfnt@hotmail.com.tr

Giriş

Teknolojik ve bilimsel gelişmeler sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasi yaşam gibi birçok alanda etkisini göstermektedir. Gelişen dünyada yer almanın öncelikli belirleyicilerinden biri etkili ve verimli bir eğitim sistemi oluşturmaktır. Eğitim toplumların geleceğe yönelik yerini belirleyen, gelişip ilerlemesini sağlayan önemli unsurlardandır. Eğitimin önemini kavrayan toplumlar eğitim kalitesini arttırmak için emek sarf ederler. Bu emekler genellikle öğretim programlarını geliştirme ve iyileştirme, eğitim ortamının standartlarını yükseltme, öğrenme ortamında eğitim-öğretim teknolojilerinden etkili bir şekilde yararlanma, amacına uygun yöntemleri geliştirme ve tüm bunları uygulayacak olan öğretmenlerin eğitimi üzerinde yoğunlaşmaktadır (Kaya ve Büyükkasap,2005;368). Eğitimin mimarı olan öğretmenler sosyal sistemin en stratejik parçalarından birisidir (Bursalıoğlu, 2012: 42). Öğretmenlik bugün hemen her ülkede eğitim ve öğretimin en önemli unsurudur (Tozlu, 1992: 129). Eğitim ortamlarında kaliteli bir öğretimin yapılabilmesi daha çok nitelikli öğretmenlerin varlığına bağlıdır (Seferoğlu,2004). Çünkü öğrenciler ile sürekli iletişim halinde olan, eğitimi gerçekleştiren, öğrencileri değerlendiren ve dönüt alan, kısaca eğitim sürecini gerçekleştiren öğretmenlerdir. Ülkemizde öğretmenlerin ve öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının niteliği ile ilgili ciddi kaygılar mevcuttur (Özoğlu, 2010). Ayrıca yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde adaklık sürecince uygulamada bir takım sorunların yaşandığı görülmektedir. Bununla birlikte aday öğretmenlerin meslek içi eğitimindeki uygulamalar son zamanlarda sürekli değişim göstermekte ve ilgililerce öğretmenlerin adaylık sürecince en iyi şekilde yetiştirilmesi araştırılmaktadır. Toplumun şekillendirecek bireyleri yetiştirecek kişiler öğretmenler olduğuna göre onların mesleki açıdan çok iyi yetişmiş olması gerekir. Mesleğin nitelikli bir şekilde kazandırılması öğretmenlik uygulaması çalışmaları ve öğretmenlerin mesleğe atandıktan sonra adaylık süresince aldıkları eğitimlerle mümkün olmaktadır. Öğretmenlerin mesleğe yetişmesinde küçümsenmeyecek ölçüde öneme sahip olan aday öğretmenlik sürecindeki uygulamalardan birinci derecede sorumlu olan ve bu süreci en yakından takip eden kişiler okul yöneticileridir. Aday öğretmenlik süreci ile alakalı yönetmelik incelendiğinde de okul müdürlerinin aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde büyük sorumluluğu olduğu görülmektedir. Bu çalışmada okul yöneticilerinin, aday öğretmenlik süreci hakkındaki görüşlerinin neler olduğu belirlenerek; gerek aday öğretmenlik sürecinin gerekliliği gerekse aday öğretmenlerin eğitimini gerçekleştiren danışman öğretmenleri belirleme süreci ile alakalı veriler elde edilecektir. Elde edilen veriler eğitim öğretim sürecinde kilit role sahip öğretmenlerin en iyi şekilde yetiştirilmesi, mevcut aday öğretmenlik sürecindeki boşlukları doldurması, varsa hataların veya eksiklerin giderilmesi ve nihai olarak bu sürecin en iyi şekilde tamamlanması adına ilgililere ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı uygulanmakta olan aday öğretmenlik sürecini öğretmen görüşleri alınarak değerlendirmek ve bu sürecin daha iyi yürütülmesi adına öneriler olarak konu ile alakalı veriler elde etmektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Aday öğretmenlik uygulamasının gerekliliğine inanıyor musunuz? Sizce yeni öğretmenin mesleğe yetiştirilmesinde başka ne tür uygulamalar kullanılabilir?
2. Aday öğretmen uygulamasında, danışman öğretmen belirleme süreci etkili bir şekilde yürütülmekte midir? Siz olsanız bu süreci nasıl yönetirdiniz?

Yöntem

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu belirlemek amacı ile amaçlı örnekleme yöntemleri içerisinde yer alan kolay ulaşılabılır durum yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim

Dalı'nda tezsiz yüksek lisans eğitimi gören ve aynı zamanda Elazığ ili Merkez ilçede bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 33 yönetici oluşturmaktadır. Uzman görüşleri alınarak hazırlanan üç sorudan oluşan görüşme formu okul yöneticilerine uygulanmış ve bu görüşme formları, araştırmanın temel veri kaynağı olarak kabul edilmiştir. Verilerin analizinde nitel araştırmaların çözümlemesinde kullanılan "içerik analizi" yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen görüşler Nvivo 8 (demoversiyonu) paket programı ile analiz edilmiştir. Yönetici görüşlerinin analizinde, ifadelerin benzerliğine göre gruplandırmalar yapılarak temalar oluşturulmuş ve görüşler, uygun temalara yerleştirilmiştir. Bu doğrultuda uzman tarafından incelenmesi istenen soru formlarından elde edilen yanıtlar ile araştırmacı tarafından oluşturulan tema listesi, hiç bir yanıt dışarıda kalmayacak şekilde eşleştirmesi yapılmıştır. Ayrıca araştırmanın güvenilirliğini ölçmek için Miles ve Huberman'ın geliştirdiği Uzlaşma Yüzdesi(P) = Görüş Birliği(Na) / (Görüş Birliği(Na) + Görüş Ayrılığı(Nd)) X 100 formülü kullanılmıştır. Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Saban, 2008:467). Buna göre görüşüne başvuru uzman 2 ifadeyi araştırmacıdan farklı bir kategoriyle yerleştirmiştir. Bu hesaplamanın ardından araştırmanın güvenilirliği; $P = 66 / (66 + 2) \times 100 = \%97$ olarak bulunmuştur. Bu sayede araştırmanın nitel bölümünün geçerliği sağlanmıştır.

Bulgular

Okul Yöneticilerinin aday öğretmenlik uygulamasının gerekli olup olmadığına ilişkin görüşleri: gereklidir, gerekli değildir şeklinde iki temada toplanmıştır. Araştırma kapsamındaki 33 okul yöneticisinin görüşlerinin 23'ü (%70) gereklidir alt temada değerlendirirken, 10'u (%30) gerekli değildir alt temada değerlendirilmiştir. Aday öğretmenliği gerekli gören veya gerekli görmeyen okul yöneticileri, öğretmenlerin mesleğe yetiştirilmesi ile alakalı 33 öneride bulunmuştur. Aday öğretmenliğin gerekli olduğunu savunan okul yöneticilerinin öne sürdüğü önerilerin 9'u (%40) aday öğretmenlerin kıdemli öğretmenler ile staj yapması gerektiğini, 4'ü (%17) aday öğretmenlerin hizmet içi eğitime alınması gerektiğini, 4'ü (%17) aday öğretmenlerin yurdum tüm bölgelerinde staj yapması gerektiğini, 3'ü (%13) aday öğretmenliğin sadece rehberlik amacı ile yapılması gerektiğini, 3'ü (%13) aday öğretmenlerin ders dışında evrak gibi diğer ders dışı konularda da eğitim alması gerektiğine yönelik görüşlerdir. Aday öğretmenliğin gerekli olmadığını savunan okul yöneticilerinin öne sürdüğü önerilerin 5'i (%50) öğretmen adaylarının üniversitelerde gerekli bütün eğitimleri alması gerektiğini, 5'i (%50) öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca staj eğitimini gerçekleştirmesi gerektiğine yönelik görüşlerdir.

Okul Yöneticilerin aday öğretmenlik uygulamasında danışman öğretmen seçim sürecinin uygun yürütülüp yürütülmediğine ilişkin görüşleri uygun yürütülmektedir, uygun yürütülmemektedir şeklinde iki temada toplanmıştır. Araştırma kapsamındaki 33 okul yöneticisinin görüşlerinin 30'u (%90) uygun yürütülmemektedir alt temada değerlendirirken, 3'ü (%10) uygun yürütülmektedir alt temada değerlendirilmiştir. Danışman öğretmen seçim sürecini uygun gören veya uygun görmeyen okul yöneticileri danışman öğretmen seçimi ile alakalı 33 öneride bulunmuştur. Danışman öğretmen seçiminin uygun olmadığını savunan okul yöneticilerinin öne sürdüğü önerilerin 9'u (%30) danışman öğretmenlerin deneyimli öğretmenler arasından seçilmesi gerektiği, 7'si (%23) danışman öğretmenlerin başarılı öğretmenler arasından seçilmesi gerektiği, 5'i (%17) danışman öğretmenlerin objektif olarak seçilmesi gerektiği, 3'ü (%10) danışman öğretmenlerin ders yükü az olan öğretmenler arasından seçilmesi gerektiği, 3'ü (%10) danışman öğretmenlerin branş bazında seçilmesi gerektiği, 3'ü (%10) danışman öğretmenlerin lisans üstü eğitim alan öğretmenler arasından seçilmesi gerektiğine yönelik ifadelerdir. Danışman öğretmen seçiminin uygun olduğunu savunan okul yöneticilerinin öne sürdüğü önerilerin 2'si (%67) danışman öğretmenlerin deneyimli öğretmenler arasından seçilmesi gerektiği, 1'i (%23) danışman öğretmenlerin objektif olarak seçilmesi gerektiğine yönelik görüşlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Aday öğretmenlik sürecinin gerekliliğine ilişkin olarak; tekrarlanma sıklığına göre oluşturulan temalar sırasıyla gereklidir, gerekli değildir şeklindedir. Gereklidir temasına altında okul yöneticilerinin, aday öğretmenlik sürecinin daha iyi yürütülmesi adına öne sürdüğü öneriler tekrarlanma sıklığına göre kıdemli öğretmen, hizmet içi eğitim, tüm bölgelerde staj, ders dışı yetiştirmeli, rehberlik amaçlı kavramlarını ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin çoğunluğu okullarda mevcut aday öğretmenlik sürecinin uygulanmasının yerinde bir uygulama olduğuna yönelik görüş ifade etmiştir. Buna sebep olarak; öğretmen adaylarının ihtiyaç duyduğu mesleki eğitimi tam olarak almadan mezun olmaları, gerçek sınıf ortamında verilen eğitimin daha kalıcı ve ciddi olması, ayrıca eğitim fakültelerinde öğretmenliğin yeterli düzeyde pratiğe dökülmemesi gösterilebilir. Okullarda aday öğretmenlik sürecinin gerekliliğine inanan okul yöneticilerinin görüşlerinden öne çıkan kavramların başında kıdemli öğretmenler ile aday öğretmenlerin yetiştirilmesi gerektiği gelmektedir. Seferoğlu (2010)'nun araştırmasında elde ettiği sonuçlar da bu bulgularla örtüşmektedir. Yapılan araştırmada öğretmen adaylarının ihtiyaçları olan mesleki eğitimi tam olarak alamadan mezun oldukları, bu yüzden aday öğretmenlik süresince hizmet içinde mesleki gelişim konusunda destek sağlanması gerektiği ifade edilmiştir.

Gerekli değildir temasına altında okul yöneticilerinin, aday öğretmenlik sürecinin daha iyi yürütülmesi adına öne sürdüğü öneriler tekrarlanma sıklığına göre, üniversitede eğitim, üniversitede staj kavramlarını ifade etmişlerdir. Buna sebep olarak; öğretmenlerin gerekli bütün eğitimlerini üniversitelerde alması gerektiği, öğretmenleri yetişmesinin üniversitelere bırakılması gerektiği söylenebilir. Arslan ve Özpınar (2008) tarafından yapılan araştırmasında da benzer olarak öğretmen adaylarının MEB'in görmek istediği nitelik ve becerilerin çoğunluğuna sahip olacak şekilde yetiştiği belirlenmiştir.

Yöneticilerin aday öğretmenlik sürecinde danışman öğretmen seçimine ilişkin olarak; tekrarlanma sıklığına göre oluşturulan temalar sırasıyla uygun yürütülmemektedir, uygun yürütülmektedir şeklindedir. Uygun yürütülmemektedir temasına yönelik okul yöneticilerinin önerileri: tekrarlanma sıklığına göre deneyimli danışman, başarılı danışman, objektif seçim, ders yükü hafif, branş bazında denetmen, lisans üstü eğitim kavramlarını ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin yüksek oranda mevcut adaylık sürecinde danışman öğretmenlerin seçiminin uygun yürütülmediğini ifade etmiştir. Danışman seçiminin yerinde olması için öncelikli olarak seçilen danışmanın tecrübeli olması gerektiğini savunmuşlardır. Tecrübe tek başına kriter değildir, okul müdürlerinin görüşlerine göre tecrübe ile birlikte danışman öğretmenin objektif olarak, başarılı öğretmenler arasından, branş bazında seçilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu görüşe sebep olarak kendi alanında uzman tecrübeli ve başarılı bir danışman öğretmen, aday öğretmenlerin eksiklerini yerinde ve zamanında görerek müdahale etme fırsatı bulacağı, ve tecrübeleri ile bu eksikleri tamamlayacağı söylenebilir. Ortaya çıkan bu sonuç araştırmaya başlamadan önce beklenen bir sonuçtur. Benzer şekilde Stanulis, Brondyk, Little ve Wibbens (2014) araştırmalarında danışman öğretmen seçerken öğretimin belirli alanlarıyla ilgili olarak sınırlandırılmasına yönelik seçim yapılması, Tedder ve Lawy (2009) araştırmalarında ise aday öğretmenlik sürecinde danışman (menfor) öğretmen seçiminde mesleki başarının ilk kriter olması gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır. Uygun yürütülmektedir temasına yönelik okul yöneticilerinin önerileri: tekrarlanma sıklığına göre deneyimli danışman, objektif seçim kavramlarını şeklindedir. Okul yöneticilerinden düşük oranda aday öğretmenlik seçiminin uygun yürütüldüğünü ifade eden olsa da, bunlarda yine de seçim yapılırken daha dikkatli olunması adına tecrübeli öğretmenler arasından objektif bir seçim yapılması gerektiğini savunmuştur. Görüldüğü gibi danışman öğretmenlik seçiminin uygun yürütüldüğünü düşünen ve düşünmeyen müdürlerin bu sürecin daha iyi yürütülmesi adına ortak önerileri, danışman öğretmen seçiminin objektif olarak deneyimli öğretmenler arasından yapılması gerektiğidir.

Öneriler

1. Danışman öğretmen ders içi ve ders dışı çok yönlü yetiştirilmelidir.
2. Danışman öğretmen, alanında başarılı ve aday öğretmen ile aynı branştan seçilmelidir.
3. Üniversiteler ile okullar ortak bir paydada buluşarak öğretmenlerin daha iyi yetiştirilmesi adına seminerler, toplantılar vs. düzenlemelidir.

Anahtar Kelimeler: Okul Yöneticileri, Aday Öğretmenler, Danışman Öğretmenler

Kaynaklar

- Arslan, S. & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: ilköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*. Cilt 2 Sayı 1, 38-63.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: PegemAkademi.
- Kaya, A. ve Büyükkasap, E. (2005). Fizik Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Profilleri Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Endişeleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 367-380.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *seta Analiz*, 17, Şubat. 01.05.2016 tarihinde <http://arsiv.setav.org/Ups/dosya/20275.pdf> adresinden alınmıştır.
- Sağlam, Mustafa. "Federal Almanya'da Öğretmen Yetiştirme Sistemi", *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt:2 Sayı:2, Ekim 1989, ss.25-43.
- Saban, A. (2008). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler, *İlköğretim Online*, 7(2), 421-455.
- Seferoğlu, S.S. (2004). "Öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutumları." XII.Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı. S: 413-423.
- Stanulis, R.N., Brondyk, S.K., Little, S., & Wibbens, E. (2014). Mentoring Beginning Teachersto Enact Discussion-based Teaching. *Mentoring& Tutoring: Partnership in Learning*, DOI: 10.1080/13611267.2014.902556 <http://dx.doi.org/10.1080/13611267.2014.902556>
- Tedder, M., & Lawy, R. (2009). The Pursuit of 'Excellence': Mentoring in Further Education Initial Teacher Training in England. *Journal of Vocational Education & Training*, 61(4), 413-429.
- Tozlu, N. (1992). *Eğitim problemlerimiz üzerine düşünceler*. Van: YYÜ Fen Edebiyat Fakültesi.

ORTAÖĞRETİM OKUL MÜDÜRLERİNİN VE OKUL AİLE BİRLİĞİ ÜYELERİNİN OKUL EKONOMİSİYLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

Neşe Börü^a

^(a) Yrd. Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, nboru@nevsehir.edu.tr

Giriş

Dünyada toplumların ekonomik yetersizliklerindeki artış her geçen gün devam etmektedir. Bu artış bireylerin eğitim imkânlarındaki koşullarının mesafesini açarak, eşitsizlikleri derinleştirmektedir. Gelişmemiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemleri çağın gereksinimlerine hitap etmekte zorlanmaktadır. Bireylerin eğitimini etkileyen eşitsiz koşullar insanların yaşamlarında olumsuz sonuçların oluşmasına yol açmaktadır (Yılmaz ve Sarpkaya, 2016, s.1).

Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına hizmet eden politikaları ve kararları uygulamak için okul yönetimi insan ve madde kaynaklarından yararlanır (Taymaz, 2003). Okul yönetiminde etkili olan insan ve madde kaynakları iç ve dış olmak üzere ikiye ayrılır. Okulun içinde yer alan insan kaynakları yöneticiler, öğretmenler ve diğer personeldir; okulun dışındaki kaynaklar ise veliler, iş piyasası, Milli Eğitim Bakanlığı, devletin yönetim yapısı ve sivil toplum örgütleri olabilir (Bursalıoğlu, 2002).

Okulların mali, personel ve bilgi ile ilgili kaynakları kıttır (Aldrich, 1972; Benson, 1975; akt, Hoy ve Miskel, 2015, s.243). Okullar bu kıt kaynaklar için akranlarıyla hem yarış halindedir hem de onlarla paylaşmak durumundadır. Varlıklı bir çevreye sahip olan okullar öğrencilere zengin programlar ve eğitimsel etkinlikler sunabilirken, aksi durumdaki okullar ise yalnızca temel akademik programları uygulamayı hedefler ve ek programları sunmakta yetersiz kalırlar (Hoy ve Miskel, 2015, s.243). Milli eğitim kurumlarında okulun amaçlarının gerçekleşmesi için gerekli olan madde kaynaklarının temini Milli Eğitim Bakanlığı politikalarına, okul aile birliğine, bağlı severlere ve okul yöneticilerinin yeterliliklerine bağlıdır.

Okul yöneticilerinin yeterlilikleri liderlik becerileri çerçevesinde yerini bulmaktadır. Okul yöneticilerinin problemleri analiz etmesi, karar sürecini işletmesi ve duruma uygun çözüm stratejilerini geliştirmesi liderlik yetenekleriyle ilgilidir (Bursalıoğlu, 2002, 15). Liderlikle yöneticilik bireyde birbirini tamamlayan ölçüde var olmalıdır. Lider tarafı idealist, sentezci, düş gücü yüksek yaratıcılığın peşinde olurken, yönetici tarafı akılcı ve pragmatik olguları göz önünde bulundurmalıdır. Bireyin lider yönü sistemin iç dinamiklerinin yaşaması, uzun dönemde geleceğin öngörülebilmesine hizmet ederken, yönetici yönü sistemin işleyişinin sürdürülmesi, işin başarılı olmasını sağlamak, istikrarın devam etmesi için çalışır. Lider yönetici değişim karşısında standart tavırlar göstermek yerine yaratıcı ve yenilikçi yollarla değişimi yönetmeyi başarır. Bunun için öğrenmeye açık olması gerekir. Belirsizlik ve karmaşıklık karşısında toleransının yüksek olması gerekir. Lider yönetici baskıcı grup iklimlerinden uzak durmalıdır. Takım üyelerinin özgürce görüş bildirmelerine izin vermelidir. Lider çevresinde aşırı güven ortamına yani sürekli kendisini doğrulayan söylemlere izin vermesiyle yanlış kararlar alınmasına zemin hazırlayabilir. Bu sebeple lider yönetici katılımcı ve danışmayı önemsemelidir (Sargut, 2015, ss.6-12).

Okullar mevcut imkânlarla gerekli olan kaynakları temin edemediği takdirde, çevresindeki örgütlere, tedarikçilere bağımlılık geliştirirler. Okulun tedarikçilere olan bağımlılığı, tedarikçilere okulun kaynaklarının ne olması ve nasıl kullanılması gerektiğine ilişkin yetki verir ve onların güç kazanmasını sağlar (Hoy ve Miskel, 2015, s.243). Bu durum okulların içsel kontrollerini zayıflatır ve dışsal dayatmayı artırır. Okullar bu duruma daha fazla esnek ve daha az bürokratik bir tavırla yaklaşır. Okulların dışa bağımlı olmaması için okul yöneticilerinden beklenen bağımlılığı arttırmadan çevresel belirsizliğin üstesinden gelmesidir (Wood ve Gray, 1991, s.141; akt, Hoy ve Miskel, 2015, s.245). Bunun için okul yöneticilerinden gerektiğinde tedarikçilere sınır çizerek ve konumunu okulun eğitimsel amaçlarını, öğretim programını ve öğretmenleri korumak adına tampon gibi çalıştırarak, tedarikçilerin örgüte ilişkin algısını etkilemesi beklenir. Belirsizliğin ve bağımlılığın daha zorlu olduğu çevrelere baş etmek için okul yönetimi plânlama ve tahmin etme stratejilerini kullanır. Okul yönetimi önemli çevresel değişimleri tahmin ederek ve çevresel unsurları tanıyarak plânlama sürecini gerçekleştirir (Hoy ve Miskel, 2015, ss.246-247).

Okul aile birliği yönetmeliğine göre okul müdürlerinin okul aile birliğinin yürütülmesiyle ilgili sorumlulukları ise kurulun zamanında ve yönetmeliğe uygun toplanmasını sağlamak, iş ve işleyişinin

yönetmeliğe uygun olmasını denetlemek usulsüzlük ve uygunsuzluk durumlarında okul aile birliği başkanını uyarmak gerektiği durumlarda ise il/ilçe milli eğitim müdürlüklerine durumu bildirmektir. Okulun elektrik, su, yakıt ve donanımsal ihtiyaçları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından giderilmektedir. Bununla beraber eğitimde kalite ve başarının artmasına yardımcı olmak; okulda kurs, sınav, seminer, müzik, tiyatro, spor, sanat, gezi, kermes gibi eğitim etkinliklerinin organize edilmesine yardım etmek; eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına hizmet etmek; okulun derslik, kütüphane, spor salonu, atölye ve laboratuvar gibi eğitim ortamlarının değerlendirilmesinde rol almak; uygun koşullara sahip olmayan öğrencilere maddi ve manevi destek olmak; okula ayni ve nakdi yapılan bağışların yönetimini gerçekleştirmek; okul ihtiyaçlarının karşılanmasına mal ve hizmet satın alarak destek vermek; önemli gün ve haftalar ve yarışmalar gibi etkinliklere destek vermek gibi okulun ekonomisinin yönetimini yakından ilgilendiren görev, yetki ve sorumluluklar ise 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 16. maddesine dayanılarak hazırlanan okul aile birliği yönetmeliğiyle okul aile birliği üyelerine verilmiştir.

Okul yönetiminde gelir kaynaklarını etkileyen unsurlardan birisi de okula yapılan bağışlardır. Bireyler diğerlerinin refahını düşündüğü için herhangi bir karşılık beklemediği için bağış yapabilirken, bencilce niyetlerle de bağışta bulunabilir (Penner ve diğerleri, 2005, s.368). Yeni insanlarla tanışmak, yeni şeyler öğrenmek, kişisel gelişim sağlamak (Ryan, Kaplan, & Grese, 2001), diğerlerinden daha fazla varlığa sahip olmanın neden olduğu suçluluk hissini yatıştırmak, çalışma arkadaşlarını bulmak ve işlerini ilgilendiren gruplara katılmak, sosyal ağlara dahil olmak gibi bencilce görülen niyetlerle insanlar hayırseverlikle ilgili aktivitelere katılabilirler. İnsanlar koltuk elde etmek, üniversiteye veya herhangi bir binaya kendi isimlerinin verilerek tanınmak, akranlarının baskısından ve diğerlerinin onu aşağılamasından kaçınmak, sosyal alkış almak, yıllık raporlarda yer almak, bahşedilen burslar için isim hakkına sahip olmak, özel olaylara dahil olabilmek, vergi indiriminden yararlanmak, örgütler tarafından tanınmak gibi bencilliğin aşırı biçimlerinden dolayı da hayırseverlikle ilgili aktivitelerde yer alabilir (Drezner, 2008, s.48).

Okullarda kısıtlı gelir kaynaklarını yönetmekle beraber okulun etkililiğini devam ettirmekle sorumlu olan okul yöneticilerinin bu görevinin üstesinden gelmesi için okul aile birliğinden, bağış severlerden ve liderlik becerilerinden yararlanması beklenir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı okul aile birliği üyelerinin ve okul müdürlerinin okulun ekonomisinin yönetimine ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı ise 2016-2017 eğitim öğretim yılında Nevşehir ili Ürgüp ilçesinde ortaöğretim düzeyinde görev yapan okul aile birliği üyelerinin ve okul müdürlerinin okulun ekonomisinin yönetimine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaca göre araştırmanın alt amaçları izleyen maddelerdeki gibidir:

Okul aile birliği üyelerinin okulun ekonomisiyle ilgili görüşlerini belirlemek. Bu alt amaç doğrultusunda okul aile birliği üyelerinin

- Okul aile birliği üyelerinin davranışları ve özelliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek.
- Okulun ekonomisiyle ilgili Milli Eğitim Bakanlığının sorumluluklarına ilişkin görüşlerini belirlemek.
- Okul müdürlerinin davranışları ve özelliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek.
- Okul aile birliğinin bütçe plânına ilişkin görüşlerini belirlemek.
- Okul aile birliği üyelerinin okulda tasarrufa ilişkin görüşlerini belirlemek.

Okul müdürlerinin okulun ekonomisiyle ilgili görüşlerini belirlemek. Bu alt amaç doğrultusunda okul müdürlerinin;

• Okul ekonomisinin yönetimine ilişkin yönetici davranışları ve özelliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek.

- Okul ekonomisinin yönetimiyle ilgili Milli Eğitim Bakanlığına ilişkin görüşlerini belirlemek.
- Okula yapılan bağışı etkileyen etmenlere ilişkin görüşlerini belirlemek.
- Okula bağışın yapılması için insanları ikna etmeye ilişkin görüşlerini belirlemek.
- Okul bütçesine ilişkin görüşlerini belirlemek.
- Okulda tasarruf ve devlet malının korunmasına ilişkin görüşlerini belirlemek.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemine göre desenlenmiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2016-2017 eğitim öğretim yılında Nevşehir ili Ürgüp ilçesinde ortaöğretim düzeyinde görev yapan okul müdürleri ve okul aile birliği üyeleri oluşturmaktadır. Okul müdürleri amaçlı örnekleme yöntemi olan maksimum çeşitlilik örneklemeden yararlanılmıştır. Okul müdürlerinin çeşitliliğini sağlamak içinse Ürgüp ilçesindeki tüm ortaöğretim okullarının okul müdürlerine ulaşılmıştır. Dolayısıyla ilçede yer alan fen lisesi, anadolu lisesi, sağlık meslek lisesi, çok programlı anadolu lisesi, imam hatip lisesi ve mesleki ve teknik anadolu lisesi okul türlerinde görev yapan okul müdürleriyle görüşme yapılmıştır. Okul aile birliği

üyelerinin seçiminde ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden “kolay ulaşılabilir durum örneklemeden” yararlanılmıştır.

Bulgular

Araştırma verilerinin çözümlenmesiyle elde edilen katılımcı görüşleri araştırmanın amaçları doğrultusunda 2 ana tema, 11 alt tema ve 10 kategori altında sınıflandırılmıştır. Araştırmada frekans dağılımlarına göre öne çıkan bulgular Çizelge 1.’deki gibidir.

Çizelge 1. Frekans dağılımlarına göre öne çıkan bulgular

Okul aile birliği üyelerinin davranışları ve özelliklerine ilişkin görüşler

Davranışlar

Sadece öğrencinin eğitimine odaklanmak

Okulun bütçesiyle ilgilenmemek

Veli ziyaretlerine katılmak

Özellikler

Gönüllü olmak

Etkili bir sosyal çevreye sahip olmak

Okul müdürlerinin davranışları ve özellikleri

Davranışlar

Okul aile birliği üyelerinin öneri ve düşüncelerini önemsemek

Veli ziyaretlerinde bulunmak

Özellikler

Sosyal olmak

Edep ve haya sahibi olmak

Okul aile birliğinin bütçe plânına ilişkin görüşler

Kültürel faaliyetlere önem vermek

Sportif faaliyetlere önem vermek

Okulda tasarruf

Öğrencilerin tasarruf konusunda eğitmek

Mezuniyet törenlerini gereksiz bulmak

Okul ekonomisinin yönetimine ilişkin yönetici davranışları ve özellikleri

Davranışlar

Okulun ihtiyaçlarını görmek

Veli profilini iyi bilmek

Özellikler

Araştırmacı

Detaycı

Okul ekonomisi ve Milli Eğitim Bakanlığı

Milli eğitim bakanlığı büyük ihtiyaçlar için yeterli ödenek sağlıyor

Günlük ve acil ihtiyaçları milli eğitim bakanlığından karşılamak kolay değil

Okula yapılan bağışı etkileyen etmenler

Okulun mezunlarını istihdam etme niyetinde olan bağış severler var

Öğrencilerin akademik başarılarıyla ilgili haksız beklentilerini dile getiren bağış severler var

Okula bağış yapılması için insanları ikna etmek

İnsanların bağış için ikna edilmesi kolay değil

İnşaat işçilerini veya tadilat ustalarını bağış adına ikna etmek

Okul bütçesi

Okul bütçesinin gelir kaynakları

Milli Eğitim Bakanlığı

Okul bütçesinin gelir kaynaklarına ilişkin sorunlar

Veliler eğitim adına okula bağışı külfet görüyor

Okul bütçesinin plânlanması

İstişare etmek

Temel ihtiyaçlar ve deneyimlerimize göre plân yapmak

Okul bütçesinin öncelikleri

Eğitim-öğretim ortamlarının tadilat giderleri

Okulda tasarruf ve devlet malının korunması

Öğrencileri uyarmak, eğitmek

Ailelerin ve öğrencilerin acil boyutta eğitime ihtiyacı var

Tartışma

Tartışma kısmında Aslanargun ve Düzce'nin (2012), Turan ve diğerlerinin (2012), Özbaşı ve Badavan'ın (2009), Akbaşı ve Kavak'ın (2008), Matsuba ve diğerlerinin (2007), Aydoğan'ın (2006), Genç'in (2005), Yavas ve Riecken'in (1985), Becker'in (1974) araştırmalarından yararlanılmıştır

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak bu araştırmada amaçlar doğrultusunda 2 ana tema, 11 alt tema ve 10 kategori bulunmuştur. "Okul aile birliği üyelerinin okulun ekonomisiyle ilgili görüşleri" ve "okul müdürlerinin okulun ekonomisiyle ilgili görüşleri" araştırmanın ana temalarıdır. "Okul aile birliği üyelerinin okulun ekonomisiyle ilgili görüşleri" ana teması altında yer alan alt temalar ve kategoriler izleyen maddelerdeki gibidir:

- a. Okul aile birliği üyelerinin davranışları ve özelliklerine ilişkin görüşleri
 - i. Davranışlar
 - ii. Özellikler
- b. Okulun ekonomisiyle ilgili Milli Eğitim Bakanlığının sorumluluklarına ilişkin görüşleri
- c. Okul müdürlerinin davranışları ve özelliklerine ilişkin görüşleri
 - i. Davranışlar
 - ii. Özellikler
- d. Okul aile birliğinin bütçe plânına ilişkin görüşleri
- e. Okul aile birliği üyelerinin okulda tasarrufa ilişkin görüşleri

"Okul müdürlerinin okulun ekonomisiyle ilgili görüşleri" ana teması altında yer alan alt temalar ve kategoriler izleyen maddelerdeki gibidir:

- a. Okul ekonomisinin yönetimine ilişkin yönetici davranışları ve özelliklerine ilişkin görüşleri
 - i. Davranışlar
 - ii. Özellikler
- b. Okul ekonomisinin yönetimiyle ilgili Milli Eğitim Bakanlığına ilişkin görüşleri
- c. Okula yapılan bağışı etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri
- d. Okula bağışın yapılması için insanları ikna etmeye ilişkin görüşleri
- e. Okul bütçesine ilişkin görüşleri
 - i. Okul bütçesinin gelir kaynakları
 - ii. Okul bütçesinin gelir kaynaklarına ilişkin sorunlar
 - iii. Okul bütçesinin plânlanması
 - iv. Okul bütçesinin öncelikleri
- f. Okulda tasarruf ve devlet malının korunmasına ilişkin görüşleri

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak politikacılar ve uygulayıcılar için belirlenen öneriler:

- Okulların projelendirilmesi aşamasında uygulayıcıların önerilerini dikkate almak
- Okulların günlük ve acil ihtiyaçları için yeni çözümler geliştirmek
- Okul müdürlerinin ve okul aile birliğinin görev ve sorumluluklarının daha ziyade eğitim-öğretim süreçleriyle ilgili olmasına dönük politikalar geliştirmek
- Araştırma sonuçlarına dayalı olarak araştırmacılar için belirlenen öneriler:
- İlköğretim okullarında okul ekonomisinin yönetimine ilişkin araştırmalarda bulunmak

Anahtar Kelimeler: Okul ekonomisi, okul müdürleri, okul aile birliği

Kaynaklar

- Akbaşı, S. ve Kavak, Y. (2008). Ortaöğretim okullarındaki okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 1-21.
- Aldrich, H. E. (1972). An organization-environment perspective on cooperation and conflict between organizations in the manpower training system.
- Aslanargun, E., Bozkurt, S. ve Düzce, A. T. L. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar (Problems that principals face in school administration). *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 349-368.
- Aydoğan, D. (2006). İlköğretim okullarında okul-çevre ilişkilerinin düzeyi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (2), 121-136.
- Benson, J. K. (1975). The interorganizational network as a political economy. *Administrative science quarterly*, 229-249.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranışlar. 15.Baskı. Ankara: Pegem A.

- Drezner, Noah D. (2008). *Cultivating a culture of giving: An exploration of institutional strategies to enhance African American young alumni giving*. United States – Pennsylvania: University of Pennsylvania (Ph.D. dissertation).
- Genç, S. Z. (2005). İlköğretim 1. kademedeki okul-aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 227-243.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1987). *Theory research and practice* (Vol. 278). Educational administration, New York: Random House.
- Husu, J., & Tirri, K. (2003). A case study approach to study one teacher's moral reflection. *Teaching and Teacher Education*, 19(3), 345-357.
- Matsuba, M., Hart, D. ve Atkins, R. (2007). Psychological and social-structural influences on commitment to volunteering. *Journal of Research in Personality*, 41, 889–907.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2012). Millî eğitim bakanlığı okul-aile birliği yönetmeliği. 9 Şubat 2012 tarihli 28199 sayılı *Resmî Gazete*, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/okulailebirligi/yonetmelik.pdf> adresinden 22.04.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Özbaş, M. ve Badavan, Y. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin okul-aile ilişkileri konusunda yapmaları gereken ve yapmaktaki oldukları işler. *Eğitim ve Bilim*, 34(154).
- Penner, L., Brannick, M. T., Webb, S., & Connell, P. (2005). Effects on Volunteering of the September 11, 2001, Attacks: An Archival Analysis. *Journal of Applied Social Psychology*, 35(7), 1333-1360.
- Ryan, R. L., Kaplan, R., & Grese, R. E. (2001). Predicting volunteer commitment in environmental stewardship programmes. *Journal of Environmental Planning and Management*, 44(5), 629-648.
- Sargut, S. (2015). *Lider yöneticinin benliğine yolculuk*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2003). İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi. Ankara PegemA Yayıncılık.
- Turan, S., Yıldırım, N. ve Aydoğdu, E. (2012). Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 63-76.
- TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu), (2008), Tüketim Harcamaları, Yoksulluk Ve Gelir Dağılımı, Sorularla Resmî İstatistikler Dizisi – 6.
- Yavas, U. ve Riecken, G. (1985). Can volunteers be targeted? *Journal of the Academy of Marketing Science*, 13(1–2), 218–228.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, T. ve Sarpkaya, R. (2016). *Eğitim ekonomisi (Eleştirel bir yaklaşım)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Wood, D. J., & Gray, B. (1991). Toward a comprehensive theory of collaboration. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 27(2), 139-162.

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN EYLEM KİMLİKLEME DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ -ANKARA ÖRNEĞİ-

Elif Ayyıldız Akyaz^a, Ayhan Ural^b

^(a) Öğretmen, MEB, elifayyildiz81@gmail.com

^(b) Öğretim üyesi, Gazi Üniversitesi, urala@gazi.edu.tr

Giriş

İnsan davranışları insanlık var olduğundan beri çözümlenmeye çalışılan örüntüler bütünü olarak düşünülebilir. Bütün kurumların temelinde insan varlığından söz etmek mümkündür. Bundan dolayı insan davranışlarının çözümlenmesi kurumlar için büyük önem taşır. Kurumların ana unsuru olan insanın yaptıklarının ve yapması muhtemel davranışların neden ve sonuçlarını anlamak kurumların yönetilmesinde, üretiminde, başarısında önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir.

İnsan davranışları değişkenlik gösterir ve komplikedir. Bundan dolayı insan davranışları üzerine bir takım genellemeler yapmak ve değişmez kurallar koymak çok da mümkün değildir. Aynı olay karşısında insanlar farklı tepkiler verebildiği gibi aynı kişi, farklı zamanlarda aynı olay karşısında farklı tepkilerde ortaya koyabilir. Ancak bu insan davranışlarının önceden tahmin edilemeyeceği anlamına gelmemelidir. İnsan davranışlarıyla ilgili “belirli koşullar altında” gerçekçi tahminler yapmak da mümkün olabilmektedir (Yüksel, 2006).

Davranış veya eylemlerimizin düşündüklerimiz ve algıladıklarımızla yakından bağlantılı olduğunu öne süren “Eylem Kimlikleme Teorisi” Valleeher ve Wegner (1985) tarafından literatüre kazandırılan psikoloji temelli bir kavramdır. Valleeher ve Wegner’e (1985) göre günün herhangi bir anında, kişinin yaptığı bir eylem sırasında kişiye ne yaptığı sorulduğu zaman, kişinin yaptığı veya yapmakta olduğu şeyi betimleyen bir yanıt verdiği görülür. Gerçekte kişi, ne yapıyorsun sorusuna verdiği yanıtla o andaki eylemini kimliklemektedir. Valleeher ve Wegner (1987) eylemlerle eylem kimlikleri arasında önemli bir bağlantı olduğunu öne sürer. Eylemin kendisi eylem kimliklemeyi etkileyebileceği gibi eylem kimliklemeleri de eylemleri etkileyebilmektedir.

Eylem kimlikleme teorisi, insanların düşünceleriyle davranışları arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışan üç ilkeye dayalı bir sistemdir. Bunlardan birincisine göre “bir eylem, bu eylemin baskın kimliğine göre sürdürülür” (Vallacher ve Wegner, 1987). Bu baskın kimlik ise eylemin yönünü belirler. Eylemin baskın kimliği değişmediği sürece bu eylemin yönü de değişmez (Öğülmüş, 1991). Bu ilkede sözü geçen “baskın kimlik”le anlatılmaya çalışılan ise eylemi gerçekleştiren bireyin eylemi adlandırmak için aklına gelen ilk bilgisi ışığında dile getirdiği kimliktir (Turhan ve Şengür, 2015). Teorinin ikinci ilkesine göre bir eylemle ilgili hem alt düzeyde hem üst düzeyde kimlikler mevcut ise bireyler bu eylemi kimliklemek için eylemin üst kimliklerini kullanma eğilimi gösterirler (Öğülmüş, 1991). Çünkü eylemle ilgili deneyimi, bilgisi, yeterlilikleri olan bireyler, eylemlerini teorinin ikinci ilkesine göre üst düzey kimliklemeyi tercih ederler (Vallacher ve Wegner, 1987). Teorinin üçüncü ilkesine göre ise eylemle ilgili deneyimi, bilgisi ve yeterlilikleri olmayan bireyler veya eylemi üst düzeyde kimlikleyip eylemin gerçekleştirilmesi sırasında bir sorunla karşılaşanlar eylemi üst kimlikle sürdüremeyeceklerinden daha alt düzeyde bir kimliği tercih etme yönünde bir eğilim gösterirler (Vallacher ve Wegner, 1987; Öğülmüş, 1991; Turhan ve Şengür, 2015)

Eylem kimlikleme teorisi, eylemlerin doğasının, onların nasıl tanımlandığına bağlı olduğunu varsayar ve bu eylem kimliklemelerin çeşitli düzeylere ayrılabilir olduğunu söyler. Düşük düzey kimliklemelerde, eylemin “nasıl” olduğunu tanımlayan detaylar vardır. Konsept olarak daha soyut bilgilerin yer aldığı “neden” ve “ne etkilerle” bu eylemin gerçekleştirildiğine cevap veren kimliklemeler ise daha yüksek düzeyi içerir. Örneğin, “derse katılmak” eylemi için “not tutmak” kimliklemesi düşük düzeyde bir eylem kimlikleme olarak tanımlanabilir, “bilgimi geliştirmek” “geleceğe hazırlanmak”sa daha yüksek düzeyde bir eylem kimliklemesidir (Mange, Sénémeaud ve Michinov, 2013).

Valleeher ve Wegner’e (1985) göre eylem kimlikleme düzeyleri açısından belli eylemlerde kişiler arasında farklılıklar vardır. Kişilerin eylemlerini kimliklemeleri a) deneyimleri b) yeterlilikleri c) eylemin üst düzey sonuçlarını anlamalarına olanak sağlayan bilgiye açık olmaları gibi faktörler tarafından etkilenmektedir.

Çocuk bakımı, kitap okuma, balık tutma v.b. gibi bazı eylem alanlarında eylem kimlikleme düzeyi açısından bireysel farklılıklar olması doğal kabul edilmektedir. Ancak, eylem kimlikleme düzeyleri açısından ortaya çıkan bu farklılığın sadece belli eylem alanlarına özgü olmadığı, farklı eylem alanlarındaki eylem kimlikleme düzeylerinde de kişiler arasında farklılıklar olduğu bulunmuştur (Vallecher ve Wegner, 1985).

Buna göre bazı uzmanlık gerektiren alanlarda kişiler arasında kimlikleme düzeyi bakımından farklılıklar olması doğal kabul edilmekle birlikte farklı eylem alanlarında da kişiler arasında eylem kimlikleme düzeyi açısından farklılıklar bulunması, kişilerin bazı özelliklerinin eylem kimlikleme düzeyine etki ettiğini düşündürülebilir. Bu çalışmanın problemi de “eylem kimlikleme düzeyleri açısından bireysel farklılıklar var mıdır?” sorusuna cevap bulmaya yöneliktir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; 10. sınıf öğrencilerinin eylem kimlikleme düzeylerinin, seçilen bazı değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmektir.

Bu temel amacı gerçekleştirebilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Anadolu Lisesi 10. sınıf öğrencilerinin eylem kimlikleme düzeyleri nedir?
2. Anadolu Lisesi 10. sınıf öğrencilerinin eylem kimlikleme düzeyleri;
 - 9. sınıf yıl sonu akademik başarı ortalaması
 - Cinsiyet durumu
 - Mezun olunan okul türü
 - Okul öncesi eğitim alıp almadığı
 - Annenin eğitim durumu
 - Babanın eğitim durumu
 - Annenin çalışma durumu
 - Babanın çalışma durumu
 - Ailenin ortalama aylık gelirine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

Yöntem

Bu çalışmada geçmişte varolan yada hala var olmaya devam eden bir durumu betimlemeyi amaçlayan araştırma yöntemi olan tarama modeli kullanılacaktır (Karasar, 2014). Araştırmanın evreni 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara merkez ilçelerindeki (Etimesgut, Yenimahalle, Çankaya, Keçiören, Altındağ, Pursaklar, Mamak, Gölbaşı ve Sincan) resmi Anadolu liselerinin 10. sınıfında eğitim gören 23151 (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016) öğrenciden oluşacaktır. Örneklemi bu evren içerisinden, çok aşamalı örnekleme yöntemi ile seçilen 460 öğrenci oluşturacaktır. Çok aşamalı örnekleme yönteminde örneklem seçimi aşama aşama gerçekleştirilirken, her aşamada farklı bir yöntem izlenebilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Araştırmanın verileri, anket yöntemiyle toplanacaktır. Bu çalışmada veri toplama aracı iki bölümden oluşacaktır. Birinci bölümde katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik 9 madde yer alacaktır. İkinci bölümde ise eylem kimlikleme düzeyini ölçmek için 25 maddeden oluşan, Vallecher, Wegner ve Cook (1982) tarafından geliştirilen, Öğülmüş (1991) tarafından Türkçeye uyarlanan “Davranış Kimlikleme Formu” kullanılacaktır.

Verilerin analizinde SPSS 22 paket programı kullanılacaktır. Araştırmada toplanan veriler, bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizleri kullanılarak çözümlenecektir.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eylem kimlikleme, Ortaöğretim öğrencisi ve 10. sınıf öğrencileri

Kaynaklar

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

Mange, J., Sénémeaud, C., ve Michinov, N. (2013). Jotting down notes or preparing for the future? Action identification and academic performance. *Social Psychology*, 16, 151–164.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). 2015-2016 eğitim öğretim yılı istatistikleri. <http://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24>. adresinden alınmıştır

Öğülmüş, S. (1991). *Eylem kimlikleme düzeyine yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve okul türünün etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.



- Turhan, M., & Şengür, D. (2015). Öğretmenlerin eylem kimlikleme tarzları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri* (s. 296-297). Gaziantep: Pegem Akademi.
- Vallacher, R. R. (1982). (Construction of the behavior identifitacation form). *Yayınlanmamış Araştırma Verileri (Vallacher ve Wegner, 1985, 1987 ve 1989'da aktarılmıştır)*.
- Vallacher, R. R., ve Wegner, D. M. (1985). *A theory of action identification*. Hillsdale: NJ:Erlbaum.
- Vallacher, R. R., ve Wegner, D. M. (1987). What do people think they're doing? Action identification and human behavior. *Psychological Review* , 94 (1) 3-15.
- Yüksel, Ö. (2006). *Davranış bilimleri*. Ankara: Gazi.

AKADEMİSYENLERİN AKADEMİK TEŞVİK ÖDENEĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Muhammed Turhan^a, Yusuf Celal Erol^b

^(a) Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, muhammedturhan66@gmail.com

^(b) Arş. Gör., Fırat Üniversitesi, yusufcelalerol@gmail.com

Giriş

Ülkemizde 2003 yılından itibaren kamu yönetiminde, merkezi ve girdi odaklı geleneksel bütçeleme anlayışından, çıktı ve sonuç odaklı ve kaynakların yerinden yönetildiği performans esaslı bütçeleme anlayışına geçilmiştir (Ulutürk, 2015, s. 411). 2014 yılında da çıkarılan 6564 sayılı yasa ile üniversite akademik personeline akademik teşvik adı ile ek ödeme yapılması kararlaştırılmıştır (Ulutürk, 2015, s. 410). Ülkemizdeki devlet üniversitelerinde görev yapan akademisyenler, 2016 yılından itibaren akademik teşvik ödeneği kapsamında bir önceki yıl yapmış oldukları akademik faaliyetlerden topladıkları puanlar oranında, içinde buldukları yılın Şubat ayından itibaren her ay topladıkları puan sayısına bağlı olarak akademik teşvik ödeneği almaktadırlar. İlk olarak 2015 yılında yayımlanan 14.12.2015 tarihli ve 20159/8305 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile yürürlüğe konulan akademik teşvik ödeneği yönetmeliği, 2016 yılında güncellenmiştir ve 2017 yılında verilecek olan akademik teşvik ödeneği 31.12.2016 tarihinde Bakanlar Kurulu'nda kararlaştırılan yeni yönetmeliğe göre verilecektir. Akademik teşvik yönetmeliğinde belirtilen akademik faaliyetler; proje, araştırma, yayın, tasarım, sergi, patent, atıf, tebliğ ve ödül şeklindedir. Her bir akademik faaliyet alanından ödeme yapılacak en fazla alınabilecek puan 30'u, toplam puan da 100'ü geçmemektedir.

Rekabetçi bir üstünlük kazanmak ve çalışanların performanslarının artırılması için performans değerlendirmesi bir gerekliliktir (Camgöz ve Alpten, 2006, s. 192). Performans, işgörenlerin veya örgütlerin hedeflerine hangi oranda ulaştığının ölçütüken, performans değerlendirme, bu performansların daha önceden belirlenen standartlara göre ölçülmesini içeren bir süreçtir (Sümer, 2000, s. 59, akt. Camgöz ve Alpten, 2006). Performans, amaçlanan hedefe ne ölçüde ulaşılabildiğinin ifadesidir ve nerede olduğumuz ve nerede olmamız gerektiği sorularını yanıtlamaya yardım etmektedir (Kutlar ve Kartal, 2004, s. 51).

Araştırmanın Amacı

Üniversitelerin akademik performansları, marka değerleri ve uluslararası görünürlüklerini pozitif etkilemektedir (Eraslan, 2015). Yükseköğretim kurumlarının marka değerinin belirlenmesinin kriterlerinden birisi de bilime ve sanata katkıyı ifade eden akademik performanstır (Eraslan, 2015, s. 38). Akademik teşvik ödeneğinde belirlenen kriterler ve yönetmelik çerçevesinde toplanan puanlar, akademisyenlerin akademik performanslarının ölçülmesinde yarar sağlayabilir.

Akademik teşvik ödeneği, akademisyenlerin akademik performansına bağlı olarak verilmektedir. Akademik performans, bir akademisyenin belirli ölçütlerin göz önüne alınmasıyla belirlenen sergilediği akademik çabalar toplamıdır (Kaptanoğlu ve Özok, 2006). Akademik performans değerlendirme, toplam kalite yönetimi anlayışı ve akreditasyon çalışmaları çerçevesinde daha da kaçınılmaz olmuştur (Kaptanoğlu ve Özok, 2006, s. 194). Akademik performansın değerlendirilmesi Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliği ile daha nesnel bir hale dönüştürülmüştür. Akademik performansın doğru bir biçimde değerlendirilmesi, yükseköğretimde kalitenin objektif olarak değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için gereklidir (Kaptanoğlu ve Özok, 2006, s. 202). Bu bağlamda, akademisyenlerin akademik teşvik ödeneğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Özellikle, bu ödeneğin akademik performans, yükseköğretimde kalitenin geliştirilmesine sağladığı katkının öğretim elemanlarının bakış açısıyla değerlendirilmesinin yapılacak çalışmalara ve getirilecek yeni düzenlemelere ışık tutacağı düşünülmektedir. Böyle bir ihtiyaçtan hareketle, araştırmanın amacı; öğretim elemanlarının akademik teşvik uygulamasına ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Yöntem

Öğretim elemanlarının akademik teşvik uygulamasına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik bu çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapan 60 öğretim üyesi ve 37 öğretim yardımcısı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu çalışmada

“içerik analizi” yöntemi kullanılacaktır. İlk olarak katılımcı görüşleri K1, K2, ... , K30... şeklinde kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılacaktır. Daha sonra her bir katılımcı görüşü incelenerek benzer görüşler gruplanacak ve temalar oluşturulacaktır.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akademisyen, Akademik teşvik ödeneği, Akademik teşvik ödeneği yönetmeliği

Kaynaklar

- Camgöz, S. M. ve Alperden, N. (2006). 360 Derece Performans Değerlendirme ve Geri Bildirim: Bir Üniversite Mediko-Sosyal Merkezi Birim Amirlerinin Yönetimsel Yetkinliklerinin Değerlendirilmesi Üzerine Pilot Uygulama Örneği, *Yönetim ve Ekonomi*, 13(2), ss. 191-210.
- Erarslan, İ. (2015). Üniversitelerin Uluslararası Görünürlüğü: Akademik Performans ve Üniversite Marka Değeri İlişkisi, *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), ss. 37-47.
- Kaptanoğlu, D. ve Özok, A. F. (2006). Akademik Performans Değerlendirmesi İçin Bir Bulanık Model, *İTÜ Dergisi*, 5(1), ss. 193-204.
- Kutlar, A. ve Kartal, M. (2004). Cumhuriyet Üniversitesinin Verimlilik Analizi: Fakülteler Düzeyinde Veri Zarflama Yöntemiyle Bir Uygulama, *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), ss. 49-79.
- Ulutürk, S. (2015). Yeni Kamu İşletmeciliği Yaklaşımından Hareketle Üniversitelerde Performans Uygulaması Üzerine Bir Değerlendirme, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakülte Dergisi*, 20(4), ss. 395-414.

VELİLERİN PERSPEKTİFİNDEN PAYLAŞILAN LİDERLİK VE AİLE KATILIMI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yusuf Celal Erol^a, Muhammed Turhan^b

^(a) Arş. Gör., Fırat Üniversitesi, yusufcelalerol@gmail.com

^(b) Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, muhammedturhan66@gmail.com

Giriş

Günümüz liderlik anlayışında, demokratik yaklaşımların giderek önem kazanmasıyla, görevlerini eksiksiz ve hatasız yapan üstün yetenekli tek lider anlayışı, evrilerek değişmiş, örgütün bütün paydaşlarının ortaklaşa etkinliklerini de yönetime katan, insancıl liderlik yaklaşımları tartışılmaya başlanmıştır (Özer ve Beycioğlu, 2013, s. 78). Okul liderliğinde de, tek adam liderliği olan klasik bakış açısı değişerek, yerini liderliğin okulun her düzeyinde yer alan paydaşlara paylaştırıldığı ve paydaşların bilgi, beceri ve uzmanlığından yararlanılarak liderlik kapasitesinin artırıldığı liderlik anlayışına bırakmaktadır (Yılmaz ve Turan, 2015, s. 95). Okulun amaçlarının yerine getirilebilmesi için de, liderlik örgüt içinde kurumsallaştırılabilir ve liderlik okulun paydaşları arasında paylaştırılabilir.

Sanayi toplumunun eğitim sürecinde giderek azalan ailenin önemi, bilgi toplumunda tekrar yükselmektedir ve bilgi toplumu, okul ile ailenin işbirliğini kaçınılmaz kılmaktadır (Kılıç, 2009, s 178). Öğrencilerin daha etkin bir şekilde öğrenme etkinliklerine katılmasını öngören ve öğrencileri merkeze alan günümüz çağdaş eğitim yöntemleri anlayışları, okul ve ailenin işbirliği yaparak, öğrencilere destek olunması gerektiğini savunmaktadırlar. Bu sebeple, öğretmenler kadar ebeveynlerin de tutumları, davranışları ve ilgileri, öğrencilerin geleceğinin şekillenmesinde büyük paya sahiptir (Samancı ve Diş, 2014). Okul ile aile arasındaki işbirliğinin artırılmasının, öğrencinin okul kazanımlarını arttıracığı düşünülmektedir. Öğretmen, öğrenci ve öğrencinin ailesi arasında olumlu iletişim sağlanabilirse, öğrencinin başarı ve olumlu davranış kazanma seviyesi de yükselecektir (Gülcan ve Taner, 2011, s. 131).

Araştırmanın Amacı

Okullarda paylaşılan liderlik uygulamalarının yaygınlaştırılması ve velilerin de okul yönetiminde söz sahibi olması, velilerin öğrencileriyle daha fazla ilgilenmelerini sağlayacağı ve öğrencilerinin eğitim hayatlarına desteklerini arttıracığı düşünülmektedir. Velilerin paylaşılan liderlik uygulamalarına dâhil edilmesi ve okul örgütü hakkında alınan kararlarda söz hakkının bulunması, öğrencilerinin eğitim hayatlarına daha fazla katkı sağlamalarını ve öğrencileriyle daha fazla ilgilenmelerini kolaylaştırabilir. Paylaşılan liderlik anlayışının, okul yöneticilerinin okulun paydaşlarından biri olan velilerin de yönetimde söz sahibi olmasını sağlayacağı ve bu şekilde etkin bir okul-aile işbirliği sağlamada yardımcı olacağı söylenebilir. Bu araştırmanın amacı, velilerin paylaşılan liderlik algısı ile aile katılımı arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Yöntem

Araştırma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış korelasyonel bir çalışmadır. Bu modele uygun bir biçimde, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin varlığı tespit edilemeye ve varsa ilişkinin derecesi ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, Elazığ ilindeki ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Araştırmada, seçkisiz örnekleme yöntemleri içerisinde yer alan tabakalı örnekleme kullanılmıştır. Çalışma kapsamında, Elazığ il merkezindeki 33 ortaokulda öğrenci sayıları ile orantılı ve seçkisiz bir şekilde 3300 öğrenci velisi belirlenmiştir ve ölçme aracı bu velilerine uygulanmıştır. Analize dâhil edilen anket sayısı 1488'dir.

Bulgular

Velilerin paylaşılan liderlik algısı ile veli aile katılımı algısı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir. Ayrıca, velilerin paylaşılan liderlik algısı ile veli aile katılımı ölçeğinin alt boyutları olan ev temelli katılım, okul-aile işbirliği temelli katılım ve okul temelli boyutlarında da anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, okul paydaşları arasında liderliğin paylaşılması, velilerin de okul yönetiminde söz sahibi olması ve veli, öğretmen ve idarecilerin eşgüdüm içerisinde öğrencilerin eğitimi

hakkında karar almaları ile velilerin kendi çocuklarının eğitim hayatına katkısı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir birlikte değişim bulunmaktadır. Bu bulgudan hareketle, okul örgütünde liderliğin paydaşlar arasında paylaştırılması, velilerin okula katılımını artırmaktadır.

Paylaşılan liderlik algısı değişkeni aile katılımı puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Paylaşılan liderlik algısı, aile katılımı ölçeğinin puanlarına ilişkin varyansın % 23'ünü açıklamaktadır. Bu bulgulardan hareketle, okul yönetiminde paylaşılan liderlik, velilerin öğrencilerin eğitim hayatlarıyla ilgilenme düzeylerini azımsanmayacak derecede yükseltmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Paylaşılan liderlik algısı değişkeni ile aile katılımı algısı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Paylaşılan liderlik algısı, aile katılımı algısına ilişkin varyansın % 23'ünü açıklamaktadır. Okul örgütünde paylaşılan liderlik uygulamalarının sergilenmesi, velilerin öğrencilerinin eğitim hayatlarıyla ilgilenme seviyelerini arttırmaktadır. Bu sonuca göre, okul paydaşları arasında liderliğin paylaşılması, velilerin de okul yönetiminde söz sahibi olması ve veli, öğretmen ve idarecilerin eşgüdüm içerisinde öğrencilerin eğitimi hakkında karar almaları ile velilerin kendi çocuklarının eğitim hayatına katkısı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir birlikte değişim bulunmaktadır. Okul örgütünde paylaşılan liderlik uygulamaları sergilenmesinin, velilerin öğrencilerinin eğitim hayatıyla daha fazla ilgilenmelerini sağladığı söylenebilir. Gürşimşek, Kefi ve Girgin (2007) de, okulun çocuğuna olumlu katkı yaptığını gören ve okul tarafından aile katılımı teşvik edilen babaların çocuğunun eğitim süreçlerine katılımının yükseldiğini tespit etmişlerdir. Aslanargun (2007) da, ailelere okulda söz sahibi olduklarının hissettirilmesinin aile katılımı ve desteğinin önünü açacağını belirtmiştir.

Anahtar Kelimeler: Paylaşılan Liderlik, Aile Katılımı, Veli

Kaynaklar

- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile İşbirliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışma, Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18, ss.119-135.
- Gülcan, M., G. ve Taner, N. (2011). Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretimde Ev Ziyaretlerinin Okul Başarısına Etkisi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(22), ss. 129-144.
- Gürşimşek, I., Kefi, S. ve Girgin, G. (2007). Okul Öncesi Eğitime Babaların Katılım Düzeyi ile İlişkili Değişkenlerin İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, ss. 181-191.
- Kılıç, D. (2009). Yenilenen İlköğretim Programlarında Ailenin Eğitim Fonksiyonunun Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(1), ss. 177-190.
- Özer, N. ve Beycioğlu, K. (2013). Paylaşılan Liderlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması, İlköğretim Online, 12(1), s. 77-86, 2013. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Samancı, O. ve Diş, O. (2014). Sosyal Becerileri Zayıf Olan İlkokul Öğrencilerinin Tutum ve Davranışlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, Kastamonu Eğitim Dergisi, 22(2), s. 573-590.
- Yılmaz, D. ve Turan, S. (2015). Dağıtılmış Liderliğin Okullardaki Görünümü: Bir Yapısal Eşitlik Modelleme Çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 21(1), ss. 93-126.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ÖZDEŞLEŞME DÜZEYİ İLE İLİŞKİSİ

Emrah Olukçu^a, Meltem Akın Kösterelioğlu^b

^(a)Yüksek Lisans Öğrencisi, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, emrahulukcu@hotmail.com

^(b)Doç. Dr., Amasya Üniversitesi, mkostereli@hotmail.com

Giriş

Yirmi birinci yüzyıl içerisinde iktisadi ve teknolojik ilerlemeler yanında büyük sosyal değişimler meydana gelmekte ve bu değişimler nedeniyle içinde bulunduğumuz çağ “Bilgi Çağı” olarak ifade edilmektedir (Kılınçarslan, 2013: 1). Bir toplumun değişimlere ayak uydurabilmesi ve belirlediği vizyona ulaşabilmeleri için örgütler kurulmuştur.

İnsanlık tarihi boyunca toplulukların meydana gelmesinde ve gelişmesinde çok önemli görevler üstlenen eğitimin düzenli ve programlı bir şekilde yürütüldüğü örgütler okul olarak nitelendirilmiştir (Döş, 2013: 268). Okullarda eğitim ve öğretim faaliyetleri bir arada yürütülmektedir. Eğitim ve öğretim düzeninin işlevselliği ve hedeflerine ulaşabilmesi, okul yönetiminin en önemli amaçlarından birisini oluşturmaktadır. Bu anlamda okul yöneticilerinin okulu iyi yönetmeleri, personel ile örgütü özdeşleştirmeleri ve bireylerin her bakımdan gelişimini destekleyen bir öğrenme ortamı sağlayacak liderler olması beklenmektedir.

Eğitim kurumları içerisinde okul yöneticileri ile öğretmenler devamlı etkileşim hâlinindedirler. Bu etkileşim ile okul yöneticileri; örgütsel hedefleri gerçekleştirebilmek adına, öğretmenlerin kuruma bağlılıklarını artırmak, kurum ile özdeşleşmelerini sağlamak, onların gereksinimlerini karşılamak suretiyle öğretmenlerin mutlu, verimli ve istekli çalışmalarını sağlayarak onlar üzerinde etkili olmak durumundadırlar. Öğretmenlerin verimli ve istekli bir şekilde çalışmaları okulun yapı taşı olan öğrencilere ve sonucunda toplumun geleceğine yansımaları bakımından önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri nasıldır?
3. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada kullanılan araştırma deseni okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik ilişki tarama modelidir. Araştırma evreni 2013-2014 eğitim-öğretim yılı içerisinde Çorum il merkezinde bulunan resmi ilkököl (563) ve ortaokullarında (793) görev yapan 1356 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde tabakalı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırma n=400 öğretmenle yürütülmüştür. Çalışmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeyini belirlemek için Şişman (2012) tarafından hazırlanan beş boyutlu “Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,96 olarak bulunmuştur. Ölçek, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretim-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma olmak üzere 5 boyuttan oluşmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerini belirlemek amacıyla ise Dick (2004) tarafından geliştirilen Yetim (2010) tarafından uyarlanmış çalışması yapılan “Örgütsel özdeşleşme ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa değeri 0.91 olarak bulunmuştur. Ölçek tek boyutta açıklanmıştır.

Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanısıra öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle Spearman korelasyon analizi kullanılmıştır. Betimsel istatistiklerin yorumlanmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen algıları 1-5 arasında puanlanan “Likert” tipi ölçek kullanılarak belirlenmiştir; “Hiçbir Zaman” (1), “Çok Seyrek” (2), “Arasıra” (3), “Çoğu Zaman” (4) ve “Her Zaman” (5). Benzer şekilde öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerini belirlemek için ise “Kesinlikle Katılmıyorum”(1), “Katılmıyorum”(2), “Kararsızım”(3), “Katılıyorum”(4), “Kesinlikle Katılıyorum” (5) şeklinde seçeneklerden oluşan Likert Tipli ölçek kullanılmıştır. Seçeneklere ait puanların sınırları 1.00-1.79 (1), 1.80-2.59 (2), 2.60-3.39 (3), 3.40-4.19 (4), 4.20-4.99(5) şeklinde değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular bu puan sınırlarında yorumlanmıştır.

Bulgular

Birinci alt probleme ilişkin bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticisinin Öğretim Liderliği Davranış Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları	\bar{X}	S
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	4,14	,73
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	4,10	,70
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	3,97	,78
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	3,50	,98
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	4,07	,95
Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranış Düzeyleri (Toplam)	3,95	,73

Tablo1 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde “Çoğu Zaman” sergilediklerisöylenebilir. Her bir boyuttan alınan ortalamalar göz önüne alındığında en az puanın “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi”boyutunun aldığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin gelişimleri için okul yöneticilerinden daha fazla destek bekleddikleri şeklinde yorumlanabilir. Alt boyutlar incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları içerisinde en fazla sergilediklerini düşündükleri davranış boyutunun \bar{X} =4.14 ortalamayla “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutu olduğu görülmektedir. Bu durum okul yöneticilerinin öğretmenleri okulun amaçları etrafında toplayabildiği şeklinde yorumlanabilir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Genel	\bar{X}	S
Örgütsel Özdeşleşme	3,64	0,43

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin \bar{X} =3,64 olduğu görülmektedir ki bu değer öğretmenlerin bu ölçeğe verdikleri cevapların “katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin artırılmasına yönelik önlemlerin alınması gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Spearman Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

		Örgütsel özdeşleşme
Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri	r	,481
	p	,000*
	N	400

*p<.05

Tablo 3'e göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır(p<.05). Elde edilen korelasyon değeri incelendiğinde okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu durum okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeyi arttıkça öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyinin de artacağı şeklinde yorumlanabilir.

Tartışma

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını çoğunlukla yerine getirdikleri saptanmıştır. Bu sonuca göre okul yöneticilerinin genel olarak eğitimin temel amaçlarını yerine getirebilmek için çaba gösterdiği, çevresinde meydana gelen değişimlere tepki gösterdiği ve kendini sürekli geliştirdiği yorumu yapılabilir. Okul yöneticilerinin amaçlarının okullarındaki eğitim öğretim sürecini planlama ve bu planı öğretmenlerle paylaşarak öğretmenleri süreç içerisinde değerlendirme, geliştirme, destekleme ile uygun eğitim ortamı oluşturma olduğu söylenebilir. Öğretimsel liderlik davranış rollerini sergileyen okul yöneticilerinin öğretmenlerin tam performansını ortaya çıkarabilmesi ve bu performansı sürekli hâle getirmesi beklenir. Literatür incelendiğinde birçok araştırmanın bu sonucu desteklediği anlaşılmaktadır (Aksoy 2008, Argon ve Mercan 2009, Arslan Özyurt 2007, Ayık ve Şayir 2014, Cengiz 2015, Çelik 2010, Demiral 2007, İnandı ve Özkan 2006, Kaya 2008, Sağır 2011, Sağır ve Memişoğlu 2012, Serin 2011, Serin ve Buluç 2012 ve Şişman 2012).

Örgütsel özdeşleşme ölçeği puanlarının ortalaması incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin "katılıyorum" düzeyinde olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin kendilerini okulun bir parçası olarak gördüğü, okulun amaçlarını kendi amaçlarından saydığı, okulun geleceği için gerçekten uğraştığı yorumu yapılabilir. Literatür incelendiğinde araştırma sonucunu destekler nitelikte sonuçlar belirlenmiştir(Arslan, Kurum ve Satıcı 2005, Christ, Van Dick, Wagner ve Stellmacher2003, Leblebici 2016, Nergiz 2015, Özgür 2015, Van Dick, Wagner, Stellmacher ve Christ 2005 ve Yetim 2010). Bununla birlikte öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin daha da üst düzeylere taşınması için gerekli önlemlerin alınması gerektiği söylenebilir.

Araştırmada ayrıca okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu durum söz konusu değişkenlerin birbirini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebileceği şeklinde yorumlanabilir. Olması beklenen okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeyine paralel olarak öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin artmasıdır. Çünkü öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyinin artması performanslarını olumlu yönde etkileyecektir. Bu ise okulun belirlenen eğitim amaçlarına ulaşabilmesi ve öğrenci başarısının artırılması için oldukça önemlidir (Çakınberk vd. 2011:111).

Erdoğdu ve Aydınadağ (2013) öğretmenlerin kurumsal özdeşleşme ve bağlılıklarının algılanan yönetici davranışları açısından inceledikleri çalışmalarında, genel olarak okul yöneticilerinin olumlu davranışlarının özdeşleşmeyi artırdığını tespit etmişlerdir. Benzer konulardaki araştırmaların genellikle özdeşleşmeyi de kapsayan örgütsel bağlılık üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Örgütsel bağlılık kısaca özdeşleşmeyi de içinde barındıran üç gruptan oluşmaktadır. Buchanan bu grupları özdeşleşme, sarılma ve sadakat olarak sıralamıştır(Balcı 2009). Çakınberk, Derin ve Demirel (2011) çalışmalarında örgütsel bağlılığı, örgütsel özdeşleşmenin bir öncülü olarak saptamıştır. Literatürde bu kavramlar arasında tespit edilen yakınlık nedeniyle örgütsel bağlılıkla ilgili çalışmalara da yer verilmiştir. Bu bağlamda araştırma sonucuyla benzerlik gösteren çalışmalara rastlanmıştır(Serin ve Buluç 2012, Çakınberk vd. 2011, Buluç 2009, Terzi ve Kurt 2005).

Sonuç ve Öneriler

• Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticileri öğretim liderliği davranışlarını çoğu zaman sergilemektedirler. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde en düşük ortalamaya sahip alt boyut öğretmenlerin

desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutu iken en yüksek ortalamaya sahip alt boyut ise “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutudur.

- Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin genel ortalamasının üzerinde olduğu saptanmıştır.
- Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.
- Araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilebilir;
- Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin daha üst seviyelere taşınabilmesi için okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları konusundaki bilinç ve yeterlilikleri alanında uzman eğitimciler eşliğinde profesyonel bir destekle artırılabilir.
- Öğretmenlerin mesleki gelişimleri okul yöneticileri tarafından desteklenebilir.
- Öğrenme öğretme sürecinin geliştirilmesine vurgu yapan öğretimsel liderlik davranışları doğrultusunda öğretmenlerin bu süreçle ilgili olan eğitim ihtiyaçları belirlenerek buna yönelik önlemler alınabilir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, öğretimsel liderlik, örgütsel özdeşleşme

Kaynaklar

- Aksoy E. (2006).*İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini (Aydın İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, T.C Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Argon, T. ve Mercan M. (2009). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirebilme Düzeyleri.*I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresinde Sunulan Bildiri*.
- Arslan G.Ö. (2007).*Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Anlayışı İle Öğretmenlerin Anlayışı İle Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliğinin Karşılaştırılması: Çaycuma Alan Araştırması Örneği*.Yüksek Lisans Tezi, T.C. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Arslan, H. Kuru, M. ve Satıcı, A. (2005).*İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarındaki Örgüt Kültürünün karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Ayık A. ve Şayir G. (2014). İlköğretim Kurumlarında Görevli Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 60, 15-30.
- Balcı, Y. (2009).*İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin Örgütsel Bağlılığı ile Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik ve Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkilerin Analizi*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Buluç B. (2009).Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki.*Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 5-34.
- Cengiz F. (2015).*Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmenlerin İş doyumuna Etkisi*.Yüksek Lisans Tezi, T.C. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Christ O., Van Dick R., Wagner U. Ve Stellmacher J. (2003). Whenteachersgotheextra mile: Foci of organisationalidentification as determinants of differentforms of organisationalcitizenshipbehaviouramongschoolteachers.*British Journal of EducationalPsychology*, 73(3), 329-341.
- Çakınberk A., Derin N. ve Demirel E.T. (2011).Örgütsel Özdeşleşmenin Örgütsel Bağlılıkla Biçimlenmesi: Malatya ve Tunceli Özel Eğitim Kurumları Örneği.*İşletme Araştırmaları Dergisi*, 3/1, 89-121.
- Çelik, M. (2010).*Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışı İle Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Demiral, E. (2007).*İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Döş İ. (2013).Mutlu Okul.*Eğitim ve Bilim*, 38(170), 267-280.
- Erdoğan, Y. M. ve Aydınadağ, Z. (2013). Öğretmenlerin Kurumsal Özdeşleşme ve Bağlılıklarının Algılanan Yönetici Davranışları Açısından İncelenmesi.*İZU Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 158-172.
- İnanlı, Y. ve Özkan, M. (2006). Resmi İlköğretim Okulları ve Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Müdürler Ne Derece Öğretim Liderliği Davranışları Göstermektedir?*Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 123-149.
- Kaya G. (2008).*Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlere Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Karar Verme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. T.C. Yeditepe Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Kılınçarslan S. (2013).*Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İzmir İli Karabağlar İlçesi Örneği)*.Yüksek Lisans Tezi, T.C. Okan Üniversitesi,İstanbul.
- Leblebici, E. (2016).*Öğretmen Algılarına Göre Meslek Liselerinde Örgütsel İmaj, Örgüt Kültürü ve Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mevlana Üniversitesi, Konya.



- Nergiz, F. (2015).*Öğretmenlerde Örgütsel Adalet, Örgütsel Özdeşleşme ve İşten Ayrılma Niyetleri Arasındaki İlişki (Kahramanmaraş İli Türkoğlu İlçesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Gaziantep.
- Özgür, E. Ö. (2015).*Algılanan Örgütsel Prestij, Örgütsel Özdeşleşme ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*.Yüksek Lisans Tezi, Mevlana Üniversitesi, Konya.
- Sağır M. ve Memişoğlu S.M. (2012).İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Algıları.*Eğitim ve Öğretim Araştırma Dergisi(Journal of Research in EducationandTeaching)*, 1(2), 1-12.
- Sağır, M. (2011).*İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Roller ve Karşılaştıkları Sorunlar*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Serin, M. K. (2011).*İlköğretim Kurumlarında Öğretimsel Liderlik ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki (Konya İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Serin M.K. ve Buluç B. (2012).İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki.*Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(3), 435-459.
- Şişman, M. (2012).*Öğretim Liderliği* (4. Bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şişman, M. (2012). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları. M. Şişman. *Öğretim Liderliği* (s.165-182). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Terzi, A. R. ve Kurt, T. (2005). İlköğretim Okul Müdürlerinin Yöneticilik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi. *Milli Eğitim Üç Aylık ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 166.
- Van Dick R., Wagner U., Stellmacher J.ve Christ O. (2005). Categorysalienceandorganizationalidentification.*Journal of OccupationalandOrganizationalPsychology*, 78, 273-285.
- Yetim E.E. (2010).*Genel Liselerde Örgütsel İletişim İle Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşmeleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, T.C. Gazi Üniversitesi, Ankara.

AKADEMİSYENLERİN İŞ-YAŞAM DENGESİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

M. Akif Helvacı^a, Orkide Bakalım^b, Viyan Can^c, Ümit Akkoyun^d

^(a) Doçent, Uşak Üniversitesi, Uşak-Türkiye, mahelvaci@yahoo.com

^(b) Yrd. Doçent, Uşak Üniversitesi, Uşak-Türkiye, orkide1605@yahoo.com

^(c) Uşak Üniversitesi, Uşak-Türkiye, viyanktc@gmail.com

^(d) Uşak Üniversitesi, Uşak-Türkiye, umit.akkoyun123@gmail.com

Giriş

İş yaşam dengesi kavramı başlangıçta iş ve aile yaşamı arasında çatışma olmaması durumu olarak tanımlanmış fakat daha sonra ayrı bir yapı olarak ele alınmıştır. Başlangıçta Greenhaus and Powell (2006) “iş-aile zenginleşmesi” kavramını önermişler fakat sonradan aile yerine “yaşam” kavramı ortaya konulmuştur. İş-yaşam dengesindeki “yaşam” bireyin iş dışındaki tüm yaşamını ifade eder (Carlson, Grzywacz & Zivnuska, 2009; Haar, 2013). Bu, bireyin iş ve iş dışı yaşamının uyumlu ve dengeli olarak sürdürülmesidir.

Onbeş Avrupa ülkesinde yürütülen 3. Avrupa Çalışma Koşulları Anketine (EWCS) göre kadın ve erkeklerin % 10’u iş ve aile sorumluluklarını dengelemekte zorlanmaktadır. Bulgaristan, Romanya ve Türkiye’de bu rakamlar erkeklerde % 22, kadınlarda ise % 25’e kadar yükselmektedir (Paoli & Merllié, 2001). Oysa iş-yaşam dengesi, her iki cinsin iş ve yaşam memnuniyeti için çok önemlidir (Haar, 2013). İş-yaşam dengesi kurmakta zorluk yaşama hem kadın hem erkeklerde depresyon, kaygı, duygu-durum bozukluğu ve evlilik sorunlarına yol açmaktadır (Ballıca, 2010; Frone, 2000; Pandu, Balu, & Poorani, 2013).

İş-yaşam dengesinin sağlanamaması Türkiye’de çok yaygın yaşanmasına rağmen bu konuda yapılmış olan araştırma sayısı sınırlıdır. Bu konuda yapılan çalışmalar ağırlıklı olarak ekonomi, insan kaynakları ve işletme alanındadır (Ballıca, 2010; Demirel, 2011; Kuzulu, Kurtuldu, & Özkan, 2013; Özen-Kapız, 2002). Eğitim yönetimi alanında akademisyenlerin iş-yaşam dengesini inceleyen araştırmaların yeterli olmadığı görülmektedir (Apaydın, 2011). Bu araştırmaların sonucuna göre öğretim üyeleri iş ve yaşamları arasında bir denge kurabildiklerini fakat işe bağımlılık arttıkça iş-yaşam dengelerinin azaldığını belirtmişlerdir.

Araştırmanın Amacı

Ülkemizde çalışan erkek ve kadınların iş-yaşam dengelerini kurmakta zorlandıkları bilinmektedir. Bu nedenle iş-yaşam dengesinin incelendiği daha fazla sayıda araştırmaya ihtiyaç vardır. Bu araştırmanın amacı Uşak üniversitesinde görev yapan akademisyenlerin iş-yaşam dengelerinin cinsiyet ve görev değişkenlerine göre incelemektir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Uşak Üniversitesinde görev yapan 195 (78 kadın, 117 erkek) akademisyen oluşturmuştur. Katılımcıların 92’si (% 47) öğretim elemanı (araştırma görevlisi, okutman, öğretim görevlisi, uzman) ve 103’ü (% 53) öğretim üyesidir (profesör, doçent, yardımcı doçent). Akademisyenlerin 55’i (% 28) yüksek lisans mezunu, 27’si (% 14) doktorant ve 113’ü (% 58) doktora mezunudur. Bunlardan 44’ünün (% 23) kıdem süresi 1-5 yıl; 52’sinin (% 26) 6-10 yıl; 36’sının (% 19) 11-15 yıl; 26’sının (% 13) 16-20 yıl ve 37’sinin (% 19) 21 yıl ve üzeridir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Katılımcıların cinsiyet, alan, kıdem, öğrenim durumu ve ünvanları konusunda bilgeleri içeren sorulardan oluşmaktadır.

İş-Yaşam Dengesi Ölçeği

Taşdelen-Karçkay & Bakalım (2016) tarafından geliştirilmiştir. 8 maddeden oluşmakta ve (1=kesinlikle katılmıyorum, 7= kesinlikle katılıyorum) 7’li likert tipidir. Geçerlik güvenilirlik çalışması için birinci çalışma yaşları 18 ila 274 (135 kadın ve 139 erkek) değişik sektörlerde çalışanla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin tek faktörlü bir yapıda olduğu ortaya konmuş ve faktör yükleri .70 ila .89 olarak bulunmuştur.

Güvenirlilik çalışmasında Cronbach's alpha değeri .92 ve madde toplam korelasyonları .64 ile .84 olarak elde edilmiştir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirliliğini kanıtlamak üzere yapılan ikinci çalışma yaşları 21 ile 62 olan toplam 356 (186 kadın, 170 erkek) çalışanla gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda tek faktörlü model doğrulanmıştır ($\chi^2/df=2.76$, IFI=.98, CFI=.96, SRMR=.025 ve RMSEA=.07). Bu örnekleme Cronbach's alpha değeri .92 ve madde toplam korelasyonları .62 ile 84 bulunmuştur. Sonuç olarak iki çalışma sonucu elde edilen bulgular iş-yaşam dengesi ölçeğinin tek faktörlü, geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu kanıtlamıştır.

Bulgular

Elde edilen bulgulara göre akademisyenler iş-yaşam dengesini ile ilgili ölçek maddelerine “katılıyorum” ve “kısmen katılıyorum” cevabını vermişlerdir. Fakat, cinsiyet açısından karşılaştırıldığında erkek akademisyenlerin iş-yaşam dengesinin kadınlara oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan öğretim elemanı ve öğretim üyeleri arasında iş-yaşam dengesi açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tartışma

Bu araştırmanın bulgularına göre akademisyenler iş-yaşam dengesini kurabilmektedir. Buna karşın kadın akademisyenler erkeklere göre bu dengeyi daha zor kurabilmektedir. Kadınların ev yaşamında ev işleri, yemek, çocuk bakımı gibi konularda daha fazla sorumluluklarının olması bu sonucu doğurmuş olabilir. Bu araştırma Uşak Üniversitesinde görev yapan akademisyenlerle gerçekleştirilmiştir. Farklı üniversitelerde görev yapan akademisyenler ve farklı değişkenlerle iş-yaşam dengesinin incelenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akademisyen, iş-yaşam dengesi, eğitim yönetimi.

Kaynaklar

- Apaydın, Ç. (2011). Öğretim üyelerinin işe bağımlılık düzeyi ile iş-yaşam dengesi ve iş-aile yaşam dengesi arasındaki ilişki. TC. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Teftişi Doktora Programı, Doktora Tezi, Ankara.
- Ballica, S. (2010). İş Görenlerin İş Yaşam Dengesi Algılamaları İle Cinsiyet Roller ve Bireysel Özelliklerinin İlişkisi: Büyük Ölçekli Bir İşletmede İnceleme [*Relationship between employees' work family balance and gender roles perception and personal characteristics: A study at a large scale firm*]. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Carlson, D.S., Grzywacz, J.G., and Zivnuska, S. (2009), 'Is Work-Family Balance More Than Conflict and Enrichment?' *Human Relations*, 62, 10, 1459–1486. doi: 10.1177/0018726709336500
- Greenhaus, J. H., & Powell, G. N. (2006). When work and family are allies: A theory of work-family enrichment. *Academy of Management Review*, 31, 72-92. doi:10.5465/AMR.2006.19379625
- Haar, J.M. (2013). Testing a new measure of work-life balance: a study of parent and non-parent employees from New Zealand. *The International Journal of Human Management*, 24, 3305–3324. doi: 10.1080/09585192.2013.775175
- Paoli, P., & Merllié, D. (2001). Third European survey on working conditions 2000, *European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. Luxembourg: Office for Official Publication for the European Communities.*

İLKÖĞRETİM KURUMU ÖĞRETMENLERİNİN İŞKOLİKLİK DÜZEYLERİ İLE ÖRGÜT SAĞLIĞINA İLİŞKİN ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Burcu Yavuz Tabak^a, Fatih Şahin^b, Hasan Tabak^c

^(a) Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, burcuyavuz@gazi.edu.tr

^(b) Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, sahinfatih@gazi.edu.tr

^(c) Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, hasantabak@gazi.edu.tr

Giriş

Öğretmen davranışlarının anlaşılması ve açıklanması eğitim yönetimi alanının birçok çalışma konusu açısından incelenmekte, eğitim sistemi amaçlarına ulaşılmasında önemli bir unsur oluşturmaktadır. Öğretmenlik kişinin tüm hayatını içine alan bir meslek olup, çoğu zaman gönüllü olarak fazladan çalışma süresi gerektiren bir meslektir. Okullar öğretmenlerin resmi olarak yaptıkları görevlerin ötesinde gönüllülüğe dayalı çalışan ve okul gelişimine katkıda bulunan öğretmenlere ihtiyaç duymakta, okullarda verimliliğin sağlanmasını öğretmenlerin bu özverili çalışmaları ile ilişkilendirilmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlanması, sürecin yürütülmesi için ilgili materyallerin geliştirilmesi, öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesi, okulda sosyal etkinliklerin düzenlenmesi gibi ek sorumluluklarının olması öğretmenlerin hem iş yüklerini arttırmakta hem de çalışma saatlerini genişletmektedir. Böylelikle çalışma hayatları çalıştıkları okul ve mesai saatleriyle sınırlı kalmamaktadır. Bu durumun kişisel ve kurumsal olarak olumlu ve olumsuz sonuçları olabileceği düşünülmektedir. Bu sonuçlardan biri son dönemlerde birçok meslek alanında araştırma konusu olan, etkilerinin araştırılması gün geçtikçe önem arz etmeye olan işkoliklik kavramıdır. İşkoliklik kavramı ilk kez çalışmalarını alkol bağımlıları üzerine yürüten Oates (1968) tarafından “yazarın, alkoliklere benzer davranış kalıpları üreten bir tür bağımlılığı ortaya koyduğu kişisel bir "itiraf" olarak kullanılmıştır. Oates (1971) işkolikliğin aşırı ve kontrol edilemez bir çalışma ihtiyacı olduğunu, bu nedenle bireyin sağlığını, mutluluğunu, sosyal aktivitelerini ve diğer bireyler ile ilişkisini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir (McMillan, O’driscoll, Marsh ve Brady, 2001, s.69). Literatürde yer alan işkolikliğin çeşitli açılardan analiz ve sentezini yapan Scott, Moore ve Miceli (1997) işkolikliğin üç temel özelliğinin olduğunu belirtmektedirler. İşkolikler, fazla çalışma süresi kendi inisiyatiflerine bırakılsa da; i) zamanlarının büyük bir kısmını iş aktivitelerinde geçirerek önemli sosyal, ailevi ve dinlenme faaliyetlerini tamamen ihmal etmekte; ii) işte bulunmadıkları zaman ısrarla işi düşünmekte; iii) beklenenin ötesinde çalışmaktadırlar. Scott, Moore, and Miceli (1997) aynı zamanda işkoliklik davranış kalıplarının her bir türü ile performans, iş ve yaşam doyumu ve yapılan iş miktarı arasında bağlantılar bulunduğunu ifade etmektedir. İşkoliklik davranış türüne bağlı olarak olumlu ya da olumsuz olabilir. Pozitif görüşler, negatif görüşler ve farklı işkoliklik türleri olduğuna ilişkin görüşler bulunduğu ifade etmektedir (Snir ve Harpaz, 2004). Örgütler çoğunlukla işkolik bireyleri ödüllendirmekte, bütün zamanlarını işi için harcayan bireyler bağlılığı yüksek olarak değerlendirilmektedir (Burke, 2001). Sonuçları, bireyler, kurumlar ve toplum tarafından farklı şekilde yaşanabilir veya değerlendirilebilir. Örgütlere yönelik olumlu ve olumsuz etkileri olabilir. Bu doğrultuda çalışanların kuruma olan algısını doğrudan veya dolaylı etkilemenin yanında olumlu ve olumsuz etkileyebileceği de düşünülebilir. Dolayısıyla bir kurum olarak okulların ve okulların bir çalışanı olarak öğretmenlerin işkolikliği ve kurum algısına etkisi olabileceğinin düşünülmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin iş çevresine ilişkin algılarının işe bağlılıklarını etkileyeceğini, bağlılıklarının ise iş performansını ve okuldaki eğitim kalitesini etkileyecektir. Bu bağlamda araştırmacılar okulun örgütsel ortamının kavramsallaştırılmasında okulun örgütsel sağlığının uygun bir kavram olduğunu belirtmekte, okul ortamı ve öğretmen performansı arasındaki ilişkiyi incelemeye kullanılabileceğini öne sürmüşlerdir (Hoy ve Miskel, 1987). Eğitim örgütleri için örgüt sağlığı, eğitim örgütünün sadece bulunduğu ortamda yaşamını sürdürmekle kalmaması, sürekli olarak gelişimini sürdürmesi, baş etme ve yaşam becerilerini sürekli olarak geliştirmesidir (Miles, 1969, akt. Akbaba Altun, 2001). Miles (1969, akt. Akbaba Altun, 2001) sağlıklı bir örgütte tüm üyelerce benimsenen ortak amaçların olduğunu, açık iletişimin sağlandığını, gücün tek bir merkezde toplanmak yerine dengeli dağıldığını, örgütsel kaynakların etkili kullanıldığını, üyelerin örgütlerine bağlı olduklarını, üyelerin kendilerini örgütte iyi hissettiklerini, örgütte yenileşmenin sağlandığını, üyelerin örgütsel süreçlere aktif olarak müdahale edebildiğini, çevreyle uyumlu etkileşimin olduğunu ve örgütte sorun çözme kapasitesinin yüksek olduğunu belirtmektedirler

Okul insanların yöneticilerin öğretmenlerin rol aldığı sosyal bir sistem olarak düşünülür bu nedenle okulun örgütsel sağlığı okuldaki bireyler arasındaki sosyal etkileşimleri yansıtmalıdır. İkinci olarak ise sağlıklı bir okul işlevlerini yerine getirirken etkili olmalıdır (Tsui ve Cheung, 1999). Okuldaki üyeler arasında gerçekleşen etkileşimin özünde sınıf ve okul için kaynak bulma, araç-gereç temin etme, öğrenci başarısını sağlama, okulu geliştirme, okulun çevreyle uyumunu artırma vardır. Tüm bu çabalar örgütü sağlıklı bir yapıya kavuşturan unsurlardır (Korkmaz, 2011). Örgüt sağlığı ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olması (Korkmaz, 2011; Tsui ve Cheng, 1999), örgüt sağlığı ile öğrenci başarısı arasında güçlü bir ilişkinin olması (Hoy ve Hannum, 1997) sağlıklı bir örgüt yapısının okullar için ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Sağlıklı bir örgüt yapısı örgütler için istenen bir durum olmasına rağmen, örgütler için bu durum her zaman sağlanmamakta, bazı örgütsel davranışlar, örgüt sağlığını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Örneğin, iş stresinin yüksek olduğu örgütlerde, örgüt sağlığı düzeyi düşük çıkabilmektedir (Gül, 2007). Örgüt sağlığını olumsuz davranışlardan birinin de işkoliklik olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerde işkoliklik kavramını örgütsel bağlılık ve vatandaşlık (Rakhshanimehr ve Jenaabadi, 2015), tükenmişlik (Akin ve Oğuz, 2010) ve mesleki profesyonizm (Nartgün, Ekinci, Tükel ve Limon, 2016) gibi kavramlarla inceleyen araştırmalara rastlanmaktadır. Bu araştırmada örgütsel etkinliğin ve işgören refahının bir göstergesi olan okulların örgütsel sağlığı ile öğretmenlerin işkoliklikleri arasındaki ilişki incelenmektedir. Bu bağlamda şu sorulara cevap aranmıştır: 1) İlköğretim kurumu öğretmenlerinin işkoliklik düzeyleri ile örgüt sağlığına ilişkin algıları nasıldır? 2) İlköğretim kurumu öğretmenlerinin işkoliklik düzeyleri ile örgüt sağlığına ilişkin algıları arasında anlamlı ilişki var mıdır? 3) İlköğretim kurumu öğretmenlerinin işkoliklik düzeyleri örgüt sağlığına ilişkin algılarını etkilemektedir?

Yöntem

İlişkisel tarama modelindeki bu araştırmanın evreni Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak 250 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Akbaba (1997) tarafından geliştirilen “Örgüt Sağlığı Ölçeği” ile Schaufeli, Taris ve Bakker (2006) tarafından geliştirilen ve Doğan ve Tel tarafından Türkçeye uyarlanan DUWAS (Dutch Work Addiction Scale) İşkoliklik Ölçeği kullanılmıştır (Doğan ve Tel, 2011). Verilerin analizinde betimsel istatistikler, değişkenler arasındaki ilişkilerin hesaplanmasında Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı (r), yordama düzeyleri için ise Çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Sonuç

Araştırmanın sonuçlarını araştırma soruları kapsamında özetlemek gerekirse: 1^a) İlköğretim kurumu öğretmenlerinin işkoliklik düzeyleri orta düzeyde çıkmıştır. 1^b) Araştırma kapsamındaki okullarda görev yapan öğretmenlerin örgüt sağlığı algıları yüksek düzeyde olduğu bulgusu elde edilmiştir. 2) İlköğretim kurumu öğretmenlerinin işkoliklik düzeyleri ile okul örgüt sağlığı arasında ilişki çıkmıştır. 3) İlköğretim kurumu öğretmenlerinin işkoliklik düzeyleri ile okul örgüt sağlığını belirli seviyede etkilemektedir.

Anahtar Kelimeler: İş koliklik; Örgüt sağlığı; Öğretmen Algısı, Eğitim Yönetimi

Kaynaklar

- Akbaba Altun, S. (2001). Örgüt sağlığı. Ankara: Nobel.
- Akbaba, S. (1997) Ortaöğretim okullarının örgüt sağlığı (Bolu ili örneği), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akin, U., & Oğuz, E. (2010). Öğretmenlerin işkoliklik ve tükenmişlik düzeylerinin ilişkisi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 3(3), 309-327.
- Burke, R. J. (2001). Workaholism in organizations: The role of organizational values. Personnel Review, 30(6), 637-645.
- Doğan, T., & Tel, F. D. (2011). Duwas İşkoliklik Ölçeği Türkçe Formunun (DUWASTR) Geçerlik ve Güvenirliğinin İncelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 61-69.
- Gül, H. (2007). İş stresi, örgütsel sağlık ve performans arasındaki ilişkiler: bir alan araştırması. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 2007(2), 318-332.
- Hoy, W. K., & Hannum, J. W. (1997). Middle school climate: an empirical assessment of organizational health and student achievement. Educational Administration Quarterly, 33(3), 290-311.
- Hoy, W. K., & Miskel, C.G. (1987). Educational Administration: Theory Research and Practice. NY: McGraw-Hill.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 17(1), 117-139.
- McMillan, L. H., O'driscoll, M. P., Marsh, N. V., & Brady, E. C. (2001). Understanding workaholism: Data synthesis, theoretical critique, and future design strategies. *International Journal of Stress Management*, 8(2), 69-91.



- Nartgün, Ş. S., Ekinci, S., Tukul, H., & Limon, İ. (2016). Teachers' Views Regarding Workaholism and Occupational Professionalism. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), 112-118.
- Oates, W. E. (1968). On being a 'workaholic' (A serious jest). *Pastoral Psychology*, 19, 16-20.
- Rakhshanimehr, F., & Jenaabadi, H. (2015). Relationship of Workaholism with Teachers' Organizational Commitment and Organizational Citizenship Behavior. *Psychology*, 6, 1469-1477.
- Scott, K. S., Moore, K. S., & Miceli, M. P. (1997). An Exploration of the Meaning and Consequences of Workaholism. *Human Relations*, 50, 287-314.
- Snir, R., & Harpaz, I. (2004). Attitudinal and Demographic Antecedents of Workaholism. *Journal of Organizational Change Management*, 17, 520-536.
- Tsui, K. T., & Cheng, Y. C. (1999). School organizational health and teacher commitment: A contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5(3), 249-268.

AİLE KATILIMINDA ALTERNATİF ARAYIŞLARI: İZMİT ROMAN AİLELERİ ÖRNEĞİ

Tuğba Konaklı^a, Şöheyda Göktürk^b

^(a) Yrd.Doç.Dr., Kocaeli Üniversitesi, tdegirmenci@kocaeli.edu.tr

^(b) Doç.Dr., Kocaeli Üniversitesi, doyuran@kocaeli.edu.tr

Giriş

Aile katılımı okullardaki eğitim öğretim süreçlerinin etkililiğini sağlama, bu süreçleri destekleme ve uygulamaları başarıya ulaştırmada birincil değişkenlerden biridir. Okul ile ev arasındaki koordinasyonun sağlanması olarak nitelendirilen aile katılımı, ailelerin, okulun akademik ve sosyal amaçlarını gerçekleştirmek için öğrenme etkinliklerine, okuldaki planlamaya ve yönetime etkin olarak katılmasıdır (Keçeli Kayısı, 2008; Cavkaytar 2010; Çakmak, 2010). Alanyazında üç tür aile katılım formundan bahsedilmektedir. Bunlar okul dışında velinin çocuğuyla evde sağladığı etkileşim olan ev temelli katılım, okul tarafından düzenlenen etkinliklere katılma gibi okul içi etkinlikleri kapsayan okul temelli katılım, öğretmenle görüşmek, sorunlarla ilgili okul personeliyle konuşmak, öğretmenin düzenlediği toplantılara katılmak şeklinde gerçekleştirilen işbirliği temelli katılımıdır (Hoover-Dempsey ve Sandler, 2005; Lee & Bowen, 2006; Stewart, 2008).

Aile katılımı öğrencilerin akademik başarısını arttırmakta (Dearing, Kreider, Simpkins, & Weiss, 2006; Jeynes, 2007; Hayakawa, Englund, Warner, Richter, & Reynolds, 2013), okul terk oranlarının azalmasıyla okulu bitirme oranlarının artmasını sağlamaktadır. Ayrıca aile katılımının ebeveynlik davranışlarını olumlu yönde geliştirdiği, çocukluk dönemi davranış sorunlarının azalmasını sağladığı saptanmıştır (Kratochwill, McDonald, Levin, Scalia, & Coover, 2009; Brotman et al., 2011). Dolayısıyla aile katılımı sadece öğrencinin akademik başarısını arttırmakla kalmamakta aynı zamanda okula yönelik olumlu tutum geliştirmesine, öğrenmeye yönelik motivasyonunun artmasına da neden olmaktadır. Bugüne kadar yapılan araştırma bulguları ailelerin okulla ilgili etkinliklere, öğretmenle sürekli ve sağlıklı iletişime katılmalarının yetersiz olduğu ayrıca öğretmen ve yöneticilerin de aile katılımı konusunda farklı koşullara sahip ailelerden de aynı biçimde katılım göstermelerini bekledikleri görülmektedir. Örneğin yoğun çalışma saatleri olan, çeşitli sebeplerle öğretmenle iletişim kurmakta zorluk çeken, eğitim seviyesi ve sosyo ekonomik gelir düzeyi düşük, aile yaşam koşulları (meslek-vardiyalı çalışma gibi-, sahip olunan çocuk sayısı gibi) gibi durumlar ailelerin çocukların eğitim öğretim sürecine katılmak istemeseler de okulların aile katılımını kendi belirlediği yer, zaman ve biçimde gerçekleştirmesi aile katılımının yetersiz olmasına sebep olabilmektedir. Bu durum konunun önemini tüm taraflar açısından bilinmesine rağmen istenen düzeye ulaşılamamasına neden olmaktadır.

Eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin aile katılımına istekli olmalarına rağmen yeterli düzeyde katılım göstermedikleri görülmektedir. Nitekim araştırma bulgularına alt eğitim seviyesinde aile gruplarının okulla daha fazla iletişim kurmak, katılım göstermek istediklerini ortaya koymaktadır (Özbaş ve Badavan, 2009; Çınkır ve Nayır, 2016). Bazı ailelerin zaman ve kaynak sınırlılığı ya da rolleriyle ilgili yabancılaşma hissetmeleri aile katılımını etkilemektedir. Dolayısıyla ailelerin kendilerine özgü özellikleri aile katılımını ve katılım konusundaki anlayışları farklılaşmaktadır. Düşük sosyo ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının eğitim sürecine katılmaktan önce ailelerin gereksinimlerini karşılamayı tercih ettikleri öne sürülmektedir. Bu aileler aile katılımı konusunda finansal yetersizlikle birlikte stres yaşamaktadırlar. Ayrıca eğitim düzeyinin düşük olması eğitim öğretim yaşantılarının sınırlılığı nedeniyle kendilerini bu sürece katılım konusunda yetersiz görebilmektedirler. Waanders, Mendez, & Downer, 2007; Kaplan, Liu, & Kaplan, 2001). Buna rağmen araştırmalar, sınırlı kaynaklara sahip olan ailelerin de çocuklarının akademik süreçlerine katılım gösterme konusunda destekleyici olabileceklerini göstermektedir (McKay & Stone, 2000; Grolnick, Friendly, & Bellas, 2009).

Türkiye’de Roman öğrenciler arasında okula devamsızlığın büyük bir sorun olduğu bilinmektedir. Okula devamsızlık düşük akademik başarı, okula uyum ve okul bırakma gibi sorunları beraberinde getirmektedir. Bu durum Romanların eğitim sisteminin dışında kalmasına ya da eğitim sürecinde başarısız olmasına neden olmaktadır (Akkan, Deniz ve Ertan, 2011; Uzun ve Bütün, 2015).

Romanların kesin olarak nüfusları bilinmemekle birlikte dünyada ve Türkiye’de önemli bir nüfus oranına sahip olduğu belirtilmektedir. Ağırlıklı olarak Roman nüfusuna sahip olan ülkeler arasında Bulgaristan %

10,33'lük bir oranla ilk sırada yer almakta, Slovakya (% 9,17), Romanya (% 8,32) ve Macaristan'ın (% 7,05) ilk sıralarda gelmektedir. Türkiye'de bu oran %3,83'tür ve tahmini Roman nüfusu 2.750.000 olarak verilmektedir (Ocaklı, 2013).

Romanlar çeşitli kültürel profillerden oluşan grupların bir mozaiği olmakla birlikte birçok ülkede en dezavantajlı etnik gruplar arasındadır (Liegeois, 1994). Romanların sıklıkla yaşadıkları sorun alanları eğitim, sağlık, istihdam ve barınmadır (Ocaklı, 2013). Bu gruplardaki çocukların eğitim yaşantılarıyla ilgili çok sayıda sorun yaşanmaktadır. Okul çağındaki Roman çocuklar alt eğitim kademelerinde kalmakta ve düşük başarı göstermektedir (Liegeois, 1998; Bhopal, 2004; Warrington, 2007). Nitekim İngiltere, İskoçya, Kuzey İrlanda'da Romanlarla ilgili yapılan araştırmalar, eğitime katılımın düşüklüğü, düşük başarı, disiplin sorunları, taciz ve zorbalık, verilen işi devam ettirmeme, yetersiz destek, okul terki, devamsızlık ve Roman öğrencilerin eğitim süreçlerindeki özel gereksinimlerine yöneliktir (Lloyd & Stead, 2001; Derrington and Kendall, 2003; McCartan and Knipe 2003; Bhopal, 2004; Padfield and Jordan, 2004; Derrington, 2005). Öğrencilerin yaşadıkları çevre ve ev ortamları ile okul yaşantıları arasındaki uyumsuzluk akademik başarısızlıklarının temel nedenleri arasındadır (Forray, 2003; Salinas, 2007). Bazı Roman ailelere göre eğitim, basit bir şekilde okuma ve yazma bilmek anlamına gelmektedir. Buna göre ilkokula gitmenin çocuklara pratikte bir fayda sağlamayacağını bunun aksine evde ve çevreden edindikleri becerilerin daha önemli olduğu görüşündedirler (Myers et al, 2010). Aileler okulları, çocuklarının eğitim göreceği en iyi seçenek olarak görmemekte ve okullardaki eğitimin, müfredatın kendi gerçek yaşamlarından kültürlerinden uzak olduğunu düşünmektedirler (Myers & Bhopal, 2009).

Türkiye'deki Romanlar diğer Avrupa ülkelerinde yaşayan Romanlarla benzer sosyo-ekonomik zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Yoksulluk ve işsizlik oranları, okula devam ve bitirme oranlarının azlığı meslek edinmeyi olanaksızlaştırmakta veya edinilen mesleki becerinin zayıflığına sebep olmaktadır. Bu durum beraberinde olumsuz barınma koşulları ve kötü sağlık koşullarını getirmektedir. Tüm bunlar Romanların yaşamdan beklentilerini azaltmaktadır (ERRC, 2012). Avrupa Birliği İlerleme Raporu'na (2012) göre, Türkiye'deki Roman vatandaşların çocuklarının okulu bırakma ve okula devamsızlık oranlarının ilkokullarda bile yüksek olduğu bildirilmiştir. Büyük oranda Roman vatandaşların çocuklarının gittiği okullarda çalışan öğretmenler sıklıkla değişmekte ve başka okullara atanmakta ve bu durum, eğitim kalitesini etkilemektedir. Olumsuz yaşam koşullarının yanı sıra, okul kural ve yaptırımları, kız öğrencilerin aileleri tarafından okula gönderilmek istenmemesi, başarısızlık kaygısı, erkek öğrencilerin para kazanma isteği (Akgün, 2004), Roman ailelerin okul tarafından kendilerine önyargılı yaklaşılması ve her türlü sorunun kendi çocuklarına atfedildiğini düşünmeleri (Diktaş, Deniz ve Balcıoğlu, 2016) Roman öğrencilerin okula devamını azaltmakta ve başarılarını olumsuz etkilemektedir.

Sosyo ekonomik değişimlerle birlikte Roman ailelerin kendi sınırlı eğitim yaşantılarına rağmen çocuklarının eğitime ihtiyaçları olduğu konusundaki görüşlerinin arttığı ileri sürülmektedir (Bhopal, 2004). Nitekim ailelerin okula yönelik tutumlarında olumlu yönde gelişmeler olduğunu gösteren araştırma bulgularına rastlanmaktadır (Wilkin et al.,2009). Aileleri okul ve eğitim konusunda ikna ederek güven sağlamalarına neden olabilecek iki etmen öne sürülmektedir. Bunlardan ilki sosyal bağlıdır. Sosyal bağ çocuğunun okulunda kendisiyle benzer özelliklere sahip kişilerin bulunmasını ifade etmektedir. Diğeri ise, velilerle akşam yemekleri ve okul ziyaretleri, velilerle özel toplantılar yapılarak aile katılımının sağlanmasıdır (Wilkin et al., 2010). Ayrıca ailelerin okul tarafından iyi biçimde karşılanmaları okulu ziyaret etmelerini sağlayan önemli etmenler arasındadır. Konu ile ilgili yapılan araştırmalara göre katı olmayan eğitim programları uygulamaları, gerçekçi ve esnetilebilir okul politikaları, okulun aile katılımını sağlayarak ilişkilerini geliştirmesi, okulların tüm öğrencileri ve aileleri kapsayan bir eğitim sürecini gerçekleştirmelerini sağlayabilir (Cudworth, 2010). Hoover-Dempsey ve Sandler'a (1995) göre, ailelerin aile katılımına yönelik istekliliğini etkileyen bazı etmenler bulunmaktadır. Bunlar, ebeveynin rol yapısı, öz yeterlik algısı, okul yönetiminden algıladığı katılım daveti ve çocuğundan algıladığı katılım davetidir. Ailelerin farklı özelliklerini anlamaya çalışan okulların aile katılımı konusunda çeşitli seçenekler sunmaları katılımın etkililiğini sağlamakta ve öğrenci başarısını arttırmaktadır (Lopez, 2001; Estyn, 2009). Bu bağlamda Roman ailelerin değişen yaşam koşulları kapsamında eğitime bakış açılarının incelenerek aile katılımının sağlanabilmesi, eğitim öğretim sürecindeki okula devamsızlık, başarısızlık gibi sorunların önlenmesinde oldukça önemli görünmektedir. İlk aşama olarak görülebilir. Bu anlamda, Roman ailelerin etkili olarak eğitime katılımının sağlanmasında okul yönetiminden, öğretmenden kısacası okuldan beklentilerinin neler olduğunun belirlenmesi kadar, Roman ailelerin eğitime 'nasıl' katılabileceklerinin bilinmesi otantik, kültüre uyumlu bir aile katılım anlayışının geliştirilebilmesi açısından önemli ve araştırmaya açık bir konudur. Dolayısıyla Roman ailelerin çocuklarının eğitim öğretim süreçlerine yönelik görüşleri ve aile katılımına yönelik beklentilerinin neler olduğu bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Roman ailelerin temel eğitim kapsamındaki çocuklarının eğitim süreçlerine nasıl katılabileceklerinin incelenmesi ve bu katılımın etkin olarak işletilebilmesi için okul yönetiminden, öğretmenlerden, velilerden ve diğer okul paydaşlarından beklentilerinin ortaya çıkarılması, otantik Roman kültürüne uyumlu ortaklaşa bir aile katılım anlayışının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacına dayalı olarak şu sorulara yanıt aranmıştır;



- 1) Roman aileler çocuklarının eğitim öğretim süreçlerine ‘nasıl’ katılım göstermektedirler?
- 2) Roman ailelerin eğitime katılım gayretlerinin etkinleştirilmesinde okuldan beklentileri nelerdir?
- 3) Ailelerin, okulun katılıma ilişkin beklentilerini karşılamadaki zorlukları nelerdir?

Yöntem

Nitel modelde tasarlanan bu araştırmanın amacına dayalı olarak Roman ailelerden elde edilen veriler yarı yapılandırılmış derinlemesine (in depth) görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmada maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kocaeli ilinde Roman ailelerin yoğun olarak yaşadığı bölgeler ve bu bölgelerde çocukları temel eğitim alan araştırmaya katılmaya gönüllü velilerden çalışma ve eğitim durumları farklı olan velilerin görüşlerinin yansıtıldığı bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubuna 13 katılımcı dahil edilmiştir.

Araştırmada yukarıda belirtilen genel amaçlarla uyumlu yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmede, görüşmecilerin düşüncelerini açıklamalarında serbest olmaları, görüşmenin belirli bir süreyle sınırlı olmaması, anlaşılmayan soruların tekrar açıklanması sonucunda derinlemesine bilgi toplanması sağlanmıştır. Ayrıca görüşmelerde araştırmacı hem not alma hem de ses kayıt cihazı kullanma yöntemlerini bir arada kullanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu süreçte verilerin kodlanması, kategorilerin bulunması, kodların ve kategorilerin düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları takip edilmiştir.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Roman Aileler, Temel Eğitim, Aile Katılımı

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ADALET ALGILARININ ÖRGÜTSEL BAĞLILIĞA VE İŞ DOYUMUNA İLİŞKİN ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Cafer Yozgat^a

^(a) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Öğrencisi, yozgatcafer@gmail.com

Giriş

Örgütlerin sosyal bir sistem olarak ele alınmaya başlamasıyla birlikte başarılarının sadece yapı, strateji ve teknoloji gibi maddi unsurlarla sınırlandırılmayacağı da anlaşılmıştır. Böylelikle araştırmalar örgüt ve yönetim açısından önemi kavranan insan faktörü üzerine yönelmiştir. İnsan kaynağının verimli ve etkili bir biçimde çalışabilmesi için örgüt amaçlarını benimsemesi ve örgütsel bağlılığının artırılması son derece önemli bir konudur. Çalışanların hedef ve değerleri ile örgütün hedef ve değerleri arasında uyum sağlanması, çalışanların örgütle özdeşleşerek amaçların gerçekleştirilmesi yönünde çaba göstermeleri, örgüt üyeliğini devam ettirmeye istekli olmaları; örgütlerin varlıklarını sürdürmeleri ve karşılaştıkları sorunları çözümlayebilmeleri açısından hayati önem taşımaktadır (Akıncı, Vural & Coşkun, 2007, s.141-142).

Örgütlerde çalışanların var olan performansını artırmak, etkili ve verimli olmaları, örgütün hedeflerini gerçekleştirmek için oldukça önemlidir. Bunun için çalışanların etkinliklerinin ve performansının artması, kuruma bağlı tutum ve davranışlar içinde olması çalışanlara adil davranılması ile gerçekleşecektir. Yüksek adalet algısı, çalışanlarda pozitif tutum ve davranışları da beraberinde getirmektedir. Bu nedenle adalet kavramı, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur ve çalışanın örgüte bağlılığını da önemli ölçüde etkilemektedir. Örgütleri olumlu yönden etkileyen örgütsel bağlılık, işgörenlerde örgütsel adalet algısı oluşturularak artırılabilir. Bu nedenle örgütsel adalet, iş doyumunu ve örgütsel bağlılık yoluyla bu tür olumlu davranışları etkileme potansiyeline sahiptir (Söyüç, 2007, s.22). Okullardaki eğitimin kalitesinin istenen düzeyde olabilmesi için öğretmenlerin performanslarının üst düzeyde olması gerekmektedir. Bunun için de öğretmenlerin işlerini severek yapmaları, buldukları ortamdan memnun olmaları ve yaptıkları işten doyum sağlamaları gerekmektedir. Bu nedenle etkili bir okul için iş doyumunu önemli bir faktördür (Çevik, 2010, s.6).

Örgütsel bağlılığı etkileyen en temel faktörlerin örgütsel adalet ve iş tatmini algılamaları olduğu ifade edilebilir. Çalışanların adalet ve tatmin algılamaları olumlu yönde ise hem motivasyon ve performans hem de örgüte olan bağlılık artmaktadır. Negatif yönde bir algılama ise bağlılık düzeyinin seyrini tersine çevirebilmekte ve bu olumsuz algının yansıması olarak negatif yönde tutumlar benimsenmesine neden olmaktadır. Örgütsel adaletsizliği algılayan bireyin örgütsel bağlılığı ve iş tatmin düzeyi kaçınılmaz olarak düşecektir. İşe yönelik istek ve motivasyon düzeyinin düşmesi bir noktadan sonra çalışanların farklı örgütlere yönelmesi sonucunu doğurabilecektir ki bu nihai nokta üst yöneticilerin farklı stratejilere ve kararlara yönelmesini gerektirecektir. Örgütsel adalet, iş doyumunu ve örgütsel bağlılık bir örgütün etkinliğinin artırılmasında ve geliştirilmesinde önemli faktörlerdir. Bu faktörler insan kaynağının verimini olumsuz yönde etkilemektedir. Özellikle de öğretmen davranışlarında bir takım problemlerin oluşmasına neden olmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel adalet, iş doyumunu ve örgütsel bağlılık algılarının düşük olmasından dolayı görev ve sorumluluklarına karşı çok fazla olumlu tutum ve davranışlara sergileyememekte ve dolayısıyla kendi değerleriyle örgütün değerleri arasında bir bağ kurmakta zorluk çekmektedirler. Bu anlamda eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet, iş doyumunu ve örgütsel bağlılık algılarının düşük seviyede olması eğitim çalışanlarından istenilen beklentileri ve performansı karşılama noktasında engel teşkil etmektedir. Bu araştırmanın problemi, eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet, iş doyumunu ve örgütsel bağlılık algıları arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymaktır.

Araştırmanın Amacı

Geleceğe yönelik tahminler yapmak, işgören davranışlarını anlamak ve kontrol etmek, böylelikle işgören verimliliğini ve örgütsel etkinliği arttırmak örgütsel davranış konusunun kapsamındadır. Eğitim örgütleri, eğitim hizmeti veren örgütler olmasından dolayı örgütsel davranışın çözümlenmesi, diğer örgütlere göre büyük önem taşımaktadır. Çünkü bu örgütlerin girdisi ve ürünü insandır. Eğitim örgütlerinin; öğretmen verimliliği ve performansı, çalışma yaşamının kalitesi ve örgüt etkililiği açısından, öğretmenlerin davranışlarını anlamaya odaklı

konular üzerinde önemle durulması gerekmektedir. İnsan davranışlarını etkileyen konulardan, örgütsel adalet, iş doyumu ve örgütsel bağlılık konularının araştırılması örgütsel davranışı daha iyi tanımlamaya ve çözümlenmeye katkı sağlayacaktır. Bu sayede örgüt; üyelerinin davranışlarını daha gerçekçi değerlendirme imkânına sahip olabilir, etkililik ve verimliliğe katkı sağlayabilir. Örgütsel adalet, iş doyumu ve örgütsel bağlılık son zamanlarda örgüt ve yönetim alanında dikkat çeken konular arasında yer almaktadır. Örgütsel adalet, iş doyumu ve örgütsel bağlılık kavramları sıklıkla gündeme gelip incelenen konuların başında gelmekte olup bu noktada tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim sektörünün en önemli unsurları olan öğretmenleri de yakından ilgilendirmektedir. Bu çalışmada; örgütsel adalet, iş doyumu ve örgütsel bağlılık algılarının eğitim kurumlarında da etkili ve verimli çalışmanın anahtarlarından biri olduğu noktasından hareketle; öğretmenlerin demografik özelliklerinin; örgütsel adalet, iş doyumu ve örgütsel bağlılık algıları ile olan ilişkileri ve demografik değişkenlere göre algılarında farklılaşma gözlenip gözlenmediği hususlarının açıklanması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma, amacına en uygun model olan genel tarama modellerinden karşılaştırma türü tarama modeli ile yürütülecektir. Bu model, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu sekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Genel tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır (Karasar, 2012, s. 77-79). Araştırmanın evrenini Konya İli Kulu İlçesindeki eğitim bölgesi sınırları içerisinde bulunan devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Okullarda görevli öğretmen sayıları Konya İli Kulu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü atama ve stratejik planlama bölümünden alınmıştır. İlçe genelinde 652 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırma evrenini oluşturan bölgede bulunan kurumlarının toplam sayısı ve genel toplam içindeki oranı hesaplanmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2011, s. 94). Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasına yönelik gerekli işlemlerin yapılması sonucunda minimum 242 kişiden oluşması gerektiği belirlenmiştir. Ancak, uygulama sırasında karşılaşılabilecek güçlüklerden en az şekilde etkilenmek ve örneklemin geçerliliğini artırmak amacıyla 242'den daha fazla kişiye ulaşılması hedeflenmiştir. Araştırmada anket yöntemi kullanılarak hazırlanan Niehoff-Moorman Örgütsel Adalet Ölçeği, Minnesota İş Tatmini Ölçeği ve Allen ve Meyer'e ait Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılarak veriler toplanacaktır. Anket verilerinden faydalanılıp bazı demografik değişkenlere ait bilgilere ulaşılarak, bunların örgütsel adalet, iş tatminini ve örgütsel bağlılık ile ilişkisi analiz edilecektir. Ankette yer alan sorulara yönelik 5'li Likert tipi ölçek kullanılarak, 21 adet örgütsel adalet, 20 adet iş tatmini ve 18 adet örgütsel bağlılık ölçeğine ait olmak üzere demografik soruların dışında toplam 59 soru sorulmuş olup 5 adet soru ise demografik bilgilere ilişkin kişisel sorulardır. Özellikle bu anketlerin seçilmesindeki temel etken her bir anketin de dünya genelinde kabul görmesi, çoğu ülkede güvenilirlikleri ve geçerlilikleri tespit edilmiş ölçekler olmalarıdır. Anketlerin toplanmasından sonra veriler SPSS 22.0 programı kullanılarak analize tabi tutulmuş ve alt boyutlar, cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, okuldaki çalışma süresi ve kıdem değişkenlerine göre analiz edilecektir. Analizlerde t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon analizi yöntemlerinden yararlanılacaktır. Veri analizinde frekans dağılımlarına, ortalama değerlerine ve bağımsız değişkenlerin anlamlılık değerlerine bakılacaktır. Araştırmada bağımlı değişken örgütsel adalet, iş doyumu ve örgütsel bağlılıktır. Bağımsız değişkenler ise "yaş, cinsiyet, kıdem, branş, medeni durum, okuldaki hizmet süreleridir. Bu değişkenlerde katılımcıların görüşlerinin ortalamalarına, standart sapmalarına gruplar arasında ilişki durumlarına bakılacaktır.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Adalet, İş Doyumu

Kaynaklar

- Akinci V. & Coşkun G. (2007). Örgüt kültürü: iletişim, liderlik, motivasyon, bağlılık ve performans açısından değerlendirme. Ankara: Nobel.
- Bakan, İ. & Büyükbeşe, T. (2011). Örgütsel iletişim ve iş tatmini unsurları arasındaki ilişkiler: akademik örgütler için bir alan araştırması. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (7), 1-30.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- İşcan, Ö. F. & Naktiyok, A. (2004). Çalışanların örgütsel bağdaşımalarının belirleyicileri olarak örgütsel bağlılık ve örgütsel adalet algıları. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 59(1), 182-201.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yozgat, C. (2017). Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel bağlılığa ve iş doyumuna ilişkin etkisinin incelenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN OKUL REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA HİZMETLERİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

Nuri Erdemir^a, Ali Kış^b

^(a) Öğrt. Görv., İnönü Üniversitesi, nuri.erdemir@inonu.edu.tr

^(b) Yrd. Doç. Dr., Ali Kış, ali.kis@inonu.edu.tr

Giriş

Okul yöneticilerinin çeşitli rol ve görevleri vardır: Araştırma ve planlama, örgütlenme, rehberlik, izleme, denetim ve değerlendirme, iletişim ve yönetim bu rol ve görevlerden öne çıkanlarıdır. İlgili mevzuat hükümleri doğrultusunda, okul müdürü diğer çalışanlarla birlikte okulu yönetir. Öğrenci başarısı ile doğrudan ilgili okul yöneticilerinin bir rol alanı da rehberlik rolüdür. Okul yöneticileri bu rollerinin gereklerini yerine getirirken okulun rehber öğretmeninden destek alır. Okullarda uygulanan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri o okulun kendine özgü bir programdır. Programın işlevselliği okul çalışanlarının ortak anlayış birliğine dayanır. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin çalışanlar arasındaki ortak anlayış yöneticilerin desteğiyle sağlanabilir. Bu açıdan gerekli iklimi oluşturmak ve işbirliğini sağlamak yöneticilere düşen sorumluluklardandır.

Rehberlik, bireyin kendini tanıması, çevredeki kendisine açık olan fırsatları öğrenmesi, gizil güçlerini geliştirmesi ve çevreye uyum sağlaması için uzman kişilerce bireye yapılan sistemli ve profesyonel bir yardım sürecidir (Kuzgun, 1988). Psikolojik danışma, rehberlik hizmetlerinin merkezini oluşturan, danışman ile danışan arasında yüz yüze kurulan terapötik iletişime ve etkileşime dayalı uzmanlık gerektiren profesyonel bir psikolojik yardım ilişkisidir.

Geleneksel eğitim sisteminin yetersizliğini gidermeyi amaçlayan, öğretim ve yönetim hizmetlerinin ayrılmaz bir parçası olan öğrenci kişilik hizmetlerinin bir boyutu da rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleridir. Okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri Yeşilyaprak'a (2010) göre öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerinden etkili bir biçimde yararlanabilmeleri ve gelişim alanlarını her yönüyle bütün olarak geliştirmeleri için uygun ortam sağlamaya yönelik planlı, programlı, örgütlenmiş bir biçimde sunulan hizmetlerdir. Bireyin sosyal yaşama uyum sağlayabilmesi, yeterlilik ve yeteneklerini en üst düzeyde geliştirmesi, çeşitlenen okul programları ve meslekler arasında kendilerine en uygun olanı seçebilmeleri kısaca kendilerini gerçekleştirebilmeleri açısından rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri önemlidir (Güven, 2014). Okul çağında öğrencilerin gelişim alanlarını geliştirebilmeleri ve gelişim dönemi ödevlerini başarabilmeleri için sunulan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin planlı, programlı ve profesyonel olması öğrencilerin eğitim öğretim algılarını olumlulaştırırken yaşam doyumlarını artırır.

Bugünkü anlamda rehberlik kavramı, eğitim sistemimize 1950'lerin başlarında girmiştir. Okullarda ise ilk olarak 1970 - 1971 eğitim öğretim yılından itibaren 24 lisede rehberlik programı başlatılmıştır. 2003 tarihinde İlköğretim Yönetme Yönergesi yayınlanmıştır. 2006 yılında ise "İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programları" hazırlanmıştır ve 2006 - 2007 eğitim öğretim yılında ilköğretim ve ortaöğretim okullarında uygulamaya başlanmıştır (Güven, 2014). Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ilköğretim, ortaokul ve lisedeki eğitim öğretim sistemleri arasındaki ayrılık ve benzerlikler, her üç okul kademesindeki öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve okulların amaçlarına göre farklılık göstermektedir (Tan ve Baloğlu, 2013).

İlkokul ve ortaokulda rehberlik hizmetleri genel olarak; öğrencinin kendisi, öğretmenleri ve ailesi tarafından yetenek, beceri ve diğer özelliklerin fark edilmesine, gelişim alanlarının desteklenmesine, etkili öğrenme ve çalışma becerileri ile motivasyonlarının artırılmasına yönelik eğitsel ve kişisel rehberlik hizmetlerinin sunulması esastır. Lisede ise rehberlik hizmetleri genelde; üst öğrenime, meslek alanlarına ve mesleğe yönelmede, öğrenme ve çalışma becerileri geliştirmede, meslek ve çalışma yaşamı konusunda bilinçlendirmede, bireysel ve sosyal gelişimin sürdürülüp yetişkin yaşamına hazırlamada yoğunlaşır. Eğitsel ve mesleki rehberlik ön plana çıkar (MEB, 2001).

Rehber öğretmen eğitim öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri servisleri ile rehberlik araştırma merkezlerinde öğrencilere rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti veren, üniversitelerin rehberlik ve psikolojik danışma veya eğitim psikolojik hizmetler alanında lisans eğitimini tamamlamış personele denir (MEB, 2001).

Okuldaki tüm uygulamalarda olduğu gibi rehberlik ve psikolojik danışma uygulamalarında da okul yöneticileri birinci derece sorumludur. Okul yöneticileri rehberlik ve psikolojik danışma çalışmaları için gerekli olan fiziki koşulları sağlamalı, personel ihtiyacını gidermek için gerekli işlemleri yapmalı ve bu çalışmaların yaygınlaşması için gerekli desteği vermelidirler (Kaya, 2011). Öğretim ve yönetimin ayrılmaz ögesi olan öğrenci kişilik hizmetlerinin okul ortamında sağlıklı bir şekilde sunulabilmesi için rehber öğretmenler ve yöneticilere belirli roller düşmektedir. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri konusundaki ortak anlayış yapılacak çalışmaların etkililiğini artırır. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri öğrenci kişilik hizmetlerinin özünü oluşturur.

Eğitim öğretim sürecindeki öğrenciler, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin ulaştırılması gereken hedef kitledir. Okul yöneticilerinin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin bilgisi ve tutumu büyük önem taşımaktadır. Olumlu algılamalar güçlü ve etkili örgütsel iklimin oluşturulmasında zorunlu bir ögedir. Bu iklimin oluşturulmasında özellikle okul yöneticileri yaşamsal önemdedir (Güven, 2014).

Çağdaş eğitim anlayışı üç ögeden oluşur; öğretim, yönetim ve öğrenci kişilik hizmetleri. Öğrenci kişilik hizmetlerinin bir parçası olan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkili ve sağlıklı sunulabilmesi için okul yöneticileri ve psikolojik danışmanlar arasında bazı temel noktalarda anlayış birliği gerekir. Bu anlayış birliği sağlanmadıkça, yapılacak çalışmaların anlamlı ve devamlı olabilmesi imkansızdır. Bu çalışmalar, tek bir kişinin çalışmalarıyla yürütülebilecek bir çalışma değildir. Okul yöneticilerinin ve psikolojik danışmanların işbirliğine ihtiyaç vardır. Yapılan çalışmaların etkililiği ve kalitesinin artırabilmesi rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri konusunda ortak bir anlayış ve işbirliğini zorunlu kılar (Tan ve Baloğlu, 2013).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Malatya ilindeki ilkököl, ortaokul ve liselerde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini yürütmekten sorumlu olan okul yöneticilerinin okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile ilgili görüşlerini belirlemek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu çalışma okul yöneticileri ve psikolojik danışmanların rolleri, görevleri ve beklentileri konusunda karmaşıklığın ortadan kalkmasını ve okulun iki önemli iç ögesinin işbirliğine katkı sağlayabilir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi/saptamayı/tanımlamayı amaçlamaktadır. Tarama deseninde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde tanımlanır. Tarama yöntemi sosyal bilimlerde yaygın olarak büyük kitlelerin araştırmaya konu özelliklerini belirlemek amacı ile yapılan betimsel araştırmalardır (Erkuş, 2009; Karasar, 2011; Fraenkel ve Wallen, 2006; Can, 2014).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerindeki 591 kurumda görev yapan okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem seçiminde evrendeki tüm gözlem birimlerine ulaşarak onlardan yeterli bir dönüş sağlayabilecek şekilde örneklem seçilmiştir. Bu amaçla olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme yoluyla veri toplanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmanın örneklemi için Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerindeki ilkököl, ortaokul ve liselerinde görev yapan 78'i müdür ve 92'si müdür yardımcısı toplam 170 okul yöneticisi olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden kolayda ulaşılabilir örnekleme tekniği ile belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanması aşamasında, Özabacı, Sakarya ve Doğan (2008) tarafından geliştirilen "Okul Rehberlik Hizmetlerine Dönük Değerlendirme Anketi" izin alınarak kullanılmıştır. Elde edilen verilen bilgisayar ortamına aktarılacak ve SPSS Ver.23 istatistiksel paket programı kullanılarak çözümlenecektir. Verilerin çözümlemesinde, veri setinin normal dağılımı sınanacak, betimsel istatistik kullanılacak, ikili karşılaştırmalar için t testi ve Mann Whitney U, çoklu karşılaştırmalar için tek yönlü varyans analiz ANOVA ve Kruskal Wallis hipotez testleri kullanılacaktır.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticisi, rehber öğretmen, rehberlik servisi, müdür, müdür yardımcısı.

Kaynaklar

- Can, A. (2014). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. (İkinci Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. (6th ed.). Boston: McGraw Hill.



- Güven, M. (2014). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara. Anı Yayıncılık
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayıncılık.
- Kaya, A. (2011). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara. Anı Yayıncılık
- Kuzgun, Y. (1988). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara. ÖSYM Eğitim Yayınları
- MEB. (2001). Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Hizmetler Yönetmeliği. 15 Mart 2017 tarihinde erişildi.
https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Milli%20E%C4%9Fitim%20Bakanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1%20Rehberlik%20ve%20Psikolojik%20Hizmetler%20Y%C3%B6netmeli%C4%9Fi.htm
- Özabacı, N., Sakarya, N., & Doğan, M. (2008). Okul yöneticilerinin okuldaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19), 8-22.
- Tan, H. & Baloğlu, M. (2013). *Psikolojik danışma ve rehberlik teori ve uygulama*. Ankara. Nobel Yayınları
- Yeşilyaprak, B. (2010). *Eğitimde rehberlik hizmetleri gelişimsel yaklaşımı*. Ankara. Nobel Yayınları
- Yıldırım, A. ve H. Şimşek (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 6. Baskı, Ankara: Seçkin Yayınları.

TÜRKİYE MERKEZLİ ULUSLARARASI ÖĞRENCİ HAREKETLİLİĞİNİN EKONOMİK YANSIMALARI

Barış Uslu^a

^(a) Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, barisuslu@gmail.com

Giriş

Günümüzde bilgi paylaşımı konusundaki geniş olanaklar ve ülkelerarası hareket kolaylığı, uluslararası ticaret ağlarının giderek artmasına neden olmuştur (Gürüz, 2011). Ortaya çıkan küresel pazar yapılanmalarından en çok etkilenen alanlardan biri de yükseköğretim sektörüdür (Aktan, 2007; Ocak, 2009). Küresel yükseköğretim pazarının en önemli unsuru ise uluslararası öğrenci hareketliliğidir (Kıran, 2011). OECD'ye (2009) göre 1990 yılında 1,3 milyon iken 2011 yılında 4,3 milyon civarında olan uluslararası öğrenci sayısının, yaklaşık %6 yıllık artışla 2025 yılında 7,2 milyon civarına çıkacağı öngörülmektedir. En çok uluslararası öğrenciyi ağırlayan ülkeler Amerika Birleşik Devletleri, Birleşik Krallık ve Fransa iken en çok öğrenci gönderen ülkeler ise Çin, Hindistan ve Güney Kore'dir (Arkalı-Olcay ve Nasır, 2016; OECD, 2017). Uluslararası öğrencileri ağırlayan ülkelerde bu öğrencilerin yarattığı ekonomik, politik ve kültürel katkılar üzerine çalışmalar göze çarparken (Altbach, 2004; Lee, Maldonado-Maldonado, & Rhoades, 2006; Peacock & Harrison, 2008; She & Wotherspoon, 2013; Verbik & Lasanowski, 2007), öğrenci gönderen ülkelerde de uluslararası öğrencilere yapılan yatırımların ülkeye dönüşü ve ülke dışına bu öğrenci gruplarıyla çıkan parasal kaynağın ekonomik yansımaları üzerine çalışmalara daha fazla rastlanmaktadır (Agarwal, 2008; Chen & Barnett, 2000; Choudaha & Chang, 2012; Jon, Lee, & Byun, 2014; Xiang & Shen, 2009).

OECD'nin (2017) verilerine göre, Türkiye ise 60.163 öğrenciyle 2014 yılında en çok öğrenci gönderen beşinci ülke konumundadır. Diğer taraftan, 56.585 öğrenciyle gönderdiğine oldukça yakın sayıda uluslararası öğrenciyi ağırlamaktadır. Bu nedenle, Türkiye merkezli uluslararası öğrenci hareketliliğinin hem giden hem de gelen öğrenciler anlamında Türk ekonomisine yansımalarının değerlendirilmesi önemlidir. Fakat, ulusal literatürde çoğunlukla ülkemizdeki uluslararası öğrenciler konu edinilmiş (Arkalı-Olcay ve Nasır, 2016; Bacanlı vd., 2016; Gök & Gümüş, 2017; Kıran, 2011; Levent ve Karaevli, 2013; Özer, 2012; Özoğlu, Gür ve Çoşkun, 2012), ülkemizden yurtdışına giden öğrencilerle ilgili bilgilere sınırlı sayıda çalışmada yer verilmiştir (Gümüş ve Gökbel, 2012; Kethüda, 2015). Bu çalışmalarda ise ülkemizden giden ve ülkemize gelen uluslararası öğrencilerin Türkiye'nin ekonomik yapısına etkisine kısıtlı şekilde değinilmiştir. Bu nedenle, ülkemize gelen ve yurtdışına giden öğrencilerin Türkiye ekonomisine yansımalarını birlikte değerlendiren çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

Araştırmanın Amacı

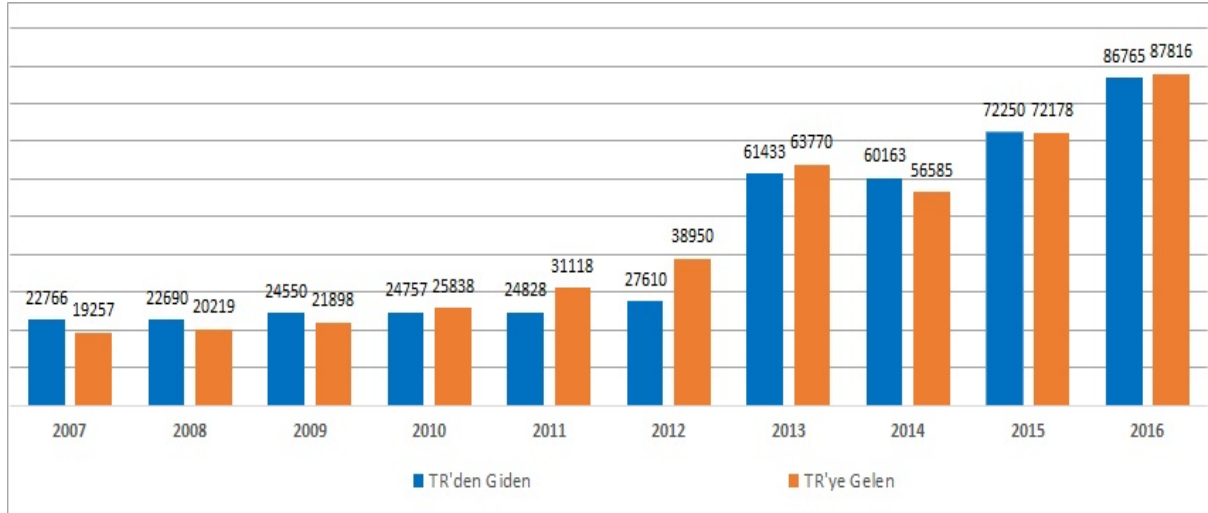
Bu araştırmanın amacı, Türkiye'nin diğer ülkelere gönderdiği yükseköğretim öğrencilerine yapılan yatırımın ve misafir ettiği uluslararası öğrencilerden edindiği kazanımların değerlendirilmesidir.

Yöntem

Bu araştırma, ulusal ve uluslararası kuruluşlardan edinilen veriler kullanarak, derleme çalışması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Türkiye merkezli uluslararası öğrenci hareketliliğine ilişkin veriler, OECD ve YÖK'ün verilerinden derlenmiştir. Türkiye'ye gelen burslu öğrencilerle ilgili bilgilere ise Türkiye Bursları'nın websayfasından erişilmiştir. Ayrıca, çeşitli hesaplamalar için Türkiye ve farklı ülkelere üniversitelerin yabancı öğrenci katkı paylarıyla ilgili rakamlardan yararlanılmıştır. Ek olarak, yurtdışına giden öğrencilerin yaşam harcamalarına ilişkin uluslararası referanslardan yararlanılırken, ülkemizdeki yaşam harcamalarına dair bilgilere Türk-İş üzerinden erişilmiştir. Son olarak, Türkiye'ye en çok öğrenci gönderen ülkelerle olan ticaret hacmine ait ilgili veriler TÜİK üzerinden derlenmiştir. Verilerin analizinde ise karşılaştırmalı tablolaştırma/grafikleştirme yönteminden yararlanılmış ve rakamsal sonuçların elde edilmesinde nicel hesaplamalar gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Türkiye'den eğitim almak için yurtdışına giden ve ülkemize gelen uluslararası öğrenci sayılarının yıllara göre değişimi aşağıda karşılaştırmalı olarak özetlenmiştir.



Grafik 1. Türkiye Merkezli Öğrenci Hareketliliği*

* 2007-14 verileri OECD'den (2017) ve 2015-16 gelen öğrenci verileri YÖK'den (2017) derlenmiştir. 2015-16 giden öğrenci verileri ise önceki yıllardaki ortalama artış yüzdesine göre tahmini olarak hesaplanmıştır.

Grafik 1'e göre, 2014 yılında Türkiye'den 60.163 öğrenci yurtdışına gitmiştir. Bu öğrencilerin %75'i Amerika Birleşik Devletleri ve Birleşik Krallık başta olmak üzere OECD ülkelerinde öğrenim görmektedir (OECD, 2016). HSBC ve Ipsos MORI tarafından yapılan araştırmaya göre, 2014 yılında Amerikan üniversitelerinin ortalama yıllık ücreti 24.914 USD ve ortalama yaşam gideri 11.651 USD'dir (akt. WERN, 2015). OECD'nin 2013-2014 verilerine göre ise Birleşik Krallık üniversitelerinin ortalama öğrenim ücretleri Amerikan üniversitelerinden de fazladır (OECD, 2016). 2014 yılında Türkiye'den yurtdışına giden bir öğrencinin yıllık öğrenim ücreti ve yaşam maliyeti yaklaşık 35.000 USD olarak kabul edildiğinde toplamda 2.11 milyar USD¹ ülke dışına çıkmıştır. Bu miktarın büyük bölümünü ise, ülkemizin 2023 hedefleri doğrultusunda, bilgi ve teknoloji üretiminde öncelikli alanlardaki akademisyen ihtiyacının karşılanması adına MEB ve YÖK bursları yoluyla yurtdışına doktora eğitimi için gönderilen öğrencilere yapılan yatırımlar oluşturmaktadır (Gümüş ve Gökbel, 2012).

Tablo 1. Türkiye'ye En Çok Öğrenci Gönderen Ülkelerle* Ticaret Miktarları (Milyon USD (TÜİK, 2017))

Yıl	Azerbaycan		Türkmenistan		İran		Irak		Afganistan		Toplam (İth. + İhr.)
	İthalat	İhracat	İthalat	İhracat	İthalat	İhracat	İthalat	İhracat	İthalat	İhracat	
2007	186	1.048	397	340	6.615	1.441	119	2.845	13	109	13.113
2008	363	1.668	389	663	8.200	2.030	133	3.917	9	137	17.509
2009	141	1.401	328	946	3.406	2.025	121	5.123	5	235	13.731
2010	253	1.551	386	1.140	7.645	3.044	154	6.036	5	260	20.474
2011	262	2.064	393	1.493	12.462	3.590	87	8.310	5	276	28.942
2012	340	2.585	304	1.480	11.965	9.922	149	10.822	7	290	37.864
2013	334	2.960	654	1.958	10.383	4.193	146	11.949	11	228	32.816
2014	291	2.875	623	2.231	9.833	3.886	269	10.888	17	186	31.099
2015	232	1.899	557	1.858	6.096	3.664	297	8.550	12	162	23.327
2016	278	1.286	423	1.242	4.700	4.967	836	7.639	9	146	21.526

* Türkiye'ye en çok öğrenci gönderen ülkeler (savaş nedeniyle Suriye hariç), YÖK (2017) tarafından yayınlanan verilere göre belirlenmiştir.

Diğer taraftan, Türkiye'deki uluslararası öğrenci sayısı 2016 yılında 87.816'ya çıkmış olsa da 2014 yılında Türkiye'de 56.585 uluslararası öğrenci öğrenim görmüştür. Bu öğrencilerin yaklaşık 10.000'i² 2014 yılında Türkiye Bursları'ndan yararlanmış (Türkiye Bursları, 2016). Geriye kalan öğrenciler ise devlet üniversitelerinde (farklı alanlar için farklı miktarlar söz konusu olsa da) lisans programları için yıllık yaklaşık 1.300 TL ve lisansüstü programlar için de 1.600 TL katkı payı ödemektedirler. Türk-İş (2014) tarafından yapılan araştırmaya göre Türkiye'deki ortalama yaşam maliyeti aylık 1.400 TL civarındadır. Bu durumda, uluslararası öğrencilerin 2014 yılında Türkiye ekonomisine katkısı yaklaşık 377 milyon USD'dir³. Tablo 1'deki verilere göre

¹ 60.163 Öğr. x 35.000 USD

² [16.000 (2016'da TR Burslusuz Öğr.) x 56.585 (2014'de TR'deki Uluslararası Öğr.)] / 87.816 (2016'da TR'deki Uluslararası Öğr.)

³ [56.585 - 10.000 Öğr.] x [(1.400 TL x 12 ay) + (1.300 TL + 1.600 TL) / 2] / 2.25 TL/USD* (* Merkez Bankasına göre 2014 Ortalama Kur)

ise Türkiye'ye en çok öğrenci gönderen ülkelerle olan ticaret hacmi, son yıllarda döviz kurlarında yaşanan ciddi yükseliş dikkate alındığında, TL karşılığı olarak her geçen yıl giderek artmıştır⁴. Hatta TÜİK (2017) verilerine göre, Türkiye'nin uluslararası öğrenci kaynağını oluşturan ilk 20 ülke ile olan ticaret hacmi, 2016 yılında ülkemizin toplam ithalat ve ihracatının yaklaşık dörtte birini⁵ oluşturmaktadır.

Tartışma

Türkiye'de öğrenim gören yabancı öğrenci sayısı her geçen yıl artmış ve 2015-2016 yılı itibariyle Türkiye'den giden öğrenci sayısını yakalamış, hatta geçmiş bulunmaktadır. Fakat ülkemize gelen uluslararası öğrencilerin yapmış olduğu ekonomik katkı, Türkiye'den yurtdışına giden öğrencilerin yapmış olduğu harcamalarının yaklaşık altıda biri civarındadır. Bu durumun başlıca nedeni olarak, ülkemizdeki devlet üniversitelerinin, hatta bir bölümü İngilizce eğitim vermesine rağmen, uluslararası öğrencilerden aldıkları öğrenim ücretlerinin küresel yükseköğretim pazarındaki diğer aktörlerinin aldığı ücretlerin yanında oldukça düşük kalması gösterilebilir. Bu sonuca göre; öğrenim ücretleri revize edilmez veya kısa süre içerisinde ülkemizdeki uluslararası öğrenci sayısında ciddi oranda artış sağlanamaz ise, döviz kurlarında son dönemde yaşanan yükseliş de göz önüne alındığında, Türkiye'den yurtdışına giden öğrencilere yapılan yatırımın, ülkemize gelen öğrencilerden elde edilen gelirle karşılanması mümkün görünmemektedir.

Diğer taraftan, yurtdışında eğitim alan Türk öğrencilerin çoğunlukla devlet kaynaklarından yararlanmış olmaları, ülkemize dönüşlerini gerekli kılmaktadır. Bu kişiler özellikle üniversitelerde istihdam edilmekte ve ülkemizin bilgi ekonomisi yapısına gerçekleştirdikleri bilimsel ve teknolojik üretimle önemli miktarda katkı sunmaktadır (Gümüş ve Gökbel, 2012). Ülkemizde öğrenim gören uluslararası öğrenciler için benzeri bir durum söz konusu olsa da, bu öğrencilerin bir bölümü ülkemizde çalışma hayatına katılmakta ve yaşamlarını sürdürmektedir (Özer, 2012; Özoğlu, Gür ve Coşkun, 2012). Ülkelerine dönen uluslararası öğrenciler ise bilgi toplumunun gerektirdiği önemli meslek gruplarında çalışmakta ve uluslararası tecrübeleri sayesinde genel olarak hızlı bir şekilde devlet kademelerinde yükselmektedirler (Gürüz, 2011; Lee, Maldonado-Maldonado, & Rhoades, 2006). Türkiye'de eğitim alan ve ülkelerinde önemli görevlere gelen kişiler ülkemizin gönüllü birer elçisi olarak, iki ülke arasında güçlü siyasi ve ticari bağların oluşmasına katkıda bulunmaktadır (Kethüda, 2015; Ocak, 2009).

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarına göre; küresel yükseköğretim pazarında Türkiye merkezli uluslararası öğrenci hareketliliği, kısa vadede ekonomik olarak ülkemiz aleyhine bir durum oluştursa da, yukarıda dile getirilen uzun dönemli kazanımlar ülkemiz adına çok daha önemli görünmektedir. Bu nedenle, yurtdışına daha çok öğrenci göndermenin ve ülkemize daha çok uluslararası öğrencinin çekilmesi için yollar aranması gerekmektedir. Bu anlamda; politika yapıcılara, MEB, YÖK ve TÜBİTAK aracılığıyla Türk öğrencilere sağlanan yurtdışı burs imkanlarıyla uluslararası öğrencilere yönelik Türkiye Bursları'nın sayısının ve miktarlarının artırılarak daha cazip hale getirilmesi ve prestijli uluslararası üniversitelerin ülkemizde uydu kampüsleri kurmalarına yönelik yasal düzenlemelerin ele alınması önerilebilir. Ek olarak, hem ülke düzeyinde YÖK tarafından hem de kurum düzeyinde üniversitelerin ilgili birimleri tarafından Türkiye'deki yükseköğretim olanaklarının tanıtımı için yurtdışı eğitim-öğretim fuarlarına katılım sağlanabilir. Uluslararası öğrenci sayısını arttırmak adına, üniversite yöneticileri ise kurumlarında İngilizce programların sayısını ve çeşitliliğini arttırabilir, uluslararası ortaklı programlar oluşturabilir ve kısa dönem öğrenci hareketliliği programlarına katılımı destekleyebilirler. Ayrıca, uluslararası öğrencilerin öğrenim gördükleri ülkelerin ekonomik yapısına olduğu kadar, bu ülkelerin siyasal, kültürel ve sosyal hayatına katkıları da literatürde sıklıkla dile getirilmektedir (Bacanlı vd., 2016; She & Wotherspoon, 2013; Taşçı, 2015; Wiseman & Anderson, 2016; Xiang & Shen, 2009). Bu nedenle ülkemizdeki uluslararası öğrencilerin kültürel yapıya ve sosyal yaşama katkıları ileri araştırmalara konu edinilebilir.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim Pazarı, Uluslararası Öğrenci, Ekonomik Çıktı

Kaynaklar

- Agarwal, P. (2008). India in the context of international student circulation: Status and prospects. In H. de Wit, P. Agarwal, M. E. Said, M. T. Schoole, & M. Sizori (Eds.), *The dynamics of international student circulation in a global context* (pp. 83-112). Rotterdam: Sense.
- Aktan, C. C. (2007). Yüksek öğretimde değişim: Global trendler ve yeni paradigmlar. C. C. Aktan (Ed.), *Değişim çağında yüksek öğretim* (ss. 1-43). İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.

⁴ [31.864 Milyon USD x 1,84 TL/USD* (2012 Ortalama Kuru)] < [21.526 Milyon USD x 3,24 TL/USD* (2016 Ortalama Kuru)]

⁵ [(En çok öğrenci gönderen 20 ülke ile - Suriye hariç - dış ticaret: 79.551 Milyon USD) / (Toplam dış ticaret: 341.167 Milyon USD)] x 100

- Altbach, P. G. (2004). Higher education crosses borders: Can the United States remain the top destination for foreign students? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 36(2), 18-25. doi:10.1080/00091380409604964
- Arkalı-Olcay, G., ve Nasır, V. A. (2016). Yükseköğretimde uluslararasılaşma: En çok öğrenci alan ülkeler ve Türkiye perspektifinden 1999-2013 yıllarına bakış. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(3), 288-297. doi:10.5961/jhes.2016.165
- Bacanlı, H., Erişen, Y., Çeliköz, N., Dombaycı, M. A., Karadağ, E., Toprak, M., Şahin, M. ve Kireççi, M. A. (2016). Türkiye’de üniversite öğrencisi olmak: Şehir halkı, Türk ve uluslararası öğrenciler bağlamında karşılaştırmalı bir alan araştırması. *Yükseköğretim Dergisi*, 6(2), 49-61. doi:10.2399/yod.16.007
- Chen, T. M., & Barnett, G. A. (2000). Research on international student flows from a macro perspective: A network analysis of 1985, 1989 and 1995. *Higher Education*, 39(4), 435-453. doi:10.1023/A:1003961327009
- Choudaha, R., & Chang, L. (2012). *Trends in international students mobility*. <http://www.wes.org>, 08.03.2017
- Gök, E., & Gümüş, S. (in press). International student recruitment efforts of Turkish universities: Rationales and strategies. In A. W. Wiseman (Ed.), *Annual review of comparative and international education 2017*. Bingley: Emerald.
- Gümüş, S. ve Gökbel, V. (2012). *2023 için akademisyen yetiştirme çabaları: MEB ve YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursları*. Ankara: SETA. <https://www.setav.org/> adresinden 09.03.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Gürüz, K. (2011). *Higher education and international student mobility in the global knowledge economy* (2nd Ed.). Albany: State University of New York Press.
- Jon, J. E., Lee, J. J., & Byun, K. (2014). The emergence of a regional hub: Comparing international student choices and experiences in South Korea. *Higher Education*, 67(5), 691-710. doi:10.1007/s10734-013-9674-0
- Kethüda, Ö. (2015). Türkiye’deki uluslararası öğrenci hareketliliği üzerine bir araştırma. *Yükseköğretim Dergisi*, 5(3), 147-161. doi:10.2399/yod.15.015
- Kıran, A. (2011). Global yüksek öğretim pazarı ve Türkiye. *EKEV Akademi Dergisi*, 15(48), 335-344.
- Lee, J. J., Maldonado-Maldonado, A., & Rhoades, G. (2006). The political economy of international student flows: Patterns, ideas, and propositions. In M. B. Paulsen (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (pp. 545-590). Cham: Springer.
- Levent, F. ve Karaevli, Ö. (2013). Uluslararası öğrencilerin eğitime yönelik politikalar ve Türkiye için öneriler. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38, 97-117. doi:10.15285/EBD.2013385569
- Peacock, N., & Harrison, N. (2008). “It’s so much easier to go with what’s easy”: “Mindfulness” and the discourse between home and international students in the United Kingdom. *Journal of Studies in International Education*, 13(4), 487-508. doi:10.1177/1028315308319508
- Ocak, A. (2009). *Küresel yükseköğretim pazarı ve güncel eğilimler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- OECD. (2009). *Higher education to 2030 (Volume 2): Globalization*. <https://www.oecd.org/>, 16.01.2017
- OECD. (2016). *Education at a glance 2016: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/>, 14.01.2017
- OECD. (2017). *International Student Mobility by Country of Origin*. <https://stats.oecd.org/>, 23.02.2017
- Özer, M. (2012). Türkiye’de uluslararası öğrenciler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 10-13. doi:10.5961/jhes.2012.027
- Özoğlu, M., Gür, B. S. ve Coşkun, İ. (2012). *Küresel eğilimler ışığında Türkiye’de uluslararası öğrenciler*. Ankara: SETA. <https://www.setav.org/>, 21.01.2017
- She, Q., & Wotherspoon, T. (2013). International student mobility and highly skilled migration: A comparative study of Canada, the United States, and the United Kingdom. *SpringerPlus*, 2(132). doi:10.1186/2193-1801-2-132
- Taşçı, A. M. (2015). Misafir öğrenci faaliyetlerinin bireyden topluma ve geleceğin dünyasına etkileri. *Uluslararası Öğrenci Sempozyumu Bildiri Kitabı* (ss. 228-231). İstanbul: Harf Yayınları.
- TÜİK. (2017). *Dış Ticaret İstatistikleri*. <http://www.tuik.gov.tr/>, 09.02.2017
- Türk-İş. (2014). *Ağustos 2014 Açlık ve Yoksulluk Sınırı*. <http://www.turkis.org.tr/>, 26.01.2017
- Türkiye Bursları. (2016). *55 şehirde, 105 üniversitede, 16.000 Türkiye Burslusu Uluslararası Öğrenci*. <https://www.turkiyeburslari.gov.tr/>, 13.02.2017
- Verbik, L., & Lasanowski, V. (2007). *International student mobility: Patterns and trends*. <https://nccastaff.bournemouth.ac.uk/>, 08.03.2017
- WERN. (2015). *International student mobility trends 2015: An economic perspective*. <http://wenr.wes.org/>, 10.02.2017
- Wiseman, A. W., & Anderson, E. (Eds.). (2016). *Annual review of comparative and international education 2015*. Bingley: Emerald.
- Xiang, B., & Shen, W. (2009). International student migration and social stratification in China. *International Journal of Educational Development*, 29(5), 513-522. doi:10.1016/j.ijedudev.2009.04.006
- YÖK. (2017). *Yükseköğretim Öğrenci İstatistikleri*. <https://istatistik.yok.gov.tr/>, 19.01.2017

BİLGİ TOPLUMUNDA GİRİŞİMCİ AKADEMİSYENLER VE ÜNİVERSİTELERE KATKILARI

Barış Uslu^a, Alper Çalıkoglu^b

^(a) Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, barisuslu@gmail.com

^(b) Doktora Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, alpercalikoglu@gmail.com

Giriş

20. yüzyılın sonlarında Drucker'a (1999) göre, üretilen yeni bilgiler mevcut bilgi birikimini ortalama dört yılda bir ikiye katlamaktadır. Bilgi çağı olarak adlandırılan 21. yüzyılda da bilgi üretiminin hızlanarak devam ettiği ve üretilen bilgilerin süratle yenilikçi teknolojilere dönüştüğü görülmektedir (De Bandt, 1999; Stehr, 2005). Bilim ve teknoloji alanında yaşanan bu hızlı ilerleme ise endüstri toplumunun bilgi toplumuna evrilmesine neden olmuştur (Drucker, 1993; Rooney, 2005). Bilgi toplumu oluşumunun ekonomik düzeni, bilgi ekonomisi olarak adlandırılmaktadır (David & Foray, 2002; 2003; Yavaş, 2014). Bilgi ekonomisi yapılanmasında ülkelerin refah ve gelişmişlik düzeyi, yenilikçi bilgi ve teknoloji üretimi kapasitelerine bağlıdır (Gibbons et al., 1994; Osborne, 2004). Bilgi ve teknoloji üretiminde üniversiteler, araştırma yapma, araştırma sonuçlarının endüstriye aktarımı ve nitelikli insan gücü yetiştirme gibi misyonlarıyla lokomotif konumundadır (Arayıcı, Coates, Koskela, & Kagioglou, 2011; Biçerli, 2011; Delanty, 2001; Dill, 1995; Etzkowitz & Leydesdorff, 1997; Mok, Yu, & Ku, 2013; Powers, 2004; Yamaç, 2009; Yusuf & Nabeshima, 2011).

Üniversitelerde hem nitelikli insan yetiştirme hem de yenilikçi teknoloji geliştirme etkinliklerini yürüten başlıca grup akademisyenlerdir (De Silva, 2016; Ditton, 2009; Hansson & Mønsted, 2008). Üniversitelerde yenilikçi uygulamalara yön veren akademisyenler girişimci akademisyen olarak tanımlanmaktadır (Duberley, Cohen, & Leeson, 2007; Hakala, 2009; McClure, 2016). Girişimci akademisyenlerin özelliklerine ve etkinliklere ilişkin bilgiler, genellikle girişimci/yenilikçi üniversiteler ile ilgili çalışmalarda yer bulmaktadır (Bernasconi, 2005; De Zilwa, 2005; Provasi, Squazzoni, & Tosio, 2012; Sam & van der Sijde, 2014; Sharma, 2004; Sinclair, Cuthbert, & Barnacle, 2014; Subotzky, 1999; Ylijoki & Henriksson, 2015; Yokoyama, 2006). Diğer taraftan, girişimci akademisyenlerin üniversitelere katkılarına ilişkin tartışmalara, kısıtlı da olsa, çoğunlukla yükseköğretim dergilerindeki çalışmalarda rastlanmaktadır (Bienkowska & Klofsten, 2012; Lee & Rhoads, 2004; Mars & Rios-Aguilar, 2010; Mazdeh, Razavi, Hesamamiri, Zahedi, & Elahi, 2013; Rherrad, 2009; Ryu, 1998; Wardale & Lord, 2016). Yükseköğretim dergilerindeki çalışmalarda yer alan girişimci akademisyenlerin özellikleri, etkinlikleri ve üniversitelere katkılarına ilişkin öne çıkan noktaların bütüncül değerlendirmesi ise girişimci akademisyenlerin, üniversitelerin temel misyonlarındaki kritik rollerinin anlaşılması için önemlidir. Bu nedenle, girişimci akademisyenlerin özelliklerini, etkinliklerini ve üniversitelere katkılarını bir arada değerlendiren çalışmalara ihtiyaç söz konusudur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, girişimci akademisyenlerin belirgin özellikleri ve önemli etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerine, meslektaşlarına ve kurumlarına katkılarında ilişkin yükseköğretim dergilerindeki çalışmalarda yer alan değerlendirmelerin incelenmesi araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

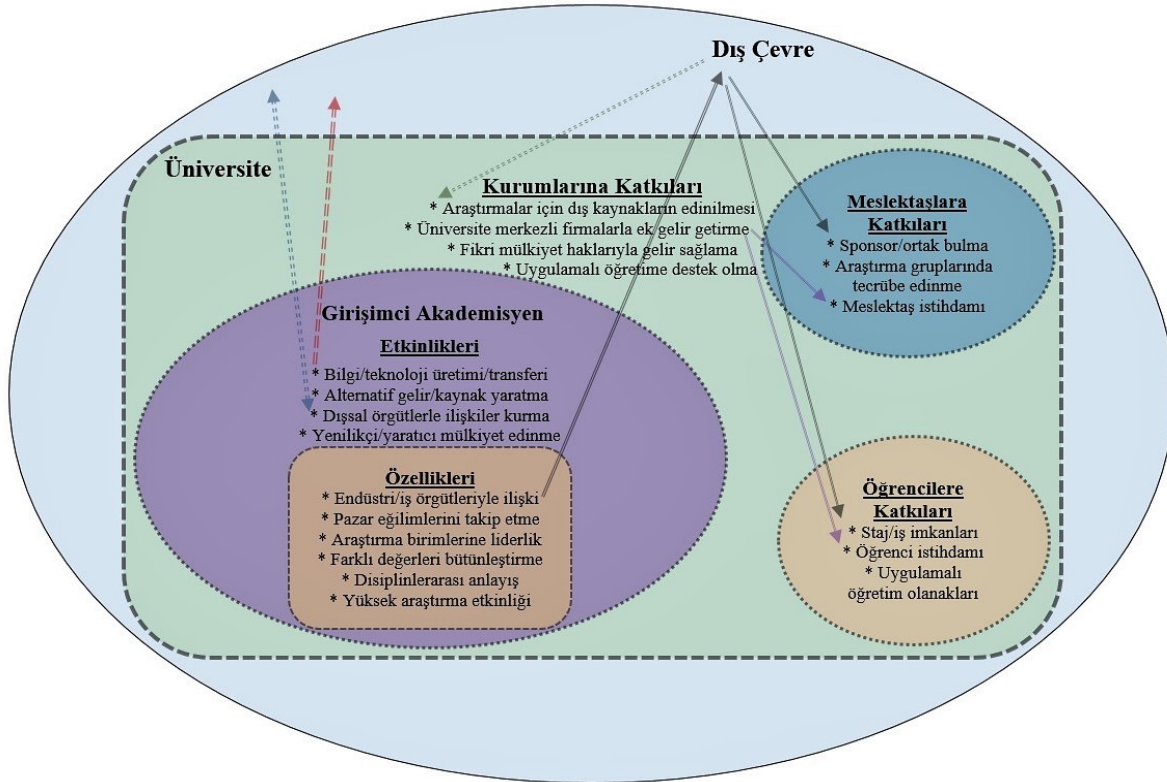
Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden meta-sentez yöntemi temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Meta-sentez deseni, bulguları bir araya getirmek, ardından tekrar bölümlenmek, bölümleri incelemek, temel özellikleri keşfetmek ve ortaya çıkan olguları birleştirerek bir bütüne dönüştürmek olarak tanımlanmaktadır (Paterson, Thorne, Canam, & Jillings 2001; Schreiber, Crooks, & Stern 1997). Bu tanımlama doğrultusunda; girişimci akademisyenler ve üniversitelere katkıları konusunda yürütülen bu araştırma, iki öncü çalışmanın sonuçlarından yararlanarak gerçekleştirilmiştir. İlk çalışma; geniş okuyucu kitleleri nedeniyle yalnızca 2014 SCImago Journal Rankings'te (SJR, 2016) en yüksek puana sahip ilk 10 yükseköğretim dergisindeki ilgili makalelerin veri setine dahil edilmesi hedeflenerek, Uslu ve Seggie (2016) tarafından üniversitelerde yürütülen girişimci operasyonların ve akademisyenlerin girişimci etkinliklerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. İkisi Amerika, beşi İngiltere ve üçü Hollanda merkezli bu dergilerde; ilk olarak girişimci (entrepreneur) anahtar kelimesi aranmış ve

200'e yakın makaleye erişilmiştir. Ardından, girişimci kelimesi başlıkta aranarak makale sayısı 70 civarına indirgenmiştir. Bu makalelerin büyük bölümünün öğrenci girişimciliği ve girişimcilik eğitimiyle ilgili olduğu görülmüştür. Bu nedenle, girişimci kelimesine üniversite veya akademisyen kelimeleri eklenerek arama yenilenmiştir. Bu arama sonrası, veri setine erişilebilen 15 makale dahil edilmiştir.

İkinci çalışmada; Uslu ve Seggie (2016) tarafından tespit edilen fakat erişilemeyen 8 makaleye daha erişerek ve 2016 tarihli 2 yeni makale daha ekleyerek, Uslu, Çalıköğlü, Seggie ve Seggie (2017) tarafından veri setindeki makale sayısı 25'e çıkarılmış ve analiz sonuçları güncellenmiştir. Bu çalışmada ise; Uslu vd. (2017) tarafından belirlenen girişimci akademisyenlerin önemli etkinliklerine ek olarak, girişimci akademisyenlerin özellikleri ve üniversitelere katkılarını belirlemek amacıyla analizler genişletilmiştir. Veri setindeki 25 makale¹ betimsel meta-sentez tekniği (Finfgeld, 2003) ile analiz edilmiş ve yapılan kodlamalara ilişkin araştırmacılar arası uyum değeri .82 (Miles & Huberman'ın (1994) formülüne göre: $[Ortaklaşan\ Kodlar/Tüm\ Kodlar] \times 100$) olarak belirlenmiştir. Nitel veri analizi sürecinde yapılan kodlamalar, girişimci akademisyenlerin i) özellikleri, ii) önemli etkinlikleri, iii) öğrencilere katkıları, iv) meslektaşlarına katkıları ve v) kurumlarına katkıları temaları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu temalar altında öne çıkan analiz sonuçları ise bulgular bölümünde sunulmuştur.

Bulgular

Yükseköğretim dergilerindeki makaleler üzerinden yürütülen meta-sentez sonucu girişimci akademisyenlerin özelliklerine, etkinliklerine ve üniversitelere katkılarına yönelik bulgular Şekil 1'de özetlenmiştir. Burada belirtilen bulguların kaynağını oluşturan makaleler ise Şekil 1'in devamında her bir makaleye verilen numaralar yoluyla atıf yapılarak belirtilmiştir.



Şekil 1. Girişimci Akademisyenlere İlişkin Tematik Kod Haritası

Girişimci akademisyenlerin öne çıkan özellikleri arasında, “endüstri ve iş örgütleriyle yakın ilişki (2; 7; 9; 10; 13; 16; 18; 23; 25), pazar eğilimlerini takip etme (3; 5; 7; 11; 13; 16; 18; 23; 25), araştırma birimlerini yönetme/liderlik etme (1; 3; 7; 8; 9; 13; 16; 18; 25), akademik ve girişimcilik değerlerini bütünleştirme (8; 13; 16; 17; 21; 23; 24), disiplinlerarası anlayış (7; 8; 18; 21; 22; 23; 24), yüksek araştırma üretkenliği (1; 10; 11; 16; 17; 18; 21), fırsatları tanımlama (3; 6; 11; 19; 23; 25), hesaplı risk alma (11; 19; 20; 23; 25) ile kurumsal değişikliklere öncülük etme (9; 11; 13; 25)” yer almaktadır. Girişimci akademisyenlerin gerçekleştirdikleri önemli etkinlikler, “bilgi/teknoloji üretimi/transferi (1; 3; 5; 7; 8; 12; 15; 16; 18; 21; 22; 23; 24; 25), alternatif

¹ Araştırmanın veri setine dahil edilen makaleler, 1-25 arası numaralandırılarak Kaynakça bölümünde belirtilmiştir.

gelir/kaynak yaratma (1; 2; 3; 7; 8; 10; 11; 12; 13; 16; 18; 19; 23; 25), dışsal örgütlerle ilişkiler kurma (2; 3; 7; 8; 9; 10; 13; 16; 18; 23; 25) ve yenilikçi/yaratıcı mülkiyet edinme (5; 7; 11; 12; 15; 16; 17; 23; 25)” şeklindedir. Bu bağlamda; girişimci akademisyenlerin, “spin-off firmaları kurma, danışmanlık hizmeti sağlama, araştırma ürünlerinin ticarileştirilmesi, araştırmalara ekstra/dışsal fon arama, endüstriyle araştırma ortaklıkları, iş dünyasıyla işbirlikli ilişkiler, endüstri ve iş dünyası için seminerler ve eğitim programları gerçekleştirme, araştırma sonuçlarını ve bilgilerini yayma, yenilikçi araştırmalar geliştirme, kuluçka merkezleri/teknoparklar kurma, patent alma ve lisanslama ile fikri mülkiyet hakları elde etme” gibi eylemleri öne çıkılmaktadır.

Girişimci akademisyenlerin yukarıda belirtilen özellikleri ve etkinlikleri yoluyla öğrenciler için endüstri ve iş örgütlerinde farklı staj ve çalışma imkanları yaratması eğitim süreci açısından en belirgin katkılarıdır (3; 10; 13; 18; 23). Girişimci akademisyenler ayrıca endüstri ve iş dünyasıyla olan bağlantıları sayesinde, meslektaşlarının araştırmaları için sponsor/ortak bulmalarına veya kendi araştırma gruplarına dahil ederek proje tecrübesi edinmelerine yardımcı olmaktadır (1; 2; 3; 7; 8; 9; 10; 13; 16; 23). Bunların yanı sıra, girişimci akademisyenler kendi kurdukları firmalarda öğrencilerine ve meslektaşlarına istihdam olanakları yaratmaktadırlar (1; 3; 5; 11; 12; 16; 18). Girişimci akademisyenlerin üniversitelere katkıları ise kısaca; “araştırmalar için dış kaynakların edinilmesi (1; 8; 9; 10; 11; 13; 16; 17; 18; 21; 23; 24; 25), kurdukları üniversite merkezli firmalar aracılığıyla ek gelir getirme (1; 2; 3; 7; 8; 11; 12; 16; 18; 25), üniversiteye fikri mülkiyet hakları kapsamında gelir sağlama (3; 5; 7; 11; 12; 13; 15; 16; 25) ve uygulamalı öğretime destek olma (3; 10; 12; 18; 21; 22; 23)” olarak özetlenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Analizi gerçekleştirilen makalelerde üniversitelerin yenilikçi yönlerini geliştirme eylemlerinin temelinde ek gelir kaynağı yaratma isteğinin olduğu belirtilmektedir (Clark, 1998; Estermann & Pruvot, 2011). Bu tür eylemleri sıklıkla gerçekleştiren çalışanlar ise girişimci akademisyenler olarak kabul edilmektedir (De Silva, 2016; Duberley vd., 2007). Girişimci akademisyenlerin özelliklerinin endüstri ve iş dünyasıyla güçlü ilişkiler ve fırsatları yakalama eksenli olduğu görülmektedir (Bienkowska & Klofsten, 2012; De Silva, 2016; Dill, 1995; Duberley vd., 2007; Hansson & Mønsted, 2008; Mars & Rios-Aguilar, 2010; Provasi vd., 2012; Wardale & Lord, 2016). Girişimci akademisyenlerin başlıca etkinliklerine bakıldığında, çalışmalarına kaynak yaratma, fikri mülkiyet edinimi ve kendilerine ve kurumlarına gelir sağlama amaçları öne çıkmaktadır (De Silva, 2016; Duberley vd., 2007; Hansson & Mønsted, 2008; Mars & Rios-Aguilar, 2010; Mazdeh vd., 2013; Powers, 2004; Provasi vd., 2012; Wardale & Lord, 2016).

Diğer taraftan, ek gelir ve kaynak edinme için fazla çaba harcadıklarından girişimci akademisyenlerin yeteri kadar öğretim sorumluluklarına zaman ayırmadıkları ifade edilmektedir (Lee & Rhoads, 2004; Provasi vd., 2012). Yine de üniversiteler, girişimci akademisyenlerin öğrencilere sağladığı uygulamalı eğitim olanaklarını daha önemli bir kazanç olarak görmektedirler (De Silva, 2016; Mars & Rios-Aguilar, 2010; Mazdeh vd., 2013; Ryu, 1998; Wardale & Lord, 2016). Ayrıca, meslektaşlarına sağladıkları ek gelir, araştırma kaynağı ve proje tecrübesi edinme olanakları (De Silva, 2016; Duberley vd., 2007; Hansson & Mønsted, 2008; Ryu, 1998; Wardale & Lord, 2016), girişimci akademisyenlerin bilim toplumunda saygınlıklarının artmasını sağlamaktadır (Lee & Rhoads, 2004; Mars & Rios-Aguilar, 2010). Artan mesleki ünleriyle daha fazla lisansüstü öğrenci çekmelerinin yanı sıra (Bienkowska & Klofsten, 2012; Provasi vd., 2012), kurdukları firmaların gelirleri, edindikleri patentler ve lisanslar ile endüstri ve iş dünyasından sağladıkları araştırma fonları, girişimci akademisyenleri üniversitelerin öneceledikleri çalışan profilini haline getirmiştir (De Silva, 2016; Duberley vd., 2007; Hakala, 2009; Hansson & Mønsted, 2008; Mars & Rios-Aguilar, 2010; Rherrad, 2009; Sinclair vd., 2014; Wardale & Lord, 2016; Ylijoki & Henriksson, 2015). Bu bağlamda; üniversite yöneticilerine, akademik çalışanlarının yenilikçi yönlerini geliştirmek amacıyla girişimcilik eğitimleri gerçekleştirmeleri ve akademisyenlerin girişimlerini hayata geçirmelerine finansman, mekan ve ekipman gibi konularda destek olmaları önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Girişimci Akademisyen, Girişimcilik Özellikleri, Girişimcilik Etkinlikleri

Kaynaklar

- Arayıcı, Y., Coates, P., Koskela, L., & Kagioglou, M. (2011). Knowledge and technology transfer from universities to industries: A case study approach from the built environment field. *Yükseköğretim Dergisi*, 1(2), 103-110. doi:10.2399/yod.11.103
- Biçerli, M. K. (2011). Yükseköğretim sistemimizi işgücü piyasasındaki gelişmeler paralelinde yeniden yapılandırmak zorundayız. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(3), 122-127. doi:10.5961/jhes.2011.018
- (1) Bernasconi, A. (2005). University entrepreneurship in a developing country: The case of the P. Universidad Católica de Chile, 1985–2000. *Higher Education*, 50(2), 247-274. doi:10.1007/s10734-004-6353-1

- (2) Bienkowska, D., & Klofsten, M. (2012). Creating entrepreneurial networks: academic entrepreneurship, mobility and collaboration during PhD education. *Higher Education*, 64(2), 207-222. doi:10.1007/s10734-011-9488-x
- Clark, B. R. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*. Oxford: Pergamon.
- David, P. A., & Foray, D. (2002). An introduction to the economy of the knowledge society. *International Social Science Journal*, 54(171), 9-23. doi:10.1111/1468-2451.00355
- David, P. A., & Foray, D. (2003). Economic fundamentals of the knowledge society. *Policy Futures in Education*, 1(1), 20-49. doi:10.2304/pfie.2003.1.1.7
- De Bandt, J. (1999). Knowledge and technology transfer. In A. Inzelt & J. Hilton (Eds.), *Technology transfer: From invention to innovation* (pp. 23-35). Dordrecht: Springer.
- Delanty, G. (2001). The university in the knowledge society. *Organization*, 8(2), 149-153. doi:10.1177/1350508401082002
- (3) De Silva, M. (2016). Academic entrepreneurship and traditional academic duties: Synergy or rivalry? *Studies in Higher Education*, 41(12), 2169-2183. doi:10.1080/03075079.2015.1029901
- (4) De Zilwa, D. (2005). Using entrepreneurial activities as a means of survival: Investigating the processes used by Australian universities to diversify their revenue streams. *Higher Education*, 50(3), 387-411. doi:10.1007/s10734-004-6359-8
- (5) Dill, D. D. (1995). University-industry entrepreneurship: The organization and the management of American university technology transfer units. *Higher Education*, 29(4), 369-384.
- (6) Ditton, M. J. (2009). How social relationships influence academic health in the 'enterprise university': An insight into productivity of knowledge workers. *Higher Education Research & Development*, 28(2), 151-164. doi:10.1080/07294360902725033
- Drucker, P. F. (1993). The rise of the knowledge society. *The Wilson Quarterly*, 17(2), 52-71.
- Drucker, P. F. (1999). *21. yüzyıl için yönetim tartışmaları* (Çev: T. Bahçivangil ve G. Gorbon). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- (7) Duberley, J., Cohen, L., & Leeson, E. (2007). Entrepreneurial academics: Developing scientific careers in changing university settings. *Higher Education Quarterly*, 61(4), 479-497. doi:10.1111/j.1468-2273.2007.00368.x
- Estermann, T., & Pruvot, E. B. (2011). *Financially sustainable universities II: European universities diversifying income streams*. Brussels: EUA Publications.
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (1997). *Universities and the global knowledge economy. A triple helix of university-industry-government relations*. London: Pinter.
- Finfgeld, D. L. (2003). Metasynthesis: The state of the art—So far. *Qualitative Health Research*, 13(7), 893-904. doi:10.1177/1049732303253462
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- (8) Hakala, J. (2009). The future of the academic calling? Junior researchers in the entrepreneurial university. *Higher Education*, 57(2), 173-190. doi:10.1007/s10734-008-9140-6
- (9) Hansson, F., & Mønsted, M. (2008). Research leadership as entrepreneurial organizing for research. *Higher Education*, 55(6), 651-670. doi:10.1007/s10734-007-9081-5
- (10) Lee, J. L., & Rhoads, R. A. (2004). Faculty entrepreneurialism and the challenge to undergraduate education at research universities. *Research in Higher Education*, 45(7), 739-760.
- (11) Mars, M. M., & Rios-Aguilar, C. (2010). Academic entrepreneurship (re)defined: Significance and implications for the scholarship of higher education. *Higher Education*, 59(4), 441-460. doi:10.1007/s10734-009-9258-1
- (12) Mazdeh, M. M., Razavi, S.-M., Hesamamiri, R., Zahedi, M.-R., & Elahi, B. (2013). An empirical investigation of entrepreneurship intensity in Iranian state universities. *Higher Education*, 65(2), 207-226. doi:10.1007/s10734-012-9539-y
- (13) McClure, K. R. (2016). Building the innovative and entrepreneurial university: An institutional case study of administrative academic capitalism. *The Journal of Higher Education*, 87(4), 516-543. doi:10.1353/jhe.2016.0023
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- (14) Mok, K. H., Yu, K. M., & Ku, Y.-W. (2013). After massification: The quest for entrepreneurial universities and technological advancement in Taiwan. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(3), 264-279. doi:10.1080/1360080X.2013.786857
- Osborne, T. (2004). On mediators: Intellectuals and the ideas trade in the knowledge society. *Economy and Society*, 33(4), 430-447. doi:10.1080/0308514042000285224

- Paterson, B. L., Thorne, S. E., Canam, C., & Jillings, C. (2001). *Meta-study of qualitative health research: A practical guide to meta-analysis and meta-synthesis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- (15) Powers, J. B. (2004). R&D funding sources and university technology transfer: What is stimulating universities to be more entrepreneurial? *Research in Higher Education*, 45(1), 1-23.
- (16) Provasi, G., Squazzoni, F., & Tosio, B. (2012). Did they sell their soul to the devil? Some comparative case-studies on academic entrepreneurs in the life sciences in Europe. *Higher Education*, 64(6), 805-829. doi:10.1007/s10734-012-9530-7
- (17) Rherrad, I. (2009). Effect of entrepreneurial behaviour on researchers' knowledge production: Evidence from Canadian universities. *Higher Education Quarterly*, 63(2), 160-176. doi:10.1111/j.1468-2273.2008.00412.x
- Rooney, D. (2005). Knowledge, economy, technology and society: The politics of discourse. *Telematics and Informatics*, 22(4), 405-422. doi:10.1016/j.tele.2004.11.007
- (18) Ryu, M. (1998). A muted voice in academe: The Korean version of entrepreneurial scholarship. *Higher Education*, 35(1), 9-26.
- (19) Sam, C., & van der Sijde, P. (2014). Understanding the concept of the entrepreneurial university from the perspective of higher education models. *Higher Education*, 68(6), 891-908. doi:10.1007/s10734-014-9750-0
- Schreiber, R., Crooks, D., & Stern, P. N. (1997). Qualitative meta-analysis. In J. M. Morse (Ed.), *Completing a qualitative project: Details and dialogue* (pp. 311-326). Thousand Oaks, CA: Sage.
- (20) Sharma, R. (2004). Performance-based funding in the entrepreneurial North American and Australian universities. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26(1), 109-118. doi:10.1080/1360080042000182564
- SJR. (2016). *2014 SCImago Journal & Country Rank*. <http://www.scimagojr.com/>, 25 Şubat, 2016.
- (21) Sinclair, J., Cuthbert, D., & Barnacle, R. (2014). The entrepreneurial subjectivity of successful researchers. *Higher Education Research & Development*, 33(5), 1007-1019. doi:10.1080/07294360.2014.890574
- Sther, N. (2005). *Knowledge politics: Governing the consequences of science and technology*. Abingdon: Routledge.
- (22) Subotzky, G. (1999). Alternatives to the entrepreneurial university: new modes of knowledge production in community service programs. *Higher Education*, 38(4), 401-440.
- Uslu, B., Çalikoğlu, A., Seggie, F. N., & Seggie, S. H. (2017). *The entrepreneurial university and academic discourses: The meta-synthesis of higher education articles* (Unpublished paper). Canakkale Onsekiz Mart University.
- Uslu, B., & Seggie, F. N. (2016). The entrepreneurial university and academic discourses: The meta-synthesis of higher education articles. *4th International Conference on the Changing Academic Profession in Knowledge Society*, 20-22 Nisan, Seoul National University, Seul, Güney Kore.
- (23) Wardale, D., & Lord, L. (2016). Bridging the gap: The challenges of employing entrepreneurial processes within university settings. *Higher Education Research & Development*, 35(5), 1068-1082. doi:10.1080/07294360.2016.1139549
- Yamaç, K. (2009). *Bilgi toplumu ve üniversiteler*. Ankara: Eflatun Yayınevi.
- Yavaş, H. K. (2014). *Bilgi ekonomisi ve Türkiye*. *TİSK Akademi*, 9(18), 48-73.
- (24) Ylijoki, O. H., & Henriksson, L. (2015). Tribal, proletarian and entrepreneurial career stories: Junior academics as a case in point. *Studies in Higher Education*. [Online First]. doi:10.1080/03075079.2015.1092129
- Yusuf, S., & Nabeshima, K. (Eds.). (2011). *Üniversiteler ekonomik büyüme nasıl katkıda bulunur?* (Çev: K. Yamaç). Washington, DC: The World Bank.
- (25) Yokoyama, K. (2006). Entrepreneurialism in Japanese and UK universities: Governance, management, leadership, and funding. *Higher Education*, 52(3), 523-555. doi:10.1007/s10734-005-1168-2

OKUL SERVİS ARAÇLARINDA YAŞANAN GÜVENLİK SORUNLARINA İLİŞKİN PAYDAŞ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Niyazi Özer^a, Halil Karadaş^b

^(a) Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, niyaziozer@gmail.com

^(b) Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, halil.karadas@hotmail.com

Giriş

Okullarda öğrenmenin gerçekleşebilmesi ve eğitimde istenilen hedeflere ulaşılabilmesi için öncelikli olarak okulların düzenli ve güvenli bir ortama sahip olması gerekmektedir. Çünkü okulun sosyal ve fiziksel ortamına ait özelliklerin, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri ve uyum düzeyleri üzerinde güçlü ve yaygın bir etkisi vardır (Felner & Felner, 1989). Bu açıdan bakıldığında okullarda hiçbir korku yaşanmadan özgür bir eğitim-öğretim ortamının sağlanması için, öncelikle okulun her bir köşesinde, her bir öğrencinin ve çalışanın kendisini evinde olduğu kadar güvende hissetmesi gerekir. Ancak özellikle son dönemlerde öğrenci ve okul çalışanlarının sağlığı ve güvenliği üzerinde olumsuz etkileri olan kavga, yaralama, çatışma, vb. olaylar okullarda ve hatta sınıflarda yaşanabilmektedir. Pek çok dünya ülkesinde, şiddet, saldırganlık, cinsel taciz, hırsızlık, madde bağımlılığı gibi bazı sorunların giderek artan oranlarda yaşandığı gözlenmektedir. Toplumlarda yaşanan bu sorunlar çeşitli yollarla okula taşınabilmekte, okullarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesini olumsuz olarak etkileyebilmektedir (Dönmez ve Özer, 2010, 218). Bu türden olaylar hem öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerine odaklanmalarını ve katılmalarını etkilemekte, hem de okulda görev yapan personelin görevlerini etkili bir şekilde yerine getirmeleri engellemektedir.

Öğrenci açısından düşünüldüğünde okul güvenliği, öğrencinin okula gitmek üzere evden çıktığı andan, tekrar eve dönünceye kadar geçen zamanı kapsamaktadır. Bu nedenle okul güvenliği öğrencinin sadece okul içerisinde değil, okula gidiş-dönüşteki güvenliğini de kapsamaktadır. Bu bağlamda öncelikli konulardan biri, çocukların güvenli bir şekilde okula ve okuldaki faaliyetlerin bitiminden sonra da eve ulaştırılmasıdır. Öğrencilerin fiziksel ve ruhsal açıdan güvenliklerinin sağlanması bakımından okulun bütün paydaşlarına görev düşmekle birlikte, sorumluluk büyük ölçüde okul yöneticilerine aittir (Özer ve Dönmez, 2013).

Pek çok öğrenci ve ebeveyn, akşamları okula gitmenin, ders dışı etkinliklere katılmanın öğrenciler için güvenli olmadığını düşünmektedir. Öğrencilerin okula güvenle gidip dönmesini sağlamak üzere, son dönemlerde özellikle büyük şehirlerde okula servis araçları sıklıkla kullanılmaktadır. Okula bir servis aracı ile gitmenin öğrencilerin okula ulaşımında en güvenli yöntem olduğu öne sürülmekte ve bu görüşü destekleyen istatistikler de ortaya konmaktadır (Erkan, 1999, 73). Okul servis araçları, yaşam koşullarının değişmesinde bağlı olarak hızla değişmektedir. Servis araçlarının ve bu araçları kullanan sürücülerin yeterince denetimi yapılamamaktadır. Okul servislerinin güvenli bir ulaşım hizmeti sunmalarını sağlamak amacıyla güzergâh, çalışma koşulları ve araçların teknik özellikleri konularında yönetmelikler uyarınca denetlenmeler yapılarak oluşabilecek güvenlik sorunları çözülmeye çalışılmaktadır (İnan, 2006). Yapılan çalışmalar, öğrencilerin okul gidiş- dönüş yolunda ya da okul binası dışındaki alanlarda (örn. okul bahçesi) güvenlikleri açısından daha fazla sorun yaşadıklarını, başıboş sokak hayvanları, uyuşturucu satıcıları, çeteler, tineriler vb. nedenlerle endişe duyduklarını göstermektedir. Son dönemlerde yapılan bir çalışmaya (City Security Group, 2015) katılan velilerin %64'ünün çocuğu okula giderken endişe duyması, aynı çalışmada okul servisi kullanan öğrencilerin velilerinin yarısının çocuğunun okul yolunda güvenliğinden endişe etmesi, üzerinde ciddi anlamda durulması gereken konulardan biridir.

Bu araştırma ile okul yolu güvenliğinin odak noktası olan okul servislerinde yaşanan sorunların, eğitim paydaşlarının görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi ve yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada okul yolu ve öğrenci servis güvenliği ile ilgili tecrübeleri ve yaşantıları olan başta öğrenciler olmak üzere, öğrenci velileri, öğretmenler, servislerden sorumlu okul yöneticileri, servis firması sahipleri ve güvenlik görevlileri paydaş olarak alınmış, böylelikle konunun farklı bakış açılarından daha derinlemesine incelenmesi hedeflenmiştir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olan 'çoklu durum çalışması deseni' kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan ve

durumları çok yönlü, sistemli ve derinlemesine inceleyen görgül bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 314). Durumlar çalışmaları verileri her bir durum hakkında sahip olunan mülakat verileri, gözlemler, doküman verisi ve durum hakkında başkalarının ifadeleri ve bağlamsal bilgi gibi bütün bilgilerden oluşur. Aslında her bir durum hakkında biriken bilgiler, bu durum çalışmasına katılır Bu çeşitli kaynaklar vesilesiyle birçok ham veri ve çok miktarda materyal oluşabilir (Patton, 2014, 449). Çoklu durum çalışması araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2015, 97). Bu çalışmada öğrenci taşıma hizmetlerine ilişkin yaşanan sorunlar Mardin ili Midyat ilçesindeki eğitim paydaşları ile çalışılmıştır. Katılımcılar arasında Midyat'taki okul servis araçlarının denetimi ve şoförlerin eğitim sorumlusu olan 1 polis memuru, servis hizmetlerini yürüten 2 okul servis şoförü, 3 öğretmen, 4 okul yöneticisi, 5 öğrenci velisi ve 8 öğrenci yer almaktadır. Araştırmada katılımcıların her biri için bir kod belirlenmiştir. Polis memuru P1; okul servis şoförleri Ş1,Ş2; öğretmenler; Ö1,Ö2,Ö3, yöneticiler Y1,Y2,Y3,Y4; veliler; V1,V2,V3,V4,V5 ve öğrenciler; T1,T2,T3,T4,T5,T6,T7,T8 şeklinde kodlanmıştır. Veri toplamak için öncelikle tercih edilen yol yüz yüze görüşme ve görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kaydedilmesi olmuştur. Görüşmeler en az 30 dakika en çok 1 saat sürmüştür. Görüşmeler katılımcıların evlerinde, okullarında ve çalıştıkları kurumlarda ses kayıt cihazı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada veri analizi sürecine yön veren analiz tekniği içerik analizidir. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 259-260). İçerik analizi, eldeki yazılı bilgilerin temel içeriklerinin ve içerdikleri mesajların özetlenmesi ve belirtilmesi işlemidir. Sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan içerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla kitap, kitap bölümü, mektup, tarihsel dokümanlar, gazete başlıkları ve yazıları gibi bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik bir teknik olarak tanımlanabilir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bu bağlamlar etrafında araştırmanın verileri analiz edilmiş olup aşağıdaki süreç izlenmiştir:

- Katılımcılar ile evlerde, okullarda veya uygun gördükleri yerde görüşülmüştür. Görüşmeler sohbet ortamında ve ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.
- Ses kayıtlarından elde edilen veriler elektronik ortamda yazıya dökülmüştür. (Bu işlem sırasında yalnızca dil yanlışları düzeltilmiş olup, bunun dışındaki ifadeler olduğu gibi yazılı hale getirilmiştir.
- Tüm veri seti yeniden okunarak kavramların bir listesi çıkarılmış ve bunlar çeşitli temalara ayrılmıştır.
- Veriler kavram ve temalara göre kodlanarak frekansları belirlenmiştir.
- Sonuçlar tablolarla görsel hale getirilmiştir.
- Elde edilen bulgular ışığında, sonuçlar yorumlanmıştır.

Bulgular -Sonuç

Araştırmada okul servis araçlarından kaynaklanan güvenlik sorunları ile ilgili katılımcıların önemli bir kısmının “*kapı otomatizasyonunun bozuk olması, araçların eski olması ve emniyet kemerinin olmaması, rehber personel çalıştırılmadığı ve periyodik bakım eksikliklerinin olduğu*” gibi servis araçlarının teknik özelliklerinden kaynaklanan kusurlara değindikleri belirlenmiştir. Diğer yandan okul şoförlerinden kaynaklanan güvenlik sorunlarına baktığımızda katılımcıların önemli bir kısmının şoförden kaynaklanan güvenlik sorunları içinde en çok vurgu yaptıkları noktalar “*şoför seçimlerinde özenli davranılmaması, şoförlerin gelişigüzel seçilmeleri, şoförlerin küfürlü olmamaları ve kaba konuşmaları, kız öğrencilere karşı duygusal yakınlık kurma çabaları ve araçta yüksek sesle müzik açmaları*” şeklinde görüş bildirdiğini sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada güzergâhtan kaynaklanan güvenlik sorunlarına baktığımızda katılımcıların önemli bir kısmının “*farklı mahalleden öğrenci alınınca yolun uzaması, kestirme ama tehlikeli yolun tercih edilmesi ve çukur ve kasırlardan kaynaklanan problemler*” şeklinde görüş bildirdiğini sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç öğrenci taşıma hizmetlerinde güzergâh problemlerinin öğrencilerin psikolojisi üzerinde önemli ölçüde olumsuz etkiler bıraktığını göstermektedir. Araştırmaya katılan katılımcıların da belirttiği gibi öğrencilerin çok dolandırılması, mide bulantısı, yorgunluk gibi problemler yaratmakta ve bu durum öğrencilerin derse konsantre olamamasına neden olabilmektedir.

Öğrencilerden kaynaklanan güvenlik sorunları için katılımcıların görüşlerinin sonuçlarına baktığımızda, en çok üzerinde durulan noktaların “*öğrencilerin camdan sarkmaları, kız öğrencilerin servis şoförü ile gereğinden çok muhatap olmaları, emniyet kemeri takmama ve araç içinde gezinme*” şeklinde olduğu sonucu çıkarılabilir. Bu sonuçlar öğrenci taşıma hizmetlerinde öğrencilerin de önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Diğer yandan bazı katılımcıların da belirttiği gibi öğrencilerin camdan sarkması, emniyet kemeri takmayıp araç içinde gezinmesi, kız öğrencilerin şoförler ile duygusal yakınlık içine girmesi ve araçta birlikte zaman geçirmeye çalışmaları gibi sorunlar, öğrenciler ve aileleri için çok üzücü boyutlara neden olacağı sonucu çıkarabiliriz. Öte yandan öğrencilerin servis içerisinde şoförden birbirlerinden farklı tarzlarda müzik çalma isteklerinde buldukları sonucuna binaen, bu gürültülü müziklerin gençlerin ders öncesi motivasyonlarına olumsuz etki edebileceği sonucunu çıkarabiliriz.



Kaynaklar

- City Security Group. (2015). *CSG güvenli okul raporu*. İstanbul: City Security Group. Erişim Adresi: http://content.bahcesehir.edu.tr/public/files/files/CSG_Okul_V5.pdf
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York, NY: Routledge.
- Creswell, J.W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. Ed. M.Bütün ve S.B.Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25: 63-75.
- Dönmez, B ve Özer, N. (2010). Güvenlik kamera sistemlerinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 16 (2): 215-230.
- Erkan, S. (1999). Okul servis sürücülere ve rehberlik hizmetleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17: 73-78
- Felner, R. D., & Felner, T. Y. (1989). Primary prevention programs in an ecological context: A transactional-ecological framework and analysis. L. Bond & B. Compas (Eds.), *Primary prevention in the schools* (ss.13–48). Beverly Hills, CA: Sage.
- İnan, G. (2006). *Ankara şehir içi trafiği ve okul servis araçlarının güvenlik donanımları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karal, D. (2011). Okul ve Okul Çevresi Güvenliği Uluslararası Stratejik Araştırmalar Merkezi Raporu. Usak Rapor No: 11-06
- Özer, N ve Dönmez, B. (2013). Güvenlik kameraları ve okul güvenliği: bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies*, 8(3) 437-448.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. M.Bütün ve S.B.Demir). Ankara: Pegem.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı) Ankara: Seçkin.

PIAAC 2015 SONUÇLARINA GÖRE TÜRKİYE SAYISAL OKURYAZARLIK BECERİLERİNİ ETKİLEYEN DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ

Ramazan Atasoy^a, Nezahat Güçlü^b

^(a) Öğretmen, MEB, atasoyramazan@gmail.com

^(b) Prof. Dr. Gazi Üniversitesi, nguclum@gmail.com

Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler ve buna bağlı olarak yaşanan değişimler hiçbir şeyin artık tarım ve sanayi toplumundaki yapısıyla sürdürülemeyeceği yeni bir paradigmanın habercisi olmuştur. Anahtar kavramın bilginin kendisi olduğu (Masuda, 1981; Kumar, 2010) ve Toffler'in, "üçüncü dalga" olarak nitelediği bu bilgi toplumu, insanlık tarihinde siyasal, sosyal ve ekonomik anlamda köklü değişimlere yol açacağı düşünülmektedir (Toffler, 1981; Parlar, 2012 ve Balay, 2004). Küreselleşmeye paralel olarak giderek birbirine benzeyen toplumların da bireylerden, bu değişime ayak uyduracak biçimde gerekli becerilerle donanmalarını beklemektedir (Ural, 2009).

Değişimde başat rol oynayan sistemlerin başında açık sistemler olarak eğitim sistemleri (Hoy ve Miskel, 2010) yer almaktadır. Çevreden gelen değişim baskılarına karşı ayakta kalabilmek için eğitim sistemlerinin de hızlı ve esnek bir biçimde dönüşümü zorunluluk haline gelmiştir (Özdemir, 2013). Güçlü ve Şehitoğlu (2006) bu zorunluluğun bireylerde, örgütlerde ve toplumsal yapılarda bir dizi yeniden yapılanmayı gerekli kıldığını, örgütlerin mevcut klasik ve durağan yapılarıyla varlıklarını sürdüremeyeceğini ileri sürmüşlerdir. Ancak örgütlerde ve hizmet sektöründe yaşanan hızlı örgütsel değişimlerin eğitim sistemlerinde aynı hızda yansımamaktadır. (Hergüner, 1998). Eğitimli insan gücünün yeterliliklerinin yeniden tanımlandığı bu süreçte mevcut eğitim politikalarının günümüz bilgi toplumunun günlük ve iş hayatında gereksinim duyduğu bilgi ve becerileri karşılamakta yetersiz kalmakta ve eğitim örgütlerinin işlevselliğini tartışmalı hale getirmektedir. (Klavuz, 2002; Koç, 2005 ve Drucker, 2006).

Eğitim sistemlerinin temel çıktısı olan bireylere bilgi ve becerilerin kazandırılması işlevindeki okulun giderek değişen yapısına dikkat çeken Drucker (1993) ve Van der Veen, (2006) değişimde anahtar rolün eğitime ve dolayısı ile de beşeri sermayeye yapılacak yatırımlardan geçeceğini belirtmektedir. Günümüzde temel eğitim çağındaki çocukların % 50'si yüksek becerili işgücü gerektiren yeni oluşacak mesleklerde çalışıyor olacakları öngörülmektedir. Bununla birlikte düşük becerili ve sadece temel eğitimli insanlardan seçileceği yetişkinlerin oranı % 15'lerde kalmaktadır. Bu durum, geleneksel örgün eğitim boyutunun ötesinde farklı değerlendirmeleri gerekli kılmaktadır. Ayrıca yeni oluşacak istihdam alanlarının ve iş kollarının temel okuryazarlıklara sahip ve en az lise diplomasına sahip yetişkinlerden oluşacağı düşünülmektedir. Giderek artan eğitimli insan sermayesine olan ihtiyaçtan dolayı Avrupa Birliğine üye ülkeler sahip oldukları yetişkinlerin yaşamları boyunca temel yeterlilikleri güncelleyebilmelerini öncelikli politika alanı olarak belirlemişlerdir (COM, 2005a).

Türkiye'nin ileri teknoloji üreten ürünler sıralamasında yapısal sorunlar yaşadığı, ileri teknoloji ürün ihracatında ithalata dayalı bir ihracat profilinin olduğu düşünüldüğünde nitelikli işgücüne olan gereksinimin daha da bir önem kazandığı görülmektedir. Düşük katma değerli ürüne dayalı bir ekonomik gelişmeden ve orta gelir tuzağına düşme tehlikesinden kurtulmak ve katma değer yaratan pozitif bir döngüden yararlanabilmek için bilgi toplumunun gereklerine uygun becerilerle donatılmış yetişkin becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. TUSİAD (2016) raporunda da rekabet gücü göstergelerinin çeşitlilik ve hızlı bir değişkenlik gösterdiği bu küresel ekonomik paradigmada katma değeri yüksek ürünler üretebilmek ve dünya üretim değer zincirinden çok daha fazla pay alabilmek için "Sanayi 4.0" dönüşümünün sağlanması ülke ekonomisi için temel politika alanı olarak belirlenmesi üzerinde durulmaktadır.

Hızlı ekonomik değişim ve demografik yapıdaki dönüşümlerle karşı karşıya kalan ülkeler, küresel bağlamda rekabet edebilmek, istihdam düzeyini yükseltmek, büyümeyi sürdürülebilir kılmak için, sosyal olarak kapsayıcı ekonomileri teşvik etmenin en güçlü aracı olarak yetişkin becerilerinin geliştirilmesini önemsemektedirler. Bu durum, eğitimi hayat boyu öğrenme bağlamında bireyler ve uluslar için yaşamsal bir zorunluluk haline gelmiştir (Miser, 2002).

Son yıllarda eğitim kurumlarının işgücü piyasasıyla ilişkilendirme düzeyinin düşük kaldığına, piyasanın istediği nitelikte iş gücünün yetiştirilemediğine, dolayısı ile de eğitim-istihdam ilişkisinin yeniden dizayn

edilmesine yönelik görüşler ivme kazanmıştır (Brown ve Lauder, 2006). Bu konuda uluslararası çok boyutlu araştırmalar yapan OECD de, ekonomik değişimin, farklılaşan iş yapıları ve nitelikli beceri ihtiyacı bağlamında küresel ekonominin hayat boyu öğrenmeyi gerekli kıldığına vurgu yapılmaktadır. Eğitim ile istihdam piyasalarının örtüşürülmesinin gerekliliğini savunan OECD, iş piyasalarında istihdam edilebilirlik ve işsizliği önlemek için erişilen eğitim düzeyinin ve kazanılan niteliklerin önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Schleicher, (2008) küresel ekonomide rekabet gücünün korunması gibi ekonomik sorunlarla karşı karşıya kalan ülkelerin, yetişkin nüfusun temel becerileri konusunda yüksek düzeyde kaliteli karşılaştırmalı değerlendirmelere gereksinim duyduklarını belirtmektedir. BCG raporunda önümüzdeki on yıl için Türkiye'nin önündeki en önemli engel olarak nitelikli işgücü bulmak olacağı belirtilmektedir. Bu bağlamda sayısal okuryazarlığa sahip bireylerin sayısal düşünme becerilerini günlük hayatta ve iş hayatında daha işlevsel anlamlandırabildikleri ve dış dünyayla ilgili daha geniş bir dünya görüşüne sahip bireyler olduğu görülmektedir. Bu amaçla, TUSİAD (2016) raporunda da belirtildiği gibi Türkiye'nin iş gücü ihtiyacının ve donanımının net bir yol haritasını çıkartılması oldukça önemli görülmektedir. Bu nedenle tüm dünyada yetişkinlerin sayısal okuryazarlık becerisinin geliştirilmesine ve uluslararası düzeyde geniş ölçekli araştırmalar yapılmasını öncelikli politika alanı olarak benimsemektedirler.

İlgili alan yazın incelendiğinde tüm dünyada yetişkin becerilerine yönelik farkındalık ve ilginin arttığı görülmektedir. Türkiye'de de bu ilginin artmasına rağmen alana dönük çalışmaların çok az olduğu ve daha ziyade durum tespiti ve niceliksel bir perspektifte ele alındığı görülmektedir (Bumin, 2009; Duman, 2007; Okçabol, 2006; Kurt, 2008 ve Yıldız, 2004). Bu bağlamda OECD tarafından yürütülen ve PISA değerlendirmelerinin devamı niteliğindeki PIAAC araştırması uluslararası kabul gören araştırmalar arasında yer almaktadır. PIAAC araştırmasında temel yaklaşım, bireylerin örgün eğitimde kazandıkları bilgi ve becerilerini ilerleyen yaşlarında, günlük hayatta ve iş hayatında ne ölçüde kullanabildiklerini göstermesi açısından önemli görülmektedir (OECD, 2013b).

Ülkemizde yetişkinlerin sayısal becerilerine yönelik geniş ölçekli araştırmaların yapılamadığı görülmektedir. Sayısal okuryazarlık alanında yetişkin becerilerinin genel görünümü ve ülkemizdeki yetişkinlerin sayısal becerilerini etkileyen değişkenlerin neler olduğu konularında geniş ve bütüncül bakış açılarına ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca sayısal okuryazarlık puanı ile bireylerin günlük ve iş hayatında kullandıkları okuma, yazma, BİT, planlama, yönetme ve etkileme becerileri arasındaki ilişkinin ortaya konulması, yetişkinlerin bu becerilerini günlük hayatta ve iş hayatına nasıl transfer ettikleri konularında geniş ve bütüncül bakış açılarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu açıardan araştırmada örtük olarak ülke eğitim sistemi ve verilen eğitimin kalitesi hakkında da ipuçları vermesi beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

PIAAC 2012-2015 sonuçlarına göre Türkiye'nin yetişkinlerin sayısal okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. PIAAC 2015 sonuçlarına göre Türkiye'deki yetişkinlerin sayısal okuryazarlık becerilerinin dağılımı nasıldır?
2. PIAAC 2015 sonuçlarına göre Türkiye'deki yetişkinlerin PIAAC 2015 sayısal okuryazarlık becerilerini etkileyen değişkenler nelerdir?
3. PIAAC 2015 sonuçlarına göre Türkiye'deki yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanları ile günlük hayatta ve iş yerinde kullandıkları sayısal okuma, yazma, bilgisayar ve iletişim teknolojileri, etkileme, planlama, yönetme, öğrenmeyi öğrenme ve iş yerinde öğrenme becerileri durumları arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma, var olan durumu ortaya koymayı amaçlayan tarama modeli ile yürütülmüştür. Katılımcıların sayısal becerilerini ölçmek için bilgisayar tabanlı ya da kağıt kalem tabanlı değerlendirme sınavı yapılmıştır. Ayrıca katılımcıların görüşlerini ortaya koymak için anket uygulanmıştır. Araştırmada kullanılacak anketler ve sayısal okuryazarlık başarı testi Türkiye genelinde 5170 kişiye uygulanmıştır. Verilerin geçerlilik ve güvenilirliği uluslararası konsorsiyum tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanlarını belirlemek için aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde değerleri verilmiştir. Sayısal okuryazarlık puanlarını etkileyen değişkenleri belirlemek amacıyla CHAID analizinden yararlanılmıştır. Ayrıca yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanları ile günlük hayatta ve iş yerinde kullandıkları sayısal beceriler arasındaki ilişkinin araştırılmasında korelasyon analizinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Araştırma bulgularına göre Türkiye PIAAC sayısal okuryazarlık puanı ($\bar{X} = 219.4$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yeterlik düzeylerine göre düzey 1 ve 1'in altında kalan yetişkinler yüzdesi (%50,2); buna karşın düzey 4 ve 5'te ise %1.4 düzeyinde kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanlarını etkileyen değişkenleri bulmak amacıyla yapılan CHAID analizi sonucuna göre bireylerin ulaştığı eğitim seviyesi, bilgisayar kullanım durumu, yıllık geliri, evdeki kitap sayısı, hane halkı sayısı, güncel iş durumu ve cinsiyet değişkenleri olduğu görülmüştür. PIAAC 2015 sayısal okuryazarlık puanları ile yetişkinlerin günlük hayatta

kullandıkları okuma becerileri endeksi ile ($r = .384, p < .01$); yazma becerileri endeksi ile ($r = .337, p < .01$); bilgisayar ve iletişim teknolojileri endeksi ile ($r = .217, p < .01$) ve öğrenmeyi öğrenme endeksi ($r = .339, p < .01$) arasında pozitif yönde zayıf anlamlı ilişkiler bulunmuştur. PIAAC 2015 sayısal okuryazarlık puanları ile yetişkinlerin iş yerinde kullandıkları okuma becerileri endeksi ile ($r = .346, p < .01$); yazma becerileri endeksi ile ($r = .329, p < .01$); çalışanları etkileme endeksi ile ($r = .308, p < .01$); planlama becerileri endeksi ile; işte öğrenme endeksi ile ($r = .150, p < .01$) ve planlama becerileri ile ($r = .206, p < .01$) arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca, yetişkinlerin iş yerinde kullandıkları çalışanları yönetme becerisi ile sayısal okuryazarlık puanları ($r = -.169, p < .01$) arasında negatif yönde çok zayıf düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Tartışma

Araştırma devam etmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Türkiye’de yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanlarının PISA 2012 ve 2015 sonuçlarına benzer şekilde OECD ülke ortalamalarının çok gerisinde kaldığı ve düzey 1 ve altında düşük performans gösteren yetişkinler araştırmaya katılan tüm yetişkinlerin yarısına karşılık geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Üst düzey sayısal beceri grubunda yer alan yetişkinlerin oranı da PISA 2009 ve 2012 sonuçlarında olduğu gibi düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. PIAAC yetişkin becerilerini en çok yordayan değişken yetişkinlerin eğitim durumları olmuştur. Bu değişkene bağlı olarak diğer yordayıcı değişkenler ise bilgisayar kullanım durumu, yıllık geliri, evdeki kitap sayısı, hane halkı sayısı, güncel iş durumu ve cinsiyet değişkenleri olduğu görülmüştür. Yetişkinlerin günlük hayatta ve iş yerinde kullandıkları becerilerle sayısal okuryazarlık puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: PIAAC, yetişkin becerileri ve sayısal okuryazarlık.

Kaynaklar

- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- BCG. (2015, April). *Industrie 4.0 :The future of productivity and growty in manufacturing*. Boston: www.bcgperspectives.com. 2016 tarihinde alındı.
- Brown, P., & Lauder, H. (2006). Globalization, Knowledge and the Myth of the Magnet Economy. *Globalisation, Societies and Education*, 4(1), 25-57.
- Bumin, E. (2009). Yetişkin eğitimi programlarını uygulayan eğitimcilerin mesleki formasyonları, mesleğe dönük algı ve ihtiyaçları. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- COM (Communication from the Commission to the Spring European Council). (2005a). Working Together for Growth and Jobs: A New Start for the Lisbon Strategy, Summaries of Legislation-24 Final. Brussels.
- Drucker, P. F. (1993). *Managing for the Future*. Routledge.
- Drucker, P. F. (2006). *Klasik Drucker: Yönetim hala yönetmek zorunda*. (Z. Dicleli, Çev.) İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi.
- Duman, A. (2007). *Yetişkinler eğitimi* (2. b.). Ankara: Ütopya.
- Güçlü, N., ve Şehitoğlu, E. T. (2006). Örgütsel değişim yönetimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13.
- Hergüner, G. (1998). 21. Yüzyılda eğitimcilerin eğitimi ve okul düzeni. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(15), 287-294.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel.
- Kılavuz, M. A. (2002). Yetişkinlik ve yaşlılık döneminde eğitim ve din eğitiminin önemi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(2).
- Koç, G. (2005). *Yaşamboyu öğrenme: Eğitimde yeni yönelimler*. (Ö. Demirel, Dü.) Ankara: Pegem A Yayınları.
- Kumar, K. (2010). *Çağdaş dünyanın yeni kuramları*. Ankara: Dost.
- Kurt, İ. (2008). *Yetişkin Eğitimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Masuda, Y. B. (1981). *The information society as post- industrial society*. : Bethesda, World Future Society.
- Miser, R. (2002). Küreselleşen dünyada yetişkin eğitimi. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35, 1-2.
- OECD. (2013b). Technical Report of the Survey of Adult Skills,. OECD Publishing.
- Okçabol, R. (2006). *Halk eğitimi (Yetişkin Eğitimi)*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Özdemir, S. (2013). *Eğitimde örgütsel yenileşme* (11. b.). Ankara: Pegem.

- Parlar, H. (2012). Bilgi toplumu, değişim ve yeni eğitim paradigması. *Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4).
- Schleicher, A. (2008). PIAAC: A new strategy for assessing adult competencies. *International Review of Education*, 54(5-6), 627-650.
- Toffler, A. (1981). *Üçüncü Dalga*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- TUSİAD. (2016). Türkiyenin küresel rekabetçiliği için bir gereklilik olarak sanayi 4.0. (M. E.-N. Nurşen Numanoğlu, Derleyici) İstanbul: TÜSİAD.
- Ural, O. (2009). *Yetişkin Eğitimi*. (A. Y.-U. M, Dü.) İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Van der Veen, R. (2006). Communication and creativity: methodological shifts in adult education. *International Journal of Lifelong Education*, 25(3), 231-240.
- Yıldız, A. (2004). Türkiye'deki yetişkin eğitimi araştırmalarına toplu bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (1), 78-96.

SOSYOEKONOMİK BAKIMDAN DEZAVANTAJLI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE VE MATEMATİK DERS BAŞARILARININ ÖĞRENCİ, SINIF VE OKUL DÜZEYİ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Nedim Özdemir^a, Şule Ötken^b, Mehmet Tufan Yalçın^c

^(a) Dr., Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü, ozdemirnedim@gmail.com

^(b) Bilim Uzmanı, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü, sule.ayyildiz@hotmail.com

^(c) Bilim Uzmanı, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü, tufan.yalcin@hotmail.com

Giriş

Öğrenci başarılarında etkili değişkenlerin incelenmesine dönük çabalar araştırmacılar ve politika yapıcılar açısından uzun dönemli bir ilgi odağıdır. Bu çerçevede ilgili alanyazın gözden geçirildiğinde, okul, sınıf ve öğrenci düzeyindeki değişkenlerin akademik başarı üzerinde nasıl ve ne ölçüde etkili olduğuna dönük kavramsal ve yöntemsel olarak önemli ilerlemelerin kaydedildiği izlenmektedir (Coleman vd., 1966; Hallinger & Heck, 1996; Hanushek & Kain, 1972; Heck, Larsen, & Marcoulides, 1990; Leithwood & Jantzi, 2006; Ozdemir, 2016; Supovitz, Sirinides, & May, 2010; ten Bruggencate, Luyten, Scheerens, & Slegers, 2012).

Öğrencilerin ders başarıları üzerine gerçekleştirilen birçok araştırmada bağımsız değişkenlerden biri olarak nitelendirilen ebeveynlerin çocuklarının öğrenme sürecine aktif biçimde katılmasının, öğrencinin akademik başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğuna dönük ciddi kanıtlar bulunmaktadır (Coleman vd., 1966; Jeynes, 2005, 2016). Aile değişkeni, ailenin geliri ve ebeveynlerin eğitim düzeyi gibi kısa ve orta vadede değiştirilemeyen özelliklerin yanı sıra geliştirilebilir bazı nitelikleri taşıyan çok boyutlu karmaşık bir yapı sunmaktadır. Söz konusu bu geliştirilebilir özellikler genellikle ailenin eğitim kültürü biçiminde kavramsallaştırılmıştır (Leithwood & Jantzi, 1999). Çocuğun evde sahip olduğu eğitim kültürü içerisinde anne babanın ebeveynlik tarzı, ebeveynlerin çocukların okulda çalışmasına dönük beklentileri, çocuğa sunulan öğretim desteği, okul müfredatına dönük olarak ebeveynlerin aktif katılımı ve çocuklarının okul çalışmalarını izlemesi yer almaktadır. Bu değişkenler, aynı zamanda, öğrencilerin okulda başarılı olmasını sağlayan sosyal ve entelektüel sermayeyi doğrudan etkilemektedir (Epstein vd., 2002; Henderson & Mapp, 2002). Bu çerçevede, ebeveynlerin kendi çocuklarının eğitime katılım düzeyi tüm öğrencilere başarı açısından fayda sağlamasının yanında özellikle sosyoekonomik düzeyden ve aile özgeçmişinden kaynaklı farklılıkları azaltmaya ilişkin önemli bir değişken olduğu sıkça vurgulanmaktadır (Epstein & Dauber, 2001; Jeynes, 2005). Dolayısıyla, avantajlı ve dezavantajlı gruplar arasındaki başarı açıklığının azaltılmasında okul personelinin, ebeveynlere evlerinde güçlü eğitim kültürü oluşturması konusunda yardımcı olması son derece önemli hale gelmektedir.

Akademik başarı üzerine gerçekleştirilen araştırmalarda öğrencilerin okula aidiyet duygularının başarıyı olumlu yönde etkilediği bulgulanmıştır (Adelabu, 2007; Anderman, 2002; Booker, 2006; Sarı ve Özgök, 2014). Roeser, Midgley ve Urdan (1996) yaptıkları çalışmalarda okula aidiyet duygusunun akademik başarı, akademik performans, motivasyon ve özyeterlilikle ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Öte yandan, Türkiye’de TIMSS 2015 uygulaması sonuçlarına göre 8. sınıf öğrencilerinin %59’unun yüksek, %35’inin orta, %6’sının ise düşük okula aidiyet duygusuna sahip oldukları ve okul aidiyet duygusu ile başarı arasında negatif ilişki bulunmuştur. Yapılan çalışmalarda okula aidiyet duygusundaki eksikliğin, okulu bırakma, devamsızlık, şiddete eğilimli olma gibi olumsuz sonuçlara yol açtığını ortaya koymaktadır (Anderman, 2002; Beyer, 2008; Osteman, 2000). Bu bağlamda araştırmada başarıyı etkileyen bir faktör olarak okul devamsızlığı ele alınmıştır. Okul devamsızlığı, öğrencilerin bireysel, ailevi, çevresel ve okul kaynaklı olmak üzere fiziksel, psikolojik ya da toplumsal birçok faktörün sebep olduğu ve akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülen istenmeyen bir öğrenci davranışı olarak düşünülmektedir. Ayrıca, PISA ve TIMSS gibi birçok uluslararası araştırmalarda öğrenci başarısını etkileyen faktörler arasında görülmektedir. TIMSS (2015) raporunda 8. sınıf öğrencilerin devamsızlık süreleri arttıkça matematik ve fen başarı ortalamalarının azaldığı görülmektedir. Araştırmalarda akademik başarıyı etkileyen göstergelerden önemli olan diğer bir faktör ise ailenin sosyoekonomik yapısıdır. Pisa 2015 raporunda ailenin zenginliğinin, çocukların okul performansları üzerinde etkili olduğu ancak bu etkinin ülkeler arasında belirgin bir şekilde değiştiği belirtilmiştir. Ayrıca, TIMSS (2015) raporunda Türkiye’de 8. sınıf öğrencilerinin geldiği evin ekonomik durumu azaldıkça öğrencinin matematik başarısının da azaldığı ifade edilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı olan ortaokul son sınıf öğrencilerinin Türkçe ve matematik ders başarılarını cinsiyet, ebeveyn eğitim düzeyi, okul aidiyeti, ailenin eğitimsel kültürü, sınıf iklimi, öğretmenlerin mesleki topluluk olma düzeyi, öğretmenlerin öğretime odaklanma düzeyi, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğretmen-aile işbirliği değişkenlerinden hangilerinin yordadığını saptamaktır.

Yöntem

Araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde yer alan resmi ortaokullar oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, okullar, sınıflar ve sınıflar içerisindeki öğrenciler olmak üzere iki-düzeyle hiyerarşik bir yapı sergilediğinden çalışmada çok aşamalı örneklem alma yoluna gidilmiştir. Okul düzeyine ilişkin veriler, 8. sınıflarda Türkçe ve matematik derslerini işleyen öğretmenlere uygulanan mesleki topluluk, öğretime odaklanma, mesleki gelişim ve öğretmen-aile bağlantısı ölçekleri aracılığıyla toplanmıştır. Diğer taraftan sınıf ve öğrenci düzeyine ilişkin verilerin toplanması amacıyla öğrencilere, okul aidiyeti, ailenin eğitimsel kültürü ve sınıf iklimi ölçekleri uygulanmıştır. Öğrencilerin Türkçe ve matematik ders başarılarına ilişkin veriler merkezi sistem ortak sınav sonuçlarından öğrenciler aracılığıyla elde edilmiştir. Ölçeklere ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olup sonuçların kabul edilebilir düzeylerde olduğu görülmüştür. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilerin belirlenmesine dönük olarak Mplus programı aracılığıyla iki-düzeyle yapısal eşitlik modeli test edilmiştir.

Bulgular

Araştırma bulguları, öğrenci düzeyindeki değişkenler içerisinde kızlar lehine cinsiyetin, anne ve baba eğitim düzeyinin, öğretmenlerden değer görme ve sınıfa dönük gereksinimleri karşılama düzeyinin Türkçe ve matematik ders başarısını doğrudan yordadığını göstermektedir. Ayrıca, ailenin eğitimsel beklentisi, aile ile çocuk arasındaki sağlıklı iletişim ve öğrencinin okula aidiyet duygusunun Türkçe ve matematik ders başarısı üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, araştırmanın bağımsız değişkenleri hesaba katıldığında gelir ile ders başarısı arasında bir ilişki saptanamamıştır. İki düzeyli yapısal eşitlik modeline ilişkin uyum indeksleri modelin doğrulandığını gösterir niteliktedir.

Tartışma

Bu araştırma sonucunda öğrencilerin akademik başarısı üzerinde öğrenci, sınıf ve okul düzeyinde ele alınan bazı değişkenlerin ders başarısını olumlu yönde desteklediği saptanmıştır. Bu değişkenlerden arasında cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi, öğretmenlerden değer görme ve öğrencinin sınıftaki öğretim çalışmalarına aktif biçimde katılması yer almaktadır. Yine bu çalışma, okul düzeyi değişkenlerin öğrenci başarısı üzerinde dolaylı etkisinin olduğuna ilişkin kanıtlar sunmaktadır. Bu sonuçlar geçmiş araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak öğrenci başarıları konu alacak ileriki çalışmaların öğrencinin farklı duyuşsal özelliklerini ele alınması önerilmektedir. Ayrıca, okul düzeyine ilişkin değişkenlerin öğrenci başarısı üzerinde yapacağı etkinin önemli olduğu ve okul ikliminin güçlendirilmesi gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci başarısı, okul aidiyeti, ailenin eğitimsel kültürü, sınıf iklimi, mesleki topluluk, mesleki gelişim, öğretmen-aile ilişkisi

Kaynaklar

- Adelabu, D. D. (2007). Time perspective and school membership as correlates to academic achievement among African American adolescents. *Adolescence*, 42(167), 525-538.
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94, 795-809.
- Ayral, M., Bozkurt, E., Özdemir, N., Sadıç, Ş., Özarslan, H., Türedi, A., Ünlü, A. (2012). *The Effect Of Parental Participation To The Success Of Students In Mathematic*. IV. International Congress Of Educational Research. İstanbul, 4-7 May 2012.
- Booker, C., K. (2004). Exploring school belonging and academic achievement in African American adolescent. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 6(2), 131-143.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., & York, R. (1966). Equality of educational opportunity. *Washington DC: US Government Printing Office*.
- Epstein, J., & Dauber, S. (2001). School programs and teacher practices of parent involvement. *Elementary School J*, 91, 289-305.



- Epstein, J., Sanders, M., Simon, B., Salinas, K., Jansorn, N., & Van Voorhis, F. (2002). *School, community, and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hanushek, E. A., & Kain, J. (1972). On the value of equality of educational opportunity as a guide to public policy. In F. Mosteller & D. P. Moynihan (Eds.), *On equity of educational opportunity* (pp. 116-145). New York: Random House.
- Heck, R. H., Larsen, T. J., & Marcoulides, G. A. (1990). Instructional Leadership and School Achievement: Validation of a Causal Model. *Educational Administration Quarterly*, 26(2), 94-125.
- Henderson, A., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement (Annual Synthesis)*. Austin, TX: National Center for Family & Community Connections with Schools.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.
- Jeynes, W. H. (2016). A meta-analysis: The relationship between parental involvement and Latino student outcomes. *Education and Urban Society*, 49(1), 4-28.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 679-706.
- 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*, 17(2), 201-227.
- Osterman, F. K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367
- Ozdemir, N. (2016). *Okul müdürünün yönetsel davranışlarının akademik başarıyla ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- PISA (Programme for International Student Assessment) (2015). Pisa 2015 ulusal raporu. Erişim: http://pisa.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/2016/12/PISA2015_Ulusal_Rapor1.pdf
- Roeser, R., W., Midgley, C., & Urdan, T., C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-42.
- Sarı, M. ve Özgök, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusu ve empatik sınıf atmosferi algısı. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(2), 479-492.
- Supovitz, J., Sirinides, P., & May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56.
- ten Bruggencate, G., Luyten, H., Scheerens, J., & Slegers, P. (2012). Modeling the Influence of School Leaders on Student Achievement: How Can School Leaders Make a Difference? *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 699-732.
- TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) (2015). Timms 2015 ulusal matematik ve fen ön raporu. Erişim: http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/Timss_2015_ulusal_fen_mat_raporu.pdf.

ARAŞTIRMA GÖREVLİLERİNİN ÖRGÜTSEL VE MESLEKİ SOSYALLEŞMESİ

Ayşegül Atalay Mazlum^a, Elif Seylim^b, Anıl Sağlam^c, Ali Balcı^d

^(a) Arş. Gör., Ankara Üniversitesi, atalay.aysgl@gmail.com

^(b) Öğretmen, Etimesgut Rehberlik ve araştırma Merkezi, MEB, elifseylim@gmail.com

^(c) Öğretim Görevlisi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, anilmsaglam@gmail.com

^(d) Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, alibalc@gmail.com

Giriş

Genel anlamda sosyalleşme temelde, yaşam boyu devam eden bir öğrenme sürecidir. Bu süreçle birey toplumun gerçek bir üyesi olur; bir yaşam biçimi olarak kültürünü öğrenir; özümser ve yaşar. Örgütsel sosyalleşme ise bireyin- çalışanın çalıştığı örgütün bilinçli bir üyesi olması sürecidir. Diğer bir deyişle örgütsel sosyalleşme çalışanın dışardan biri olmaktan kurtulup içerden biri olması sürecidir. Örgütsel sosyalleşme ile çalışanın örgütte kalmaya ikna olması, örgütün normlarını, değerlerini öğrenmesi hedeflenir (Champoux, 2010). Örgütsel sosyalleşmenin iki temel boyutundan söz edilebilir: Kurumsal sosyalleşme çalışanın örgütün temel kurallarını, yaşam biçimini öğrenmesidir. Mesleki sosyalleşme ise çalışanın, mesleğinin gerektirdiği tutum ve davranışları öğrenmesidir. Örgüte yeni katılan bir bireyin örgütsel ve mesleki olarak sosyalleşmesi, kıdemlilerin de örgüt ve meslekteki değişme ve gelişmeleri takip etmesi oldukça önemli görülmektedir. Zira literatüre göre çalışanın her iki boyutta sosyalleşmesi, onun performansında yükselişe, örgüte olan bağlılık ve aidiyet duygusunda artışa ve işten ayrılmasının önüne geçilebilmesine yol açmaktadır (Balcı, 2003). Çalışanlar sosyalleşme ile işine, iş ortamına, iş arkadaşlarına uyumlu hale gelir. (Champoux, 2010).

Alan yazına bakıldığında sosyalleşmenin çoğunlukla, “giriş öncesi”, “giriş” ve “yerleşme” olmak üzere üç aşamalı bir süreç olarak irdelendiği anlaşılmaktadır (Champoux, 2011; Balcı, 2003). Nelson (1987) “giriş öncesini”, bireyin örgüte katılmadan önce o örgüt hakkında edindiği bilgiler ve bu bilgiler sonucunda oluşturduğu beklentiler şeklinde açıklamaktadır. “Giriş aşaması” ise çalışanların genellikle ilk birkaç ayını kapsayan ve işle ilgili gerekli bilgilerin edinildiği ve örgütteki rollerini buna göre düzenledikleri süreçtir (Ostroff ve Kozlowski, 1992). Değişim olarak da adlandırılan “yerleşme aşaması” ise bireylerin işin gerektirdikleri ve örgütün talepleriyle birlikte kendi değerlerini oluşturup yeni rolünü oluşturduğu bir süreçtir (Champoux, 2011).

Bu çalışmanın odağını oluşturan akademisyen imajına biçilen rol, genel olarak “öğretim” ve “araştırma” olmak üzere iki boyutludur. Buna ek olarak daha az tanınsa ve önemsense de üçüncü bir boyut olarak akademisyenlerin “topluma hizmet” rolü de bulunmaktadır (Bogler ve Kremer-Hayon, 1999). Akademisyenler yükseköğretim kurumlarında kariyerleri boyunca hem öğretici hem öğrenci olarak çalışmalarını sürdürürler. Özellikle de doktora öğrenimi, bu iki işlevi bir arada yaşamaya olanak sağlayan ilk aşamadır. Doktora eğitimi süresince akademisyen adayları, çoğunlukla araştırma yoluyla edinilen bilgileri öğrenir, gerçeği keşfederler (Austin ve McDaniels, 2006). Ayrıca da bazı durumlarda bizzat sınıfa girerek öğretme işlevinde bulunurlar. Pek tabii ki genç öğretim üyelerine hem kurumsal hem de mesleki sosyalleşme için destekleyici bir ortam ve iklim sunulması; onların gelecekte daha iyi birer akademisyen olmalarını sağlayacak bir yatırımdır (Bogler ve Kremer-Hayon, 1999).

Akademisyenlerin sosyalleşme süreci, genelde kendi bireysel çabalarına bırakılan bir süreç durumundadır. Akademisyenler, çoğunlukla sosyalleşmelerini kolaylaştırdığı düşünülen çeşitli eğitim programlarından geçmezler (Güçlü, 1996). Bu bağlamda Türkiye yükseköğretim sisteminde bu çalışmada konu edinilen akademisyen adayları olarak araştırma görevlilerinin sosyalleşmesine ilişkin yasal bir program olduğunu söylemek mümkün görülmemektedir. Ancak üniversitelerin kendi yapılanmaları içinde farklı dinamikleri ve anlayışları çerçevesinde zaman zaman araştırma görevlilerine, oryantasyon programı yanında bazı isteğe bağlı bireysel gelişim ve mesleki seminerlerin sunulduğu söylenebilir. Dolayısıyla akademisyenliğin ilk evresi sayılan araştırma görevliliğinin, hem örgüte hem de mesleğe yönelik sosyalleşme yaşantılarının nasıl gerçekleştiği merak konusu olarak araştırmaya değer görülmüştür.

Genç akademisyenler olarak araştırma görevlilerinin, hem akademisyenlik mesleğine hem çalıştıkları kuruma yönelik çok fazla stres yaşadıkları söylenebilir. Buldukları kadroların daimi olmaması (iş güvencesi), hem akademik hem de sosyal yaşamlarını sürdürebilmek için yapmaları gereken harcamaları karşılamakta gelirlerinin yetersiz kalması, gerektiği sürede lisansüstü öğrenimlerini tamamlayabilme kaygısı stres sebeplerinden sadece birkaçıdır. Bunun dışında öğrencilikten öğretim üyeliğine geçiş gibi yeni bir role adapte

olabilme, iş ve aile yaşamı arasında denge kurabilme, bilim camiasında kendine güvenebilme ve başarılı olabilme çalışmaları ve benzerleri diğer stres sebepleri arasındadır (Bogler ve Kremer-Hayon, 1999). Pek tabii ki başarılı bir sosyalleşme süreci ile araştırma görevlileri, bu streslerden kurtulabilecek, hem akademisyenlik mesleğine hem de çalışmaları/çalışacakları fakültelerin kurumsal yaşamına kolayca uyum göstereceklerdir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada akademisyen adayları olarak Ankara'daki Devlet üniversiteleri araştırma görevlilerinin sosyalleşme sürecini, bir bütün olarak betimlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Araştırma görevlilerinin mesleki bağlamda;
 - a. Giriş öncesi bireysel beklentileri, mesleğin onlardan beklentileri nelerdir?
 - b. Giriş aşamasında sosyalleşme durumları nasıl gelişmiştir?
 - c. Yerleşme aşamasında sosyalleşme ile ilgili nasıl bir süreç yaşamışlardır?
- 2) Araştırma görevlilerinin örgütsel bağlamda;
 - a. Giriş öncesi sosyalleşme durumları nasıldır?
 - b. Giriş aşamasında sosyalleşme durumları nasıl gelişmiştir?
 - c. Yerleşme aşamasında sosyalleşme ile ilgili nasıl bir süreç geçirmişlerdir?

Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi alt başlıklarına yer verilmiştir.

Model

Ankara ili devlet üniversitelerinde görev yapan araştırma görevlilerinin mesleki ve örgütsel sosyalleşme süreçlerine ilişkin deneyim ve yaşantılarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada “fenomonolojik araştırma” deseni kullanılmıştır. Temel amacı bilgi üretmek olan fenomenoloji, bir problem ile ilgili derin ve ayrıntılı değerlendirmeler yapmaya hizmet eder (Patton, 2014). Bir başka ifadeyle fenomenoloji deseni; varsayımlarla birey veya grupların, sosyal ve/veya insani bir soruna yükledikleri anlamı inceleyen bir desendir. Bu desende “yorumsamacı” bir yaklaşımla araştırma probleminin kaynakları ve doğası ortaya çıkarılmaya çalışılır (Creswell, 2015). Probleme ilişkin elde edilen veriler ise içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir.

Çalışma grubu

Bu çalışmada akademisyen grubun temsilcisi olarak araştırma görevlilerinin örgütsel ve mesleki sosyalleşmesi, bir bütün olarak araştırılmıştır. Akademisyenlik mesleğinin henüz başlangıç aşamasında kabul edilen bu grup, örgüte ve görevine ilişkin temel değer ve normlarla birlikte mesleğin gerektirdiklerini de öğrenmektedir. Araştırma görevlilerinin, örgütsel ve mesleki sosyalleşmenin son aşaması olan “yerleşme aşaması”na ilişkin yaşantılarını da tespit etmek üzere meslekte en az üç yıl görev yapmış olmaları, bunu sağlayıcı bir süre olarak kabul edilmiştir.

Çalışmada, Ankara'daki Devlet Üniversiteleri eğitim fakültelerinde, farklı anabilim dallarında görev yapan araştırma görevlileriyle görüşme yapılmıştır. Çalışma grubu, *maksimum çeşitlilik* yöntemiyle oluşturulmuştur. Amaçlı örneklem kapsamında kullanılan bu yöntem, küçük bir örneklemede, nasıl maksimum farklılıkların edinebileceği yönünde araştırmacılara fikir verir. Bir başka ifadeyle bu yöntemle, farklı karakteristik yapılardan ortak bir örüntüyü veya fenomeni açığa çıkarmak hedeflenir (Patton, 2014). Bu amaçla eğitim yönetimi, program geliştirme, ölçme-değerlendirme, okul öncesi ve özel eğitim bölümlerinin her birinden ikişer olmak üzere toplam 10 araştırma görevlisiyle görüşme gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama aracı

Araştırma görevlilerinin örgütsel ve mesleki sosyalleşmesini, kendi beyanlarına dayalı olarak ortaya çıkarmak amacıyla araştırmacılar tarafından “yarı yapılandırılmış bir görüşme” formu geliştirilmiştir. Görüşme sorularının hazırlanmasında; ilgili literatür yanında iki araştırma görevlisiyle yapılan ön görüşme sonuçlarından yararlanılmıştır. Görüşme formu taslağına ilişkin uzman görüşü alındıktan sonra iki katılımcıyla ön uygulama gerçekleştirilmiş ve bazı sorular değiştirilerek forma son şekli verilmiştir.

Verilerin analizi

Her soruya verilen görüşler deşifre edilmiş; sonra da üç araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak kodlanmış; sonra da kodlar temalar-kategoriler altında birleştirilmiştir. Son olarak da bu üç araştırmacının kodlama ve kategorileri arasındaki uygunluk düzeyi, Allen ve Mayer formülüne göre sınımlanmıştır. Sonuçta büyük ölçüde bir örtüşme olduğu görülmüştür. Dolayısıyla veri analizinin güvenilir olduğu saptanmıştır. Veri analizinin geçerliği için ise veriler analiz edilirken sürekli olarak kod ve kategorilerin amaçlarla ilişkililiğine bakılmıştır. Ayrıca geliştirilen kod ve kategoriler ayrıntı ile rapor edilmiştir. Yeri geldikçe bulgular ilgili araştırma bulguları ile ilişkilendirilmiştir.



Bulgular

Araştırma sonuçlarına göre araştırma görevlerinin neredeyse tamamı, hem mesleğe hem de girdikleri örgütü anlamaya ve öğrenmeye yönelik tanımlanmış veya formel bir süreçten, bir programdan geçmemiştir. Bununla birlikte araştırma görevlileri, fakülte, bölüm ve anabilim dalından bu süreçte elle tutulur bir yardım görmemiş; bu süreci çoğunlukla kendi bireysel çabalarıyla atlatmaya çalışmışlardır. Bulgulara göre araştırma görevlileri örgüte ilk girişte mesleğe ilişkin beklentilerinin çok altında bir doyum elde etmekte; yaptıkları işlerin önemli bir kısmının araştırma, geliştirme değil “memurluk” görevi kapsamında olduğunu düşünmektedirler. Bununla birlikte mesleğin getirdiği yoğunlukla birlikte zaman yetersizliğinden yakınan ve ailesiyle vakit geçirmek veya kendine vakit ayırmak (yemek yapmak dâhil) gibi faaliyetleri gerçekleştiremediklerini söyleyen araştırma görevlileri de vardır.

Tartışma

Araştırma bulguları ışığında araştırma görevlilerin hem mesleki hem de örgütsel bağlamda pek çok sorunla karşılaştığı aşikârdır. Bu temel problemlerin öğretim elemanların hem kişisel hem de mesleki hayatlarını etkilediği; iş stresi, iş doyumunda azalma ve tükenmişlik gibi durumlarla karşı karşıya getirdiği söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma görevlerinin sosyalleşmesine ilişkin her üniversitede belli başlı programların oluşturulmasına ihtiyaç vardır. Üniversitelerin özerk yapılması ve hatta her bölüm-anabilim dallarının birbirinden farklı anlayışlarının olması bu konuya ilişkin ortak ya da benzer tutumların gösterilmesini zorlaştırmaktadır. Ancak akademisyenlik mesleğinin başlangıcı sayılan ve mesleğe ilişkin temel duyguların şekillendiği araştırma görevliliği evresi göz ardı edilmeyecek kadar önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Sosyalleşme, Araştırma Görevlisi, Örgüt

Kaynaklar

- Austin, A. E. ve McDaniels, M. (2006). Using Doctoral Education to Prepare Faculty to Work Within Boyer's Four Domains of Scholarship. *New Directions For Institutional Research*. 129. 51-65.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel Sosyalleşme, Kuram Strateji ve Taktikler*. Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Bolger, R. & Kremer-Hayon, L. (1999). The socialization of faculty members to university culture and norms. *Journal of Further and Higher Education*, 23(1), 31-40.
- Champoux, J. E. (2011). *Organizational Behavior: Integrating Individuals, Groups, and Organizations*. Routledge. New York. 4. Baskı.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Çev. Eds. Bütün, M. ve Demir, S. B.) (Çev. Budak, A ve Budak, İ) Siyasal Kitabevi. Ankara. 2. Baskı.
- Güçlü, N. (1996). Öğretmen olma süreci: sosyalleşme. *Eğitim ve bilim*, 20(99), 55-63.
- Nelson, D. L. (1987). Organizational socialization: A stress perspective. *Journal of Occupational Behaviour*, 8, 311-324.
- Ostroff, C. ve Kozlowski, S. W. J. (1992). Organizational Socialization As A Learning Process: The Role Of Information Acquisition. *Personnel Psychology*. 849-874.
- Patton, Q. M. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (Çev. Bütün, M.ve Demir, S.B) Pegem Akademi. Ankara. 3. Baskı.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ KAMU PERSONELİ VE SEÇME SINAVINA (KPSS) İLİŞKİN OLUŞTURDUKLARI GÖRSEL METAFORLAR

Sibel Güven^a, Gizem Dak^b

^(a) Yrd. Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, s_guven@comu.edu.tr

^(b) Bilişim Teknolojileri Öğretmeni, İstanbul Esenler Ayvalıdere Ortaokulu, gizemdak@gmail.com

Giriş

Toplumu refah seviyesine ulaştıran hamlelerin en önemlisi şüphesiz eğitimidir. Eğitim toplumun yapısını değiştiren ve ulusları kalkındıran dinamik bir süreç olarak kabul edilmekte, ayrıca, örgütlerin varlıklarını devam ettirebilmeleri ve gelişim izleyebilmeleri için eğitim, insanların en aktif olduğu alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye çağ nüfusu, okullaşması, kalkınma planlarında hedeflenenin altında, okumaz-yazmaz nüfusu oldukça kalabalık ülkelerin içinde yer almaktadır. Bu nedenle Türkiye'nin de çağdaş dünyada önemli yeri olan bir toplum olmayı hedeflemesi ve bugünden gerekli önlemleri alması yönünde atılacak en önemli adım eğitimden geçmektedir (Oktay, 2010). Türkiye'nin sahip olduğu genç ve dinamik nüfusun nitelikli insan gücüne dönüştürülmesi ise eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmenler ile mümkündür. Hızla değişen ve gelişen çağda, bilimi üst noktalara taşımak, amaçlar doğrultusunda ilerlendiğinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Ülkemizin temel bir sorun olarak gördüğü konuların başında genç nesilleri nitelikli bir şekilde eğitmek ve yetiştirmek; hayata hazırlamak gelmektedir. Bu kapsamda nitelikli öğretmenlerin varlığına gerek duyulmaktadır. Nitelikli öğretmenin varlığı ise nitelikli bir öğretmen yetiştirme ve atama sisteminden geçmektedir. Türkiye'de öğretmenliğin ve öğretmen yetiştirme sisteminin temel esasları anayasa, yasa ve yönetmeliklerle belirlenmiştir. Meslek olarak öğretmenlik 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile yasal bir tanıma kavuşmuş, bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikler genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon olarak belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin atanması bu üç nitelik içerikli merkezi sınavlarla yapılmaya başlanmıştır. Öğretmenlerin atamalarına ilişkin alan yazına bakıldığında, sınav ile ilk atamanın 1999 yılında Devlet Memurluk Sınavı (DMS) ile yapıldığı görülmektedir. DMS sınavı yılda bir kez yapılan içerik olarak ise genel kültür ve genel yetenek sorularından oluşan bir sınav olarak yapılmıştır. DMS 2001 yılında, Kurumlar için Merkezi Eleme Sınavı (KMS) olarak ismini ve niteliğini değiştirmiştir. KMS ilk ve son olarak 2001 yılında yapılmış olup 2002 yılında sınav, Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) adını almıştır. Kamu Personel Seçme sınavında Genel Kültür, Genel Yetenek ve Eğitim Bilimleri soruları yer alırken 2013 yılında ilk defa Öğretmenlik Alan Bilgisi testine de yer verilmiştir. KPSS'de başarılı olan öğretmen adayları kurumlara atanmakta, en az 1 en çok 2 yıl hizmet içi eğitim görekerek aday öğretmen sıfatı ile öğretmenlik mesleğini icra etmektedirler. 2016 yılından itibaren farklı bir uygulama ile mülakat sistemi getirilmiş, KPSS puanı alındıktan sonra sözlü mülakatta da başarılı olma şartı aranmıştır.

Günümüzde üniversitelerin eğitim fakültelerinde büyük umutlarla eğitim gören ve idealist bir yapı ile yetişen öğretmen adayları üniversite hayatlarının 3. ve 4. Sınıflarına geldiklerinde Kamu Personeli Seçme Sınavına hazırlanmaya başlamaktadır. Bu süreçte adaylar lisans eğitimlerini, sosyal yaşamlarını ve KPSS çalışmalarını bir arada yürütmeye çalışarak adeta psikolojik bir çöküş yaşamaktadır. Bu alanda yapılan bir çok araştırmaya göre öğretmen adayları, Kamu Personel Seçme sınavına hazırlık sürecinde içinde yüksek kaygı ve stres gibi olumsuz bir çok faktörle karşı karşıya gelmektedir. Özellikle öğretmen adaylarının yaşadıkları bu kaygının hem bilişsel hem de duyuşsal alana etki ettiği görülmektedir. Gündoğdu, Çimen ve Turan (2008)'na göre adayların sınav sonuçlarının geleceklerini etkilediğini, Kamu Personel Seçme Sınavına çalışmanın onları ruhen yıpratmış belirtmişlerdir. 4. Sınıftaki öğretmen adaylarının 3. Sınıftaki öğretmen adaylarına göre daha fazla kaygılı olduğu da ulaşılan diğer bir sonuçtur (Gündoğdu ve diğerleri, 2008). Alanyazına bakıldığında 3. ve 4. Sınıflardaki öğretmen adaylarının, Kamu Personel Seçme Sınavını önemli gördükleri fakat sınava ilişkin olumsuz düşünceler taşımadıkları ve sınavın öğretmen seçmeye yönelik nitelikli bir sınav olmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Dolayısıyla sadece test ya da 30-40 dakikalık bir mülakatla öğretmen atamalarının yetersizliği sık sık öğretmen adayları tarafından dile getirilmektedir. Şimşek ve Akgün (2014), bazı öğretmen adaylarının Kamu Personel Seçme Sınavının mesleğe başlayabilmek için gerekli olmadığını düşündüklerini ortaya koymakla birlikte, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun ise Kamu Personel Seçme Sınavının atanmak için gerekli bir sınav olduğu, şeklinde görüş beyan ettiklerini ifade etmektedirler. Eraslan'a göre KPSS

sadece bilişsel boyutta ölçüm yapmakta olup ezberci bireyler tarafından başarılabilen bir sınav niteliğindedir. Öğretmen adayları, KPSS'nin objektif olmadığı, güncellikten yoksun olarak sürekli kendini tekrar eden, adayların ruh sağlıklarını anlamlı ölçüde olumsuz etkileyen bir sınav olduğu görüşlerini belirtmişlerdir. Adayların kendilerini, öğretmenlik mesleğine değil Kamu Personel Seçme Sınavına hazırladıkları düşüncesi nedeniyle Kamu Personeli Seçme Sınavının fakülte'deki derslerinin ve başarılarının önüne geçmiş durumdadır. Bu nedenle öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu Kamu Personel Seçme sınavına hazırlanırken dersane kurs gibi destekleyici etkinliklere ihtiyaç duymaktadır. Sınava hazırlanırken adayların yaşadığı sorunlarda kaygıyı, çalışmaya isteksizlik, sıkıntı, çabuk unutkanlık da takip etmektedir. Sınava hazırlık sürecinde ise baş- mide ağrısı, uykusuzluk, iştahsızlık, aşırı yemek yeme gibi fiziksel sorunlar da görülmektedir (Kuran, 2012).

Öğretmenlik mesleği standartlaşmış bilgi ve yeterliliklerle kısıpca alınamayacak kadar zengin ve verimli bir meslektir. Bu nedenle meslek olarak öğretmenliği icra edecek olan öğretmen adaylarının yetiştirilmesi ve atamalarında kendilerinin de bu sürecin içindeki temel yapı taşları olduğu unutulmamalıdır. Öğretmen adaylarının algı, tutum ve inançlarının incelenmesi öğretmen eğitimi çalışmalarının temel amaçlarından biri olmakla birlikte hizmet öncesi dönemdeki adayların inanç, eğilim ve mesleki uygulamalarını belirlemek profesyonel gelişimlerine katkı sağlamak açısından da önemlidir (Noyes, 2004, akt: Güveli ve diğerleri, 2011).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma buradan hareketle öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (kpss) ilişkin görüşlerini görsel metaforlar yolu ile belirlemeyi amaçlamaktadır. Metaforlar ile ilgili çalışmalar gelişimsel ve bireysel farklılıklara dayalı olarak nesnel ve olgular arasındaki benzerlik yapılarının yani şemalaştırma stillerinin nasıl kurulduğu ile ilişkilidir. Yaratıcılık ögesi ile paralel bir şekilde çalışarak farklılaşan düşünce yapılarını ortaya koymaktadırlar (Kogan ve others, 1980). Lakoff ve Johnson (2005)'a göre metafor, bir fenomeni/olguyu başka bir fenomene/olguya göre anlamak ve tecrübe etmektir. Başlıca bir algı aracı olan metafor, bilinen bir alandan yeni/bilinmeyen bir alana bilgi transferini içerir. Denshire (2002) eğitim alanı ile ilgili çalışmalarda kullanılan metafor analizinin kişisel ve mesleki alanlar arasındaki ilişkiyi yapılandırmak için güçlü bir araç olduğunu ifade etmektedir (akt: Akgün, 2016). Görsel metaforlar ise, farklı imgeler yolu ile bireyin iç dünyasının nasıl şekillendiğini açıkça ortaya koyan ve bilişsel karşılaştırmanın görsel imgelere dayandığı, düşüncenin bilinen nesnelere çizilerek ifade edildiği metafor türleri olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Görsel ifade etme gözünde canlandırma olarak da ele alınmakta, grafik tasarımı, reklamcılık, televizyon, mimarlık, yönetim ve son yıllarda eğitim gibi birçok alanda kullanılmaktadırlar (Lengler & Eppler, 2007). Görünüşe göre düşünceleri dile getirme ve zihinsel süreçlerin yaratılmasında etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadırlar. Bu nedenle araştırma öğretmen adaylarının süreç hakkındaki düşüncelerini görsel metaforlar yolu ile sunarak tasarlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın çalışma grubu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi, Japonca Öğretmenliği, Beden Eğitimi Öğretmenliği, Okul Öncesi Eğitimi ve Almaca Öğretmenliğinde eğitimlerine son sınıf olarak devam eden ve KPSS sınavına hazırlanan 185'i kız, 53'ü erkek olmak üzere toplam 238 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri 2016-2017 öğretim yılı güz yarıyılında toplanmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri; geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Verilerin analizi görsel metafor analiz tekniği kullanılarak yapılmıştır. Öğretmen adaylarına "KPSS" sınavını neye benzettikleri sorularak resim etmeleri ve neden bu resmi çizdiklerinin açıklanması istenmiştir. Metaforik görseller, kağıtların okunması ve numaralandırılması, isim verilmesi ve kodlama, sıralama, kategorileştirme ve yorumlama basamakları takip edilerek analiz edilmiştir. Analiz edilen görsel metaforlar, kategorileştirildikten sonra frekans dağılımları yapılarak tablolaştırılmıştır.

Bulgular ve Sonuç

Araştırma bulgularına dayalı olarak, süreç, gelecek ve öğretmen yetiştirme olmak üzere 3 temel kategoriye ulaşılmıştır. Süreç kategorisi 4 tema olan engel, süreç, çalışmak ve para, gelecek kategorisi, rekabet, belirsizlik ve gelecek; son tema olan öğretmen yetiştirme ise içerik, meslek, atanmak ve sınav temalarından oluşmuştur. Araştırma, öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavının öğretmen atamalarında gerekli olduğunun buna karşılık sınavın içerik olarak gereksiz bir çok soru içerdiği, gereksiz bir rekabet ortamı oluşturduğu, geleceğe dönük belirsizlikler oluşturduğu, kaygı ve stres gibi faktörlerle birlikte yaşam kalitesini olumsuz yönde etkilediği sonuçlarını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Görsel metafor, KPSS, Öğretmen adayı

Kaynaklar

- Akgün E. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının “çocuk” ve “okul öncesi öğretmeni” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1652-1672.
- Aküzüm, C., Demirkol, M., Ekici, Ö., Talu, M. (2015). Öğretmen Adaylarının KPSS Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavına İlişkin Görüşleri, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 6,331-344.
- Atav, S., Sönmez, S. (2013). Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)’na İlişkin Görüşleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (1), 2-13.
- Başkan, Z., Alev, N. (2009). Kamu Personeli Seçme Sınavında (Kpss) Çıkan Soruların Öğretmenlik Meslek Derslerine Göre Kapsam Geçerliği, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 29-49.
- Baştürk, R. (2007). Kamu Personeli Seçme Sınavına Hazırlanan Öğretmen Adaylarının Sınav Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,17, 2, 163-176.
- Çetin, Ş. (2013). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kamu Personeli Seçme Sınavına (Kpss) Yönelik Kaygılarının İncelenmesi, *Milli Eğitim*, 197, 158-168.
- Ersarlan, L. (). Öğretmenlik Mesleğine Girişte Kamu Personeli Seçme Sınavı (Kpss) Yönteminin Değerlendirilmesi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*,
- Erdem, E., Soylu, Y. (). Öğretmen Adaylarının KPSS ve Alan Sınavına İlişkin Görüşleri, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 223-236.
- Gündoğdu, K., Çimen, N., Turan, S. (2008). Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) İlişkin Görüşleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9,2,35-43.
- Güveli, E. Ve diğerleri (2011) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Kavramına Yönelik Metafor Algıları, *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, Vol.2, No:2, 140-159
- Karaca, E. (2011). Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı’na (Kpss) Yönelik Tutumları, *Akademik Bakış Dergisi*, 23, 1-18.
- Karataş, S., Güleş, S. (2013). Evaluation of the Selection Exam for Civil Cervants (KPSS) from Pre-Service Teachers’ Perspectives, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(1), 102-119.
- Kogan, N. & Others (1980) Understanding Visual Metaphor: Development and Individual Differences, *Monographs of the Society For Research in Child Development*, Vol:45, No:1.
- Kuran, K., (2012). Öğretmen Adaylarının Kpss Kursu Veren Dersanelere Ve Kpss’ye İlişkin Görüşleri, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 18, 143-157.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2005). *Metaforlar Hayat, Anlam ve Dil.* (Çev: G. Y. Demir). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Okçu, V., Çelik, H. (). Öğretmen Adaylarının Kpss’ye İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına Etkisi.
- Sezgin, F., Duran, E. (2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı’nın (Kpss) Öğretmen Adaylarının Akademik Ve Sosyal Yaşantılarına Yansımaları, *TSA*, 3, 9-21.
- Şimşek, N., Akgün, İ. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kpss Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavına (Öabs) Yönelik Görüşleri, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 15, 82-100.
- Tösten, R., Elçiçek, Z., Kılıç, M. (2012). İlköğretim Öğretmenlerinin Kamu Personeli Seçme Sınavına (Kpss) Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi (Kars İli Örneği), *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4,7,110-122.
- Yılmaz, M., Yaşar, Z. (2016). Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (Kpss) Yönelik Algıları, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 2, 644-651.

OKUL MÜDÜRLERİ VE ÖĞRETMENLER AÇISINDAN “ÖĞRETMENLERİN PERFORMANSLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ”NE İLİŞKİN BİR DURUM ÇALIŞMASI

Ercan Yılmaz^a, Abdullah Balıkcı^b, Rüştü Yıldırım^c

^(a) Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, ercanyilmaz70@gmail.com

^(b) Yrd. Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi, balikciabdullah@hotmail.com

^(c) Uzman, Halil Bahçeci İlkokulu, rustuyildirim12@gmail.com

Giriş

Eğitimin amaçlarına uygun olarak yapılması tüm eğitimcilerin ortak fikri olarak düşünülmektedir. Bu ortak düşüncenin hayata geçirilmesi noktasında birçok yöntemin değerlendirildiği görülmekte, birçok uygulamanın hayata geçirildiğine şahit olunmaktadır. Eğitimin amacına uygun olarak yerine getirilmesi noktasında öğretmenlerin görevlerini yapması dikkat edilen unsurlardan biridir. Öğretmenin görevinin yapması noktasındaki en önemli husus onun performansının değerlendirilmesidir. Emery'e (2014) göre öğretmen değerlendirmeleri sınıftaki öğretimsel stratejilerin değerlendirilmesi noktasında önemlidir. Ayrıca değerlendirmelerde yeterli veri elde edilebilirse öğretimsel uygulamalardaki değişiklikleri görmek açısından da fayda sağlanabilir. Bunun yanında öğretmenlerin değerlendirilmesi öğretmen hakkında bilgi edinilmesi ve öğretimsel amaçlara ulaşımı değerlendirme açısından da önemlidir.

Eğitime yapılan yatırımlarının ne derece etkili olduğunun belirlenmesi farklı açılardan incelense de öğrencilerin başarı düzeyleri önemli derecede etkilidir (Yıldırım ve Yılmaz, 2013). Alajjawi'ye (2015) göre, öğrenci başarısında öğretmen değişkeninin % 30'dan fazla bir fark sağladığı söylenebilir. Araştırmada ayrıca öğretmenin profesyonel gelişmesiyle öğrenci başarısı arasında önemli bir bağ olduğunu göstermektedir. Profesyonel gelişme için belirlenen alanlar içinde program ve içeriğe yönelik gelişme daha fazla ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin iyi yetiştirilmesi bir ülkedeki nihai eğitim standardını etkileyeceğinden dünyadaki hiçbir ülke öğretmenlerinin yetiştirilme standartlarını göz ardı edemez (Yıldırım ve Yılmaz, 2013).

Okul yönetiminde etkili olan öğeler arasında yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, veliler, diğer yardımcı personel ve okulun yakın çevresi yer alır. Okul yönetiminin temel ve vazgeçilmez bir ögesi olan okul yöneticisinin (Yıldırım ve Yılmaz, 2013) öğretmenlerin performanslarını değerlendirme noktasında önemli bir payı bulunmakta ve değerlendirmeyi genellikle onların yapması beklenmektedir. Okul müdürünün değerlendirme sürecinde yer alması farklı ilişkileri de gündeme getirmektedir. Walsh'a (1984) göre öğretmen-okul müdürü ve okuldaki güç ilişkilerinden kaynaklanan güç eksikliği öğretmenin sınıftaki gücüne ve öğretmenliğine olumsuz etkide bulunmaktadır. Okul yöneticisi öğretmenin gücü ve öğretmenliği noktasında anahtar bir role sahiptir. Bu aynı zamanda okulda güç ilişkilerine yansımaktadır. Burada öğretmen okul müdürü ilişkileri belirleyicidir. Okul yöneticisinin bu rolü öğretmenin güçlendirilmesi için kullanılmalıdır. Bu roller destek, saygı, otonomi ve etki noktasında önemlidir. Okuldaki güç ilişkileri okul müdürü ve öğretmeni etkileyeceği için okul yönetimi standart okul yönetimi ilkelerini gözden geçirmeli; bu gözden geçirmede öğretmenliğin profesyonel yanı, beklentiler dikkate alınabilir.

Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde ilgili alanyazında hem öğretmenin hem de öğrencinin önemsendiği görülmektedir. Öğretmenin önemsenmesi onun gelişimine katkı sağlamak şeklinde olduğu görülmektedir. Donche, Petegem'e (2011) göre, öğretmenlerin düşüncelerinin -değerlendirme noktasında- öğretmen ve öğrenci merkezli paradigmlar arasında olduğudur. Dolayısıyla eğitim stratejileri de yaygın olarak hem öğretmen hem de öğrenci merkezli özellikleri içermektedir. Hargreaves'a (2013) göre öğretmen gelişimiyle ilgili süreç okullarda verimli bir çalışma ortamıyla ilgilidir; çünkü bu durum okullarda ihtiyaçlara cevap noktasında, uyumlu, işbirliği ve ilham veren harici girdilere imkân verir. Ancak okulların öğretmenin gelişimiyle ilgili olarak kendilerine özgü gündemleri de mevcuttur.

Türk eğitim sisteminde öğretmenin performansının değerlendirilmesi daha çok müfettişler kanalıyla yapıldığı gözlemlenmektedir. Bunun yanı sıra ilk defa olarak değerlendirme 17. 04. 2015 tarihli ve 29329 sayılı resmi gazetede yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde yer alan EK-3 formunda 10 alanda belirlenmiş 50 ölçüte göre 2015-2016 eğitim-öğretim yılı sonunda yapılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; okul müdürleri ve öğretmenlerin 17. 04. 2015 tarihli ve 29329 sayılı resmi gazetede yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde yer alan EK-3 formunda 10 alandaki 50 ölçüte göre belirlenmiş öğretmen performans değerlendirmesinin eğitim sistemine olan etkilerini anlamaktır. Bu amaçla okul müdürlerinin yaşadıkları durumla ilgili olarak şu sorulara cevap aranacaktır:

- 1.Okul müdürleri ve öğretmenler, “değerlendirme”yi nasıl ifade etmektedirler?
- 2.Okul müdürleri ve öğretmenler, öğretmen performans değerlendirme hakkında neler düşünmektedirler?
- 3.Okul müdürleri ve öğretmenler, mevcut yapı ile performans değerlendirme arasında nasıl bir ilişki olduğunu düşünmektedirler?
- 4.Okul müdürleri ve öğretmenler, öğretmen performans değerlendirmesinin okula etkileri noktasında neler düşünmektedirler?

Yöntem

Araştırma, katılımcıların yeni çıkarılan yönetmelik doğrultusunda mevcut durumu ifade edebilmelerine imkân vermesi ve alanda çalışan uzman görüşlerinden hareketle nitel yaklaşım ve bu çerçeveye uygun olduğu düşünülen durum yaklaşımı deseninde tasarlanacaktır. Merriam’a göre (2015) durum çalışması “sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir”.Christensen, Johnson ve Turner’a (2015) göre durum çalışması:“Bir veya daha fazla vakanın (durumun) yoğun ve detaylı bir tanımı ve analizidir”.Christensen,ve diğerleri (2015) durumdan kastedilenin kişi, grup, organizasyon, faaliyet vb. sınırları belirli bir sistem olduğunu belirtmektedir.

Bu çerçevede araştırmanın katılımcıları Konya ili merkez ilçelerinde (Karatay, Meram, Selçuklu) farklı sosyo-ekonomik düzeylerde bulunan semtlerdeki ve 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde görev yapmakta olan okul öncesi düzeyindeki okul müdürü ve öğretmenlerden 2’şer, ilköğretim düzeyinde okul müdürü ve öğretmenlerden 2’şer, ortaokul düzeyindeki okul müdürü ve öğretmenlerden 2’şer, ortaöğretim (lise) düzeyindeki okul müdürü ve öğretmenlerden 2’şer olmak toplam 16 eğitimci oluşturacaktır. Katılımcıların belirlenmesinde gönüllülük esas olacaktır. Ayrıca araştırmaya katkı sunabilecek okul müdürleri ve öğretmenlerin seçilmesine özen gösterilecektir. Yapılacak seçimde, araştırmacıların hem okul yöneticiliği ve öğretmenlik yapmasının da önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir. Katılımcıların belirlenmesinde farklı okul türleri dikkate alınacağından maksimum çeşitlilik ve diğer katılımcıların belirlenmesinde görüşme yapılan katılımcıların yönlendirmeleri de dikkate alınacağından zincirleme (kartopu) örnekleme stratejisi kullanılacaktır. Miles ve Huberman’a (2015) göre maksimum çeşitlilik örneklemesinin amacı, “farklı çeşitlilikleri belgelemek ve önemli genel geçer kalıpları tanımlamak; kartopu (zincirleme) stratejisinin amacı, hangi durumların bilgi bakımından zengin olduğunu bilen insanları tanıyan ilgili kişilerin durumunu tanımlamak (s. 28)”tır.

Bu araştırmaya esas veriler için yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulacaktır. Bunun için görüşme yapılması planlanan 1 okul müdürü ve 1 öğretmenle ön görüşme yapılacak, buradan elde edilen verilere ve soruların belirlenen amaçlara hizmet etme durumuna göre görüşme formu gözden geçirilecek; alanında uzman 2 akademisyen, 2 Türkçe öğretmenin de görüşü alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilecektir. Görüşme formuna son hali verildikten sonra uygulamaya geçilecek ve ses kayıt cihazı, fotoğraf makinesi kullanılarak görüşmeler kayıt altına alınacaktır. Araştırmada sürecini etkileyebilecek durumlar (görüşmelere bağlı olarak formda ekleme ve çıkarmalar, mevcut uygulamada değişiklikler vb.) olması durumunda bunların da değerlendirilmesine gayret edilecektir. Ayrıca araştırmayı etkileyebileceği düşünülen ilgili yönetmeliğin analizine de araştırmada yer verilecektir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik aşamasında ise, Christensen ve diğerlerinin (2015) belirttiği stratejilerin 4 tanesinden yararlanılacaktır. Bu stratejiler ise; veri çeşitlenmesi, kapsamlı alan çalışması, dış denetim, doğrudan alıntı. Araştırma etiği açısından hem bireysel bazda hem de kurumsal bazda izinlerin alınması yoluyla araştırmanın yapılması planlanmaktadır.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırma devam etmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Performans değerlendirme, öğretmen, okul müdürü

Kaynaklar

Alajjawi, S. (2015). *Teacherprofessionaldevelopmentandstudentachievement: Analysis of trendsfromgrade 8 timss 2003, 2007 and 2011 mathdataforthekingdom of bahrain* (Doctoraldissertation) RetrievedfromProQuestDissertationsandTheses. (UMI No. 10120527)



- Christensen, L.B., Johnson, R.B. ve Turner, L.A. (2015). *Nitel ve karma yöntem araştırmaları* (M. Sever, Çev.), (A.Aypay, Çev. Ed.) *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (400-433). Ankara: Anı.
- Dounche, V. ve Petegem, P.V. (2011). Teachereducators' conceptions of learningtoteachandrelatedteachingstrategies. *ResearchPapers in Education*, 26:2, 207-222, doi: 10.1080/02671522.2011.561979
- Emery, R. A. (2014). *The relationship of teacherevaluationsandchanges in classroominstructionalpractice*(Doctoraldissertation) RetrievedfromProQuestDissertationsandTheses. (UMI No. 3691437)
- Hargreaves, E. (2013). Assessmentforlearningandteacherlearningcommunities: ukteachers' experiences. *TeachingEducation*, 24:3, 327-344,doi: 10.1080/10476210.2012.713931
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel vaka çalışması* (E. Karadağ, Çev.), (S.Turan, Çev.)*Nitel araştırma yöntemleri*(39-54). Ankara: Nobel.
- Miles, M. B.,Huberman A. M. (2015). *Veri toplamaya odaklanmak ve veri toplamayı sınırlamak: anlamlı bir başlangıç* (D. Örucü, Çev.), (S. Akbaba Altun, A. Ersoy, Çev. Ed.) *Nitel veri analizi* (16-39). Ankara: PegemA.
- Yıldırım, R. ve Yılmaz, E. (2013) : "Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 30, 2013 Bahar, 98 – 119.
- Walsh, D. M. (1984). *Power in teaching: theprofessional-bureaucraticinterfaceface*(Doctoraldissertation) RetrievedfromProQuestDissertationsandTheses. (UMI No. 8411343)

SOSYOEKONOMİK FAKTÖRLERE GÖRE EBEVEYNLERİN ORTAÖĞRETİM KURUMU TERCİHLERİ

Özgür Önen^a, İbrahim Çelikkaya^b

^(a) Yrd. Doç. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, ozguronen@mehmetakif.edu.tr

^(b) Öğretmen, Burdur Milli Eğitim Müdürlüğü, celikkaya1@hotmail.com

Giriş

Bireyler henüz çocuk yaşlardan itibaren kurulan hayallerle başlamakla beraber, zamanla öğrenim görülen her sınıf seviyesindeki deneyimler, gidilen okulun türü, okulun geçmişteki başarı profili, ebeveynler ve bunun gibi birçok faktörden etkilenecek meslek seçimlerini gerçekleştirirler (Kuzgun, 1995).

Bu faktörlerden en önemlilerinden birinin ebeveynler olduğu söylenebilir (Furkan, 2003). Bu noktada, hem öğrenciler hem de ebeveynler için lise türü seçimi, alan ve meslek seçimi kararı öğrencilerin geleceği açısından oldukça önemlidir (Sönmez, 2000). Bu zamanlarda yapılacak tercihler, bireylerin davranışlarını, ilgilerini, alışkanlıklarını, hatta giyim şeklini ve çevresini etkilediği gibi bireyin toplum içinde elde edeceği statüyü ve kişisel ihtiyaçlarını karşılama imkanlarını da belirlemede oldukça etkilidir (Kuzgun, 2008). Yani meslek seçimi bir anlamda yaşam biçimini seçmek toplumda bir konum edinmektir (Yanikkerem, Altınparmak ve Karadeniz, 2004).

Öğrencilerin meslek seçimini etkileyen ailelerin yapısı, yaşadıkları yer, din, dil ve ırk gibi çeşitli sosyokültürel faktörler ortaöğretim kurumu tercihlerini de etkilemektedir (Abişeva, 1997; Bekleyiş, 2007; Constantine, Wallece ve Kindaichi, 2005; Sarıkaya ve Khorshid, 2009). Bu noktada, özellikle öğrencilerin içinde bulunduğu ebeveynlerin özellikle eğitim ve gelir düzeyi meslekleri ortaöğretim türünün belirlenmesi üzerinde etkili olduğu söylenebilir (Schneider, Marschall, Teske, ve Roch, 1998). Neticede ebeveynlerin eğitim düzeyleri, davranışları, meslekleri çocukları için bir model olmakta ve ortaöğretim kurumu tercihlerinde etkili bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır (Tezcan, 1996).

Kuzgun (2006). ebeveynlerinin sosyoekonomik düzeyi yüksek olan çocuklar; ailesinin toplumda bulunduğu ortamı, saygınlığını, statüsünü dikkate alarak bunları koruma ve devam ettirme eğiliminde olmakta ve daha prestijli mesleklere yönelmekte olduğunu belirtmektedir. Doğal olarak, ailesinin sosyoekonomik ve demografik özelliklerinden dolayı diğerlerine göre dezavantajlı olan çocuklar ise, farklı program uygulayan lise türlerine gittikleri zaman eğitimsel ve uyum açısından dezavantajlı konuma gelmektedirler (Yurdakonar, 1990).

Bu bağlamda Türkiye’de 2012 yılında gerçekleştirilmiş olan eğitim reformu ile birlikte, ortaöğretim kurumları zorunlu eğitim kapsamında değerlendirilmeye başlandığı ve genel olarak ülke çapında gerçekleştirilen orta öğretime geçiş sınavlarında en düşük başarıyı sergileyen öğrencilerin meslek liselerini tercih ettiği ve bakanlık yetkililerinin sistem değişikliği ile bu okulların tercih edilme oranını arttırmayı hedefledikleri bilinmektedir (Meslek liseleri en çok tercih edilen okul olacak, 2012). Bununla beraber, 10. Kalkınma planında lise türlerinin azaltılması hedeflenmektedir (Madde 145). Bu kapsamda, öğretmen liselerinin ülke genelinde kapatıldığı görülmektedir. Ortaöğretimin zorunlu olması, lise türlerinin azaltılması ve meslek liselerinin daha istendik düzeye getirilmesi gibi çalışmalar bir arada düşünüldüğünde, ebeveynlerinin tercihlerinin nasıl şekillendiğinin belirlenmesi bu çalışmanın ilgi odağını oluşturmaktadır.

Problem Cümlesi

Bu çalışmanın amacına uygun olarak, “ortaokul 8. Sınıf ebeveynlerinin sosyoekonomik düzeylerine göre yeni ortaöğretim kurumları yapılıncasında eğitim kurumları tercihleri nasıl dağılmaktadır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda aşağıda belirtilen alt problemlere cevap aranmaya çalışılmıştır;

1. Ebeveynlerin ortaöğretim kurumu tercihleri anne ve babanın eğitim düzeylerine göre ne şekilde dağılmaktadır?
2. Ebeveynlerin ortaöğretim kurumu tercihleri aylık gelir düzeylerine göre ne şekilde dağılmaktadır?
3. Ebeveynlerin ortaöğretim kurumu tercihleri mesleklerine göre ne şekilde dağılmaktadır?

Yöntem

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden, var olan durumu betimsel olarak incelemek amacı ile tarama modeli tercih edilmiştir (Karasar, 2012). Veriler, yüzde, frekans gibi betimsel istatistiki yöntemlerle analiz edilmiş ve buna uygun olarak değerlendirilmiştir. Veri toplama aracı olarak hazırlanan, kapalı uçlu sorulardan oluşan anket formu aileler hakkında genel sosyoekonomik bilgiler ve ortaöğretim kurumu tercihlerini belirlemeye yönelik on beş adet sorudan oluşmaktadır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Burdur İl Merkezi ve Merkeze bağlı Köy Ortaokulu 8. Sınıf öğrenci ebeveynleri oluşturmaktadır. Örnekleme yöntemlerinden tabakalı yöntem ile 8. Sınıf öğrenci velilerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Anket için seçilen 6 ortaokulda araştırmaya katılmayı kabul eden 282 öğrenci velisi ile çalışma yapılmıştır. İlgili çalışma grubuna ulaşmak için gerekli yasal izinler yetkili makamlardan alınmıştır.

Bulgular

Ebeveynlerin ortaöğretim kurumu tercihleri anne ve babanın eğitim düzeylerine göre ne nasıl dağılmaktadır? şeklindeki araştırma sorusuna cevap verebilmek için yapılan betimsel istatistik analizleri sonucuna göre, Yüksek Lisans ve üstü eğitim düzeyine sahip babaların, öncelikli olarak Fen Liselerini tercih ettiği (%61,1) bunu yüzde 22,2 ile Anadolu Liseleri, yüzde 11,1 ile Sosyal Bilimler Liseleri, yüzde 5,6 ile Mesleki Teknik Anadolu Liselerini takip ettiği gözlenmiştir. Anadolu İmam Hatip Liselerini ise tercih etmedikleri gözlenmiştir.

Üniversite mezunu babaların, öncelikli olarak Fen Liselerini tercih ettiği (%73,3) bunu yüzde 12,0 ile Sosyal Bilimler Liseleri, yüzde 9,3 ile Anadolu Liseleri, yüzde 4,0 ile Mesleki Teknik Anadolu Liseleri, yüzde 1,3 ile Anadolu İmam Hatip Liselerini takip ettiği gözlenmiştir.

Lise mezunu babaların ise, öncelikli olarak Anadolu Liselerini tercih ettiği (%31,0) bunu yüzde 29,6 ile Fen Liseleri, yüzde 22,5 ile Mesleki Teknik Anadolu Liseleri, yüzde 15,5 ile Sosyal Bilimler Liseleri, yüzde 1,4 ile Anadolu İmam Hatip Liselerinin takip ettiği gözlenmiştir.

İlköğretim mezunu babaların, öncelikli olarak Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerini tercih ettiği (%34,3) bunu yüzde 32,4 ile Anadolu Liseleri, yüzde 19,0 ile Fen Liseleri, yüzde 12,4 ile Sosyal Bilimler Liseleri, yüzde 1,4 ile Anadolu İmam Hatip Liselerinin takip ettiği gözlenmiştir.

Okuryazar babalar, öncelikle Anadolu Liselerini tercih etmekte (%50,0) bunu yüzde 16,7 ile Mesleki Teknik Anadolu Liseleri ile Anadolu İmam. Hatip liselerinin takip ettiği gözlenmiştir. Sosyal Bilimler Liselerini tercih etmedikleri gözlenmiştir. Okuryazar olmayan baba sayısı sadece iki'dir ve biri Anadolu Liselerini, diğeri ise Sosyal Bilimler Liselerini tercih ettiğini beyan etmiştir.

Yüksek Lisans ve üstü eğitim düzeyine sahip annelerin, öncelikli olarak Fen Liselerini tercih ettiği (%90,9) bunu yüzde 9,1 ile Anadolu Liselerinin takip ettiği gözlenmiştir. Bu grubun diğer okul türlerini tercih etmedikleri gözlenmiştir.

Üniversite mezunu anneler ise, öncelikli olarak Fen Liselerini tercih etmekte (%74,5) bunu yüzde 4,5 ile Anadolu Liseleri ve Mesleki Teknik Anadolu Liselerinin takip ettiği gözlenmiştir. Bu grubun Anadolu İmam Hatip Liselerini tercih etmedikleri gözlenmiştir.

Lise mezunu anneler, öncelikli olarak Fen Liselerini tercih etmekte (%35,6) bunu yüzde 26,0 ile Anadolu Liseleri, yüzde 21,9 ile Sosyal Bilimler Liseleri, yüzde 15,1 ile Mesleki Teknik Anadolu Liseleri, yüzde 1,4 ile Anadolu İmam Hatip Liseleri izlemektedir.

İlköğretim mezunu anneler, öncelikli olarak Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ile Anadolu Liselerini tercih etmekte (%30,5) bunu yüzde 23,7 ile Fen Liseleri, yüzde 13,0 ile Mesleki Teknik Anadolu Liseleri, yüzde 2,3 ile Anadolu İmam Hatip Liseleri takip etmektedir.

Okuryazar anneler öncelikli olarak Anadolu Liselerini tercih ettiği (%33,3) bunu yüzde 22,2 ile Fen Liseleri ve Mesleki Teknik Anadolu Liseleri, yüzde 11,1 ile Sosyal Bilimler Liseleri ve Anadolu İmam Hatip Liselerinin takip ettiği gözlenmiştir. Okur yazar olmayan anne sayısı sadece dört'dür. Bunlardan ikisi Anadolu Liselerini tercih etmekte (%50,0), biri Fen Liseleri ve diğeri de Sosyal Bilimler Liselerini tercih etmektedir. Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ile Anadolu İmam Hatip Liselerini tercih etmedikleri gözlenmiştir.

Aylık geliri 5000 ve üzeri olan ebeveynler öncelikli olarak Fen Liselerini tercih etmekte (%90,9) bunu yüzde 4,5 ile Anadolu Liseleri ve Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerini takip etmektedir. Aylık geliri 5000 ve üzeri olan ebeveynlerin Anadolu İmam Hatip Liselerini ve Sosyal Bilimler Liselerini tercih etmedikleri gözlenmiştir.

Aylık geliri 3000-5000 arası olan ebeveynler öncelikli olarak Fen Liselerini tercih ettiği (%59,0) bunu yüzde 19,7 ile Anadolu Liselerini, yüzde 11,5 ile Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerini, yüzde 9,8 ile Sosyal Bilimler Liselerini takip ettiği gözlenmiştir. Aylık geliri 3000-5000 arası olan ebeveynlerin Anadolu İmam Hatip Liselerini tercih etmedikleri gözlenmiştir.

Aylık geliri 2000-3000 arası olan ebeveynler öncelikli olarak Fen Liselerini tercih ettiği (%32,9) bunu yüzde 29,3 ile Anadolu Liselerini, yüzde 22,0 ile Sosyal Bilimler Liselerini, yüzde 14,6 ile Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerini, yüzde 1,2 ile Anadolu İmam Hatip Liselerini tercih ettikleri gözlenmiştir.

Aylık geliri 0-2000 arası olan ebeveynler öncelikli olarak Anadolu Liselerini tercih ettiği (%31,9) bunu yüzde 31,0 ile Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerini, yüzde 22,1 ile Fen Liselerini, yüzde 11,5 ile Sosyal Bilimler Liselerini, yüzde 3,5 ile Anadolu İmam Hatip Liselerini tercih ettikleri gözlenmiştir.

Mesleği profesyonel (mühendis, doktor, avukat, vb.) olarak tanımlanan babaların çocukları için öncelikli olarak Fen Liselerini tercih ettiği (%56,0) bunu yüzde 24,0 ile Anadolu Liseleri, yüzde 16,0 ile Sosyal Bilimler Liseleri, yüzde 4,0 ile Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin takip ettiği gözlenmiştir. Mesleği profesyonel olarak tanımlanan babaların Anadolu İmam Hatip Liselerini tercih etmedikleri gözlenmiştir.

Mesleği işçi olarak belirtilen babaların çocukları için öncelikli olarak Anadolu Liselerini tercih ettiği (%44,4) bunu yüzde 22,2 ile Fen Liseleri ve Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri, yüzde 11,1 ile Sosyal Bilimler Liselerinin takip ettiği gözlenmiştir. Mesleği işçi olan babaların Anadolu İmam Hatip Liselerini tercih etmedikleri gözlenmiştir.

Mesleği esnaf olarak belirtilen babaların çocukları için öncelikli olarak Fen Liselerini tercih ettiği (%34,7) bunu yüzde 26,5 ile Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerini, yüzde 22,4 ile Anadolu Liselerini, yüzde 16,3 ile Sosyal Bilimler Liselerinin takip ettiği gözlenmiştir. Mesleği esnaf olan babaların Anadolu İmam Hatip Liselerini tercih etmedikleri gözlenmiştir.

Mesleği memur olarak belirtilen babaların çocukları için öncelikli olarak Fen Liselerini tercih ettiği (%58,3) bunu yüzde 15,3 ile Anadolu Liselerini ve Sosyal Bilimler Liselerini, yüzde 11,1 ile Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerini takip ettiği gözlenmiştir. Mesleği memur olan babaların Anadolu İmam Hatip Liselerini tercih etmedikleri gözlenmiştir.

Mesleği çiftçi olarak belirtilen babaların çocukları için öncelikli olarak Anadolu Liselerini tercih ettiği (%48,3) bunu yüzde 25,0 ile Fen Liselerini, yüzde 18,8 ile Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerini, yüzde 6,3 ile Sosyal Bilimler Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Liselerinin takip ettiği gözlenmiştir.

Diğer meslek gruplarında olan babaların çocukları için öncelikli olarak Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerini tercih ettiği (%33,33) bunu yüzde 30,0 ile Fen Liseleri, yüzde 21,7 ile Anadolu Liseleri, yüzde 8,3 ile Sosyal Bilimler Liseleri ve yüzde 6,7 ile Anadolu İmam Hatip Liselerinin takip ettiği gözlenmiştir.

Mesleği profesyonel olarak belirtilen anne sayısı sadece dördür. Bunlardan ikisi Fen Liselerini tercih etmekte bir tanesi Sosyal Bilimler Liselerini diğeri ise Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerini tercih etmektedir. Mesleği profesyonel olan annelerin çocukları için Anadolu Liseleri ve Anadolu İmam Hatip Liselerini tercih etmedikleri gözlenmiştir.

Mesleği işçi olarak belirtilen annelerin çocukları için öncelikli olarak Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerini tercih ettiği (%45,5) bunu yüzde 27,3 ile Anadolu Liseleri, yüzde 18,2 ile Sosyal Bilimler Liseleri, yüzde 9,1 ile Fen Liselerinin takip ettiği gözlenmiştir. Mesleği işçi olan annelerin Anadolu İmam Hatip Liselerini tercih etmedikleri gözlenmiştir.

Mesleği esnaf olarak belirtilen annelerin çocukları için öncelikli olarak Anadolu Liselerini ve Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerini tercih ettiği (%31,3) bunu yüzde 25,0 ile Fen Liselerini, yüzde 12,5 ile Sosyal Bilimler Liselerinin takip ettiği gözlenmiştir. Mesleği esnaf olan annelerin çocukları için Anadolu İmam Hatip Liselerini tercih etmedikleri gözlenmiştir.

Mesleği memur olarak belirtilen annelerin çocukları için öncelikli olarak Fen Liselerini tercih ettiği (%67,6) bunu yüzde 14,7 ile Anadolu Liseleri, yüzde 8,8 ile Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ve Sosyal Bilimler Liselerinin takip ettiği gözlenmiştir. Mesleği memur olan annelerin çocukları için Anadolu İmam Hatip Liselerini tercih etmedikleri gözlenmiştir.

Mesleği ev kadını olarak belirtilen annelerin çocukları için öncelikli olarak Fen Liselerini tercih ettiği (%36,3) bunu yüzde 26,4 ile Anadolu Liselerini, yüzde 20,9 ile Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerini, yüzde 13,7 ile Sosyal Bilimler Liseleri ve yüzde 2,7 ile Anadolu İmam Hatip Liselerinin takip ettiği gözlenmiştir.

Mesleği diğer olarak belirtilen annelerin çocukları için öncelikli olarak Fen Liselerini tercih ettiği (%37,9) bunu yüzde 34,5 ile Anadolu Liseleri, yüzde 13,8 ile Sosyal Bilimler Liseleri ve Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin takip ettiği gözlenmiştir. Mesleği diğer olan annelerin çocukları için Anadolu İmam Hatip Liselerini tercih etmedikleri gözlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Genel olarak, anne babaların eğitim düzeyleri arttıkça, Fen lisesi ve Anadolu liseleri gibi genel akademik başarıya odaklanan liseleri tercih ettikleri görülmektedir. Eğitim düzeyi arttıkça Mesleki ve Teknik liseler ile Anadolu İmam Hatip liselerini tercih etme oranının azaldığı gözlenmiştir. Aynı trendin, gelir düzeyinde de benzer şekilde gerçekleştiği gözlenmiştir. Gelir düzeyi yüksek aileler çocuklarını daha çok Fen lisesi ve Anadolu

liselerine gönderme eğiliminde olup, Mesleki ve Teknik liseler ve Anadolu İmam Hatip liseleri daha çok düşük gelir düzeyinde sahip aileler tarafından tercih edilmektedir.

Bu açıdan bakıldığında Mesleki ve Teknik liseleri cazip hale getirme çabalarının en azından eğitim düzeyi yüksek ve yüksek gelir düzeyine sahip ebeveynler açısından çok başarılı olmadığı söylenebilir. Mesleki ve Teknik liselerinin daha çok anne mesleği işçi ve esnaf olan ailelerde tercih edildiği gözlenmiştir. Anadolu İmam Hatip Liseleri ise annenin ev hanımı olduğu ailelerde tercih edilmektedir. Bu sonuçlar, ortaöğretim kurumları tercihinde anne babanın gelir düzeyi, eğitim durumu ve mesleklerinin etkili birer faktör olabileceğine işaret etmektedir.

Bu sonuçlar, öğrencilerin sosyoekonomik açıdan ileride tercih ettikleri ve gidebilecekleri okullarda birbirlerinden lise türlerine göre ayrılacaklarını göstermektedir. Daha az tercih edilmekte olan liselerin cazip hale getirilebilmesi, bu noktada ancak daha iyi iş ve maaş koşullarına imkan sağlayan ortaöğretim kurumu olarak algılanmaları ile olabilecek gibi durmaktadır. Bir diğer dikkat edilmesi gereken konu ise, il merkezinde bu araştırma oranlarına paralel bir tercih gerçekleşmesi durumunda birçok ailenin öğrencilerini istedikleri nitelikte bir okula gönderme şanslarının olmayacağı gerçeğidir. Bu durum eğitim de fırsat eşitliği bağlamında ele alınması gereken ciddi bir veri olarak ortaya çıkmaktadır. Politika belirleyicilerin ve eğitim planlamacılarının bu doğrultuda politikalar ortaya koymaları, işinde daha mutlu ve başarılı bir nesil yetiştirmek açısından oldukça önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Meslek Seçimi, Ortaöğretim Kurumu Seçimi, Sosyoekonomik faktörler

Kaynaklar

- Abişeva, Ş. (1997). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen bazı etmenler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Bekleviş, F. (2007). *Öğrencilerin Mesleki İlgi Alanları ve Ailenin Meslek Seçimine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Constantine, M. G., Wallace, B. C., & Kindaichi, M. M. (2005). Examining contextual factors in the career decision status of African American adolescents. *Journal of Career Assessment*, 13(3), 307-319.
- Furkan, M. (2003). İlköğretim bitti şimdi sıra lise: Ama hangisine?" Aile Eğitim Danışmanlığı Bülteni, Sayı 19, 10-11. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi (24. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kuzgun, Y. (2008). Rehberlik ve Psikolojik Danışma (9. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y. (2006). Meslek Gelişimi ve Danışmanlığı. Ankara: Nobel Yayın.
- Kuzgun, Y. (1995). Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Ankara: ÖSYM Yayınları.
- "Meslek liseleri en çok tercih edilen okul olacak." *Sabah*, 18.04.2012.
<http://www.sabah.com.tr/egitim/2012/04/18/meslek-liseleri-en-cok-tercih-edilen-okul-olacak>, adresinden, 17.03.2017 tarihinde erişildi
- Sarıkaya, T., & Khorshid, L. (2009). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerin incelenmesi: Üniversite öğrencilerinin meslek seçimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 393-423.
- Schneider, M., Marschall, M., Teske, P., & Roch, C. (1998). School choice and culture wars in the classroom: What different parents seek from education. *Social Science Quarterly*, 79(13), 489-501.
- Sönmez, V. (2000). Öğretmenlik mesleğine giriş. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı, (2014). *10. Kalkınma Planı 2014-2018*,
<http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalkinma%20Planlar/Attachments/12/Onuncu%20Kalk%C4%B1nma%20Plan%C4%B1.pdf> adresinden, 17.03.2017 tarihinde erişildi
- Tezcan, M.(1996). *Eğitim Sosyolojisi* (10 .Baskı), Ankara: Feryal Matbaası.
- Yanikkerem, E., Altınparmak, S. ve Karadeniz, G. (2004). Gençlerin meslek seçimini etkileyen faktörler ve benlik saygıları. *Nursing Forum Dergisi*, 7(1), 61-62.
- Yuradakonar, N. (1990). *Kalkınmada Öncelikli İllerden Ve Diğer İllerden Üniversite Sınavına Giren Adayların ÖSS Ve ÖYS Puanlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

BÖLGESEL EŞİTSİZLİKLERİN EKONOMİK TEMELLERİ: EĞİTİME YANSIMALAR

Hasan Yücel Ertem^a, Cennet Engin-Demir^b, Gökçe Gökalp^c

(a) Araş. Gör., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, hertem@metu.edu.tr

(b) Prof. Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, cennet@metu.edu.tr

(c) Yar. Doç. Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, ggokalp@metu.edu.tr

Giriş

Eğitim, bireylerin geleceğini şekillendirme konusunda önemli bir role sahiptir. İnsanların eğitimin içinden geçerek gelişimi sadece kendilerine değil topluma ve devlete de büyük katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla eğitim toplumun tüm unsurları için değerli ve elzemdir. Toplumların gelişimini etkileyen diğer bir gösterge ise ekonomidir. OECD (2015) verileri incelendiğinde gelişmiş toplumların güçlü ekonomiye ve yüksek yaşam standartlarına sahip oldukları görülmektedir. Eğitim ve ekonomi arasındaki etkileşim ve ilişkiler eşitsizlik temelinde daha görünür hale gelmektedir. Coleman (1975) eğitim fırsatlarının eşitliği ile ilgili tanımları tartışırken hem girdi-odaklı hem de çıktı-odaklı eşitlik tanımlarını eleştirmiştir. Girdi-odaklı tanım kaynakların eşit paylaşımını vurgularken bu tanım ekonominin eğitime pozitif yansımaları ifade etmektedir. Yazar, bu tanımdan hareketle hiç kaynak sağlamama veya az kaynak sağlamanın da eşitlik olarak algılanabileceği tehlikesine dikkat çekmektedir. Diğer taraftan, çıktı-odaklı tanım ise öğrenci başarısı gibi çıktılardaki eşitliği savunmaktadır. Yazarın bu konudaki eleştirisi ise çevresel faktörler sebebi ile başarının başarısızlıktan ayırımı yapmanın zor olduğudur. Ona göre dezavantajlı bölgedeki bir öğrencinin performansı onun gerçek başarısı olmayabilir. Bu iki tanım ve tanımlamalara yönelik eleştiriler, eğitim ve ekonomi arasındaki etkileşim ve ilişkiye yönelik tartışmaların başladığı nokta olarak görülebilir. Eğitim ekonomi için kaliteli beşeri sermaye yaratırken ekonomi de eğitim için kaynak yaratmaktadır.

Eğitim kurumları birçok eşitsizlikle karşı karşıya gelmektedir. ERG (Eğitim Reformu Girişimi, 2009) bireylerin yetenek ya da yetkinlikleri arasındaki doğal farklılıklardan kaynaklanmayan olguları eşitsizlik olarak değerlendirmiş ve Türkiye'deki eşitsizliği sosyo-ekonomik durum, cinsiyet ve bölgesel imkanlar üzerinden tarif etmiştir. Sosyo-ekonomik eşitsizlikler genellikle annenin ve babanın eğitim durumu ve kardeş sayısı gibi aile özellikleriyle ilgilidir (Bakış, Levent, İnsel, & Polat, 2009; Dinçer & Kolaşın, 2008; Engin-Demir, 2009). Cinsiyet ile ilgili olan eşitsizlikler ise toplumsal ve kültürel algılara dayalıdır. Subrahmanian (2005) kadın ve erkeğe yapılan yatırımların ya da verilen ödüllerin toplum tarafından biçilen değerle orantılı olduğunu ifade etmektedir. Bölgesel eşitsizliklerin ise daha çok ekonomik nedenlerden kaynaklandığı bilinmektedir (Filiztekin, 2008; Marın, 2004; Sevinç, 2011).

Eğitim ve ekonomi arasındaki ilişki ya da etkileşim tartışmaya açıktır. Alanyazındaki birçok çalışma, bulgularıyla bu tartışmaya dolaylı katkı sağlamıştır. Türk alanyazınında eğitim alanındaki bölgesel eşitsizlikleri araştıran birçok çalışma ile karşılaşılacaktır (Akbey, 2006; Berberoğlu & Kalender, 2005; Buluç, 1997; Çelen, Çelik, & Seferoğlu, 2011). Diğer taraftan, alanyazın eğitim ve ekonomi arasındaki ilişki ve etkileşimi konu edinen çok sayıda çalışmaya sahiptir. Eğitimle ekonomi arasındaki çift yönlü nedensellik (Beşkaya, Savaş, & Şamiloğlu, 2010; Kar & Ağır, 2003; Şimşek & Kadılar, 2010), eğitim ve ekonomik gelişim arasındaki ilişki (Çakmak & Gümüş, 2005; Çalışkan, Karabacak, & Meçik, 2013; Mercan & Sezer, 2014) ve eğitimden ekonomiye tek yönlü nedensellik (Afşar, 2009; Genç, Değer, & Berber, 2010) alanyazında sık karşılaşılan bulgulardır. Fakat, bu çalışmanın araştırmacıları; ekonomiden eğitime doğru tek yönlü nedensellik kuran (Telatar & Terzi, 2010) sınırlı sayıda çalışma ile karşılaşılacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel sorusu; eşitsizliklerin belirli bölgelerde yoğunlaşmış ve eğitim bu eşitsizliklerin ekonomik temellerinden etkilenip etkilenmediğidir. Bu sebeple, önce değişik bölgelere ait kimi temel ekonomik göstergeler sunulacaktır. Bu şekilde bölgeler arasındaki eşitsizlikler gözler önüne serilecektir. Ardından eğitimle ilgili değişik bölgelere ait veriler paylaşılacaktır. Böylece eğitim alanında görülen bölgesel eşitsizlikler vurgulanacaktır. En sonda ise ekonomi ve eğitimle ilgili göstergeler baz alınarak eşitsizliğe en fazla maruz kalan bölgeler ortaya çıkarılacak ve alanyazındaki diğer çalışmaların bulguları ışığında; bölgeler arası

ekonomik eşitsizliklerin eğitime yansiyıp yansımadağı tartışılarak bölgeler arası eşitliği sağlayacak öneriler geliştirilecektir. Bu çalışma iki hususta çok önemlidir. İlk olarak, eğitim ve ekonominin birlikte tartışılması disiplinlerarası alana katkı sağlayacaktır. İkincisi ise ekonomik yatırım ve kalkınmanın eğitim planlarıyla ilişkisinin göz önüne alınması ülkenin bölgeler arası eşitlik politikasına ışık tutacaktır.

Yöntem

Bu çalışma, ekonomi ve eğitim ile ilgili verilerin incelendiği bir döküman analizi çalışmasıdır. Bölgesel eşitsizlikler temelinde hem ekonomi hem eğitim alanyazınındaki makale, rapor ve çeşitli belgeler taranarak belli verilere ulaşılmıştır. Verilerin analizi bir yandan bölgesel eşitsizlikleri gözler önüne sererken diğer yandan ekonomi ve eğitim arasındaki ilişkinin tartışılabilmesine olanak sağlamıştır.

Bulgular

1. Ekonomik Göstergeler

Ekonomik gelişimi nitelemek için belirli göstergeler kullanılmaktadır. Aydın (2003) bu göstergelere GSYH (Gayrisafi Yurtiçi Hasıla), kişi başına düşen banka hesap sayısı ve okullaşma oranı gibi örnekler vermektedir. Bu çalışmada ise bölgesel eşitsizlikleri göstermek adına kullanılacak göstergeler şunlardır: GSYH, kişi başına düşen GSYH, işsizlik oranları, Gini endeksi ve öğrenci başına yapılan eğitim harcaması.

TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu, 2014) verilerine göre en az GSYH'ye sahip bölge 30.567.574.000 TL ile Kuzeydoğu Anadolu iken en fazla GSYH'ye sahip olan bölge 622.761.61.000 TL ile İstanbul olup iki bölge arasındaki fark 20 kat civarındadır. Kişibaşı GSYH yaşam standardı göstergesi olarak kabul edilir. Kişi başı GSYH'nin en düşük olduğu bölgeler Orta Anadolu (13.311 TL) , Güneydoğu Anadolu (13.673 TL) ve Kuzeydoğu Anadolu (13.958 TL) iken İstanbul (43.645 TL) ve Doğu Marmara (32.152 TL) en fazla GSYH'ye sahip bölgelerdir. Bölgeler baz alındığında en fazla işsizlik oranları %15.6 ile Güneydoğu Anadolu ve %11.9 ile İstanbul'a aittir. İşsizlik oranlarının en düşük olduğu bölgeler ise Kuzeydoğu Anadolu (%5.3), Batı Karadeniz (%6.2) ve Doğu Karadeniz (%6.2)'dir (TÜİK, 2014). Gini endeksi ise gelir dağılımının adaletsizliğini gösteren bir katsayıdır ve bu katsayı 1'e yaklaştıkça gelir adaletsizliği artmaktadır. Türkiye Kalkınma Bankası (2012)'nin paylaştığı veriye göre Güneydoğu Anadolu, Kuzeydoğu Anadolu ve Ortadoğu Anadolu bölgeleri sırasıyla 0.404, 0.404 ve 0.417 Gini endeksine sahip olup bu bölgelerdeki gelir adaletsizliği diğer bölgelerden daha fazladır. Gelir adaletsizliğinin nispeten az olduğu bölgeler 0.327 gini endeksi ile Doğu Karadeniz ve 0.341 ile Doğu Marmara'dır. Öğrenci başına yapılan eğitim harcaması ise eğitim ile ilgili bir ekonomik göstergedir. Öğrenci başına yapılan harcamanın yüksekliği ekonomik gelişimi ifade etmektedir. Memur-Sen (2016) iller bazında paylaştığı öğrenci başına yapılan harcama istatistiksel bölge-2 düzeyinde yaklaşık olarak hesaplanmış ve öğrenci başına en az harcama yapılan bölgelerin İstanbul (2400 TL) ve Güneydoğu Anadolu (3400 TL), en fazla harcama yapılan bölgenin ise Batı Anadolu (6200 TL) olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın ikinci amacı için hassas olan soru ise eğitimin bu durumlardan nasıl etkilendiğidir.

2. Eğitimin Niceliği ve Niteliği

Eğitim belli amaçları gerçekleştirme hedefi taşımaktadır. Hanushek ve Wösmann (2007) eğitimin bu amaçlarını iki başlıkta toplar. İlk başlık eğitime erişimdeki eşitsizlikleri azaltmak ikinci başlık ise eğitimin kalitesinde eşitsizlikleri azaltmaktır. Eğitime erişim ve eğitimde katılım eğitimin niceliği ile ilgiliyken, bilişsel beceriler ise eğitimin niteliği ile ilgilidir. Bu amaçların gerçekleşmesi hiç kuşkusuz ki ekonomik gelişime bağlıdır. Çalışmanın bu bölümü ekonomik durumların eğitimin niceliği ve niteliğine bölgesel eşitsizlik olarak nasıl yansıdığını irdeleyecektir. Eğitimin niceliği için okullaşma oranları, devamsızlık oranları ve öğretmenlerin yer değiştirme oranları gösterge olarak kullanılacaktır. Eğitimin niteliği içinse okur-yazar olmama durumu oranları ve TIMMS sonuçları gösterge olarak kullanılacaktır.

Ortaokul düzeyinde okullaşma oranının en düşük olduğu bölgeler Güneydoğu Anadolu (%51), Kuzeydoğu Anadolu (%52) ve Ortadoğu Anadolu (%53) iken en yüksek olduğu bölgeler İstanbul (%82), Batı Marmara (%80) ve Doğu Marmara (%80)'dir (Memur-Sen, 2016). Orta okuldaki devamsızlık oranları dikkate alındığında en fazla devamsızlığın görüldüğü bölge Güneydoğu Anadolu (%21.08), en az devamsızlığın görüldüğü bölge Doğu Karadeniz (%2.24)'tür (Memur-Sen, 2016). Öğretmenlerin yer değiştirme oranları incelendiğinde ise Güneydoğu Anadolu'dan diğer bölgelere tayin olanların oranı % 26 iken Batı Marmara'dan diğer bölgelere tayin oranı sadece %3'tür (Memur-Sen, 2016). Bakış ve arkadaşlarının (2009) yapmış oldukları çalışmada 2003 yılı için okur-yazar olmama oranının %34.08 ile en fazla Güneydoğu Anadolu'da, %6.30 ile en az İstanbul'da olduğu bulunmuştur. MEB (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016) TIMSS 2015 sonuçları için değerlendirme raporu hazırlamıştır. Bu rapora göre; Güneydoğu Anadolu, Kuzeydoğu Anadolu ve Orta Anadolu Fen testi puanları sırasıyla 438, 457 ve 470 iken Batı Karadeniz ve Batı Marmara Fen puanları sırasıyla 524 ve 518 olup en başarılı ve başarısız bölgeler arasındaki 86 puan farkı manidardır. Daha az oranda öğrenci, daha fazla devamsızlık, daha az öğretmen ve daha az başarı gibi doğu bölgelere özgü olan bu geri kalmışlık, bölgedeki ekonomik yatırım yetersizliğinin sonucu olabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Verilere dayalı döküman analizi, Türkiye'deki dezavantajlı bölgelerin genellikle ülkenin doğu bölgeleri olduğunu ve İstanbul'un da belirli göstergelerde dezavantajlı duruma geldiğini göstermiştir. Doğu bölgelerinin eşitsizliklere maruz kaldığı alanyazındaki birçok çalışma tarafından bulunmuştur (Gezici & Hewings, 2007; Tomul, 2007; Tomul, 2009). Ayrıca verilere göre kişi başı hesaplamlarda İstanbul dezavantajlı konumdadır. Bu durum'un nedenleri Gezici ve Hewings (2004)'in de vurguladığı gibi İstanbul'daki nüfus ve sermaye yapısı olabilir. Döküman analizinin ortaya çıkardığı ekonomik göstergelerle eğitimin niteliği ve niceliğine dönük veriler önemli bir noktaya işaret etmektedir: eğitim ve ekonomi arasındaki ilişki. Bu ilişki alanyazındaki çalışmalar tarafından ortaya konmuştur. Örneğin, Güngör ve Göksu (2013) tarafından yürütülen çalışma eğitimin hem niceliğinin hem niteliğinin eğitim finansmanına bağlı olduğunu göstermiştir. Fakat, bu çalışmanın biçimlendirilişi eğitim-ekonomi ilişkisinin bir varsayımdan öteye geçebilmesine müsaade etmemekte olup bu ilişkinin kavramsal olarak tartışılabilmesine imkan vermektedir. Örneğin doğu bölgelerdeki okullaşma oranının düşüklüğünün bir nedeni bölgedeki yüksek işsizlik oranları olabilir. Ailesinde para kazanan kimse olmayan çocuklar ucuz iş gücü olarak piyasada çalışıyor olabilir. Ayrıca bölgeler arasındaki gelir adaletsizliği ve öğrenci başına yapılan harcamalardaki eşitsizlikler de öğrencilerin okulla ilgili ek desteklerini kısıtlayıp onların başarılarını düşürebilmektedir. Bölgesel eşitsizlikleri çözmek için yerel politikalar (Dağdemir & Acaroğlu, 2011, Ersoy, 2012), turizm ve altyapı destekleri (Tosun, Timothy, & Öztürk, 2003), kamu kaynaklarının artırımı (Eşiyok, 2009; Gül, 2014), özel sektöre teşvik (Aksoğan & Elveren, 2012), gelir artırımı (Telatar & Terzi, 2015), kurumsal sosyal hizmet programları (Keyder & Üstündağ, 2006), göç önlemleri (Gezici & Keskin, 2005), eğitim politikalarında düzenlemeler (Akkoyunlu-Wigley & Akkoyunlu, 2011; ERG, 2009; Gül, 2014, TEDMEM, 2016) alanyazın tarafından önerilmektedir. Ayrıca bu çalışmanın araştırmacıları dezavantajlı bölgelerde hem nicelik hem nitelik olarak öğretmen kalite ve istikrarının yakalanmasının birçok problemi çözeceğine olan inançlarından ötürü öğretmen atama ve yer değiştirme ile ilgili sistemsel bir değişiklik önermektedir.

Anahtar Kelimeler: Bölgesel Eşitsizlik, Ekonomik Gelişme, Eğitimin Niceliği ve Niteliği

Kaynaklar

- Afşar, M. (2009). Türkiye'de eğitim yatırımları ve ekonomik büyüme ilişkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 85-98.
- Akbey, S. S. (2006). Güneydoğu Anadolu bölgesinde eğitimin fırsat eşitliği açısından değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır*.
- Akkoyunlu, A. W., & Akkoyunlu, B. (2011). Türkiye'de Eğitimin Değerinin Ölçülmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 375-385.
- Aksoğan, G., & Elveren, A. Y. (2012). Türkiye'de Savunma, Sağlık ve Eğitim Harcamaları ve Gelir Eşitsizliği (1970-2008): Ekonometrik Bir İnceleme. *Sosyoekonomi*, 17(17).
- Arslan, K. (2005). Bölgesel kalkınma farklılıklarının giderilmesinde etkin bir araç: bölgesel planlama ve bölgesel kalkınma ajansları. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 275-294.
- Aydın, A. (2008). İktisadi açıdan bölgesel dengesizlik: mardin ili örneği. *Electronic Journal of Social Sciences*, 7(24), 304-312.
- Bakış, O., Levent, H., İnel, A., & Polat, S. (2009). Türkiye'de eğitime erişimin belirleyicileri. *Türkiye'de Eğitimde Eşitliğin Geliştirilmesi İçin Verilere Dayalı Savunu Profesi Araştırma Raporu*.
- Berberoğlu, G., & Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: öss ve pisa analizi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 4(7), 21-35.
- Beşkaya, A., Savaş, B., & Şamiloğlu, F. (2010). The impact of education on economic growth in Turkey. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(3), 43-62.
- Buluç, B. (1997). İlköğretim ikinci kademe okullarda eğitimde fırsat ve imkân eşitliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(1), 11-22.
- Coleman, J. S. (1975). Equal educational opportunity: A definition. *Oxford review of Education*, 1(1), 25-29.
- Çakmak, E. (2005). Türkiye'de beşeri sermaye ve ekonomik büyüme: ekonometrik bir analiz. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 60(01), 59-72.
- Çalışkan, Ş., Karabacak, M., & Meçik, O. (2013). Türkiye'de eğitim-ekonomik büyüme ilişkisi: 1923-2011 (Kantitatif bir yaklaşım). *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(21), 29-48.
- Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S. S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. *Akademik Bilişim*, 9.
- Dağdemir, Ö., & Acaroğlu, H. (2011). Türkiye'de bölgesel gelir dağılımının iller düzeyinde analizi: 1990-2006. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 39-56.

- Dinçer, A., & Kolaşın, G. (2008). Türkiye genç neslini kaybediyor. *Bahçeşehir Üniversitesi Ekonomik ve Toplumsal Araştırmalar Merkezi Raporu*.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2009). *Eğitimde eşitlik politika analizi ve öneriler*. İstanbul: Ergüder.
- Engin-Demir, C. (2009). Factors influencing the academic achievement of the Turkish urban poor. *International Journal of Educational Development*, 29(1), 17-29.
- Ersoy, A., & Taylor, M. (2012). Modelling Local and Regional Economic Development in Turkey: A "Curate's Egg". *Growth and Change*, 43(4), 615-637.
- Eşiyok, B. A. (2009). Bölgesel kalkınma ve gap. *Türk İdare Dergisi*, 463(464), 103-130.
- Filiztekin, A. (2008). Türkiye'de bölgesel farklar ve politikalar.
- Genç, M. C., Değer, M. K., & Berber, M. (2010). Beşeri sermaye, ihracat ve ekonomik büyüme: *Türkiye ekonomisi üzerine nedensellik analizi*. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 5(1), 29-41.
- Gezici, F., & Hewings, G. J. (2007). Spatial analysis of regional inequalities in Turkey. *European Planning Studies*, 15(3), 383-403.
- Gezici, F., & Hewings, G. J. (2004). Regional convergence and the economic performance of peripheral areas in Turkey. *Review of Urban & Regional Development Studies*, 16(2), 113-132.
- Gezici, F., & Keskin, B. (2005). Interaction between regional inequalities and internal migration in Turkey. In *45th Congress of the European Regional Science Association: Land Use and Water Management in a Sustainable Network Society*, Amsterdam (pp. 23-27).
- Gül, H. (2008). Türkiye'nin eğitim sorunları, AKP'nin eğitime bakışı ve çözüm önerileri. *Toplum ve Demokrasi*, 2(3), 181-196.
- Güngör, G., & Göksu, A. (2013). Türkiye'de eğitimin finansmanı ve ülkelerarası bir karşılaştırma. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(1), 59-72.
- Hanushek, E. A. & Wösmann, L. (2007). *Education quality and economic growth*. Washington, DC. World Bank Report
- Kar, M. & Ağır, H. (2006). Türkiye'de beşeri sermaye ve ekonomik büyüme ilişkisi: eşbütünleşme yaklaşımı ile nedensellik testi, 1926-1994. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 1(11), 50-68.
- Keyder, Ç., & Üstündağ, N. (2006). Doğu ve Güneydoğu Anadolu'nun Kalkınmasında Sosyal Politikalar. *Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da Sosyal ve Ekonomik Öncelikler Raporu Bölüm IV*. Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etüdler Vakfı.
- Marin, M. C. (2004). *Globalleşme sürecinde kent ve bölgelerin mekansal ekonomilerdeki rolü ve ekonomik coğrafya eşitsizliği: bir yerleşim kuramı yaklaşımı*. Kentsel Ekonomik Araştırmalar Sempozyumu, Denizli.
- Memur-Sen. (2016). *Eğitime bakış 2016: izleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları.
- Mercan, M., & Sezer, S. (2014). The effect of education expenditure on economic growth: the case of Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 109, 925-930.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *TIMMS 2015 ulusal matematik ve fen ön rapor*. Ankara: MEB EARGED.
- Sevinç, H. (2011). Bölgesel kalkınma sorunsalı: Türkiye'de uygulanan bölgesel kalkınma politikaları. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 6(2), 35-54.
- Subrahmanian, R. (2005). Gender equality in education: Definitions and measurements. *International Journal of Educational Development*, 25(4), 395-407.
- Şimşek, M., & Kadılar, C. (2010). Türkiye'de beşeri sermaye, ihracat ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkinin nedensellik analizi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 11(1), 115-140.
- Telatar, O. M., & Terzi, H. (2010). Nüfus ve eğitimin ekonomik büyümeye etkisi: Türkiye üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(2), 197-214.
- Tomul, E. (2007). The change in educational inequality in Turkey; a comparison by regional. *Educational Planing*, 16(3), 16-24.
- Tomul, E. (2009). Measuring regional inequality of education in Turkey: an evaluation by Gini index. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 949-952.
- Tosun, C., Timothy, D. J., & Öztürk, Y. (2003). Tourism growth, national development and regional inequality in Turkey. *Journal of Sustainable Tourism*, 11(2-3), 133-161.
- Tutar, F., & Demiral, M. (2007). Yerel ekonomilerin yerel aktörleri: Bölgesel kalkınma ajansları. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 2(1), 65-83.
- Türkiye Kalkınma Bankası. (2012). *Türkiye ekonomisinde bölgesel gelişmişlik farkları doğu anadolunun bölgesel gelişmedeki yeri ve çözüm önerileri*. Ankara: Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Müdürlüğü.
- Türk Eğitim Derneği (TEDMEM). (2016). *2016 eğitim değerlendirme raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2014). *Gayri safi yurtiçi hasıla: bölgesel sonuçlar*. Ankara: Ulusal Hizmetler Daire Başkanlığı.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2014). *Kişi başına gayri safi yurtiçi hasıla: bölgesel sonuçlar*. Ankara: Ulusal Hizmetler Daire Başkanlığı.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2014). *Bölgesel düzeyde işgücü göstergeleri*. Ankara: Ulusal Hizmetler Daire Başkanlığı.

OKUL MÜDÜRLERİNİN PATERNALİST LİDERLİK DAVRANIŞLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Abidin Dağlı^a, Bünyamin Ağalday^b

(a) Dicle Üniversitesi, dagli@dicle.edu.tr
(b) Mardin Artuklu Üniversitesi, bunyaminagalday@artuklu.edu.tr

Giriş

Hızlı bir değişim sürecinin yaşandığı günümüzde, eğitim örgütlerinin bu değişimden etkilenmemesi mümkün değildir. Toplumun eğitim örgütlerinden beklentileri de bu süreçte değişmektedir. Buna göre, toplum, eğitim örgütlerinden yaşanan değişimlere ayak uydurabilecek, değişimi gerçekleştirebilecek ve yönetecek bireyler yetiştirmesini beklemektedir. Değişim sürecinde gerekli işlevlerin yerine getirilmesinde liderliğe ihtiyaç duyulmaktadır (Higgs, 2002). İşte bu değişimi daha da kolaylaştıracığı ileri sürülen liderlik tarzlarından biri de paternalist liderliktir (Çalışkan, 2010).

Paternalist liderliğin kavramsal dayanağına zemin hazırlayan çalışmalar (Cheng, 1995; Farh ve Cheng, 2000; Redding, 1990; Silin, 1976; Westwood, 1997; Westwood ve Chan, 1992), genel olarak Doğu toplumlarının liderlik anlayışının Batıdakinden farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Hofstede (2006) de liderlik çalışmalarının genellikle Batı değerleri baz alınarak ve özellikle de Kuzey Amerika kaynaklı araştırmalar sonucunda meydana geldiğini ileri sürmektedir. Oysaki bir kültürde geliştirilen liderlik kuramının, diğer kültürlerde geçerli olamayacağı gibi (Yukl, 2008), bir kültürde etkili olan liderlik uygulamalarının da, diğer kültürlerde benzer etkiyi göstermeyebileceği (House, Wright ve Aditya, 1997) ifade edilmektedir. Batı liderlik modellerinin Doğuya gelişigüzel uygulanmasının, Doğu liderlik modellerinin esas görüntüsüne zarar verdiği ifade edilmektedir (Farh ve Cheng, 2000:85). Paternalist liderlik; Tayvan (Cheng, Chou, Wou, Huang ve Farh, 2004; Farh ve Cheng, 2000), Meksika (Martinez, 2003), Japonya (Uhl-Bien ve Tierney, 1990) ve Türkiye (Pellegrini ve Scandura, 2006) gibi Kuzey Amerika dışındaki ülkelerde etkili bir şekilde uygulanmıştır.

Paternalist liderlik, özellikle son yirmi yılda yönetim literatüründe yer alan bir kavram olarak göze çarpmaktadır. Ancak, araştırmacılar arasında hala paternalist liderliğin tanımı ve etkililiği konusunda önemli görüş ayrılıkları bulunmaktadır (Pellegrini ve Scandura, 2008:567). Literatür incelendiğinde, paternalist liderlik ile ilgili en çok kabul gören tanımın, Farh ve Cheng (2000) tarafından yapıldığı görülmektedir. Buna göre paternalist liderlik, güçlü disiplin ve otoriteyi, kişisel bir atmosfer içerisinde babacan bir yardımseverlik ve ahlaki bütünlükle birleştiren bir tarz olarak tanımlanmaktadır. Paternalist liderler, iş yerlerinde bir aile ortamı oluşturma amacındadırlar (Huse ve Mussolino, 2008). Paternalist tarzı liderlikte ilişkiler baba-oğul arasındaki ilişkiye benzemektedir. Burada “baba”, astı için en iyisini düşünen bir yapıyı ifade etmektedir.

Aycan (2006), paternalist ilişkide liderin davranışlarını beş boyuttan oluşacak şekilde kavramsallaştırmıştır. Bunlar; (1) İş yerinde bir aile ortamı oluşturmak, (2) çalışanlarıyla yakın ve kişiselleştirilmiş ilişkiler kurmak, (3) iş dışı alanlarla ilgilenmek, (4) ilgi ve kılavuzluk karşılığında sadakat beklemek, (5) otoritenin/statünün devamlılığını sağlamaktır. Paternalist liderin davranışlarına karşı izleyicilerin verdiği tepkiler ise dört boyuttan oluşacak şekilde kavramsallaştırılmıştır. Bunlar da (1) çalıştığı yeri ailesi gibi görme, (2) sadık ve uyumlu olma, (3) çalışma hayatı dışındaki aktivitelere katılım ve (4) otoriteyi kabul etmedir. Farh ve Cheng (2000) ise paternalist liderlerin temel özelliklerini tanımlarken; onların izleyicileri üzerinde güçlü etkilere sahip olduğunu, izleyicilere kendi fikirlerini açıklamak için fırsat verdiğini, kararların izleyicilerle birlikte alınmasını sağladığını, yenilikçi olmalarını teşvik ettiğini ifade etmektedir.

Eğitim örgütlerindeki yenilikleri ve değişiklikleri başarılı bir şekilde yönetmek okul müdürünün liderlik davranışıyla ilgilidir (Bowers, 1990). Toplumlar arasındaki kültürel farklılıkların neden olarak gösterildiği paternalist liderlik anlayışının (Liang, Ling ve Hsieh, 2007:127), okul müdürlerince sergilenme biçiminin, eğitim örgütlerinin odak noktasında bulunan öğretmenlerin algılarına dayalı olarak ortaya çıkartılması, eğitim örgütleri açısından büyük önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, ortaokullarda görevli öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarına ilişkin algılarını ve bu algıların *öğrenim durumu, mesleki kıdem, cinsiyet, medeni durum, sendika*

üyeliği ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, genel tarama modelinde yapılmıştır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2005:79). Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Mardin il merkezindeki 42 resmi ortaokulda görev yapan 720 öğretmen, örneklemini ise evrenden random yöntemi ile seçilen 20 okuldaki 261 öğretmen oluşturmaktadır. Bu durumda örneklemin evreni temsil etme oranı % 36,25'dir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 83'ü lisans mezunu, % 17'si yüksek lisans mezunu; % 46'sı 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip, % 28'i 6-10 yıl, % 16'sı 11-15 yıl, % 5'i 16-20 yıl ve % 3'ü 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip; % 49'u kadın, % 51'i erkek; % 70'i evli, % 30'u bekâr; % 70'inin sendika üyeliği bulunurken % 30'unun sendika üyeliği bulunmamakta; % 39'u küçük okullarda görev yaparken, % 29'u orta büyüklükte okullarda ve % 32'si ise büyük okullarda görev yapmaktadır. Araştırmada veriler, Dağlı ve Ağalday (2016) tarafından geliştirilen "Paternalist Liderlik Ölçeği" başlıklı ölçme aracı kullanılarak elde edilmiştir. Ölçek, dört boyut (yardımsever liderlik, ahlaki liderlik, otoriter liderlik, çıkarıcı liderlik) ve 22 maddeden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesi SPSS paket programından yararlanılarak yapılmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı "yardımsever liderlik" boyutu için 0,93, "ahlaki liderlik" boyutu için, 0,87, "otoriter liderlik" boyutu için 0,62, "çıkarcı liderlik" boyutu için 0,61 ve tüm ölçek için ise, 0,90 olarak saptanmıştır. Verilerin analizi ve yorumunda t-testi, tek yönlü varyans analizi ve tukey-hsd testinden yararlanılmıştır. Anlamlılık düzeyi ,05 olarak alınmıştır.

Bulgular

Verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin kendi müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarına ilişkin algılarının genel ortalamasının "çok katılıyorum($\bar{X}=3,76$)" düzeyinde olduğu saptanmıştır. Paternalist liderliğin "yardımsever liderlik" boyutunda öğretmen algılarının ortalamaları 2,77 ile 3,83; "ahlaki liderlik" boyutunda 4,08 ile 4,34; "otoriter liderlik" boyutunda 3,99 ile 4,22 ve "çıkarcı liderlik" boyutunda ise 2,34 ile 3,58 arasında yer aldığı saptanmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet ve sendika üyeliği değişkenlerine göre yalnızca "yardımsever liderlik" alt boyutunda, yine cinsiyet değişkenine göre ise tüm ölçeğe ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Diğer değişkenlere göre ise tüm boyutlarda ve tüm ölçeğe ilişkin öğretmen algıları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin kendi müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarına ilişkin algıları "çok katılıyorum" düzeyindedir. Yardımsever liderlik boyutunda, erkek öğretmenlerin algıları ile ($\bar{X}=3,69$), kadın öğretmenlerin algıları ($\bar{X}=3,38$) arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Bunun yanında, yardımsever liderlik boyutunda sendika üyeliği bulunan öğretmenlerin algıları ile ($\bar{X}=3,63$), sendika üyeliği bulunmayan öğretmenlerin algıları ($\bar{X}=3,34$) arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Diğer taraftan, erkek öğretmenlerin tüm ölçeğe ilişkin algıları ile ($\bar{X}=3,84$), kadın öğretmenlerin algıları ($\bar{X}=3,68$) arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, cinsiyet ve sendika üyeliği değişkenlerinin sadece yardımsever liderlik üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu; sadece cinsiyet değişkeninin ise paternalist liderlik üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu ifade edilebilir. Araştırmacılara, okul müdürlerinin sergiledikleri paternalist liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunu, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı gibi çeşitli örgütsel davranışlarla ilişkisini ele alan çalışmalar yapmaları önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Paternalist Liderlik, Ortaokul.

Kaynaklar

- Aycan, Z. (2006). *Paternalism: towards conceptual refinement and operationalization*. İçinde Yang, K.S., Hwang, K.K., ve Kim, U. (Eds.). *Scientific Advances In Indigenous Psychologies: Empirical, Philosophical, And Cultural Contributions* (Ss. 445-466), London:Cambridge University Press.
- Bowers, B. (1990). Initiating chance in schools, national association of elementary school principals. ERIC No:315 909.
- Cheng, B. S. (1995). Paternalistic authority and leadership: A case study of a Taiwanese CEO. *Bulletin of the Institute of Ethnology Academic Sinica*, 79, 119-173 (in Chinese).
- Cheng, B.S., Chou, L.F., Wu, T.Y., Huang, M.P. ve Farh, J.L. (2004). Paternalistic leadership and subordinate responses: establishing a leadership model in chinese organizations. *Asian Journal of Social Psychology*, 7, 89-117.

- Çalışkan, S.C. (2010). The interaction between paternalistic leadership style, organizational justice and organizational citizenship behavior: a study from Turkey. *China-USA Business Review*, Vol. 9 (10).
- Dağlı, A. ve Ağalday, B. (2016). Paternalist liderlik ölçęğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *8.Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi Bildiri Özet Kitapçığı*, Antalya, 57-58.
- Farh, J. L. ve Cheng, B. S. (2000). A cultural analysis of paternalistic leadership in Chinese organizations. İçinde J. T. Li, A. S. Tsui, & E. Weldon (Eds.), *Management and organizations in the Chinese context* (Ss. 94-127). London: Macmillan.
- Higgs, M. (2002). How can we make sense of leadership in the 21st century. *The Leadership and Organization Development Journal*, 24 (5), 273-284.
- Hofstede, G. H. (2006). What did globe really measure? researchers' minds versus respondents' minds. *Journal of International Business Studies*, 37(6), 882-896.
- House, R.J., Wright, N.S. ve Aditya, R.N. (1997). Cross-cultural research on organizational leadership. A critical analysis and a proposed theory. İçinde P.C. Earley ve M.Eros (Ed.), *New Perspectives on International Industrial/Organizational Psychology* (Ss.535-625). San Fransisco: Jossey-Bass.
- Huse, M. ve Mussolino, D. (2008). Paternalism and governance in family firms. ICSB World Conference, June 22-25, Halifax, Nova Scotia, Canada.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Liang, S., Ling, H. ve Hsieh, S. (2007). The mediating effects of leader-member Exchange quality to influence the relationships between paternalistic leadership and organizational citizenship behaviors. *Journal of American Academy of Business*. 2(10), 127-127.
- Martinez, P.G. (2003). Paternalism as a positive form of leader-subordinate exchange: evidence from Mexico. *Journal of Iberoamerican Academy of Management*, 1, 227-242.
- Pellegrini E. K. ve Scandura T. A. (2006). Leader-member Exchange (LMX), Paternalism and delegation in the Turkish business culture: an empirical investigation. *Journal of International Business Studies*, 37(2), 264-279.
- Pellegrini, E.K. ve Scandura, T.A. (2008). Paternalistic leadership: A review and agenda for future research. *Journal of Management*, 34, 566-593.
- Redding, S. G. (1990). *The spirit of Chinese capitalism*. New York: NY: Walter de Gruyter & Co.
- Silin, R. H. (1976). *Leadership and value: The organization of large-scale Taiwan enterprises*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Uhl-Bien, M. ve P. Tierney (1990). Company paternalism and the hidden investment process: Identification of the "right type" for line managers in leading Japanese organizations. *Group and Organization Studies*, 15, 414-430.
- Westwood, R. I. (1997). Harmony and patriarchy: The cultural basis for paternalistic headship among the overseas Chinese. *Organization Studies*, 18, 445-480
- Westwood, R. I. ve Chan, A. (1992). Headship and leadership. In R. I. Westwood (Ed.), *Organizational behavior- Southeast Asian perspectives* (Ss. 118-143). Jurong, Singapore: Addison Wesley Longman Asia.
- Yukl, G. (2008). *Leadership in organizations*. New Jersey: Prentice Hall.

TÜRKİYE'DE EĞİTİM REFORMLARININ BAŞARISINDA ETKİLİ OLAN ETMENLERİN İNCELENMESİ

Türker Kurt^a, Hilal Büyükgöze^b, Emre Er^c, Eda Çarıkçı^d, Elif Köse^e

^(a) Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, turker@gazi.edu.tr

^(b) Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, buyukgoze@hacettepe.edu.tr

^(c) Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, emreer@gazi.edu.tr

^(d) Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, crkceda@gmail.com

^(e) Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, elifkosed@gmail.com

Giriş

Değişim hiçbir kurum türü için kolay bir süreç değildir. Ancak eğitim kurumları olan okullar için değişimi daha da zorlu hale getiren etmenler söz konusudur. Bunun nedeni, okulları değiştirmekten alıkoyan birçok etmenin söz konusu olmasıdır (Evans, 1996; Hargreaves ve Fink, 2006). Diğer bir ifadeyle okulları değiştirmekten çok değişmemeye sevk eden birçok etmen söz konusudur. Bu etmenler arasında; okulların farklı ilgi alanlarına ve çatışan ideolojileri olan çok çeşitli paydaşlarının var olması, sürekli politika değişiklikleri, siyasi müdahale, medyanın destekleyici olmaması ve siyasi yorumlar, gittikçe çeşitlenen bir öğrenci nüfusu ve okulların giderek karmaşıklaşan yapıları sıralanmaktadır (Star, 2001). Bunlara ilave olarak okullarda değişimi etkileyen önemli bir faktör de reformların okul dışı bir otorite tarafından başlatılmasıdır. Okulların yenilenmesi yönünde atılacak adımların okul dışından planlanması ve yönetilmesinin olumlu yönlerinden söz edilmekle birlikte daha çok sayıda araştırma ve eğitim bilimleri uzmanlarının görüşleri okul dışından başlatılan politikaların başarısız olma ihtimallerinin daha yüksek olduğunu belirtmektedir (Cuban, 1990; Fullan, 2009; Fullan ve Miles, 1992; Harris, 2011; Schlechty, 2014). Zorunlu ve harici olarak dayatılan reformlar çoğu zaman bir okulun kendi belirlediği yenilik gündemlerinin dışında olabilmekte veya okulların kendi politikaları ile çelişebilmektedir (Star, 2001). Türkiye’de eğitim reformlarının neredeyse tamamının MEB tarafından merkezi düzeyde başlatıldığını ve sürdürüldüğünü söylemek mümkündür. Türkiye’nin kültürel özellikleri ve modernleşme süreci dikkate alındığında uzun bir merkezîyetçilik geleneğinin olduğunu söylemek mümkündür (Mardin, 1991, Lewis, 2015). Bu anlamda merkezîyetçi düzeyde reformların başlatılmasının Türkiye’de öğretmenler tarafından nasıl algılandığı veya reformların başarısında ne derece etkili olduğu üzerinde durulması gereken noktalardan birini oluşturmaktadır. Ancak Türkiye’de eğitim reformlarının başarısında etkili olan başka unsurların da söz konusu olması muhtemeldir. Bu anlamda bu çalışmada Türkiye’de Eğitim reformlarının başarısında belirleyici olan unsurların ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda Porter ve meslektaşlarının (Porter, Floden, Freeman, Schmidt ve Schwille, 1988; Porter, 1994) geliştirdiği *politika özellikleri kuramı* (Policy attribution theory) temel alınmıştır. *Politika özellikleri kuramı*, eğitim reformlarının başarı ile uygulamasında etkili olan faktörlere ilişkin olarak geliştirilmiş bir kuramdır. Bu teoride başarılı bir eğitim politikası uygulamasının beş boyutu olduğu belirtilmiştir. Bu boyutlar; *belirginlik* (specificty), *tutarlılık* (consistency), *otorite* (authority), *güç* (power) ve *istikrar* (stabilty) olarak sıralanmıştır. *Belirginlik boyutu*, yeni politikanın yönlendiriciliği, kuralların açıklığı, öngörülebilirliği (prescriptiveness) ile ilgilidir. Örneğin, bir müfredat reformunda, yeni müfredat, öğretmenlere uygulamaya yönelik materyalleri ve ilerleme önerilerini de kapsayan bir müfredat çerçevesi ve rehberlik sağlıyorsa belirgindir. *Tutarlılık*, politikalar arasındaki uyum anlamına gelir: onların birbirlerini pekiştirmesi ve birbirleriyle çelişmesi gerekir. Örneğin, müfredatın bir kısmı okulun mevcut bir hedefi ile ilişkilendirilir ve böylece yeni müfredat okul vizyonu ile tutarlı olur. Politikalar, kanunlar yoluyla, sosyal normlarla tutarlılığı ile, bilgi veya uzman desteği ile veya karizmatik liderlerin teşviği ile *otorite* kazanır. *Güç*, politikalarla ilişkilendirilmiş, para teşviği gibi, ödül veya yaptırımlarla ilişkilidir. *İstikrar*, insan, durumlar ve politikaların zaman içinde ne düzeyde uyumlu olacağı ifade eder (Desimore, 2002; Porter, 1994). Porter (1994) politikaların belirginlik, tutarlılık, otorite, güç ve istikrar bakımından farklılaştıklarını ve bunların biri veya hepsine yüksek düzeyde sahip olan politikaların uygulama başarısının da yüksek olacağını belirtmektedir (Porter, 1994; Desimore, 2002).

Türkiye’de eğitim reformlarının belirli açılardan ele alındığı birçok çalışma yapılmıştır (Aslan, Orhan, Kırbaş, 2010; Çelik, 2012; Dinçer ve Kolaşın, 2009; Gür ve Çelik, 2009; Kavak ve Baskan, 2009; Özcan, Polat, Gündüzalp ve Yaraş, 2015; Yıldırım ve Dönmez, 2008). Bu araştırmaların sonuçları, yeni eğitim programlarının uygulanma düzeyi ve karşı karşıya olunan sorunlar, öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin yeterliliği, reformların eğitimde fırsat ve imkan eşitliği açısından sonuçları, reformların eğitim sisteminin ve toplumun

ihtiyaçları ile tutarlılığı gibi bir çok açıdan önemli bulgular ortaya koymuştur. Elinizdeki çalışma ise reformlara ilişkin öğretmen görüşlerine dayalı olarak eğitim reformlarının başarılı bir şekilde uygulanmasında etkili olan faktörleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın özellikle eğitim reformlarının uygulamaya dönüşme düzeyi, uygulamada karşılaşılan sorunlar ve reformların uygulanmasının önündeki engelleri ortaya koyma açısından önemli bulgular ortaya koyacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak, Türkiye’de 2005 yılından itibaren MEB tarafından başlatılan eğitim reformları uygulamalarını değerlendirmek ve böylece eğitim reformlarının başarılı bir şekilde uygulanmasının önündeki engelleri ve reform sürecinde ortaya çıkan sorunları ortaya koymaktır. Buna ilave olarak, elde edilen bulgulardan yola çıkarak, Türkiye’de eğitim reformlarının daha başarılı olması için Bakanlık, yerel veya okul düzeyinde neler yapılabileceğine ilişkin öneriler geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma türlerinden fenomenolojik araştırmaya uygun olarak tasarlanmıştır. Bu doğrultuda Türkiye’de gerçekleştirilen reformlar bir fenomen olarak ele alınmış ve bu fenomene ilişkin öğretmenlerin deneyim ve görüşleri incelenmiştir. Fenomenoloji araştırmaları için en uygun veri toplama tekniğinin derinlemesine görüşme olduğu belirtilmektedir (Creswell, 2014). Bu doğrultuda, reformlara ilişkin öğretmenlerin görüşleri derinlemesine görüşme tekniği ile alınmıştır. Araştırma grubu, Ankara ilindeki resmi ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan 30 öğretmenden oluşmaktadır.

Bulgular

Araştırma kapsamında, Türkiye’de eğitimde yeniliklere ihtiyaç olup olmadığı, Türkiye’de eğitimde yapılan yeniliklerin toplumun ve okulların ihtiyaçları ile ne düzeyde tutarlı olduğu, yeniliklerin MEB tarafından başlatılmasının olumlu ve olumsuz sonuçları, reformlarla ilgili eğitim ve tanıtım faaliyetleri hakkında öğretmenlerin neler düşündükleri, reform sürecinde okul yönetiminin ve okuldaki diğer öğretmenlerin nasıl etkilerinin olduğu, reformların okullarda neleri farklılaştırabildiği, reformların uygulamalarını destekleyen ve engelleyen ne gibi durumların olduğu, reformlarda istenilenleri yapacak zaman, eğitim araç gereci gibi kaynaklara ne düzeyde sahip oldukları gibi konularda öğretmenlerin bilgilerine başvurulmuştur.

Yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, öğretmenlerin okulların reforma ihtiyacı olduğu konusunda büyük ölçüde aynı fikirde olduklarını ve MEB’in reformlarına da bu açıdan olumlu yaklaşıtlarını ortaya koymaktadır. Buna karşılık eğitim reformlarının çok sık bir şekilde meydana gelmesinden dolayı, öğretmenlerden istenilenlerde bir süreklilik ve kararlılık olmadığı, bu nedenle de reform ile getirilen yeniliklerin uygulamaya dönüşme düzeyinin yetersiz kaldığı belirtilmektedir.

Birçok katılımcı öğretmen getirilen yeniliklerin gerçek okul ortamında uygulanmasında ciddi zorluklarla karşılaştıklarını, bu nedenle reformların hazırlık sürecine uygulamacıların da katılımı gerektiği görüşündedir. Bu anlamda Milli Eğitim Bakanlığı’nın sağladığı olanakların çok sınırlı olduğu (Talim Terbiye Kurulu’nun web sitesinden görüş bildirebilme gibi) ve çok az sayıda öğretmen tarafından kullanıldığı belirtilmiştir. Katılımcı öğretmenler, reformların okullarda önemli düzeyde belirsizliklere yol açtığı ve bu belirsizliklerin de öğretmenlerin reformlara farklı tepkiler vermelerine neden olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, reform sürecinde okul yönetimlerinin destekleyici bir tutumda olduklarını ancak reformlarla getirilen yeniliklere ilişkin olarak yeterli bir yönlendirme yapmadıklarını dile getirmektedirler.

Öğretmenlerin çok büyük bir kısmı reformların getirdiği yeniliklere ilişkin olarak yeterli bir eğitim almadıklarını ve verilen eğitimlerin de genellikle yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumla ilişkili diğer önemli bir bulgu ise eğitim reformlarının aslında okul veya öğretmen bazlı olarak farklı farklı uygulanabildiğidir. Açıkçası her öğretmen kendi anladığı kadarıyla, getirilen yenilikleri uygulamaya çalışmakta ve bunun sonucu olarak uygulamada bir tutarlılık ortaya çıkmamaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin önemli bir kısmı TEOG gibi merkezi sınavların adı ve/ya biçimi değişse bile öğretmen ve öğrenciler üzerinde sınav baskısı oluşturduğunu, bunun ise sınıf ortamında öğretmenlerin daha öğrenci merkezli olmalarını engellediği görüşündedir. Bu noktada bazı öğretmenlerin kendisinden gerçekten ne beklendiği konusunda (öğrencileri sınavlara hazırlamak mı, hayata hazırlamak mı, test çözdürmek mi, etkinlik yapmak mı gibi konularda) tam bir fikir sahibi olmadığını belirtmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Eğitim reformlarının başarısını belirleyen etmenleri ortaya koymaya yönelik olarak öğretmen görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirilen bu araştırma, Türkiye’de MEB tarafından 2005 yılından sonra başlatılan reformlara ilişkin önemli bulgular ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin, değişimin olması gerektiğine inandıkları açıkça ortaya çıkmaktadır. Buna karşılık öğretmen görüşleri, başlatılan reformların uygulama sürecinde belirli sorunları barındırdığını ortaya çıkarmaktadır. Bu sorunlar bu araştırma kapsamında açıklık, tutarlılık, mesleki gelişim, süreklilik ve otorite gibi temalar altında gruplanmış ve irdelenmiştir.

Açıklık teması altında gruplanan sorunlar, öğretmenlerin yenilikler ve gerekçeleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Bu durum da öğretmenlerin reformda istenilenleri yeterince yerine getirmemesine veya öğretmenler arasında reform adına yapılanlar arasında ciddi farklılıklar oluşmasına neden olmaktadır. Reformların okullarda önemli düzeyde belirsizliklere yol açtığı ve bu belirsizliklerin de öğretmenlerin reformlara farklı tepkiler vermelerine neden olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim reformları sürecinde ortaya çıkan belirsizliğin öğretmenleri yenilikler yönünde harekete geçmeye teşvik etmekten çok eylemsizliğe yönlendirdiği anlaşılmaktadır. Tutarlılık ise getirilen yeniliklerin birbirleriyle ve öğrencilerin ihtiyaçları ile tutarlı olmasıyla ilişkilidir. Bu tema kapsamında üzerinde en çok durulan sorun, sınavların varlığını ve önemini sürdürdüğü bir eğitim sisteminde, öğretmenlerin öğrenci merkezli olmalarının veya öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini sağlayacak eğitim süreçlerini tam olarak gerçekleştirmelerinin mümkün olmadığıdır. Mesleki gelişim kapsamındaki sorunlar ise öğretmenlerin reformların gerektirdiği bilgi ve yetkinliklere sahip olmalarını sağlayacak eğitim veya diğer mesleki gelişim olanaklarının oldukça sınırlı olmasıdır. Bu durum, reformla istenilenlerin öğretmenler tarafından yeterince uygulanamamasına neden olabilmektedir. Süreklilik teması altında ise öğretmenler eğitim sisteminde sürekli değişikliklerin olmasını sorun olarak gördüklerini belirtmektedir. Öğretmenler yenilikleri uygulamaları ve uyum sağlaması için kendilerine yeterli zaman verilmediği ve bir uygulamanın yeterli ve yetersiz yanları görülmeden başka bir uygulamaya geçildiği görüşündedir. Eğitim reformlarının çok sık bir şekilde meydana gelmesinden dolayı, reform ile önerilen politikaların uygulamaya dönüşmesi yetersiz düzeyde gerçekleşmektedir.

Öğretmenler reformlar ile önerilen uygulamaların geçici olacağını düşünerek bunları uygulamaya yanaşmamaktadırlar. Bu da yenilik kapsamında önerilen politikaların öğretmenler üzerinde yeterli etkiye sahip olmadığı anlamına gelmektedir ve reformun uygulanmasındaki diğer önemli bir tema olan otorite sorununu ortaya çıkarmaktadır. Otorite; sistem, okul ve sınıf düzeylerinde reformların uygulanıp uygulanmadığı izleyen, takip eden, denetleyen ve öğretmenlere geri bildirim veren belirgin mekanizmaların oluşmaması ile ilişkilidir.

Sonuç

Araştırma, Türkiye’de öğretmenlerin eğitimde reformlara ihtiyaç olduğu konusunda görüş birliğinde olduklarını ortaya koymaktadır. Ancak öğretmenler, reformlarda istenilenler konusunda yeterli eğitim ve bilgilendirme yapılmamasından dolayı reformlarla getirilen yenilikleri sınırlı düzeyde uygulayabildiklerini belirtmektedirler. Yeniliklerin çok sık meydana gelmesinin ve uygulamalarda sürekli değişiklikler yapılmasının, öğretmenleri reformları uygulamaya geçirme konusunda isteksizleştirdiği anlaşılmaktadır. Öğretmenler reformların birbirleriyle tutarlı olmayan yanlarının olduğunu ve reform politikalarının süreklilik arz etmediğini düşünmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Reformları, Eğitim Politikaları, Milli Eğitim Bakanlığı

Kaynaklar

- Arslan, A., Orhan, S., & Kırbas, A. (2010). Türkçe dersinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulanmasına ilişkin yönetici görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 85-100.
- Creswell, R. J. (2014). *Araştırma deseni* (Çev. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Cuban, L. (1990). Reforming again, again, and again. *Educational Researcher*, 19(1), 3-13.
- Desimore, L. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented? *Reivew of Educational Research*. 72(3), 433-479.
- Dinçer, M. A., & Kolaşın, G. U. (2009). *Türkiye’de öğrenci başarısında eşitsizliğin belirleyicileri*. İstanbul: ERG.
- Evans, R. (1996). *The human side of school change: Reform, resistance, and the real life problems of innovation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10, 101-113
- Fullan, M. G., & Miles, M. B. (1992). Getting reform right: What works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73(10), 744 -752.
- Gür, B. S., & Çelik, Z. (2009). *Türkiye’de millî eğitim sistemi: Yapısal sorunlar ve öneriler*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey Bass
- Harris, A. (2011). Reforming systems: Realizing the fourth way. *Journal of Educational Change*, 12, 159-171
- Kavak, Y., & Baskan, G. (2009). Restructuring studies of teacher education in recent years in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 364-367.
- Lewis, B. (2015) *Modern Türkiye'nin doğuşu*. İstanbul: Arkadaş Yayınları.
- Mardin, Ş. (1991). *Türk modernleşmesi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

- Özan, M. B., Polat, H., Gündüzalp, S., & Yaraş, Z. (2015). Okul yöneticilerinin dersane dönüşümüne ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 259-279.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. California: Sage Publications.
- Porter, A. C. (1994). National standards and school improvement in the 1990s: Issues and promise. *American Journal of Education*, 102, 421- 449.
- Porter, A. C., Floden, R., Freeman, D., Schmidt, W., & Schwille, J. (1988). Content determinants in elementary school mathematics. In D. Grouws & Thomas Cooney (Eds.), *Perspectives on research on effective mathematics teaching*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Schlechty, P. C. (2014). *Okulu yeniden kurmak* (Çev. Y. Özden). Ankara: Nobel Yayınları
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, M. C., & Dönmez, B. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamalarının sınıf yönetimine etkileri üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 7(3), 664-679.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI DİSİPLİN SORUNLARI, NEDENLERİ VE BU SORUNLARLA BAŞ ETME YÖNTEMLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Cemal Aküzüm^a, Kemal Nazlı^b

^(a) Doç. Dr., Dicle Üniversitesi, cemal.akuzum@dicle.edu.tr
^(b) Doktora öğrencisi, İnönü Üniversitesi, kemal-nazli@hotmail.com

Giriş

Öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen faktörler konusunda son yıllarda yapılan bilimsel araştırmalara göre, öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen en önemli faktör sınıf yönetimi olarak ortaya çıkmıştır (Johansen, Little ve Little, 2011). Sınıf etkili bir biçimde yönetmek sınıf öğretmenin en başta gelen sorumluluğudur (Taylor, 2009). Sınıf yönetiminde etkili eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi için sınıfta disiplin ortamının oluşturulması şarttır (Aksoy, 2002). Sınıfta disiplini sağlama, ortama, koşullara ve öğrenciye göre farklı tekniklerin kullanılmasını gerektirdiği ve bireysellik arz ettiği için öğretmenlerin sıkça karşılaştıkları bir sorundur (Tümekaya, 2005). Günümüzde artık çocuklardan mutlak usululuk, itaat ve baş eğme beklenmediği gibi, belli ölçülerde söz hakkı almaları veya tanınması yönündeki görüşler ağırlık kazanmaktadır. Geleneksel tutumlar tam demokratik bir nitelik kazanmamışsa da geçmişe oranla oldukça olumlu gelişmeler vardır (Yörükoğlu, 2004). En yararlı, en verimli disiplin şeklinin çağdaş disiplin anlayışına uygun olarak, demokratik ortamlarda sağlanabileceği bilinmektedir. Öğretmen öğrenciye baskı kurmadan ve taviz vermeden, öğrenciyle iyi bir iletişim kurarak eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürmelidir (Turgut, 1998).

OECD ülkelerinde yapılan araştırmalardan elde edilen veriler, disiplin sorunlarının etkili eğitim ve öğretim faaliyetlerini engellediğini ortaya koymaktadır. Buna göre, dersleri sıkça disiplin sorunlarıyla kesintiye uğrayan öğrencilerin, dersleri nadiren disiplin sorunlarıyla kesintiye maruz kalan öğrencilerden daha düşük bir performans sergiledikleri görülmüştür (PISA, 2011). Son yıllarda okullarda, disiplin sorunlarında gözlenen artışla birlikte sınıf ortamı, öğretmen ve öğrencilerin güç mücadelelerine sahne olmaktadır. Çoğu öğretmen ve öğrenciye göre, bu mücadele en çok disiplin sorunları baş gösterdiğinde yaşanmaktadır (Curwin and Mendler, 1988). Amerika’da (1989) yapılan bir araştırmaya göre; Amerikan halkı ve öğretmenlere göre okulların en büyük sorunu, istenmeyen öğrenci davranışlarıdır (Cheney, 1989). Amerikan Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi’nin (1987) yaptığı araştırmalara göre devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin üçte biri okullardaki disiplin sorunları ya da istenmeyen öğrenci davranışlarından ötürü öğretmenlik mesleğini bırakmayı düşündüklerini ortaya koymuştur. Yine bu öğretmenlerin % 44’ü geçen beş yıla göre sınıflarında istenmeyen davranışların arttığını belirtmişlerdir (Moles, 1989).

Sonuç olarak, ilköğretim okullarında öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları, önemli bir disiplin sorunudur ve eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde ciddi bir engel oluşturmaktadır (İlgar, 2000, akt. Kocabey, 2008). Bütün bunlar, okullarda ve sınıflarda disiplin sorunlarının günümüzde, geçmişle mukayese edilemeyecek kadar eğitim paydaşlarını endişelendirdiği gibi bireyi önceleyen bir eğitim ve disiplin anlayışı da giderek önem kazanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunlarını, nedenlerini ve öğretmenlerin bu sorunlarla baş etme yöntemlerini değerlendirmektir. Bu temel amaca bağlı olarak geliştirilen alt amaçlar şunlardır:

1. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde en çok karşılaştıkları disiplin sorunları nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerine göre, sınıf yönetiminde karşılaşılan disiplin sorunlarının nedenleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenleri, sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunlarına karşı en çok hangi baş etme yöntemlerini kullanmaktadırlar?

Yöntem

Araştırma, genel tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır. Tarama araştırmalarının amacı, araştırma konusu ile ilgili var olan durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmaktır (Büyüköztürk ve diğ.,

2014). Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2002: 79). Araştırmanın evreni Bingöl il merkezine bulunan resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleridir. Evren ulaşılabilir olduğundan örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Hazırlanan anket dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde sınıf yönetiminde karşılaşılan disiplin sorunları, üçüncü bölümde disiplin sorunlarının nedenleri ve dördüncü bölümde ise öğretmenlerin bu sorunlarla nasıl baş ettikleri yer almaktadır. Hazırlanan anket, eğitim uzmanlarının tashihinden geçerek Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı (SPSS) ile Cronbach Alpha güvenilirlik testine tabi tutulmuştur. Anketin Cronbach Alpha güvenilirliği; II. bölüm için 0,90, III. bölüm için 0,89 ve IV. bölüm için 0,77 olarak gerçekleşmiştir. Anketin toplam Cronbach Alpha güvenilirliği ise 0,85 olarak elde edilmiştir.

Bulgular

a) Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde en fazla karşılaştıkları disiplin sorunlarının “*öğrencilerin derste tuvalete gitmek için izin istemeleri*”, “*öğrencilerin birbirlerini sıkça şikâyet etmeleri*” ve “*öğrencilerin sınıfta söz almadan konuşmaları*” olduğu görülmüştür.

b) Sınıf öğretmenleri, ilkokullarda karşılaştıkları disiplin sorunlarının en önemli nedenleri olarak; “*bilgisayar oyunları, TV dizileri, internet ve medyanın olumsuz etkileri*”, “*eğitsel davranış ve tutum açısından yetersiz aile desteği*”, “*ailenin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi*”, “*günde 6 saatlik ders sayısının bu sınıf öğrencileri için fazlası olması*”, “*akıllı telefonların bilinçsizce kullanılması*” ve “*ailevi problemleri değerlendirmekte dirlere*”.

c) Sınıf öğretmenlerinin, karşılaştıkları disiplin sorunlarıyla baş etmede en fazla kullandıkları yöntemlerin; “*öğrenci ile göz teması kurarım*”, “*sorunu anlamaya çalışırım*”, “*sorumluluk veririm*”, “*sınıf dışında öğrenciyle özel konuşurum*”, “*öğrencinin ailesiyle konuşurum*” ve “*sınıf kurallarını hatırlatırım*” olduğu görülmüştür.

Tartışma

Öğretmenlerin en çok karşılaştıkları sorunun “*öğrencilerin derste tuvalete gitmek için izin istemeleri*” olması, öğrencilerin teneffüste arkadaşlarıyla oyun oynama arzularının ağır basmasından kaynaklanmış olabilir. Dolayısıyla ertelenen lavabo ihtiyaçları ders esnasında öğrencilerin lavabo ihtiyaçlarını gidermek için izin istemelerine yol açmış olabilir. Öğretmenlerin ikinci sırada en çok karşılaştıkları disiplin sorunu “*öğrencilerin birbirlerini sıkça şikâyet etmeleri*” olarak görülmüştür. Baysal’ın (2009), Diyarbakır’da yaptığı araştırmada da öğretmenlerin ikinci sırada en çok “*öğrencilerin birbirlerini gereksiz yere şikâyet etmesi*” sorunuyla karşılaştıklarını belirtmiştir. Bu yönüyle her iki araştırma sonucunun birbirlerini destekledikleri söylenebilir. Üçüncü sırada en çok karşılaştıkları disiplin sorunun ise, “*öğrencilerin sınıfta söz almadan konuşmaları*” şeklinde ifade edilmiştir. Yapılan benzer araştırmalarda da öğretmenlerin en çok karşılaştıkları disiplin sorunlarının “*izinsiz konuşmak*” ve “*konuşma ya da öğretimi engelleme*” olduğu görülmüştür (Hemde, 2010; Bal, 2005).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %81.5’i disiplin sorunlarına yol açan nedenlerin başında “*bilgisayar oyunları, TV dizileri, internet ve medyanın olumsuz etkilerinin*” geldiğini düşünmektedirler. Bal’ın (2005) yaptığı çalışmada da “*televizyon ve diğer medya araçlarının*” disiplin sorunlarının önemli bir nedeni olarak görülmüştür. Bu durum, bilişim ve teknolojinin baş döndürücü bir hızla gelişim ve değişim gösterdiği çağımızda, öğrencilerin akıllı telefonları ve tabletleri amaçsızca kullanmalarının giderek yaygınlaşmasıyla izah edilebilir. Aynı araştırmada, “*eğitsel davranış ve tutum açısından yetersiz aile desteği*” sınıf içi disiplin sorunlarının nedeni olarak ikinci sırada yer alırken, “*ailenin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi*” ise üçüncü sırada yer almıştır. Bu sıralamayı “*aileden kaynaklı yanlış tutum ve değerler*” ve “*günde altı saatlik ders sayısının bu sınıf öğrencileri için fazlası olması*” takip etmektedir. Dolayısıyla, disiplin sorunlarının en önemli nedenlerinin aile kaynaklı olduğu görülmektedir. Yapılan benzer araştırmalar da (Hemde, 2010; Eleser, 2007; Baysal, 2009; Bal, 2005) bu sonuçları destekleyici nitelikte bulgular elde edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin, karşılaştıkları disiplin sorunlarıyla baş etmede en fazla kullandıkları yöntemlerin “*öğrenci ile göz teması kurarım*”, “*sorunu anlamaya çalışırım*”, “*sorumluluk veririm*”, “*sınıf dışında öğrenciyle özel konuşurum*”, “*öğrencinin ailesiyle konuşurum*” ve “*sınıf kurallarını hatırlatırım*” olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin sorunlarla baş ederken uyguladıkları stratejilerin, öğrencilerin duygusal ve sosyal gereksinimlerini dikkate aldıkları şeklinde yorumlanacağı gibi, bunun doğal sonucu olarak da ciddi disiplin sorunlarıyla karşılaşmadıklarını da söylemek mümkündür.

Sonuç ve Öneriler

- a) Mevcut teneffüs süreleri öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamalarına imkân verecek şekilde düzenlenebilir.
- b) Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine, teneffüslerin dinlenme ve lavabo ihtiyaçlarının giderilmesi için konulduğunu sık sık hatırlatmaları yararlı olacaktır.
- c) Bilgisayar, tablet ve akıllı telefonlar gibi bilişim teknolojilerinin öğrenciler tarafından amaçsızca ve kontrolsüz bir biçimde kullanımının öğrenciler üzerindeki olumsuz etkileri hakkında ailelere çeşitli eğitimler verilmelidir.
- d) Ailelere “eğitsel farkındalık” eğitimleri verilerek okul, öğretmen ve aile işbirliğinin güçlendirilmesi olanakları genişletilebilir.
- e) İlkokullarda günde 6 saat ders uygulamasının ilgili ve yetkili kurullarda yeniden üzerinde tartışılması yararlı olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf yönetimi, istenmeyen davranış, disiplin sorunları

Kaynaklar

- Aksoy, N. (2002). Sınıf içi kurallar, Karip, E. (Ed.). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Akyüz, Y. (1994). Türk eğitim tarihi. İstanbul: *Kültür Koleji Yayınları-4*.
- Bal, T. (2005). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf öğretmenlerinin disiplin anlayışları ve kullandıkları disiplin yöntemleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Başaran, İ. E. (1992). *Eğitime giriş*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Baysal, N. (2009). *İlköğretim II. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına, bunların nedenlerine ve çözüm yollarına ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cheney, C. O. (1989). *Preventive discipline through effective classroom management*. Exploring the Theory/Practice Link in Special Education, April 2-3. San Francisco.
- Curwin, R. L. ve Mendler, A. N. (1988). *Discipline with Dignity*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Va. Retrieved from: <http://eric.ed.gov/?id=ED302938>. [17.12.2016].
- Eleser, G. (2007). *İlköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları disiplin problemleri ve bunlarla baş etme yolları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Hemde, A. (2010). *İlköğretim okulları 1-5. sınıflarda karşılaşılan disiplin sorunları ve Çözüm yöntemleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve tutumları üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Johansen, A., Little, S. G., ve Little, A. A. (2011). An Examination of New Zealand Teachers' Attributions and Perceptions of Behaviour, Classroom Management and the Level of Formal Teacher Training Received in Behaviour Management. *Kairaranga*, 12(2), 3-12.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kızılok, H. (2002). Eğitimle ilgili temel kavramlar. Türkoğlu, A. (Ed.). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Mikro Yayınları.
- Kocabay, A. (2008). *İlköğretim programının uygulanması sırasında sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Moles, O. C. (1989). *Strategies To Reduce Student Misbehavior*. Office of Educational Research and Improvement (ED), Office of Research, Washington, D C.
- PISA, (2011). *Pisa In Focus 2011/4* (May) – © OECD 2011.
- Taylor, B. (2009). *Classroom management impacts student achievement: tips to thrive and survive*. Jackson State University, Mississippi, USA.
- Turgut, İ. (1998). *Kaostaki eğitim*. İzmir: Anadolu Matbaacılık.
- Tümkaya, S. (2005). Öğretmenlerin Sınıf İçi Disiplin Anlayışları ve Tükenmişlikle İlişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 44, 549-568
- Yörükoğlu, A. (2004). *Gençlik çağı ruh sağlığı ve ruhsal sorunları*. İstanbul: Özgür Yayınları.

EĞİTİMİN DEMOKRATİKLEŞMESİ

İdris Şahin^a

^(a) Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, sahinidris@gmail.com

Giriş

Dünya genelinde olduğu gibi Türkiye toplumunda da daha fazla demokrasi ve daha nitelikli eğitim talep edilmektedir. Demokrasi talebinin doğrudan muhatabı, devleti işleten ve politik gücü elinde tutanlar olsa da demokrasinin kurallarının hayata geçmesinde ve bir yaşam biçimine dönüşmesinde eğitim kurumlarının etkisi yadsınamaz. Demokrasi, gerek bireysel eylemlerde gerekse toplumsal yaşamda insan hakları, eşitlik, özgürlük, saygı ve hoşgörünün gelişip yerleşmesine olanak tanırken, eğitimde bireye istendik davranışlar kazandırılmaya çalışılmaktadır. Eğitim, kişilerin birbirlerinin farklılıklarının farkına varmalarını ve onları oldukları gibi kabul etmelerini sağlamada önemli rol oynayabilir. Demokrasi ise kişi ve gruplara özgü bu farklılıkların kabul edilmesi ve bir arada yaşamasının yollarını sağlayabilir.

Demokrasi Eğitim İlişkisi

Eğitim ile demokrasi karşılıklı olarak birbirlerini besleyen bir etkileşim içindedir. Eğitim, demokrasinin varlığı, benimsenmesi, birey, toplum ve devlet düzeyinde yaşaması için önemli bir etken iken; demokrasi, eğitimden beklenen kalitenin artırılması ve yetişen bireylerin kendilerine ve tüm insanlığa faydalı olabilmeleri için önemli bir etkidir (Yeşil, 2002). Eğitim, sivil ve politik hakların etkili kullanımı için hayati önem taşıyan bir yaşama hazırlık sürecidir. Bu yönüyle farklı cinslerin eğitim deneyimlerindeki eşitsizlikler, bu hakları yetişkinlik yaşamında uygulama becerilerini etkileyecektir (Lees ve Mellor, 1993: 201). Demokrasinin özünde eleştiri vardır. Demokrasi sadece eleştiri özgürlüğüne ve eleştirel dürtülere gereksinim duymakla kalmaz, onu asıl eleştirisinin kendisi tanımlar (Adorno, 1990: 123).

Eğitimin uygulama alanı olan okul, toplumun tüm üyeleriyle en çok ilişkiye giren kamu kurumudur. Okul, gerek bu yönüyle gerekse yerine getirdiği işlevler nedeniyle öncelikle politik ve toplumsal bir kurum olarak (Spring, 2010: 114), demokrasiyle doğrudan ilişkili görünmektedir. Günümüzde demokrasinin bir yaşam biçimine dönüşmesi, yetiştirilecek kişilerin demokratik özelliklerle donatılmasını gerekli kılmaktadır. Demokrasiyi hayata geçirmenin ve eğitimi demokratikleştirmenin en iyi yolu, demokratik değerlerin yaşandığı ortamları yaratmaktır. Okulda böyle bir iklimin oluşması için öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve okulun diğer çalışanları arasında kurulacak demokratik bir etkileşime gereksinim duyulmaktadır (Dewey, 1996).

Demokratik Eğitim

Demokratik eğitim, kişilerin ve grupların toplumsal sınıf, ırk, cinsiyet ve düşünce gibi farklılıklarına göre değil, yeteneklerine ya da bireysel kavrama güçlerine dayalı olarak düzenlenen eğitim anlamına gelir (Gökçe, 2005). Demokratik eğitim, demokratik bir toplum olmanın temel koşullarından biridir (Edwards, 2008). Demokratik eğitim, çoğulcu, katılımcı demokratik bir toplumun özümsemiş sindirildiği ve bir “yaşam biçimi” olarak yerleştirilerek yaşatmanın temel aracıdır (Gülmez, 1996). Çünkü demokrasi, Ertürk’ün de (1981: 20) vurguladığı gibi, yalnızca bir yönetim biçimi değil, aynı zamanda bir yaşam felsefesi ve yaşayış biçimidir. Bu bağlamda okulda demokrasi, hem eğitimciler hem de öğrencilerin anlamlı bir biçimde karar alma süreçlerine katılımı anlamına gelir.

Demokratik eğitim; kişileri insan haklarının ve özgürlüklerinin farkında olan, demokratik değerleri benimseyen, savunan ve davranışa dönüştüren etkin bireylere dönüştürebilir. Freire (1991: 51) göre “eğitilmiş insan uyumlulaştırılmış insandır”. Karakütük’ün (2001) de belirttiği gibi, demokratik eğitim, demokrasinin ilke ve kurallarının insan hak ve özgürlüklerinin eğitim ve öğretim programlarında hedeflere dönüştürülerek öğrenme yaşantıları yoluyla bireylere kazandırmak ve bireylerin yeteneklerine uygun olarak kendilerini geliştirme zemini hazırlamaktır. Demokratik zeminde daha çok demokrat bireyler yetişecektir. Ne var ki Türkiye’de eğitim sisteminin yapısı, işleyişi ve okullarda uygulanmakta olan içerik, toplumsal talebi yeterince karşılamadığı gibi demokratik standartlardan da oldukça uzak görünmektedir. Unutmayalım ki “Otoriter eğitimde özgür birey yetişmez”. Bu durum radikal gruplar, aydınlar, eğitimciler gibi farklı toplumsal çevrelerde olduğu gibi politika yapıcılar tarafından da tartışılmaktadır. Örneğin eski milli eğitim bakanlarından Ömer Dinçer (2016a ve 2016b)

tarafından bu durum şöyle dile getirilmiştir: otoriter bir kültür içinde bağımlı olarak yetişen çocuklar, kendilerine tanınan alanın dışına çıkmakta zorlanıyor. Analiz yapma, sorunu teşhis etme, mantık yürütme ve problem çözme yetenekleri zayıf kalıyor. Özgür birey yetiştirilemiyor. Sistemde sürekli birtakım değişiklikler yapılıyor, ancak bu değişim çabası, müfredat tek adam yaratma paradigması, otoriter ve merkezi eğitim yönetimi, öğretmen ve öğrencinin rolüyle birlikte ele alınırsa anlam kazanır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada temel olarak Türkiye eğitim sistemi, yukarıda ana hatları çizilen demokrasi eğitim ilişkisi, demokratik eğitim ve eğitimin demokratikleştirilmesi çerçevesinde analiz edilerek yapılması gerekenlerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşabilmek için Türkiye eğitim sisteminin içinde bulunduğu durum; “hedefler, öğretmen, öğrenme-öğretme yöntemleri, katılım, örgüt yapısı ve öğretim alanları” bakımından tartışılmakta ve çözüm önerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Demokratikleşme Açısından Türkiye Eğitim Sisteminin İçinde Bulunduğu Durum

Türkiye eğitim sisteminin içinde bulunduğu durum; eğitim felsefesi, hedefler, öğretmen, öğrenme-öğretme yöntemleri, katılım, örgüt yapısı ve öğretim alanları başlıkları altında ele alınıp demokratikleşme açısından irdelenmektedir.

Eğitim felsefesi

Eğitim sisteminin uygulama alanı olan okulların bir kısmının ya da farklı okul türlerinin dayandığı felsefi anlayışların diğer okul türleriyle farklılıklar, hatta bazı yönlerden karşıtlıklar gösterdiği söylenebilir. Bu durum uygulamada ve çıktılarının niteliğinde farklılıklar olarak gözlenmektedir. Böylece eğitim sistemini bir bütün olarak kucaklayan siyasal, kültürel, ekonomik ve toplumsal gerçekliğin çözümlenmesine dayanan, ulusal değerleri evrensel değerlerle bütünleştirmeyi öngören bir eğitim felsefesinin geliştirilmesine duyulan gereksinim olduğunu göstermektedir.

Hedefler

Gerek yasal metinlerde gerekse öğretim programlarında ulaşılması düşünülen hedefler, biçimsel ve nicel olarak yeterli kabul edilebilir düzeye yakın görünmektedir. Hedefler açısından sorun, yasalarda ve öğretim programlarında yer alan hedeflere nasıl ulaşılacağına net olmamasıdır. Bu hedeflere ulaşmada hangi strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılacağı, örgütlenme ve yönetim biçiminin nasıl olacağı ve öğretmenlerin olacağı nitelikler net olmakla birlikte bu alanlarda sürekli değişiklikler yapılmaktadır.

Öğretmen

Mevzuatta bilimsel ve demokratik amaçlar olmasına karşın bu amaçları yaşama geçirecek insan gücünün yetiştirilmesinde, özellikle, öğretmenlerin niteliklerinde önemli deformasyon yaşanmaktadır.

Öğrenme öğretim yöntemleri

Okullarda yaygın olarak geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmakta; kullanılan öğretim yöntemleri genellikle bireyin gereksinimlerine, gelişimine, öğrenme ve öğretmeye ilişkin olarak ortaya konmuş bilimsel gelişmelere dayanmamaktadır. Öğrenci, kendi bağımsız öğrenmesini gerçekleştirebilecek birey olarak görülmemektedir.

Katılım

Eğitim sisteminin en alt basamağında bulunan okulların yönetiminden, sistemin en üst basamaklarındaki tüm yönetim kademelerinde planlama, karar verme ve yönetim süreçlerinde katılıma yer verilmemektedir. Sistemin en alttan en üste tüm kademelerinde katılımın olmaması, yönetimin tüm karar ve eylemlerinde kendi paydaşları olan öğrencilere, öğretmenlere, eğitim çalışanlarına, velilere ve ilgili birimlere olduğu gibi, topluma karşı da açık olmamasına yol açmaktadır.

Örgüt yapısı

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) merkez örgütü, genişleyerek yetki ve sorumlulukların birden çok birime dağılmasıyla hantallaşarak işleme güçleşmiş, aşırı mevzuat içine gömülmüş, sorunlara çözüm üretemeyecek duruma gelmiştir.

Öğretim alanları

Okullar gerek alan gerekse donanım olarak yeterli düzeyde değil. Okul ve sınıf ortamları farklı öğretim yöntemlerinin denenmesine uygun görünmemektedir. Derslikler tekdüze olarak tasarlanmış, bireysel ya da grup çalışmaları yapmaya pek elverişli değildir. Ders dışı etkinliklerin öğrencilerin bedensel ve sosyal gelişimleri üzerinde büyük etkisinin olduğu bilinmesine karşın bu tür etkinliklere oldukça sınırlı yer verilmektedir.



Öneriler

İlke ve amaçlar açısından

Eleştirel pedagoji, feminist teori ve postmodern kuramlar gibi çeşitli yaklaşımların etkisiyle eğitim alanı ve politikaları yeniden kavramlaştırılmaktadır. Bu bağlamda eğitim sisteminin demokratik bir yapı ve işleyişe kavuşabilmesi için dikkate alınması düşünülen temel ilkeler, alınması gereken önlemler ve yapılması gereken düzenlemelere ilişkin geliştirilen öneriler geliştirilecektir.

Stratejiler

1). Demokratik eğitim hedefiyle uygulanacak yönetsel ve öğretimsel stratejiler ve eylem biçimleri dikkatle belirlenmelidir...

2). Demokrasi, barış ve insan hakları eğitimi stratejileri çok geniş bir etkenler grubunu kucaklayacak ölçüde çok yönlü ve bütüncül olmalıdır. Demokrasi, barış ve insan hakları eğitimi stratejileri eğitimin tüm biçimlerine, düzeylerine ve tiplerine uygulanabilir olmalıdır.

Kurallar, Eylem Biçimleri, Örgütlenme, Roller, Öğretim Araçları ve Kaynaklar

1). Demokratik eğitim programlarının örgün ve yaygın eğitimin tüm düzeylerinde yer alması ve bütünlüğü yaşamsal önem taşır. Bu doğrultuda her düzeydeki okulun programında, temel bireysel yeterlikler ile yurttaş hak ve sorumluluklarının işlendiği dersler yer almalıdır.

Anahtar Kelimeler: eğitim, demokratikleşme, katılım,

Kaynaklar

- Adorno, T. W. (1990). *Eleştiri: toplum üstüne yazılar*. İstanbul: Belge.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim* (Çeviren, M. Salih Otaran). İstanbul: Başarı.
- Dinçer Ö. (2016a). Eğitimde değişmesi gereken. *Habertürk Gazetesi*. 03 Ekim 2016.
- Dinçer Ö. (2016b). İktidarın eğitim çabaları başarılı mı? *Habertürk Gazetesi*. 19 Eylül 2016.
- Edwards, C. H. (2008). *Classroom Discipline & Management* (Fifth Edition). New Jersey: John Wiley & Sons Publishers.
- Ertürk, S. (1981). *Diktacı tutum ve demokrasi* (3. baskı). Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Freire, P. (1991). *Ezilenlerin pedagojisi* (Çevirenler, Dilek Hattatoğlu ve Erol Özbek). İstanbul: Ayrıntı.
- Gökçe, F. (2005). *Devlet ve Eğitim* (3. baskı). Ankara: Tek Ağaç.
- Gülmez, M. (1996). *İnsan haklarının eğitimi hakkı*. Ankara: TODAİE İnsan Hakları Araştırma ve Derleme Merkezi Yayını, İHDE elkitapları dizisi 1.
- Karakütük, K. (2001). *Demokratik laik eğitim*. Ankara: Anı.
- Lees, S. ve Mellor, J. (1993). Kızların hakları. Bob Franklin (Der.), *Çocuk hakları* (ss.187-212) içinde. İstanbul: Ayrıntı.
- Spring, J. (2010). *Özgür eğitim* (3. baskı, çeviren, Ayşen Ekmekçi). İstanbul: Ayrıntı.
- Yeşil, R. (2002). *Okul ve ailede insan hakları ve demokrasi eğitimi*. Ankara: Nobel.

YÜKSEKÖĞRETİM DÜZEYİNDE ULUSLARARASI HAREKETLİLİK DENEYİMLERİNİN ÖĞRENCİ GÖZÜYLE DEĞERLENDİRİLMESİ

Betül Bulut Şahin^a

^(a) Araştırma Görevlisi, ODTÜ, sbetul@metu.edu.tr

Giriş

Uluslararasılaşma, yükseköğretim sistemlerini giderek daha fazla etkilemeye başlayan önemli kavramlardan birisidir. Uluslararasılaşma pratikleri üniversitelerin tarihleri kadar eski olsa da (De Wit, 2002; Enders, 2004), son yıllarda uluslararasılaşma bu kurumlar için stratejik bir alan haline gelmiştir (Yılmaz, 2013). Yükseköğretimde çok çeşitli şekillerde tanımlanmış olan uluslararasılaşmanın yaygın tanımlardan bir tanesi “uluslararası ve kültürlerarası veya küresel boyutun yüksek öğretim kurumlarının amaç, işlev ve hizmetlerin sunulması süreçlerine entegrasyonudur” (Knight, 2004). Bu tanımda da ifade edildiği gibi uluslararasılaşma her ne kadar tarihsel olarak var olan ve üniversite yapısının bir parçası olan bir kavram olsa da; son yıllarda neo-liberal ve küresel politikaların da etkisiyle yeni bir boyut kazanmış ve yüksek öğretim kurumlarının tüm süreçlerine entegre olarak alanın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir.

Araştırmanın Amacı

Her ne kadar uluslararasılaşma araçları ortak derece programlarından; diğer ülkelerde kampus kurmaya kadar çok çeşitli hale gelse de öğrencilerin ve öğretim üyelerinin hareketliliği hala en çok bilinen ve uygulanan uluslararasılaşma biçimidir. (Erdoğan, 2014). Van Damme (2001)’in da belirttiği gibi uluslararasılaşmanın en iyi bilinen türü hareketliliktir. Her ne kadar hareketlilik en yaygın hale gelmiş uluslararasılaşma biçimi olsa da, hareketlilik programına katılan bireyler çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Bu çalışmanın amacı hareketliliğe katılan öğrencilerin yaşamış oldukları sorunları ortaya çıkarmaktır.

Araştırma sorusu “hareketlilik programlarına katılan bireylerin karşılaştıkları akademik, ekonomik, sosyo-kültürel ve kişisel sorunlar nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Knight (2004)’in uluslararasılaşma rasyonellerini incelemek için geliştirdiği tipolojide akademik, ekonomik, politik ve sosyo-kültürel kategorileri kullanılmıştır. Ancak bu çalışmada bir öğrenci topluluğu etkinliği kapsamında bir araya gelen öğrencilerin politik hassasiyetleri göz önüne alınarak politik boyut sorulmamış; onun yerine öğrencilerin yaşadıkları kişisel sorunlar sorulmuştur.

Yöntem

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden odak grup yöntemi kullanılmıştır. Odak grup çalışmasında çalışmaya katılan kişiler arasındaki yaratıcı etkileşimi arttırmak için beyin fırtınası tekniği ile katılımcıların görüşlerini beyan etmesi yerine “beyin yazımı (brain writing)” tekniği kullanılmıştır.

Osborn (1957)’un geliştirdiği “Fikir geliştirmede beyin fırtınası” tekniği ile grup üyeleri, üretilen fikrin kalitesine bakılmaksızın, mümkün olduğu kadar çok fikir üretmeye teşvik edilmektedir. Grup üyelerine akıllarına gelen tüm düşünceleri dile getirmeleri söylenmekte ve başkalarının dile getirdiği diğer fikirleri değerlendirmemeleri ya da eleştirmemeleri konusunda uyarılar yapılmaktadır. Bunun tersine kendi fikirlerini diğer grup üyelerinin fikirleriyle inşaa etmeleri beklenmektedir.

Paulus ve arkadaşlarının (2015) belirttiği gibi yapılan araştırmalar grup etkileşiminin fikir üretmede başarılı bir teknik olduğunu göstermiştir. Ancak grup çalışmalarının yüz yüze ve sözlü olarak yapıldığı durumlarda herkes aynı anda fikir beyan edemediğinden ve diğerini beklemek zorunda olduğundan kimi zaman tartışmayı belli sayıda kişiler yönetmekte ve tüm grup üyelerinin katıldığı etkin bir tartışma ortamı ortaya çıkamamaktadır (Paulus ve arkadaşları, 2015). Michinov (2012) nin belirttiği gibi “beyin yazımı (brain writing)” tekniği grup çalışmalarında fikir geliştirme amacıyla tasarlanmış olup; katılımcıların, fikirleri sözlü olarak söylemek yerine; önlerindeki kağıtlara yazarak ifade ettiği yöntemdir. Van Gundy (1993) tarafından yapılan çalışmaya göre başkaları tarafından yazılan fikirleri görüp onun üzerine fikir üretme yöntemi “beyin fırtınası” yöntemine göre dört kat daha fazla fikir üretmektedir.

Bu çalışmada katılımcılara yukarıdaki araştırma sorusu dört boyut için ayrı ayrı sorulmuş ve katılımcılardan fikirlerini önlerindeki kağıtlara yazmaları/çizmeleri ardından rotasyon yöntemiyle kağıdı yan

tarafına iletmeleri istenmiştir. Rotasyon yöntemi fikirler geliştikçe kağıtların grup üyeleri arasında el değiştirmesi yöntemidir (Paulus ve arkadaşları, 2015). Bu şekilde tüm katılımcılar diğer tüm katılımcıların görüşlerini görme ve bu fikirler üzerine yeni fikirler üretme şansı yakalamışlardır.

Grup çalışmasına 7 farklı Avrupa ülkesinin vatandaşı olan 25 üniversite öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 21 olup, %68'i erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların tamamı çalışmadan önce yurtdışında eğitim hareketliliği faaliyeti gerçekleştirmiş kişilerdir. Katılımcılardan 6 kişi bir, 12 kişi iki, 6 kişi üç ve 1 kişi dört yabancı dil bilmektedir. Katılımcılar Belçika, Türkiye ve İsveç'teki üniversitelerde öğrenci olup 13 farklı lisans bölümünde öğretim görmektedirler.

Bulgular

Yapılan çalışmada öğrenciler önlerindeki kağıtlara belirlenen boyutlarla ilgili akıllarına gelen fikirleri kısa cümleler/kelimeler yazarak ya da çizerek ifade etmişlerdir. Her öğrenci kendinden önce gelen diğer öğrencilerin o boyut hakkında belirttiği diğer fikirleri de görüp onun üzerine fikir beyan etmiştir. Çalışma sonunda dört boyutta toplam 300'e yakın fikir ortaya çıkmıştır. Yazılan fikirler gözden geçirilmiş, aynı/benzer olanlar elenmiş ve farklı tüm fikirler dikkate alınmıştır.

Çalışma sonucunda ortaya çıkan akademik sorunların başlıcaları müfredat ve eğitim sistemi farklılıkları, derslerde ve sınavlarda farklı uygulanan öğretim teknikleri, İngilizce ders bulma zorluğu, ders tanınma problemleri, akademik takvim uyumsuzlukları ve akademik İngilizceye hakim olmama şeklinde ifade edilmiştir.

Ekonomik sorunlar ise hareketlilik programına katılmanın yüksek maliyeti, verilen bursların yetersizliği, para birimleri arasında kur farklılıkları ve banka transferleri nedeniyle yaşanan sorunlar, yurtdışında iş bulmak ve çalışma izni alma zorluğu ve yüksek barınma maliyeti olarak belirtilmiştir.

Sosyo-kültürel sorunlardan ağırlıklı olarak bahsedilenler gidilen ülkedeki farklı alışkanlıklar, kurallar kanunlar, gelenekler ve din; uluslararası öğrencilere karşı ayrımcılık ve ön yargı, kültür şoku, gidilen ülkenin yemek, kıyafet gibi değişik yaşam tarzına alışma zorluğu, hava durumuna alışma ve değişik kültürel davranışlar olarak ortaya çıkmıştır.

Son olarak, kişisel sorunlar sorulduğunda öne çıkanlar aileye ve ülkeye duyulan özlem, ana dilini uzun süre konuşamama, kendini yalnız hissetme, kendi ayakları üzerinde durmaya çalışma, değişim sonrası yaşanan depresyon ve vize/sigorta problemleridir.

Tartışma

Uluslararasılaşma yüksek öğretim kurumları için kaçınılmaz hale geldiğinden tüm üniversitelerin gündeminde yer almaktadır. Öğrenci hareketliliği tüm dünyada giderek yaygınlaşan; gerek üniversitelerin kendi aralarında yaptıkları anlaşmalar ile gerekse Avrupa Birliği gibi ulus-ötesi kurumların geliştirdikleri politikalar ve programlar sonucunda eğitim hayatının önemli bir parçası haline gelmiştir. Hem hareketlilik programına katılan üniversitelerin hem de programa katılan öğrencilerin hareketlilikten daha fazla fayda sağlama için bu öğrencilerin deneyimlerini değerlendirmek önemlidir. Bu çalışma da öğrencilere katıldıkları hareketlilik programı sonucunda yaşadıkları sorunlar sorulduğunda akademik, ekonomik, sosyo-kültürel ve kişisel olarak çok çeşitli sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Uluslararasılaşmanın en önemli unsurlarından birisi olan ve yalın, hızlı ve çabuk gerçekleştirilebileceği varsayıldığı için üniversitelerin en başta uygulamayı tercih ettikleri hareketlilik programlarının gerçek hayatta hareketliliğe katılan bireyler için çok farklı boyutlarda sorunlara sebep olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, bir strateji olarak uluslararasılaşmanın araçlarının gerçekten beklenen hedeflere ulaşıp ulaşmadığının daha derinlemesine ele alınması gerekmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma sınırlı sayıda kişi ile yapıldığından sonuçları genellemek mümkün değildir. Ancak farklı ülkelerin vatandaşı olan ve farklı ülkelerde hareketlilik geçirmiş öğrencilerin ortak sorunları olabileceği bu çalışmada görülmüştür. Bu tür çalışmaların eğitim araştırmacıları tarafından daha sistematik şekilde yapılması halinde bu sorunlar daha net bir şekilde ortaya çıkarılabilir. Çıkan sonuçlar doğrultusunda hem üniversiteler oryantasyon programı, barınma, sunulan dersler gibi verdikleri hizmetleri gözden geçirebilirler hem de ulusal ve ulus-üstü politika yapımcılar bu sorunların azaltılması için gerekli önlemleri alabilirler.

Anahtar Kelimeler: Uluslararasılaşma, Hareketlilik, Yükseköğretim

Kaynaklar

- De Wit, H. (2002). *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative and conceptual analysis*. Westport, CT: Greenwood.
- Enders, J. (2004). Higher education, internationalization and the nation state: recent developments and challenges to governance theory, *Higher Education*, 47, 361-382.
- Erdoğan, A. (2014). Türkiye'de yükseköğretimin gündemi için politika önerisi, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4 (1), 1-17.



- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: definition, approaches and rationales, *Journal of Studies in International Education*, 8 (5), 5-31.
- Michinov, N. (2012). Is electronic brainstorming or brainwriting the best way to improve creative performance in groups? An overlooked comparison of two idea-generation techniques. *Journal of Applied Social Psychology*, 42: E222–E243. doi:10.1111/j.1559-1816.2012.01024.x
- Osborn, A.F. (1957). *Applied Imagination: Principles and procedures of creative thinking* (revised edition). NY:Charles Scribner's Sons.
- Paulus, P. B.; Korde, R.M., Dickson, J.J., Carmeli, A., Cohen-Meitar, R. (2015). Asynchronous brain storming in an industrial setting: exploratory studies, *Human Factors*, 57 (6).
- Yılmaz, D.V. (2013). Yükseköğretimin değişen bağlamı: 21.yüzyılda dönüşümler ve eğilimler. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(3), 169-176.
- Van Damme, D. (2001). Quality issues in the internationalization of higher education. *Higher Education*, 41, 415-441.
- VanGundy, A.B. (1983). *108 Ways to Get a Bright Idea and Increase Your Potential*. Prentice Hall: USA.

OKUL İKLİMİ İLE ÖĞRETMEN VE OKUL ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ: NİĞDE İLİ ÖRNEĞİ

Mustafa Özdere^a

^(a) Okutman, Ömer Halisdemir Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, mozdere@ohu.edu.tr

Giriş

Okul iklimi bir şeyler yanlış gidinceye kadar fark edilemeyen, nefes alınan hava gibidir (Freiburg, 1991, s. 1). Okul iklimi okulun bütün paydaşlarının bir bütün olarak, başarı için etkili bir şekilde eşgüdümlü ve işbirliği içinde çalışmalarını için gerekli şartların oluşturulmasını, okuldaki bireylerin kendilerini güven içinde ve kabul edilmiş olarak hissetmelerini sağlayan okulun kalbi ve ruhu olarak da betimlenmektedir (Preble ve Gordon, 2011, s. 12). Hoy ve Miskel (2010, s.185) okul iklimini, “eğitmcilerin okulun genel çalışma atmosferiyle ilgili algılamaları, formal ve informal örgüt üyelerinin davranışlarını ve bu davranışların şekillenmesinde etkili örgütsel liderliği kapsayan, yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve diğer okul paydaşları tarafından tecrübe edilen, günlük davranışlar konusundaki genel algı” olarak tarif etmişlerdir. Okul iklimi genel olarak bir okulun genel atmosferini, okulun kişiliğini tarif etmek için kullanılan bir kavramdır. Bir okulun karakteri olarak tanımlanan okul ikliminin, yönetici, öğretmen, öğrenci, veli gibi okul paydaşlarının okul yaşantısına ilişkin davranışlarını şekillendirdiği, ayrıca okul ve sınıf içi uygulamalar, kurallar, hedefler, değerler, kişilerarası ilişkiler gibi unsurlarda gözlenebildiği ve diğer bir ifade ile örgütsel yapıyı yansıttığı düşünülmektedir (Dewitt ve Slade, 2014, s. 2).

Okul ikliminin meslektaş liderliği alt boyutunda okul lideri olarak yöneticinin okulun hedeflerini gerçekleştirmek üzere, sistematik ama informal olarak okul çalışanlarının uyum ve işbirliği içinde çalışmalarını sağlamayı hedefleyen davranışları incelenmektedir. Bu liderlik anlayışında etkili lider farklı geçmiş ve amaçlara sahip bireyler ile uzun soluklu ilişkiler kurabilen, eşitlikçi, açık, uzlaşmacı, çalışanları ile dostça ilişkiler içinde olan bir kişi olarak betimlenmektedir (Mooney vd., 2012, s. 144). Okul ikliminin profesyonel öğretmen davranışı alt boyutunda öğretmenlerin meslektaşlarının yeterliliklerine gösterdikleri inanç ve saygı, özerk düşünebilme becerisi, karşılıklı destek ve işbirliği gibi davranışları incelenmektedir (Hoy ve diğerleri, 2002, s. 44-45). Okul ikliminin başarı baskısı alt boyutunda okul gelişimi, yüksek standartlar ve başarı için müdür, öğretmen ve veli baskısı incelenmektedir. Bu boyut okulu yüksek ama ulaşılabilir akademik hedefler ve standartlar belirleyen bir yapı olarak tarif etmektedir. Öğrenci ise sebatkâr, başarı odaklı ve akademik başarısı için öğretmenlerinden ve diğerlerinden saygı gören kişi olarak betimlenmektedir (Hoy vd., 2002, s. 42). Okul ikliminin kurumun savunmasızlığı alt boyutu okulun dışardan gelen baskılara karşı ne ölçüde direnebildiği ile ilişkilidir (Hoy ve diğerleri, 2002, s. 45).

Bir okulun etkililiği ve verimliliği için güvenli ve düzenli bir okul ortamının, bireylerden istendik davranışlara ilişkin normların oluşturulmasında okul iklimi önemlidir (Dönmez ve Özer, 2009, s. 22-23). Olumlu okul ikliminin akademik başarı, bireylerin sosyal ve duygusal sağlıkları, güvenlikleri (Thomas E. , 2011, s. 410), öğrenci devamlılığı, yüksek akademik başarının yanı sıra okul şiddetinin önlenmesinde önemine inanılmaktadır (Blanchfield ve Ladd, 2013, s. 3; Cohen vd., 2009, s. 187; Dewitt ve Slade, 2014, s. 9-12).

Bir okulun ikliminin genel olarak okulun etkililiği ve verimliliği, okul şiddetini önleme, öğrenci ve öğretmenleri şiddetten koruma gibi açılardan önemli olduğu ve bu nedenle üzerinde durulması, geliştirilmesi gereken bir unsur olduğu ifade edilmektedir. Konu ile alakalı yapılan çalışmalarda genellikle şiddete yönelik açık, anlaşılır ve tutarlı politikaları olan, şiddete karşı tolerans göstermeyen bir iklim anlayışının öğrenci ve öğretmenlere yönelik şiddet olaylarının önüne geçmede etkili olabileceğini belirtmektedir. Fakat alanyazında genellikle okul iklimine ilişkin öğrenci algılarının araştırıldığı, öğretmenlerin görüşlerine çok başvurulmadığı görülmektedir. Okul ikliminin oluşturulmasında öğretmenlere çok büyük görevler düştüğü, okul ikliminin geliştirilmesinin okulun etkililiği, verimliliği, öğrenci devami, akademik başarı, okul şiddetini önleme gibi açılardan önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının şekillenmesinde etkisi olan unsurların belirlenmesi bir sorun olarak algılanmaktadır. Bu çalışmada elde edilen verilerin öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının geliştirilmesi ve sonucunda okul etkililiği, verimliliği, öğrenci devamsızlığı, akademik başarı, okul şiddetini önleme gibi açılardan önemli bilgiler sunacağı umulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı lise öğretmenlerinin görev yaptıkları okul iklimine ilişkin algılarını belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin çalıştıkları okul iklimine ilişkin algıları nelerdir?
2. Öğretmenlerin çalıştıkları okul iklimine ilişkin algıları aşağıda belirtilen değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
 - a. Öğretmen özellikleri;
 - i. Cinsiyet
 - ii. Eğitim düzeyi
 - iii. Mesleki kıdem
 - iv. Okul şiddetine uğrama
 - b. Okul özellikleri;
 - i. Okul tipi
 - ii. Okul türü
 - iii. Okulun bulunduğu yer
 - iv. Okul büyüklüğü

Yöntem

Araştırmada “ilişkisel tarama modeli” kullanılmaktadır. Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Niğde merkez ilçedeki 25 resmi genel ve meslek liselerinde görev yapan 883 öğretmen oluşturmaktadır. Yöntemin tarama modeli olması ve daha güvenilir verilerin elde edilmesi amacı ile örneklem alma yoluna gidilmeyip “kendini örnekleyen evren” çalışma evreni olarak kabul edilmiştir (Çilenti, 1991, s. 102). Araştırma verileri uyarlaması yapılmış “Okul İklimi Ölçeği (OIÖ)” aracılığıyla toplanmıştır.

İlk olarak araştırmaya katılanların ilişkili maddelere verdikleri yanıtlar toplanarak ölçülmesi hedeflenen boyutta yer alan madde sayısına bölünerek bir ortalama elde edilmiştir.

$$\text{Meslektaş Liderliği (ML)} = \frac{M1+M3+M5+M10+ M13+ M20+ M27}{7}$$

$$\text{Profesyonel Öğretmen Davranışı (PÖD)} = \frac{M8+ M18+ M21+ M23+ M25+ M28+ M29}{7}$$

$$\text{Başarı Baskısı (BB)} = \frac{M7+ M11+ M15+ M16+ M17+ M19+ M22+ M24}{8}$$

$$\text{Kurumun Savunmasızlığı (KS)} = \frac{M2+ M6+ M9+ M12+ M26}{5}$$

Elde edilen bu aritmetik ortalamaların yorumlanmasında kategorik bir yaklaşıma gidilmiştir. Araştırmaya katılanların görev yaptıkları okul ikliminin alt boyutlarına ilişkin algılarını yorumlamak için eşit aralıklı bir değerlendirmeye gidilmiştir. Bulunan bu aritmetik ortalama 1,01-1,60 arasında ise, “olumsuz”, 1,61-2,20 arasında ise “vasat”, 2,21–2,80 arasında ise “ortalama”, 2,81- 3,40 arasında ise “olumlu fakat geliştirilmesi gerek” ve 3,41-4,00 arasında ise “üst düzeyde olumlu” olarak değerlendirilmiş ve yorumlanması bu yönde yapılmıştır. Fakat katılımcıların KS alt boyutuna ilişkin görüşlerini sorgulayan 2, 6, 9, 12 ve 26. maddelerden elde edilen yüksek puanlar kurumun yüksek derecede dışarıya karşı savunmasız olduğunu göstermektedir. Bu nedenle elde edilen aritmetik ortalamalar ters şekilde yorumlanmıştır.

Araştırmanın 2. alt amacı doğrultusunda katılımcıların görev yaptıkları okul ikliminin ilgili alt boyutlarına ilişkin algı seviyelerinin, kendi ve görev yaptıkları okulların özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla “Mann- Whitney U ve Kruskal – Wallis Varyans Analizi Testi” kullanılmıştır. Bu testler çalışmadan elde edilen puanların dağılımının normallik varsayımını karşılamadığı için kullanılmışlardır çalışmalarda sıklıkla kullanılmaktadırlar. (Büyüköztürk, 2012, s. 155-156).

Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda katılımcıların görev yaptıkları okul ikliminin alt boyutlarına ilişkin algı seviyeleri incelenmiştir. Katılımcıların çalıştıkları okul ikliminin ML alt boyutunu (M=3,68) “üst düzeyde olumlu, KS alt boyutunu (M=3,65) “olumsuz” BB alt boyutunu(M= 2,27) “ortalama” ve PÖD alt boyutunu ise (M=3,73) “üst düzeyde olumlu” olarak algıladıkları bulunmuştur.

Araştırmanın ikinci alt amacı a. düzeyi doğrultusunda katılımcıların çalıştıkları okul ikliminin ML, BB, KS ve PÖD alt boyutlarına ilişkin algılarının, demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bulgular katılımcıların görev yaptıkları okul ikliminin ML, BB, KS ve PÖD alt boyutlarına ilişkin algılarının demografik (cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem) özelliklerine göre farklılaşmadığını göstermiştir. Fakat okul şiddetine uğrama durumuna bağlı olarak katılımcıların okul ikliminin bu alt boyutlarına ilişkin algı seviyelerinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur.

Araştırmanın ikinci alt amacı b. düzeyi doğrultusunda katılımcıların görev yaptıkları okul ikliminin bu alt boyutlarına ilişkin algılarının çalıştıkları okul (tipi, türü, büyüklüğü ve yeri) özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bulgular katılımcıların görev yaptıkları okul ikliminin ML, KS, alt boyutuna ilişkin algılarının okul tipine göre farklılaşmadığını, fakat BB ve PÖD alt boyutuna ilişkin algılarının okul tipine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Bulgular katılımcıların okul ikliminin ML, KS, PÖD ve BB alt boyutlarına ilişkin algılarının okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde

farklılaştığını göstermektedir. Bulgular katılımcıların oku ikliminin ML, KS, PÖD alt boyutlarına ilişkin algılarının okulun yeri değişkenine göre farklılaşmadığını, istatistiksel olarak anlamlı farkın sadece BB alt boyutunda olduğunu göstermektedir. Bulgular katılımcıların okul ikliminin ML ve KS alt boyutlarına ilişkin algılarının okul büyüklüğüne göre farklılaşmadığını fakat PÖD ve BB alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir.

Tartışma

Araştırma bulguları öğretmenlere yönelik okul şiddetinin, onların görev yaptıkları okul iklimini diğerlerine göre daha olumsuz algılamalarına neden olmaktadır. Ayrıca bir okuldaki öğrencilerin akademik başarıları, akademik başarıya verilen önem arttıkça, öğretmenlerin okul ikliminin BB ve PÖD alt boyutlarına ilişkin algıları olumlu şekilde artmaktadır. Meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin iklimin ML, BB, PÖD ve KS alt boyutlarına ilişkin algı seviyeleri, genel liselerde çalışanlara göre daha düşüktür. Şehirdeki liselerde çalışan öğretmenlerin görev yaptıkları okul ikliminin BB alt boyutuna ilişkin algı seviyeleri, kırsaldaki liselerde çalışan öğretmenlere göre daha yüksektir. Büyük okullarda çalışan öğretmenlerin görev yaptıkları okul ikliminin ML, PÖD, BB alt boyutlarına ilişkin algı seviyeleri daha küçük liselerde çalışan öğretmenlere göre daha düşüktür.

Sonuç ve Öneriler

Bulgulara bağlı olarak öğretmenlerin görev yaptıkları okul ikliminin ML, BB, PÖD ve KS alt boyutlarına ilişkin algılarının şekillenmesinde demografik özelliklerinden ziyade, şiddete uğrama durumlarının belirleyici bir özellik olduğu söylenebilir. Diğer bir ifade ile şiddete uğrayan öğretmenler, demografik özelliklerinden bağımsız olarak, görev yaptıkları okul iklimini daha olumsuz algılamaktadırlar. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının farklılaşmasında en önemli etkenin okulun akademik başarı seviyesi olduğu, bir okulun akademik başarı seviyesi yükseldikçe, öğretmenlerin okul iklimini daha olumlu algıladıkları düşünülebilir. Diğer bir ifade ile okulun akademik başarı seviyesinin, devam eden öğrencilerin sosyoekonomik ve sosyokültürel özelliklerinin yansımaları olarak kabul edilebilecek okul tipi, türü, büyüklüğü gibi özelliklerinin öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının şekillenmesinde etkili olduğu söylenebilir. Bu bağlamda konu ile ilişkili yapılacak çalışmalarda öğrencilerin sosyoekonomik, sosyokültürel özellikleri ve akademik başarı seviyelerinin konuya ilişkin etkisi üzerine yoğunlaşması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul iklimi, Meslektaş liderliği, Başarı baskısı, Kurumun savunmasızlığı, Profesyonel öğretmen davranışı

Kaynaklar

- Blanchfield, K. E. ve Ladd, P. D. (2013). *Leadership, violence and school climate*. Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Büyüköztür, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (16. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, J., Fege, A. ve Pickeral, T. (2009). *Measuring and improving school climate: A strategy that recognizes, honors and promotes social, emotional and civic learning: The foundation for love, work and engaged citizenry*. <https://www.schoolclimate.org/climate/documents/measuringtrabstract.pdf> (Erişim tarihi: 2.10.2015)
- Dewitt, P. ve Slade, S. (2014). *School climate change: How do I build a positive environment for learning?* USA: ASCD.
- Dönmez, B. ve Özer, N. (2009). *Yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler için okul güvenliği ve güvenli okul*. Ankara: Nobel.
- Freiburg, J. (1991). *School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. New York: Routhledge.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (7. b.). (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel.
- Hoy, W. K., Smith, P. A. ve Sweetland, S. R. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *The High School Journal*(86), 38-49.
- Mooney, D., Burns, D. ve Chadwick, S. (2012). Collegial leadership: Deepening collaborative processes to advance mission and outcomes. *A collection of papers on self-study and institutional improvement* içinde (s.143-147). Chicago: The Higher Learning Commission
- Preble, B. ve Gordon, R. (2011). *Transforming school climate and learning: Beyond bullying and compliance*. Thousand Oaks: Corwin.
- Thomas, E. (2011). School crime and school climate, college. L. L. Finley (Dü.), *Encyclopedia of school crime and violence* içinde (Cilt II., s. 40-410). Santa Barbara: ABC-CLIO.

OKUL İDARECİLERİNİN REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA SERVİSLERİNE BAKIŞ AÇILARININ İNCELENMESİ

Sinan Yalçın^a, Mustafa Yılmaz^b, Yavuz Karakaya^c

^(a) Yrd. Doç. Dr., Erzincan Üniversitesi, sinan29@gmail.com

^(b) Rehber Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, yilmazmustafa.pdr@gmail.com

^(c) Rehber Öğretmen, Erzincan Üniversitesi, yavpdruz@gmail.com

Giriş

Ülkemizde eğitimin kişinin bedensel gelişimini, psikolojik durumunu, toplumsal yönlerden gelişmeye açık ve bulunduğu topluma ortama uyum sağlayabilecek ve toplumun ihtiyaçlarına yönelik üreten ortaya bir şeyler koyan bireyler yetiştirilmesi gibi önemli bir görevi vardır. Bu görevin yerine getirilmesinde eğitim-öğretim veren bütün eğitim kurumlarımıza büyük görevler düşmektedir. Eğitimli bireylerle ulaşılmak istenen amaç tek tip bir birey yetiştirmekten ziyade sorgulayan, yargılayan bir genç nesil yetiştirmektir. Öğrencileri sadece bir yönü dikkate alınarak değil her yönü ile kendilerini gerçekleştirmeleri ve sağlıklı birer birey haline gelmelerinde eğitim faaliyetlerinin yeri büyüktür. Bu nedenle zamanlarının çoğunu geçirdikleri eğitim ortamları daha da önem kazanmakta ve kişisel sosyal gelişimlerini takip etmek için okullarda bulunan rehberlik ve psikolojik danışma servislerinin önemi daha da iyi anlaşılmaktadır. Öğrenciyi merkeze alan bir eğitim sisteminde okul-veli-öğretmen-öğrenci döngüsünde ki en önemli basamağı oluşturan okul rehberlik servislerinin verimli işleyişi sonuca direk etki edebilecek bir konumda durmakta. Bu sebeplerden dolayı çağdaş eğitim anlayışı çerçevesinde okullarda uygulanan eğitim yaklaşımında ki öğretim ve yönetim boyutlarına, günümüzde çok ilgi çeken öğrenci kişilik hizmetleri eklenmiştir. Öğrenci kişilik hizmetleri, öğretim ve yönetim hizmetlerinden farklı olarak her öğrencinin kendi sınırlarının en üst seviyesine kadar gelişmesine imkân verecek ortamı hazırlamaya yöneliktir. Öğrenci kişilik hizmetleri kapsamında yer alan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, bireyin sadece bir yönüne değil bireyi bir bütün olarak kabul etmiş ve bireyi bütünü ile kabul ederek gelişimini bu yönde olması için ortam hazırlayarak onun kişisel gelişimini ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı amaçlamaktadır (Kepçeoğlu, 1994). Psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetlerinin eğitim-öğretim içerisinde öğrenciler, veliler, öğretmenler ve idareciler tarafından önemi hızlı bir ilerleyişle daha iyi anlaşılmakta ve verilen önem ve değer de bu oranda artmaktadır.

Özgüven (1999)'e göre de psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, yönetici ve öğretmenlerle sıkı bir işbirliğini gerektirir. Rehberlik ve psikolojik danışma programının düzenlenmesi ve verimli çalışması okullarda bazı temel noktalarda ortak kararlar almayı gerektirir. Rehberlik etkinlikleri, okullarda rehberlik uzmanı tarafından tek başına yürütülebileceği etkinlik grubu değildir. Okul yöneticilerinin, velilerin ve çevredeki bütün kaynakların işbirliğine ortak hareket etmeye ihtiyacı vardır. Bu sebeple, rehberlik etkinlikleri için gerekli ortak karar alma ihtiyacı, yani gerekli ortamı oluşturmak ve ilgili herkesin birlikte hareket etmesini sağlamak, rehberlik programının ilk temel taşıdır (Tan ve Baloğlu, 2006). Özgüven (1999)'e göre de, öğrencilerin ruhsal yönden sağlıklı "kendine" ve "topluma" yararlı olabilecek şekilde yetiştirmeyi amaçlayan eğitim ve rehberlik faaliyetlerinde öğretmenler, rehber öğretmen, yöneticiler, ana-baba ve tüm ilgili personelin işbirliği halinde çalışması gerekir (Akt. Ünal ve Ünal, 2010). Tan ve Baloğlu (2006)'na göre de ülkemizde bazı dönemlerde girişilen rehberlik denemelerinin kısa bir denemeden sonra başarısızlıkla sonuçlanması, gerekli atmosfer ve işbirlik oluşturulmadan işe girişilmiş olmasından kaynaklanmaktadır.

Metaforlar öğretmenlere öğretimlerini daha iyi hale getirmek için uygulamalar hakkında bilgi sağlarken aynı zamanda bu süreç içerisindeki rollerinden ve sorumluluklarından bir mana çıkarmalarına yardımcı olur (Kağan, 1992; Gülşen ve diğerleri, 2011). Eğitim ortamlarında metafor bir şey daha iyi anlamlandırmak yada anlamı kolaylaştırmak ve aynı zamanda eğitim ortamında anlatılmak isteneni bize ait kelimelerle basitleştirerek anlamlandırmak amacıyla kullanılır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; okul idarecilerinin okullardaki rehberlik ve psikolojik danışma servisine ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

• Okul idarecilerinin, okullardaki rehberlik ve psikolojik danışma servisine ilişkin hangi metaforları üretmişlerdir?

• Okul idarecileri tarafından okullardaki rehberlik ve psikolojik danışma servisine ilişkin üretilen metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanmıştır?

Bu sorulara cevap bulabilmek amacı ile bu araştırmada, okul idarecilerinin “rehberlik ve psikolojik danışma servisi” kavramına yönelik metaforik algılarını ortaya çıkarmak için nitel araştırma desenlerinden “olgu bilim” kullanılmıştır. “olgu bilim (fenomenoloji) deseni, farkında olduğumuz fakat etraflıca inceleme anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgu bilim, bize tamamıyla yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmanın örneklemini Yozgat ili Yerköy ilçesinde bulunan okullar 40 okul idarecisi arasından özellikle rehberlik ve psikolojik danışma servisi olmayan okullar çıkarılarak (5 okul) örnekleme yöntemi ile seçilen 20 okul idarecisi oluşturmaktadır. Seçilen bu okullara gidilerek yüz yüze görüşmeler yapılmış ve öncelikle idarecilere metafor tekniği hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra idarecilere “okul rehberlik ve psikolojik danışma servisi benzer, çünkü.....” cümlesini tamamlamaları istenmiştir.

Yöntem

Okul yöneticilerin çalışma ortamı olan okullarda ki psikolojik danışma ve rehberlik servisine ilişkin metaforik algılarını belirlemeye yönelik yapılan bu araştırma nitel araştırma yönteminde tasarlanmıştır. Çalışma da, Yozgat ili Yerköy ilçesinde görev yapmakta olan 20okul yöneticisi ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Bulgular

Rehberlik ve psikolojik danışma servisine ilişkin okul idarecilerinin geliştirdikleri metaforlar temalar halinde kategorilere ayrıldığında en çok metafor (14 metafor - %43.75) destek teması altında toplanmıştır. Güven ve önder teması altında 7 şer (%21.87) , yargılayıcı teması altında ise toplam 4 metafor (%12.5) yer almıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada okul idarecilerinin, yıllar içerisinde edindikleri deneyimlere dayanarak ve şüana odaklanarak “rehberlik ve psikolojik danışma servisi” kavramına karşı sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla belirlemek ve bu metaforları belli kavramsal kategoriler altında toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkan sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Bazı okul idarecileri “rehberlik ve psikolojik danışma servisi” ile ilgili olumsuz metaforlar üretmişlerdir. Bu olumsuz cevap veren idareciler %12.5 lik bir kısmı oluşturmaktadır. Genel itibari ile bakıldığında okul idarecileri rehberlik ve psikolojik danışma servisi hakkında olumlu metaforlar geliştirdikleri saptanmıştır.

Okul idarecilerinin ürettikleri metaforlar ve bu metaforları üretme gerekçelerine bakıldığında okullarındaki rehberlik ve psikolojik danışma servisini genellikle kendilerine yön veren, destek olan, samimi sıcak bir yer, saklı bir kutu ve eleştirel anlamda da çalışmayan , kibirli gibi kavramlar olarak gördükleri söylenebilir.

Araştırma sonucuna baktığımızda okul idarecilerinin “rehberlik ve psikolojik danışma servisi” kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar incelenmiş ve dört tema altında toplanmıştır. En çok idarecilerin ortaya koydukları metaforların destek teması altında toplandığı söylenebilir. İdareciler ürettikleri metaforların çoğunlukla destek teması altında toplanmış olması idarecilerin rehberlik ve psikolojik danışma servisi işleyişinde okullarda öğrencilere destek olduğunu, yönlendiren olduğunu göstermektedir. Bu nedenle destek teması öğrenciler açısından önemli oldukça önemlidir. Destek teması altında anne,rahip odası,sıcak bir yuva gibi metaforlar üretmeleri rehberlik ve psikolojik danışma servisine idareci bakışının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Okul idarecilerinin rehberlik ve psikolojik danışma servisine ilişkin ürettikleri metaforlar dikkatle incelendiğinde ikinci olarak güven ve önder teması altında toplandıkları sonucuna varılmıştır. Bu sonuca bakılarak idarecilerin rehberlik ve psikolojik danışma servislerine duydukları güven ve okullarda ki liderlik pozisyonu olan yol gösteren önder olan teması oluşması idarecilerin rehberlik ve psikolojik danışma servisine olumlu baktıkları sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

İdarecilerin en az metafor ürettikleri tema yargılayıcı teması olmuştur. Bu temada okul idarecilerin cevapları detaylı incelendiğinde verilen cevaplar ; kibirli insan, yatma yeridir, oturan boğa ve bekleme gibidir altında 4 farklı cevap verdikleri görülmüştür. Açıklamaları incelendiğinde ise “rehberlik servisi” işleyişine değil de rehberlik ve psikolojik danışma servisinde çalışan uzmanlara yapılan bir eleştiri olduğu anlaşılmaktadır. Yani burada şahıslar eleştirildiği görülmüştür.

Bu sonuca göre okul idarecilerinin okullarındaki rehberlik ve psikolojik danışma servisine karşı destek merkezi olduğunu , okullar için güven merkezi ve öğrenciler için önder olduğunu bazı rehberlik servislerinin ise işleyişinde rehberlik uzmanlarınca karşılaşılan işleyiş problemi olduğu ifade edilebilir.



Anahtar Kelimeler: Okul idarecileri, Rehberlik ve psikolojik danışma servisi, Okul

Kaynaklar

- Gülşen Celal ve diğerleri. (2011). Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi. Anı Yayınları, Ankara.
Kepçeoğlu, M. (1994). Psikolojik danışma ve rehberlik. Ankara: Özerler Matbaası.
Özgüven, İ. E. (1999). Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik. Ankara: PDREM Yayınları.
Tan, H. ve Baloğlu, M. (2006). Psikolojik Danışma ve Rehberlik. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
Ünal, A. ve Ünal, E. (2010). Bir Orta Öğretim Okulunda Öğretmen ve Öğrencilerin Rehber Öğretmene İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yolu İle İncelenmesi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7 (2), 919-945.
Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

OKUL VE ÜNİVERSİTE İŞBİRLİĞİNE İLİŞKİN OKUL MÜDÜRLERİ İLE AKADEMİSYENLERİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Gülay Yıldırım^a, Mehmet Şeren^b

^(a) Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı Subayevleri Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, gulaygul64@hotmail.com

^(b) Yrd. Doç Dr., Gazi Üniversitesi, mseren@gazi.edu.tr

Giriş

İşbirliği hemen hemen her yapının içinde mevcuttur. İki atomdan oluşmuş bir molekül kadar küçük, bağımsız devletlerin ittifakı kadar büyük tüm gruplar, örgütler içerisinde bulunmaktadır. Bu bağlamda birbirinin devamı niteliğinde olan okul ile üniversite örgütleri arasında işbirliğinin olması kaçınılmazdır. Okul-üniversite işbirliğinin, okul ve üniversitenin karşılıklı etkileşimi ve birbirlerine katkısı açısından oldukça önemli olduğu görülmektedir. Ülkemizde ise işbirliğine yönelik uygulamalar dünya örneklerine kıyasla oldukça azdır. Bu çalışmada, okul-üniversite işbirliğinde başat rol üstlenen okul müdürlerinin ve akademisyenlerin bu işbirliği olgusundan ne anladıkları, işbirliğinden beklentileri, işbirliğinin gerçekleşmesindeki engellerin neler olabileceği üzerinde görüşleri alınarak nitel bir araştırma yapılmıştır. Yapılan çalışmada, okul-üniversite işbirliğinin artırılmasına yönelik öneriler okul müdürleri ve akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda sunulmuştur. Bu doğrultuda işbirliğine yönelik gelecek araştırmalara ışık tutulması ve uygulamaların artırılması hedeflenmiştir.

Kavramsal çerçeve

Mevcut çalışma doğrultusunda alan yazın incelendiğinde okul-üniversite işbirliğine yönelik Türkiye’de Yıldız, S. Ö. (2010) tarafından “Okul-Üniversite İşbirliğine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma” adlı bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada araştırma verileri, Yalova’nın resmi okullarında görev yapan 5 okul müdürü ve il milli eğitim müdürüyle gerçekleştirilen mülakatlardan elde edilmiştir. Elde edilen veriler dört ana temaya ayrılarak betimsel analiz tekniklerine göre raporlaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise eğitim yöneticilerinin okul-üniversite işbirliğinin ne olduğunu anlayamadıkları ve bu sebeple hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin okul-üniversite işbirliği bağlamında bilgilendirme amaçlı yararlanabileceği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Erarslan A. (2008) tarafından “Fakülte-Okul İşbirliği Programı: Matematik Öğretmeni Adaylarının Okul Uygulama Dersi Üzerine Görüşleri” adlı bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı, fakülte-okul işbirliği kapsamında yürütülen Okul Deneyimi II dersi ile ilgili matematik öğretmeni adaylarının görüş ve değerlendirmelerini ortaya koymaktır. Bu amaca yönelik olarak 47 matematik öğretmen adayına sömestrin sonunda uygulama okullarındaki deneyimlerini yansıtmaları için bir açık uçlu soru yöneltilmiştir. Sonuçlar göstermiştir ki, uygulamanın etkin şekilde yürütülmesini sağlayacak olan iki önemli ayağından ne uygulama öğretmeni ne de ilgili öğretim elemanı bu sürece beklenen ilgi ve katkıyı sağlamakta bunun sonucu olarak okul deneyimi II uygulaması öğretmen adaylarının gelişiminde olumlu katkılarından çok olumsuz yanlarıyla var olurken, öğretmen adayları uygulamanın kendilerini meslekten uzaklaştırdığını veya soğuttuğunu ifade etmişlerdir.

Bunun dışında Köroğlu, Baser ve Yavuz (2000) tarafından “Okullarda uygulama çalışmalarının değerlendirilmesi” adlı bir çalışma yapılmıştır. Bu araştırmanın amacı, Dokuz Eylül Üniversitesi (DEÜ) Buca Eğitim Fakültesi, İzmir il Milli Eğitim Müdürlüğü, Fakülte-Okul işbirliği projesi kapsamında 1998-99 öğretim yılı sonunda, Okul Deneyimi I-II ve Alan Öğretimi I-II derslerini alan Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Matematik ana bilim dalı öğretmen adaylarının, öğretim üyelerinin ve uygulama öğretmenlerinin görüşlerini alıp değerlendirmek, sorunlara çözüm aramak, öneriler sunmaktır.

Gelişmiş ülkelerde ise Bullough vd. (1999) tarafından “Paradise Unrealized: Teacher Educators and the Costs and Benefits of School/University Partnerships” adlı bir çalışma yapılmıştır. Bullough vd., çalışmasında üniversite-okul işbirliğinde özel bir yapıya sahip olan ve öğretmen adayları için pratik yapma, öğretme ve görüşme imkanına sahip bir platform oluşturan profesyonel geliştirme okulları ile bir görüşme yapmıştır. Traver, Straton, Whittlesey, Wells, (2003) tarafından “Senior Inquiry: A University/High School Collaboration” adlı bir çalışma yapılmış bulunmaktadır. Traver tarafından “Senior Inquiry” modeline göre üniversitelerde yer alan yönlendirici mentörlerle okul ve üniversiteler tarafından oluşturulan takım ile liselerdeki öğrencilerin üniversitelere yönelik tecrübe kazanmalarını ve ön bilgi almalarını sağlayan programlar oluşturulmuştur.

Eğitim fakültesi ve okul amaçlarını gerçekleştirmek için birbirine muhtaç iki kurumdur. Ancak “Okul ve üniversiteler eğitim problemlerini çözebilmek için nasıl çalışmalı?” sorusu küresel düzeyde önemini korumaktadır. Okul-üniversite işbirliği “eğitim probleminin farklı yönlerini tüm taraflar için görebilen ve mevcut sınırların ötesinde farklılıkları keşfedip çözüm üretebilen bir süreç” olarak tanımlanmaktadır. İşbirliği “herhangi bir buluştan ziyade bir süreç” olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir tanımlamaya göre işbirliği “öğretmenler, eğitim fakültesi öğrencileri, okul meslektaşları ve öğretim üyeleri arasındaki güven, karşılıklı işbirliği, müteakabiliyet sürecidir.” Bu tanımlamaya dikkat edilirse farklı paydaşlar da yer almaktadır (Okurut ve Bbyue, 2012)

Araştırmalar okul-üniversite etkileşiminden üniversite ve okulların karşılıklı fayda sağladığını göstermiştir. Okul üniversite işbirlikleri fikirlerin ve bilginin paylaşılması ile paydaşlar arasında iki yönlü bir iletişim mekanizmasının başlatılması, sürdürülmesi ve korunmasını sağlamaktadır (Yuan ve Lee, 2014).

Perrone (1997), üniversite-lise işbirliği için her iki tarafın da birtakım sorumlulukları alması ve taahhütleri yerine getirmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu kapsamda, üniversitelerin konuya öğrencilere sadece burs vermekten ziyade daha geniş ve bütüncül bir bakış açısıyla bakması gerekliliği vurgulanmış, değerlerin korunumu, araştırma temelli öğretim ve öğrenme, disiplinler arası işbirliği, uzun süreli programların uygulanması üzerinde durmuştur.

Robinson ve Darling-Hammond (1994), etkili bir okul üniversite işbirliğinde mevcut 10 niteliği sıralamıştır:

- 1) Ortak hedefler ve karşılıklı menfaat
- 2) Karşılıklı güven ve saygı (tüm tarafların her bir katılımcı için yetenekleri ve bakış açılarını tanıması ve faydalanması)
- 3) Amaç saptamadan operasyon sürecine kadar ortak karar alma,
- 4) Açık odak (mekanizmanın görevi, vizyonu ve sonuçlara ilişkin ortak konsensüs)
- 5) Yönetilebilir ajanda
- 6) Üst liderlik sorumluluğu
- 7) Mali destek
- 8) Uzun dönemli taahhütleri
- 9) Dinamik ortam (üyelerinin planları yeniden ziyaret edebilme imkanı, yeni fikirleri ve bilgileri bileştirebilmesi, tecrübelerin gösterdiği öncelikleri değiştirebilme,
- 10) Bilgi paylaşımı ve iletişim

Okul üniversite işbirliği için 4 farklı alan söz konusudur. Bunlar;

- Eğitim fakültesi öğrencilerinin okullarda staj görmesi veya pratik yapması
- Öğretmenlerin kendi okullarında okul-üniversite işbirliğine yönelik proje yapması
- Öğretim üyelerinin çalıştaylara veya seminerlere ev sahipliği yapması veya projelerdeki danışmanlığı
- Öğretim üyelerinin üniversitelerdeki çalışmalarının okullarda gözlenmesi amacıyla pratik edilmesi şeklindedir.

Okul-üniversite işbirliğine yönelik sağlam bir sistem kurmak kısa bir süre içinde mümkün olmamakta, uzun süreçler gerektirmektedir (Bullough ve diğerleri, 1999). Üniversite-okul işbirliğinde engel oluşturan faktörler genel olarak üniversite ve okulların üzerine düşen sorumlulukları almaması ve taahhütleri yerine getirmemesi, üniversitelerin ise öğrencileri sadece burs ile güdülemeleri, değerlerin korunumundan, araştırma temelli öğretim ve öğrenmeden, disiplinler arası işbirliğinden uzak kalınması ve uzun süreli programların tesis edilememesidir (Perrone, 1997).

Okul ve üniversiteler arasındaki işbirliğinde diğer önemli bir sorun, okul ile üniversitelerin farklı amaç ve hedef taşımalarıdır. Okulların işbirliği kapsamındaki beklentisinin uygulamalara yönelik olduğu, üniversitelerin ise öğretmenlerin alan bilgisini artırmayı hedefledikleri görülmekte ve bunun sonucunda da işbirliği çatısı altındaki aktörlerin hedefleri arasında bir uyumsuzluk meydana gelmektedir. Aynı çalışmada, okulun ağırlıklı olarak uygulamaya yer vermesinin, üniversitelerde değer atfedilen okuma, yazma ve araştırma çalışmalarına karşı bir ilgisizlik şeklinde görüldüğü, bunun da işbirliğine olumsuz etkiye neden olduğu ifade edilmiştir (Peters, 2002).

Araştırmanın Amacı

Mevcut çalışmanın amacı okul müdürlerinin ve akademisyenlerin okul-üniversite işbirliğine yönelik farkındalıklarını, düşüncelerini, çalışmalarını, okul-üniversite işbirliğindeki paydaşlardan beklentilerini araştırmaktır. Bu doğrultuda yapılan çalışmada okul-üniversite işbirliğinin uygulanabilirliğinin önündeki engellerin detaylı bir şekilde araştırılması ve işbirliğinin okul müdürleri-akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda artırılmasına yönelik önerilerin sunulması amaçlanmıştır.

Araştırmanın amacı çerçevesinde okul ve üniversite işbirliğini daha derinlemesine incelemek adına ilgili alan yazın taramasının sonucunda şu alt sorular ortaya çıkmaktadır.

- Okul ile üniversite işbirliğini akademisyenler ve okul müdürleri nasıl tanımlamaktadır?
- Okul müdürleri ve akademisyenlerin okul-üniversite işbirliğine yönelik uygulamaları mevcut mudur? Mevcutsa ne tür çalışmalar gerçekleştirmişlerdir?
- Okul müdürleri ve akademisyenlere göre okul-üniversite işbirliğine engel oluşturan hususlar nelerdir?

- Okul müdürleri ve akademisyenlerin okul-üniversite işbirliğine yönelik olarak paydaşlarından beklentileri nelerdir?
- Okul müdürleri ve akademisyenler Türkiye’deki okul-üniversite işbirliğine yönelik mevcut durumu nasıl değerlendirmektedirler?
- Okul müdürleri ve akademisyenlere göre okul ile üniversite işbirliğinin artırılmasına yönelik neler yapılabilir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma okul müdürlerinin ve akademisyenlerin okul-üniversite işbirliğine yönelik görüşlerini derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda mevcut çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim yöntemi kullanılmıştır. Yapılan çalışmada kullanılan yöntemde, işbirliğinin okul müdürleri ve akademisyenlerin bakış açılarından görülebilmesi ve bu bakış açısıyla okul-üniversite işbirliği yapısının irdelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmada kullanılan derinlemesine görüşme yönteminde, katılımcıların işbirliğine yönelik duyguları, bakış açıları ve perspektifi incelenmektedir (Baş ve Akturan, 2008 sf.111).

Çalışma Grubu

Nitel çalışmada hedef, araştırma konusu hakkında mümkün olduğu kadar geniş bilgiyi sağlayacak olan katılımcıya ulaşmaktır. Bu sebeple araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaca yönelik olan amaçlı örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Bu yöntem doğrultusunda mevcut çalışmada katılımcılar belirlenirken okul ve üniversite işbirliği ile ilgili bilgi sahibi olmasına yada daha önce bu işbirliğini gerçekleştirmiş olmalarına dikkat edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu Ankara Merkez İlçelerinden amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum örnekleme yoluyla seçilen 10 okul müdürü ve eğitim alanıyla ilgilenen 10 akademisyenden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Mevcut çalışmada verilerin toplanmasıyla ilgili literatür taraması gerçekleştirilmiş, görüşme tekniğinin çalışmanın amacına daha uygun olduğuna karar verilmiştir. İlgili teknik için oluşturulan form, görüşme sırasında irdelenecek olan aynı konuları farklı insanlardan dinlemek amacıyla hazırlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006 sf.122).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu okul müdürlerinin ve akademisyenlerin okul ve üniversite işbirliğine yönelik düşüncelerini derinlemesine inceleme amacıyla hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken kolay anlaşılır, odaklı sorular seçilmiş ve yönlendirmeden kaçınılmıştır. Görüşme formu hazırlandıktan sonra nitel araştırma konusunda deneyimli uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşlerinin incelemeleri doğrultusunda bir soruda değişiklik yapılmış, bir soru formdan çıkartılmıştır. Son olarak bir ön uygulama yapılmış; bu ön uygulama doğrultusunda soru sayısı aynı kalmış ancak soruların ifadelerinde bazı değişiklikler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler Strauss ve Corbin’in önerdiği betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilecektir. Buna göre betimsel analiz;

1. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma
2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi
3. Bulguların tanımlanması
4. Bulguların yorumlanması aşamalarında oluşur.

Bu yaklaşımda okuyucunun elde edilen bilgilerle betimsel bir yaklaşımla tanıştırılması, temalarla bulguların düzenlenmesi, düzenlenen betimlemelerden yola çıkılarak kendi yorumlarını yapmaları mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2006 sf.224).

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul-üniversite işbirliği, müdür, akademisyen, işbirliği

Kaynaklar

- Baş, T. & Akturan, U. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Bullough, R. V., Birrell J. R., Young J., Clark D. C., Erickson D., Rodney S. E., Egan M. W. (1999). Paradise unrealized: Teacher educators and the costs and benefits of school/university partnerships. *Journal of teacher education*, 50(5), 381.
- Erarslan, A. (2008). Fakülte-okul işbirliği programı: matematik öğretmeni adaylarının okul uygulama dersi üzerine görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 95-105.
- Koroğlu, H., Baser, N. & Yavuz, G. (2000). Okullarda uygulama çalışmalarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 85-95.
- Okurut, C.O, & Bbuye,J. (2012). School-University Collaboration Initiative: Benefits and Challenges in Uganda. *American Journal of Educational Research*, 2 (10), 843-849.
- Perrone, V. (1997). *University-School Collaboration in Historical Perspective*. 07.11.2016 tarihinde <http://www.yale.edu/ynhti/pubs/A15/perrone.html> adresinden alınmıştır.
- Peters, J. (2002). University-School Collaboration: Identifying faculty assumptions. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30(3), 229-242.
- Robinson, S.P., ve Darling-Hammond, L. (1994). *Change for collaboration and collaboration for change: Transforming teaching through school-university partnerships*. New York: Teachers College.
- Traver, B. J., Straton, J. C., Whittlesey, J. & Wells, T. (2003). Senior inquiry: A university/high school collaboration. *Portland State University Education Faculty Publications*, 7(3), 52-56.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, S. Ö. (2010). *Okul-üniversite işbirliğine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri üzerine nitel bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yuan, R., & Lee I. (2014). Action research facilitated by university–school collaboration. *ELT Journal*, 69 (1), 1-10.



AN ARRAY OF LEADERSHIP DEVELOPMENT TOOLS AND TECHNIQUES: A CALL FOR RESEARCH ON DEVELOPING PRINCIPAL LEADERSHIP

Mahmut Kalman^a

^(a) Res. Assist. Dr., Gaziantep University, mkalman@gantep.edu.tr

Introduction

Although the development and preparation of school principals have received increasing attention around the world (Bush, 2009), in Turkey, principal preparation or development has been handled through short-term pre-service and in-service training and programs, the quality and content of which is highly disputable (Şimşek & Örucü, 2016). There are no standards and agreed-upon competencies regarding the preparation, succession, and development of school principals (Aslan & Karip, 2014). Furthermore, formal training programs are reported to lack the aspects related to practice (Karip & Köksal, 1999), and principals are observed to behave more like managers and policy implementers rather than leaders (OECD, 2007). The traditional approaches to the professional development of school principals do not work well in terms of principals' displaying leadership behaviors (Gümüş & Bellibaş, 2016). Despite the current policies and implementations regarding school principalship, principals are, paradoxically, expected to exhibit leadership behaviors and use related skills without ensuring formal or informal attempts in this regard. These policies and expectations do not warrant per se that school principals will become successful leaders and display leadership behaviors as successful leadership is intertwined with leader development (Walker & Hallinger, 2013). Given the direct and indirect significant effects of school leadership on student and school outcomes (see, for example, Day, Gu, & Sammons, 2016; Hallinger, 2016; Hallinger & Heck, 1996; Karadağ, Bektaş, Çoğaltay, & Yalçın, 2015; Leithwood & Mascall, 2008; Tan, 2016), taking more action and inaugurating a renewed approach to the development of school principals as leaders seem to be imperative.

As clearly demonstrated in previous research, the current practices in principalship assignments do not guarantee the selection of the best candidates for the position because of the system-level constraints in Turkey (Bozkurt & Bellibaş, 2016; Sezer, 2016; Yolcu & Bayram, 2015). Therefore, it seems to be a moral responsibility to cultivate leadership in school principals by means of development opportunities, given the above-mentioned effects of school leadership on school outcomes. The process which requires the development of school principals as leaders can be viewed as leadership development which involves the acquisition of leadership skills (Lord & Hall, 2005), knowledge and abilities (Day & Dragoni, 2015), and aims at producing effective leaders (Bush, 2009). Leadership development refers to improving the quality of leaders' performance through a wide range of practices acknowledged by formal programs and policies (Kraus & Wilson, 2012). Earley and Jones (2010:3) propose that "leadership development refers to the activities involved in strengthening one's ability to establish a clear vision and achievable goals and to motivate others to subscribe to the same vision and goals". According to Lord and Hall (2005) and Day and Dragoni (2015) leadership skills develop over a certain period of time and usually includes various skills which are deliberately attempted, and not confined to formal training and programs (Popper, 2005). The use of multiple methods and approaches in a complementary and reciprocal manner can best help leadership development (Earley & Jones, 2010).

There is myriad of research underscoring the significance of leadership and leadership practices for student outcomes and schools as discussed earlier; however, the Turkish literature is scant, to the researcher's knowledge, on how to develop leadership in school principals and what tools and techniques to use or implement in order to get more hoped-for results. The reason may be that leadership development has not received sufficient attention in Turkey (Gümüş, Esen, & Bellibaş, 2016), and that the understanding regarding leadership development is mostly confined to western contexts (Mertkan, 2011).

The researcher describes several leadership development tools and techniques, some of which are as follows:

- a) portfolio use,
- b) scenario planning,
- c) after-event reviews,
- d) action learning,

- e) coaching & mentoring,
- f) appreciative inquiry,
- g) experiential learning,
- h) work-shadowing and
- i) networks.

As a standardized school leadership preparation process does not exist within the Turkish education system, the researcher, drawing on the related literature, offers these tools and techniques to be employed both in informal and formal learning of school principals and embedded in the assistant principalship process which can be considered as “candidacy to principalship”. This study is intended to contribute to the Turkish literature on developing leadership in school principals through highlighting some tools and techniques to be used in leadership development. The following research question guided the current study: “Which tools and techniques can be used to develop leadership in school principals in Turkish context?”

Purpose of the Study

This research discusses the importance of leadership development and provides some tools and techniques for understanding multiple practices and/or activities regarding leadership development in school principals, mostly borrowing from various disciplines such as human resource management, business administration, and organizational behavior.

Method

This study is based on the reviewing of literature. The researcher reviewed the literature with a multidisciplinary perspective and identified some tools and techniques which can be used in leadership development. In this way, this research both offered a brief overview of a preliminary set of tools and techniques for leadership development in the Turkish context and called for research on developing principal leadership.

Findings, Discussion and Conclusion

Leadership development relates to the development of leadership processes and the development of leaders as individuals (Iles & Preece, 2006). Increasing demands, complex work environments, new roles and responsibilities and concerns for accountability require school principals to acquire leadership skills and enhance their performance (Firestone & Riehl, 2005; Stronge, Richard, & Catano, 2008). Therefore, developing school principals’ leadership skills, knowledge and abilities may make a significant contribution to student and school outcomes. In the Turkish context, school principals are selected and appointed on the basis of having experience as teachers. However, teaching experience, by itself, is not likely to help school principals to carry out the roles and practices expected from them. A more systematic approach to principals’ on-the-job and off-the-job learning must be ensured in order to develop their practices (Mertkan, 2011). The use of the tools and techniques specified above can make a difference in school principals’ informal and formal learning and their leadership development. Some of the tools and techniques can be used as a part of principals’ informal learning, while others can be integrated into formal training.

Keywords: School principals, leadership development, tools, techniques

References

- Aslan, H., & Karip, E. (2014). Okul müdürlerinin liderlik standartlarının geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(3), 255- 279.
- Bozkurt, C., & Bellibaş, M. Ş. (2016). Görevlendirme kapsamında çalışan okul yöneticilerinin atanma yöntemleri ve yeterliliklerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 46-74.
- Bush, T. (2009). Leadership development and school improvement: Contemporary issues in leadership development. *Educational review*, 61(4), 375-389.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.
- Day, D. V., & Dragoni, L. (2015). Leadership development: An outcome-oriented review based on time and levels of analyses. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.*, 2(1), 133-156.
- Earley, P., & Jones, J. (2010). *Accelerated leadership development: Fast tracking school leaders*. London: UK: Institute of Education
- Firestone, W. A., and Riehl, C. (Eds.) (2005). *A new agenda for research in educational leadership*. New York: Teachers College Press.

- Gümüş, E., & Bellibaş, M. S. (2016). The effects of professional development activities on principals' perceived instructional leadership practices: Multi-country data analysis using TALIS 2013. *Educational Studies*, 42(3), 287-301.
- Gümüş, E., Esen, M., & Bellibaş, M. Ş. (2016). Eğitim araştırmalarında "lider yetiştirme ve liderlik geliştirme" çalışmaları: 1980-2014 arası durum tespiti. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(40), 491-505.
- Hallinger, P. (2016). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, Advance online publication. doi:10.1177/1741143216670652.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational administration quarterly*, 32(1), 5-44.
- Iles, P., & Preece, D. (2006). Developing leaders or developing leadership? The Academy of Chief Executives' programmes in the North East of England. *Leadership*, 2(3), 317-340.
- Karadağ, E., F. Bektaş, N. Çoğaltay, & M. Yalçın (2015). The effect of educational leadership on students' achievement: A meta-analysis study. *Asia Pacific Education Review*, 16, 79-93.
- Karip, E., & Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5(2), 193-207.
- Kraus, A. J., & Wilson, C. N. (2012). *Leadership development for organizational success*. SIOP white paper series. Retrieved from <http://www.siop.org/WhitePapers/Visibility/LeadershipDevelopment.pdf>.
- Leithwood, K., & Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529-561.
- Lord, R.G., & Hall, R., J. (2005). Identity, deep structure, and the development of leadership skill. *The Leadership Quarterly*, 16, 591-615.
- Mertkan, S. (2011). Tensions in leadership development: head teachers' experience in North Cyprus. *School Leadership and Management*, 31(1), 79-90.
- OECD (2007). *Reviews of national policies for education basic education in Turkey*. Retrieved from http://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/reviews-of-national-policies-for-education-basic-education-in-turkey-2007_9789264030206-en.
- Sezer, Ş. (2016). School administrators' opinions on frequently changing regulations related to appointments and relocation: A new model proposal. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(2), 335-356.
- Stronge, J. H., Richard, H. B. & Catano, N. (2008). *Qualities of effective principals*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Şimşek, H., & Örucü, D. (2016). Dünyada ve Türkiye'de okul yöneticilerinin yetiştirilmesine genel bir bakış. İçinde: *Türkiye'de eğitim yöneticileri ve maarif müfettişleri: Seçme, atama ve yetiştirme* (A. Aypay Ed.), Ankara: Pegem Akademi.
- Tan, C. Y. (2016). Examining school leadership effects on student achievement: The role of contextual challenges and constraints. *Cambridge Journal of Education*. Advance online publication. doi: 10.1080/0305764X.2016.1221885.
- Walker, A., & Hallinger, P. (2013). International perspectives on leaders development: Definition and design. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(4), 401- 404.
- Yolcu, H., & Bayram, A. (2015). Okul yöneticisi seçme sürecini deneyimleyen yönetici adaylarının sözlü sınav yöntemine ilişkin algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 102-126.

DÖNÜŞÜMCÜ VE ETKİLEŞİMCİ LİDERLİK İLE İŞ TATMİNİ İLİŞKİSİNİN META-ANALİZLE İNCELENMESİ

Selin Bozalp Ünal^a, Engin Karadağ^b, Suat Anar^c

^(a) Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, selinbozalp@gmail.com

^(b) Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, enginkaradag@ogu.edu.tr

^(c) Prof. Dr., Yeditepe Üniversitesi, sanar@yeditepe.edu.tr

Giriş

Küreselleşen dünyada ayakta kalabilmenin ve diğer işletmelerle rekabet edebilmenin şartının değişimle olduğu ve bu değişimin yapılmaması durumunda işletmenin zamanla yok olma riski olduğundan, liderin çalışanlarına bu değişimin gerekliliğini anlatması gerekmektedir. Lider, işletmenin değişimine uyum sağlamada çalışanların kendilerine güven duymalarını sağlar ve sorunların çözümünde yeni ve yaratıcı fikirler ortaya çıkarır. Liderlik kavramı sosyal bilimlerde özellikle işletme, psikoloji, sosyoloji ve eğitim alanı üzerinde çok tartışılan ve araştırma yapılan kavramlardan biridir. Tüm bu alanların ortak amacı; (i) liderliğin doğasını anlamak ve (ii) iyi bir liderde olması gereken özellikleri tespit etmektir. İşletme açısından iyi bir lider daha verimli ve üretken bir fabrika oluşturmak anlamına gelmektedir. Dönüşümcü liderlik, bireyleri değiştiren ve dönüştüren bir süreçtir. Dönüşümcü liderlik yeteneklerinin kullanılmasıyla astlar, lidere karşı güven, saygı ve sadakat duygusu beslemeye başlar. Dönüşümcü liderlikte izleyiciler gelebilecekleri en iyi noktaya gelmek için çaba gösterirler. Moral boyutunun olması dönüşümcü liderliğin, iş tatmini açısından daha avantajlı duruma getirmektedir. Dönüşümcü liderliğin neticesinde karşılıklı bir özendirme ilişkisi ortaya çıkar. Bu özendirme ilişkisinde izleyici lidere dönüşürken, lider de moral ve tatmin sağlayan itici bir güç işlevini görmektedir. Dönüşümcü liderlik boyutunda, lider ve izleyicileri birbirlerini, ödül, prim gibi araçların yapamayacağı ölçüde yüksek bir motivasyon düzeyine taşıyacak ilişki içerisinde bulmaktadırlar. Araştırmacılar, örgütlerde çalışanların iş tatminini ve çalışan yakınmalarını etkileyen temel faktörlerden en önemlisinin liderlik davranışları olduğunu ileri sürmektedirler. Dönüşümcü liderler sahip oldukları etkili iletişim becerileri ile organizasyonun stratejik hedeflerinin kabulünü de kolaylaştırırlar. Gönüllü olarak çalışanlarına yardım ederek, işle ilgili problemlerin ortaya çıkışını engellerler; böylece çalışanlarının arasında iş tatminini sağlarlar bu sayede, çalışanlar organizasyonlarına daha bağlı olurlar ve işgören devri de azalmış olur. Dönüşümcü liderliğin zihinsel teşvik boyutu kapsamında liderler, izleyicilerine yeni fikirler aşılayarak, onları eski düşünme biçimlerinden uzaklaştırmakta ve onları sürekli olarak cesaretlendirmektedirler. Liderin etkinliğini geliştiren ana faktör; çalışanların, işin ve örgütün tipik özelliklerini tanımaktır. Maeroff (1988) da iş tatmininin katılımcı karar verme ve dönüşümcü liderlik ile pozitif ilişkide olduğunu saptamıştır. Leithwood ve diğerleri ise (1990), dönüşümcü liderliğin özellikle bireye yönelik ilgi boyutunun iş tatmini ile pozitif ilişkide olduğunu belirtmektedir. Dönüşümcü lider ve izleyici arasındaki ilişki resmi, kurumsal uygulamalar ve cezalar dâhilinde değil, kişisel anlayışa yönelik bir ilişkidir. Lider ve izleyicileri arasında etkili bir iletişim söz konusudur. İzleyicilerine ilham veren liderler çalışanların işlerini daha cazip, keyifli ve uğraştırıcı hale getirerek onları motive etmektedirler.

Araştırmanın Amacı

Hem ampirik, hem de meta-analitik bulgular, dönüşümcü liderler ile çalışan kişilerin işlerine daha çok bağlandıklarını, işlerini bırakma eğilimlerinin daha az olduğunu, daha fazla güçlendirildiklerini ve işlerinden daha çok tatmin olduklarını göstermektedir. Literatürde yer alan araştırmaların sonuçlarına göre bu çalışmada aşağıdaki hipotezler test edilmiştir.

H. Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ile iş tatmini arasında pozitif ilişki vardır.

H_a. Yayım türü, dönüşümcü liderlik ile iş tatmini arasındaki pozitif ilişkide moderatör değildir.

H_b. Yayım yılı, dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ile iş tatmini arasındaki pozitif ilişkide moderatör değildir.

H_c. Liderlik ölçeklerinin, dönüşümcü liderlik ile iş tatmini arasındaki pozitif ilişkide moderatör değildir.

H_d. İş tatmini ölçekleri, dönüşümcü ile etkileşimci liderlik ile iş tatmini arasındaki pozitif ilişkide ise moderatör değildir.

H_e. Araştırmanın yapıldığı sektör, dönüşümcü liderlik ile iş tatmini arasındaki pozitif ilişkide moderatördür.

Yöntem

Bu çalışmada meta-analize yöntemi kullanılmış olup meta-analize dâhil edilecek araştırmaları belirlemek için öncelikle, YÖK ve ULAKBİM veri tabanlarında literatür taraması yapılmıştır. Bu çalışmaya dâhil edilen araştırmalar için son tarih Ocak 2016'dır. Geliştirilen tarama stratejisiyle, dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ile iş tatmini arasındaki ilişki araştırılmış ve çalışmanın ölçütlerine uygun araştırmalar çalışma örneklemini oluşturmuştur. Tüm meta-analiz işlemlerinde rassal etki modeli temel alınmıştır. Dönüşümcü ve etkileşimci liderliğin iş tatmini üzerindeki ortalama etki büyüklüğünde; dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ölçekleri, iş tatmini ölçeği, çalışmanın yapıldığı yıl, çalışmanın yapıldığı sektör ve çalışmanın türü değişkenleri açısından moderatör analizi yapılmıştır. Çalışmada, Excel, Comperhensive Meta-Analysis, SPSS 18.0 programlarından yararlanılmıştır.

Bulgular

Çalışmada dönüşümcü liderliğin iş tatmini üzerindeki etki düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen meta-analiz sonuçları dönüşümcü liderliğin iş tatmini üzerinde [$r = .50$] geniş düzeyde pozitif etkilere sahip olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, dönüşümcü liderlik, etkileşimci liderlik, iş tatmini, meta-analiz

INVESTIGATION OF PRE-SERVICE ELEMENTARY MATHEMATICS TEACHERS' ETHICAL SENSITIVITIES IN TERMS OF SOME VARIABLES

Gülнар Özyıldırım^a, Feride Özyıldırım Gümüş^b

^(a) Araş. Gör., Akdeniz Üniversitesi, gulnarozyildirim@akdeniz.edu.tr

^(b) Yrd.Doç.Dr., Aksaray Üniversitesi, ferideozyildirim@aksaray.edu.tr

Introduction

To protect and develop the physical and psychological welfare of students, teachers should respond and behave morally. Pre-service teachers should also be aware of this situation like in-service teachers since they are the teachers of future. For this purpose, teachers and pre-service teachers should understand and comment on situations so that they can tend to behave ethically (Hanhimäki and Kirsi, 2009). In addition that providing emotionally safe environment where students are able to share their thought, do wrong, retry and be given feedback is important for their development (Narvaez, 2001). Furthermore; "teachers must be sensitive to situational cues and must be able to visualize various alternative actions in response to that situation". (Hanhimäki & Kirsi, 2009:108). To be able to put into practice, pre-service teachers must have ethical sensitivity. "Ethical sensitivity is the empathic interpretation of a situation in determining who is involved, what actions to take, and what possible reactions and outcomes might ensue" (Narvaez, 2001:7). According to Weaver, Morse and Mitcham (2008), ethical sensitivity means to understand, make sense of and react the care whose people get professional service. Rest (1992) stated that ethical sensitivity is the first step for ethical decision. The researcher explained it like that a person acts by taking into consideration of the others people's welfare and be aware of effects of their actions.

Purpose of the Study

Since the ethical sensitivity is so important in classroom environment, investigating the ethical sensitivity enables that professionals are able to recognize the ethical dimension of their work and improve their professional development (Weaver, Morse and Mitcham 2008). In the literature, there are some researches on professional ethical sensitivity (Bebeau, Rest & Yamoore, 1985; Mcneel, 1994; Clarkeburn, 2002; Kuusisto, Tirri & Rissanen, 2012; Ottekin- Demirbolat & Aslan, 2014). But in this study, ethical sensitivity was dealt with regardless of professional aspect. Moreover, there is no enough research about the ethical sensitivities of pre-service elementary mathematics teachers. That's why determining the level of ethical sensitivity of pre-service elementary mathematics teachers is important to be able to avoid potential problems in the future.

According to this purpose the research problems of this study are listed as:

Do the ethical sensitivities of pre-service elementary mathematics teachers differ according to

- i. gender,
- ii. grade level and
- iii. level of parent education?

Method

In this study, a descriptive survey model from quantitative research methods is used. In order to arrive at a judgment on the universe through a selected sample, the research has been completed in the form of determining the existing state. The sample of the study is the pre-service elementary mathematics teachers who are studying at a public university located in Turkey. The data were obtained from four grade levels and 174 teacher candidates.

Within the scope of the research, "Ethical Sensitivity Scale" was used to determine the ethical sensitivities of the pre-service teachers. The original scale was developed by Tirri and Nokelainen (2007) and adapted to Turkish by Ottekin-Demirbolat and Aslan (2014). The scale does not contain any occupational items that are intended to make a difference between the ethical sensitivity of the participants and the ethical sensitivity of any person (Ottekin-Demirbolat & Aslan, 2014). The scale consists 28 items and seven factors as "reading and expressing emotions", "understanding other people's ideas", "taking care to relate to other people", "working with person and group differences", "preventing social prejudices", "to develop comments and opinions", "to

determine the results of action and options". The reliability of the scale was reexamined and the Cronbach's alpha coefficient was 0.86 in this study. Eight different ethical sensitivity scores, including the whole scale and all factors, have been calculated for each participant. Afterwards, the obtained data were analyzed according to the purpose of study with SPSS.20 package program.

Findings

When the obtained data were examined, it was determined that the sample showed normal distribution. Findings are presented for each research problem.

In the first problem, it was analyzed that if there is a meaningful difference in the ethical sensitivity levels of pre-service elementary mathematics teachers according to their genders. Independent groups t test was conducted on 42 male and 132 female teacher candidates. As a result, there is a difference only in the "refraining from social bias" factor in favor of male candidates ($p = ,04 < ,05$, $t = 2,10$). There is no significant difference in the other factors or in the whole scale according to gender.

In the second problem of the study, it was examined whether the ethical sensitivity levels of pre-service elementary mathematics teachers differ according to their grades. One-way ANOVA test was conducted at the four-grade level. According to the results, it was found that there was a significant difference between the scores of "being careful in making contact with others" factor. It was observed that the difference was found between the 2nd grade and 1st grade pre-service teachers with the favor of 1st grades ($p = ,00 < ,05$, $F = 4,31$). In addition, a significant difference was found between 2nd and 4th grade pre-service teachers with the favor of 4th grades in the same factor ($p = ,00 < ,05$, $F = 4,31$). Another difference obtained from the "creating comments and options" factor. In this factor, there was a significant difference between the between 1st and 2nd grade pre-service teachers, in favor of 1st grades. Also in the same factor there were significant differences between the 2nd and 3rd grade pre-service teachers in favor of 3rd grade and between 2nd and 4th grade pre-service teachers with the favor of the 4th grade ($p = ,04 < ,05$, $F = 2.86$).

In the last problem of the research, it was investigated that if there is a significant difference in the ethical sensitivity levels of pre-service elementary mathematics teachers according to their parents' education level. Participants were firstly grouped according to their mother's education level, as until high school and high school or beyond. As a result, there was no significant difference between the ethical sensitivities of the pre-service teachers according to the mother education level.

Finally, it was investigated that if there is a significant difference in the level of ethical sensitivity of pre-service elementary mathematics teachers according to the level of father education. Participants were grouped according to their father's educational level, as until high school and high school or beyond. According to the results, there were significant differences between the scores of the three factors as "understanding and expressing feelings", "asking for others' ideas" and "creating comments and options". All significant differences respectively to the mentioned factors were found to be in favor of pre-service teachers whose father education level were high school or beyond ($p = ,03 < ,05$, $t = -2,15$, $p = ,03 < ,05$, $t = -2,24$; $p = ,03 < ,05$, $t = -2,20$).

Discussion, conclusion and suggestion

When all those findings are examined, ethical sensitivity levels of pre-service elementary mathematics teachers are found to be a high level. Furthermore, their highest ethical sensitivity level is being careful in making contact with others and their lowest ethical sensitivity level is refraining from social bias. These findings are parallel with the studies of Ottekin-Demirbolat, and Aslan (2014) and Kuusisto, Tirri and Rissanen (2012). Beside these, it has been revealed that the ethical sensitivity of pre-service elementary mathematics teachers differ according to some demographic characteristics on the basis of factors of scale. In the refraining from social bias dimension, female pre-service teachers are more sensitive than male ones. It may arise from emotional property of women. It can be said that pre-service teachers' ethical sensitivity in some dimensions are affected from their fathers' educational levels. The pre-service teachers whose fathers' educational level is higher than others have more sensitive on understanding and expressing feelings, asking for others' ideas and creating comments and options. The communication quality between children and their fathers may be explanation of these findings. The fact that their ethical sensitivity differs in terms of their gender, fathers' education level and grades is important for future studies. In-depth interviews for investigating the causes of these differences are recommended for future studies.

Keywords: Ethical sensitivity, Pre-service teachers, Mathematics education

References

- Bebeau, M. J., Rest, J. R., & Yamoore, C. M. (1985). Measuring dental students' ethical sensitivity. *Journal of Dental Education*, 49(4), 225-235.
- Clarkeburn, H. (2002). A test for ethical sensitivity in science. *Journal of Moral education*, 31(4), 439-453.



- Hanhimäki, E., & Tirri, K. (2009). Education for ethically sensitive teaching in critical incidents at school. *Journal of Education for Teaching*, 35(2), 107-121.
- Kuusisto, E., Tirri, K., & Rissanen, I. (2012). Finnish teachers' ethical sensitivity. *Education Research International*, (2012), 1-10.
- McNeel, S. P. (1994). College teaching and student moral development. Rest, J., R. & Narvaez, D. (Ed). *Moral development in the professions: Psychology and applied ethics* içinde (p. 27-49) UK: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Narvaez, D. (2001). *Ethical sensitivity*. Activity booklet 1. Retrieved, March 2, 2007, from <http://www.nd.edu/~dnarvaez/>
- Ottekin-Demirbolat, A., & Aslan, H. (2014). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin etik duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Sinop ili örneği)[Özel Sayı]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 187-206.
- Rest, J. R. (1982). A psychologist looks at the teaching of ethics. *Hastings Center Report*, 12(1), 29-36.
- Tirri, K. & Nokelainen P. (2007). Comparison of academically average and gifted students' self-rated ethical sensitivity. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 13 (6), 587-601.
- Weaver, K., & Morse, J., Mitcham, C. (2008). Ethical sensitivity in professional practice: concept analysis. *Journal of advanced nursing*, 62(5), 607-618.

AN INVESTIGATION OF PRE-SERVICE ELEMENTARY MATHEMATICS TEACHERS' BELIEFS ABOUT CLASSROOM MANAGEMENT ACCORDING TO SOME VARIABLES

Gülнар Özyıldırım^a, Feride Özyıldırım Gümüş^b

^(a) Araş. Gör., Akdeniz Üniversitesi, gulnarozyildirim@akdeniz.edu.tr

^(b) Yrd.Doç.Dr., Aksaray Üniversitesi, ferideozyildirim@aksaray.edu.tr

Introduction

To be achieved the aims of education, it is important to be used all resource by all units effectively and efficiently. When it is taken into consideration from the smallest unit of education system, responsibility of school environment design is taken by school administrators and responsibility of classroom environment design belongs to teachers. Classroom is not managed effectively is an obstacle for effective education system even if the other elements of education are designed appropriately (Arslan, 2016). Since “a well-organized and efficiently managed classroom is the essential foundation upon which to build a solid instructional program and a climate of mutual respect and caring between students and teachers” (McLeod, Fisher & Hoover, 2003:v). Garrett (2014) stated that the term of classroom management is linked with the words such as control quiet environment, reward- punishment system and instruction but they are useless if motivation and engagement of students are provided. It is not important many times whether teachers are inexperienced or not while they cope with classroom issues (McLeod, Fisher & Hoover, 2003; Arslan, 2016). The crucial point is that a teacher should disregards these misconception, focus on the aims of classroom management (Garrett, 2014) and know strategies, properties and variables of classroom management (Arslan, 2016).

According to Evertson and Weinstein (2006), designing environment for both academic learning and social-emotional learning of students are two significant aims of classroom management. When the dimensions of classroom management are examined, the classification differs. While there are five dimensions of classroom as physical design of the classroom, rules and routines, relationships, engaging and motivating instruction and discipline (Garrett, 2014). Başar (1999) stated five dimensions of classroom management but the some of them were named differently. They are management of physical environment time, students' behaviors, relations and communications and curriculum. Moreover; Martin Yin and Mayall (2006) point out there are three dimensions as instruction, people and behavior management. The important point is that whatever the names of classroom management dimensions, they are affected from the styles and attitudes of a teacher.

Purpose of the Study

There are several researches on the attitudes and styles of teachers and pre-service teachers on classroom management (Martin & Yin, 1997; Savran & Çakıroğlu, 2004; Martin Yin & Mayall, 2006; Gencer & Çakıroğlu, 2007; Güvenç & Güvenç, 2014). But there are not enough studies related to the pre-service elementary mathematics teachers' beliefs about classroom management according to their genders and grades. So in this study it is aimed to investigate the pre-service elementary mathematics teachers' beliefs about classroom management according to their genders and grades.

Method

In this research, the attitudes and beliefs about classroom management of pre-service elementary mathematics teachers were examined in terms of their genders and grades. For this reason, quantitative research techniques were used. The study was conducted with 170 pre-service elementary mathematics teachers studying at a public university. The Attitude and Beliefs Scale for Classroom Control adapted to Turkish by Savran and Çakıroğlu (2004) was used as a data collection tool which was originally developed by Martin, Yin, and Baldwin (1998). There were 26 items and three factors before its adaptation, and in Turkish version there were two factors and 22 items. The first factor was related to the instructional management and consisted of 12 items. The second factor was related to people management and consisted of 10 items. The scale items were designed as four-point likert type, and the items bearing negative expression are reversed during data coding. Pre-service teachers' beliefs and attitudes about classroom management were classified according to the scores obtained

from the two factors. Since the first dimension related to the instructional management was composed of 12 items, the lowest point to be taken here was 12 and the highest score was 48. 12 points represent the most non-interventionist, 48 points represent the most interventionist approach, and if the score from this factor approaches 30, indicate interactionist attitude (Savran, 2002). Similarly, since the other dimension related to people management was composed of 10 items, the lowest point to be taken here is 10 and the highest score is 40. 10 points represent the most non-interventionist, 40 points represent the most interventionist, and if the score of this factor approaches 25.5, the pre-service teacher has interactionist belief (Savran, 2002).

Findings

The data obtained from this study were examined according to gender differences. Independent groups t-test was conducted to see whether the scores of the pre-service teachers gender in both the instructional management and the people management dimensions differed according to gender. The results of the test were presented in Table 1 below.

Table 1: The significance test of the difference between the groups in terms of gender

	Instructional management					People management				
	n	X	sd	p	t	n	X	sd	p	t
female	128	37,78	5,01	,59	,53	128	19,20	3,35	,26	1,12
male	42	38,26	4,91			42	19,92	4,46		

As it could be seen from the Table 1, there was no a significant difference between the pre-service teachers' instructional management dimension scores ($p=,053 > ,050$; $t= ,53$) and people management dimension scores ($p=,026 > ,050$; $t= 1,12$) in terms of gender.

Secondly, the data were examined in terms of grades of pre-service teachers. The one-way ANOVA test was conducted to see whether the scores of pre-service teachers differed in terms of their grades from both the course management and the people management dimensions. The results of the test were presented in Table 2 below.

Table 2: Test of significance between the groups in terms of grades

	Instructional management					People management				
	n	X	sd	p	F	n	X	sd	p	F
1 st grade	38	39,23	5,06	,00	5,01	38	20,45	4,46	,04	2,80
2 nd grade	44	35,54	5,49			44	19,54	4,10		
3 rd grade	39	38,28	4,87			39	18,16	2,8		
4 th grade	48	38,69	3,8			48	19,39	2,81		

As it could be seen from Table 2, both in the dimensions of instructional management ($p =,0 < ,05$; $F=5,01$) and in people management ($p=,04 < ,05$; $F=2,80$) there were significant differences between pre-service teachers in terms of their grades. According to Post Hoc test in the instructional management factor scores, there is a difference between the first and second grades with in favor of the first grade pre-service teachers. Also in the same factor, there is a difference between the second and fourth grade pre-service teachers with in favor of the fourth grades. In addition to that, the difference in people management factor is observed between first grade pre-service teachers and third grades in favor of first grades.

Discussion, conclusion and suggestion

According to all the findings, it was seen that the pre-service teachers have more interventionist belief in the aspect of instructional management dimension, while having less interventionist belief on the people management without considering the gender and grade difference. Savran (2002) reached same result and the researcher interpreted it like that "pre-service science teachers may come to believe that it is the way to be effective teachers by maintaining order and strict controlling students' instructional activities, even though they have greater confidence in their abilities to have positive student learning"(p.92). Furthermore, pre-service teachers' interventionist beliefs on instructional management may arise from their thoughts which is that roles of teachers are maintaining order and controlling students' instructional activities such as allocating classroom materials, managing physical environment, organizing instructional activities (Savran, 2002; Savran & Çakıroğlu, 2004).

While there were no significant differences between the groups in terms of gender, there were significant differences between groups in terms of their grades. Even though a difference was not found in Savran and Çakıroğlu's (2004) study according to gender of pre-service teachers, Martin and Yin (1997) stated that there was difference between female teachers and male teachers in both dimensions. It is observed that the differences in the instructional management factor are between the second grade pre-service teachers and the both first and fourth grade pre-service teachers and these differences are in favor of the first and fourth grades. This can be



interpreted as the fact that the pre-service teachers who are just beginning and completing higher education have more interventionist beliefs on instructional management.

In addition to that, the difference found in favor of first grade pre-service teachers between first and third grade pre-service teachers in people management factor. Third grade pre-service teachers are less interventionist than first grade pre-service teachers. It can be said that while gaining theoretical knowledge, their desire on controlling student's behavior may decrease. Similarly, Savran and Çakıroğlu (2004) did not find a difference between third and fourth grades in both dimensions.

Keywords: Classroom management, Pre-service mathematics teachers, Beliefs

References

- Arslan, H. (2002). Sınıf yönetiminin temel kavramları. R. Sarpkaya içinde, *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık (1-37).
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları No: 3390.
- Everton, C. M. & Weinstein, C. S. (2006). *The handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Garret, T. (2014). *Effective classroom management the essentials*. New York: College Press.
- Gencer, A. S., & Cakiroglu, J. (2007). Turkish pre-service science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher education*, 23(5), 664-675.
- Güvenç, E. & Güvenç, H. (2014). İlköğretim matematik ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin sınıf yönetim biçimleri ve özerklik desteği algıları. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 9(3), 311-322.
- Martin, N. K., & Yin, Z. (1997). *Attitudes and beliefs regarding classroom management style: Differences between male & female teachers*. Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association, Austin, TX (ERIC Document Reproduction Service No. ED 404 708).
- Martin, N.K, Yin, Z., & Mayall, H., (2006). Classroom management training, teaching experience and gender: Do these variables impact teachers' attitudes and beliefs toward classroom management style? *Annual Conference of the Southwest Educational Research Association* (ERIC Document Reproduction Service No. ED494050).
- McLeod, J., Fisher, J, & Hoover, G. (2003). *The key elements of classroom management: managing time and space, student behavior, and instructional strategies*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Savran, A. (2002). *Pre-service science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their classroom management beliefs*. Unpublished Master's thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Savran, A., & Cakiroglu, J. (2004). Pre-service Science Teachers' Orientations to Classroom Management. *Hacettepe University Journal of Education*, 26, 124-130.

EĞİTİM LİDERLİĞİ MESLEKİ STANDARTLARI BAĞLAMINDA OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖZ DEĞERLENDİRMELERİ

Ferudun Sezgin^a, Ümmü Gülsüm Aksu^b, Büşra Tamer^c

^(a) Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, ferudun@gazi.edu.tr

^(b) Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, gulsummaksu@gmail.com

^(c) Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, busratamer@gmail.com

Giriş

Etkili okullar üzerine yapılan geniş çaplı araştırmalar eğitim yöneticiliği konusunda alanyazına önemli kazanımlar sağlamıştır (Balcı, 1988; National Policy Board for Educational Administration [NPBEA], 2015; Davis, Darling-Hammond, LaPointe ve Meyerson, 2005). Bu kazanımlar, eğitim yönetiminde geleneksel eğitim yöneticiliği anlayışından eğitim liderliğine geçişi ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda, eğitim yöneticilerinin liderlik yaklaşımları çerçevesinde ve eğitim liderliğine uygun hareket etmeleri beklenmektedir. 1987 yılında Ulusal Eğitim Yönetimi Mükemmellik Komisyonu'nun (National Commission on Excellence in Educational Administration [NCEEA], 1987) yayınladığı “ABD Okulları İçin Liderler” raporuyla birlikte, eğitim liderliğinin niteliği ve önemi daha çok konuşulmaya başlanmıştır (Murphy ve Shipman, 1998). Eğitim yöneticileri yetiştirme programlarında da, eğitim liderliği kapsamında iyileştirmeler yapılarak standartlaştırmalara gidilmiştir. Daha sonraki süreç, liderlik standartlarının belirlenmesi ile bu standartlar çerçevesinde eğitim liderlerinin yetiştirilmesi ve değerlendirilmesi olmuştur. Artık alanyazın araştırmaları, eğitim liderliği standartlarının etkili kullanımı üzerine strateji geliştirme sürecine yoğunlaşmaktadır (Murphy ve Shipman, 1998).

Mesleki standartlar, mesleğin temsil ettiği değerler ile yapılacak işin kapsam ve kalitesini ortaya koyan ilkelere dir. Bu ilkeler, hem mesleki uygulamalara rehberlik etmek hem de uygulamada bulunanların iş ortamına hazırlanma, işe alınma, değerlendirilme, denetlenme ve geliştirilme süreçlerinde başvurulmak için oluşturulur. Standartlar, mesleki düzeyde beklentileri karşılama ve hangi ölçütlere göre değerlendirme yapılacağı konusunda uygulayıcılara yol gösterir. Bu bağlamda eğitim liderlerinin de kendilerini sürekli olarak yenileyerek geliştirmelerine rehberlik edecek mesleki standartlara ihtiyaçları vardır (NPBEA, 2015; Turan ve Şişman, 2000).

Eğitim liderlerinde bulunması gereken niteliklerin bilimsel boyutta ele alınması gerekir (Aslan ve Karip, 2014). Geçmişte eğitim yönetimi alanında standartların bulunmaması, alanda önemli bir eksiklik olarak görülmüştür (Murphy ve Shipman, 1998). Bu boşluğu giderme adına bazı ülkelerde (İngiltere, ABD, Avustralya, vb.), eğitim liderliği standartlarının geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır (Aslan ve Karip, 2014). Bu ülkelerde yaklaşık on temel yeterlilik alanı baz alınarak standartlaştırmalara gidilmiştir (Şişman ve Turan, 2004). NPBEA standartları da, bu alandaki etkili çalışmalardan biridir (NPBEA, 2015) ve bu standartlar diğer ülkelerde de kabul görecük uygulanmıştır. Eğitim yönetimi alanında standartlar ortaya koymak bir hayli zor olmasına karşın, son dönemlerde bu konuyla ilgili çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalarda oluşturulan standartlar eğitim liderinin inanç, değer, anlayış ve bilgi sistemi ile performans noktasında başlıca ilkelerin nelerden oluşması gerektiğine odaklanır (Turan ve Şişman, 2000).

Türkiye’de eğitim liderliği ve standartları konusu, akademik olarak birtakım çalışmalarda yer bulsa da uygulamada yeterli ilgiyi görmemiştir. Gerek atanma gerekse çalışma performansları standartlara bağlanmadığı için eğitim yöneticiliği (liderliği) tartışmalı bir hal almıştır (Açıkalın, Şişman ve Turan, 2007; Gümüşeli, 2009; Memduhoğlu, 2007; Şimşek, 2007). Hâlbuki alanyazın incelendiğinde, eğitim yöneticilerinin seçilerek atanma ve yerleştirilmelerine yönelik, günümüz koşullarına cevap verebilecek nitelikteki liderlik standartlarının gerekliliği üzerinde ısrarla durulduğu görülmektedir (Açıkalın, 2006; Aydın, 2002; Balcı, 2008; Bursalıoğlu, 2008; Çelik, 2002; Florida Department of Education [FDE], 2017; Gümüşeli, 2004; Hoy ve Miskel, 2010; NPBEA, 2015; Şimşek, 2002).

Günümüzde eğitim liderlerinden iletişimde etkili olmaları, analiz yapabilmeleri, değişimi gerçekleştirebilmeleri ve halkla ilişkilerde uzmanlık göstermeleri beklenmektedir. Eğitim liderlerine yönelik standartlar geliştirilirken bahsedilen beklentiler göz önüne alınarak on farklı boyut tespit edilmiştir. Bu boyutlar ve kısaca açıklamaları aşağıdaki gibidir (NPBEA, 2015):

1) Misyon, Vizyon ve Temel Değerler: Etkili eğitim liderleri paydaşlar tarafından kabul gören misyon, vizyon ve kaliteli eğitimin temel değerlerini geliştirir, destekler ve uygulayarak her bir öğrencinin akademik başarısını ve refahını artırır.

2) Etik ve Mesleki Normlar: Etkili eğitim liderleri her bir öğrencinin akademik başarısını ve refahını desteklerken mesleki normlara uygun ve etik olarak hareket eder.

3) Eşitlik ve Kültürel Duyarlılık: Etkili eğitim liderleri her bir öğrencinin akademik başarısını ve refahını desteklemek için kültürel farklılıklara duyarlı olur ve eğitimde imkân eşitliğini sağlamaya çalışır.

4) Müfredat, Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme: Etkili eğitim liderleri her bir öğrencinin akademik başarısını ve refahını desteklemek için bilişsel gelişime uygun ve tutarlı bir müfredat, öğretim ve ölçme-değerlendirme sistemi geliştirir.

5) Öğrenci Bakım ve Destek Toplumu: Etkili eğitim liderleri her bir öğrencinin akademik başarısını ve refahını teşvik için kapsayıcı, özverili ve destekleyici okul topluluğu inşa eder.

6) Okul Personelinin Mesleki Donanımı ve Yetkinliği: Etkili eğitim liderleri her bir öğrencinin akademik başarısını ve refahını desteklemek için okul personelinin mesleki yetkinliğini ve uygulamalarını geliştirir.

7) Öğretmen ve Çalışanların Meslek Toplulukları: Etkili eğitim liderleri her bir öğrencinin akademik başarısını ve refahını teşvik etmek için öğretmen ve okul çalışanlarının mesleki topluluklara katılmalarını destekler.

8) Aileler ve Toplumun Anlamlı Kaynaşması: Etkili eğitim liderleri her bir öğrencinin akademik başarısını ve refahını teşvik için aileleri ve toplumu anlamlı ve faydalı olacak şekilde kaynaştırır.

9) Faaliyetler ve Yönetim: Etkili eğitim liderleri her bir öğrencinin akademik başarısını ve refahını desteklemek için etkinlikleri, süreçleri ve okul kaynaklarını yönetirler.

10) Okulun İyileştirilmesi ve Geliştirilmesi: Etkili eğitim liderleri sürekli iyileştirme ve geliştirme ajanları gibi hareket ederek her bir öğrencinin akademik başarısını ve refahını artırır.

Türkiye’de yapılan çalışmalar ve uluslararası ölçekte ortaya konulan standartlar incelendiğinde okul müdürlerinin yeterliklerinin bu standartlar açısından değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Ayrıca bu değerlendirmenin dış bir kaynaktan olması kadar okul yöneticilerinin kendilerine dönük öz değerlendirmeleriyle de zenginleştirilmesi gerekmektedir. Belirli standartlar ya da yeterliklerin ne derece gösterildiğini analitik olarak ölçmek kadar kişilerin kendilerine yönelik öz değerlendirmede bulunmaları da anlamlıdır. Bu bağlamda öz değerlendirme kişinin kendini yansıtmasını sağlayan, becerilerin öğrenilmesine katkıda bulunarak daha nitelikli ürünler ortaya koyulmasına yardımcı olan, problem çözme becerisini artıran ve bireyin öğrenme sürecinde kendi sorumluluğunu üstlendiği etkili bir değerlendirme yöntemidir (Sluijman, 2002). Başka bir ifadeyle öz değerlendirme, bireyin neyi ne kadar öğrendiğine, bildiğine ve öğrenme sürecindeki başarı düzeyine dair yargılarda bulunmasını sağlar (Brew, 1999; Falchikov ve Boud, 1989). Öz değerlendirme, iyileştirme ve planlamanın temel unsurlarından biri olarak bireylerin güçlü ve iyileştirmeye muhtaç yönlerinin tespit edilmesinde süreklilik arz eden etkili bir araçtır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). Okul özelinde değerlendirildiğinde, okul toplumunun bütününe kapsayan ve paydaşların katıldığı sürekli gelişimi sağlayan bir araçtır. Hiçbir zaman mekanik ve zorlayıcı bir süreç olmadığı gibi teftiş de değildir. Öz değerlendirme, bireyi heyecanlandıran ve süreç içinde yenilikçi ruhun hâkim olduğu bir gelişim döngüsüdür (MEB, 2016). Öz değerlendirme kişinin kendi kendisini kontrol etmesinde temel bir unsurdur. Çünkü öz değerlendirme, amaçların ve denetiminin farkındalığını gerektirir. Böylelikle, öz değerlendirme sonucunda hem kendi kendini düzenleme hem de başarı artabilir (Schunk, 2003).

Araştırmanın Amacı

Ortaokul müdürlerinin uluslararası eğitim liderliği mesleki standartları bağlamında belirlenen eğitim liderliği standartlarına dönük olarak kendilerine ilişkin öz değerlendirme yapmalarını amaçlayan bu çalışmada okul yöneticilerinin söz konusu liderlik standartları açısından sahip oldukları bilgi, beceri ve uygulama yeterlikleri belirlenmeye çalışılacaktır. Bu bağlamda araştırmada şu sorulara cevap aranmaktadır:

1) Okul müdürleri eğitim liderliği standartları kavramını nasıl açıklamakta ve hangi kavramlarla ilişkilendirmektedir?

2) Uluslararası mesleki liderlik standartları bağlamında okul müdürlerinin bilgi düzeylerine ilişkin değerlendirmeleri nasıldır?

3) Okul müdürlerinin eğitim liderliği standartları bağlamında uygulama boyutuna ilişkin öz değerlendirmeleri nasıldır?

4) Okul müdürleri eğitim liderliği standartlarına ilişkin bilgi, beceri ve uygulama düzeylerini artırmak adına hangi kaynaklardan nasıl yararlanmaktadır?

5) Okul müdürleri eğitim liderliği standartlarına ilişkin mesleki ve kişisel gelişimleri adına nelerin yapılmasını ve uygulanmasını önermektedir?

Yöntem

Bu çalışma uluslararası eğitim liderliği mesleki standartları bağlamında, okul müdürlerinin kendilerine ilişkin öz değerlendirmelerini inceleyen bir çalışma olduğu için nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Bu tür araştırmalarda amaç, belli bir konuya yönelik derin bir bakış açısına ulaşmaktır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). Nitel araştırma, katılımcıların veriyi sınıflandırmaları, tanımlamaları ve anlamlandırmalarıdır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Araştırma deseni ise fenomenoloji (olgubilim) olarak belirlenmiştir. Olgubilim araştırmalarında, üzerinde durulan fenomeni yaşayarak dışarı vuran birey ve gruplar veri kaynağı olarak değerlendirilir. Bu araştırmalarda ortaya çıkan sonuçlar bir olguyu daha iyi anlamlandırmaya imkân sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırmanın katılımcılarını Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan resmi okullarda görev yapan okul müdürleri arasından ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik yöntemine göre belirlenecek 10 okul müdürü oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde temel alınacak ölçüt bulunduğu okulda en az bir yıldır okul müdürü olarak görev yapıyor olmasıdır. Bununla beraber müdürlerin yaş, cinsiyet ve kıdem gibi değişkenlerinin yanında okulların sosyo-ekonomik düzeyleri de katılımcı grubun çeşitlendirilmesinde dikkate alınmıştır. Araştırmada uluslararası eğitim liderliği standartları bağlamında, okul müdürlerinin kendilerine ilişkin öz değerlendirmelerini incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim liderliği mesleki standartları, öz değerlendirme, okul müdürü.

Kaynaklar

- Açıkalın, A. (2006). Farklı yönetici yeterlilikleri. *Okul yönetimlerini geliştirme programı* içinde (ss. 119-127). Ankara: İlköğretim Genel Müdürlüğü.
- Açıkalın, A., Şişman, M. ve Turan, S. (2007). *Bir insan olarak okul müdürü*. Ankara: Pegem.
- Aslan, H. ve Karip, E. (2014). Okul müdürlerinin liderlik standartlarının geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(3), 255-279.
- Aydın, İ. P. (2002). *Amerika Birleşik Devletlerinde eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve yönetici geliştirme akademisi örneği*. Ankara Üniversitesi 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumunda sunuldu, Ankara.
- Balcı, A. (1988). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim*, 12(70), 21-30.
- Balcı, A. (2008). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem.
- Brew, A. (1999). Towards autonomous assessment: Using self-assessment and peer assessment. In S. Brown and A. Glasner (Eds.), *Assessment matters in higher education: Choosing and using diverse assessment* (pp. 159-171). Buckingham: Open University.
- Bursalıoğlu, Z. (2008). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Çelik, V. (2002). *Eğitim yöneticisi yetiştirme politikasına yön veren temel eğilimler*. Ankara Üniversitesi 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumunda sunuldu, Ankara.
- Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., & Meyerson, D. (2005). *Review of research. School leadership study: Developing successful principals*. Palo Alto: Stanford Educational Leadership Institute.
- Falchikov, N., & Boud, D. (1989). Student self-assessment in higher education: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 59(4), 395-430.
- Florida Department of Education. (2017). *The Florida principal leadership standards*. Retrieved from <http://www.fldoe.org/teaching/professional-dev/the-fl-principal-leadership-stards/>
- Gümüşeli, A. L. (2004). *Çağdaş okul müdürlerinin liderlik yeterlilikleri ve Türk eğitimcilerinin bu konudaki görüşleri*. Özel Okullar ve Eğitim Yönetimi Sempozyumunda sunuldu, Antalya.
- Gümüşeli, A. I. (2009). Primary school principals in Turkey: Their working conditions and professional profiles. *International Journal of Sciences*, 4(4), 239-246.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). *MEB öz değerlendirme portalı*. www.ozdegerlendirme.meb.gov.tr adresinden ulaşılmıştır.

- Memduhoğlu, H. B. (2007). *Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Türkiye'de kamu liselerinde farklılıkların yönetimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Murphy, J., & Shipman, N. (1998). *The interstate school leaders licensure consortium: A standards-based approach to strengthening educational leadership* (Report No. TM028373). San Diego: The American Educational Research Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED420698).
- National Commission on Excellence in Educational Administration. (1987). *Leaders for America's schools*. PA: University Council for Educational Administration.
- National Policy Board for Educational Administration (2015). *Professional standards for educational leaders 2015*. Reston, VA: Author.
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 159-172.
- Sluijsmans, D. M. A. (2002). *Student involvement in assessment*. Unpublished Doctoral Thesis, Heerlen Open University, Nederland.
- Şimşek, H. (2002). *Türkiye'de eğitim yöneticisi yetiştirilemez*. Ankara Üniversitesi 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumunda sunuldu, Ankara.
- Şimşek, H. (2007). Okul yöneticiliğine atama yönetmelik değişikliği: Bir adım ileri, iki adım geri! *Çağdaş Eğitim*, 32(342), 4-7.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 13-25.
- Turan, S. ve Şişman, M. (2000). Okul yöneticileri için standartlar: eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 68-87.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

TAKIM ÇALIŞMASI, PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK VE TÜKENMİŞLİĞİN İŞ TATMİNİNE ETKİSİ: KAYSERİ ÖZEL OKULLAR ÖRNEĞİ

Fatma Halavuk^a, Mustafa Çelikten^b

^(a) Doktora Öğrencisi, Yakın Doğu Üniversitesi, SBE, fhalavuk@hotmail.com

^(b) Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, celikten@erciyes.edu.tr

Giriş

Günümüzde kâr oranlarındaki azalma, artan rekabet kurumsal unsurlardaki etkileşimin yönünü değiştirmeye başlamış ve beraberinde hiyerarşik yapılanmadaki görev ifa şeklinin değişerek takım çalışması odaklı görev üstlenmeye doğru kaymıştır.

Nitelikli sonuçlar elde etmeye odaklanmış, ortak bir amaca yönelmiş kişiler grupları ve takımları oluşturmaktadır. Performans esaslı oluşan bu yapı, aynı zamanda birbirlerini de tamamlayarak birlikte hareket etmektedir. Takım çalışması esnasında güven ortamının hâkim olması ve takım üyelerinin birbirlerine karşı sorumluluklarının bilincinde olması ortak iş yapabilme becerisini ortaya koymada önemli rol oynamaktadır.

Psikolojik dayanıklılık, işyerinde çalışanların terslik, belirsizlik, anlaşmazlık, başarısızlık durumlarında kendilerini iyileştirme ve toparlamalarını sağlarken, stresi azaltarak, stresli olaylarla mücadele becerisini destekleyen bir kişilik özelliği içermektedir (Maddi, 2006). Karmaşık bir performans alanı olan psikolojik dayanıklılık, kişiler arası ve örgütsel sorunları çözebilme yeteneğini de gerektirmektedir. Farklı risk ortamlarında koruyucu ve korumasız güçlerin güç dengesini de içeren dinamik bir süreçtir.

Tükenmişlik, başarısızlık, enerji veya güç kaybı sonucu ortaya çıkan karşılanamayan istekler sonucu kişide ortaya çıkan içsel kaynakların azalmasıyla fiziksel ve duygusal boyutlarda hissedilen tükenme hissidir. İş tatminsizliği yaşayan, psikolojik dayanıklılık düzeyi azalarak tükenmişlik düzeyi artan öğretmenin eğitim-öğretim hizmetini yerine getirirken göstereceği performans çok düşük seviyelerde kalabilmekte bu da eğitimin kalitesi konusunda aksamalara yol açmaktadır.

Bireyin işinden veya iş deneyimlerinden ortaya çıkan olumlu veya memnun edici duygusal bir durum olan iş tatmini etkileyen değişkenler; bireysel özellikler, işe ilişkin özellikler ve örgüt yapısına ilişkin özellikler olmak üzere üç ana grupta toplanabilir.

Araştırmanın Amacı

Öğretmenler meslekleri ile ilgili iş doyumuna ulaştıkları zaman daha verimli çalışmaktadırlar. Buldukları okul yöneticileri ve arkadaşları ile aralarındaki takım çalışması, dayanıklılık ve çalışanların tükenmişlik düzeylerinin az olması eğitim ve öğretim hayatına olumlu katkılar sağlamaktadır. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin sürekli iyileştirilebilmesi için okulların çağın ihtiyaçlarına göre kendilerini yenilemeleri gerekmekte olup bazen çok teknik analizlere ihtiyaç duyulduğundan bu araştırmada; takım çalışması, psikolojik dayanıklılık ve tükenmişliğin iş tatmine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu etkilerin bilinmesi, öğretmenlerin doğrudan tatmin düzeyinin belirlenmesi dışında dolaylı olarak eğitim ve verimlilik ile iş performansına yansıyan unsurlara ışık tutarak eğitimin kalitesine olumlu katkılar oluşmasına katkı sağlayacaktır.

Yöntem

Araştırmada algılanan psikolojik dayanıklılığı ölçmek için Wagnild ve Young tarafından geliştirilen (1993) “Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği” (12 soru); iş tatmini ölçek için Brown ve Peterson (1994) tarafından geliştirilen “İş Doyum Ölçeği” (5 soru); tükenmişlik düzeyini ölçmek için Kristensen ve diğerleri(2005) tarafından geliştirilen “Kopenag Tükenmişlik Envanteri” (17 soru) (Copenhagen Burnout Inventory); takım çalışmasını ölçmek için Payne (2000) tarafından geliştirilen (13 soru) “Ekip Değerlendirme Ölçeği” (Team Assessment Scale) ve demografik bilgilerin (6 soru) incelenmesinde araştırmacılar tarafından geliştirilen sorular kullanılmıştır.

Araştırmanın problemine ve amacına yönelik olarak geliştirilen anket, Kayseri’de bulunan özel okullarda görevli öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırma, toplam 916 öğretmenden 586’una uygulanmış fakat yapılan geçerlilik ve güvenilirlik analizleri sonucu 515 anket (%56) değerlendirme kapsamına alınmıştır.

Araştırmada SPSS 22,0 aracılığıyla frekans, varyans, geçerlilik ve güvenilirlik analizleri ile regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmada tükenmişlik için Cronbach alpha= 0,812, takım çalışması için Cronbach alpha= 0,789, psikolojik dayanıklılık için Cronbach alpha= 0,833 ve iş tatmini için Cronbach alpha=0,863 olarak tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılanların %31,7'si 18-30 yaş arasında, %48,35'i 31-40 yaş arasında, %15,15', 41-50 yaş arasında, %05,44'ü 51 ve üstü yaşta; %33,20'si kadın, %66,80'i erkek; %81,75'i evli, %18,25'i bekâr; %11,10'u önlisans, %81,0'ı lisans ve %07,00'ı lisansüstü eğitim düzeyine sahip; %10,29'u 1-10 yıl arası, %39,61'i 11-20 yıl arası, %42,14'ü 21-30 yıl arası, %07,96'sı 31 yıl ve üstü iş tecrübesine sahip; %61,94'ü 1-10 yıl, %30,29'u 11-20 yıl, %07,38'i 21-0 yıl ve %00,39'u 31 yıl ve üstü şu an çalışıyor olduğu okulda mesleklerini sürdürmektedirler.

Demografik bulgularda en fazla dikkati çeken hususlar toplam iş tecrübesinin 11-30 yıl arasının (39,61+42,14=) %81,75, şu anki okulda çalışma süresinin 1-10 yılın %61,94 ile 31-50 yaş arası öğretmenlerin (48,35+15,15=) %63,50 gibi yüksek oranda bulunmasıdır. Bu rakamlar bize Kayseri'de özel okullarda 10 yıldan fazla tecrübeli orta yaş kategorisinde olan personelin öncelikle tercih edildiğini göstermektedir.

Tablo 1: Psikolojik dayanıklılık, tükenmişlik ve takım çalışmasının iş tatminine etkisi

Değişkenler		Model Özeti		Anova		Katsayılar		
Bağımsız	Bağımlı	R ²	R	F	P	β	t	P
(Sabit)	İş Tatmini	,998	,997	49320,853	,000	,053	5,428	,000
Psikolojik dayanıklılık						,987	148,648	,000
Takım Çalışması						,043	5,701	,000
Tükenmişlik						-,042	-6,816	,000

Tablo 1'e göre psikolojik dayanıklılık, tükenmişlik ve takım çalışması düzeyinin iş tatmini üzerine etkisinin bulunduğu ve bu etkinin regresyon formülünün ise

$Y(\text{iş tatmini}) = 0,053 + 0,987(\text{psikolojik dayanıklılık}) - 0,042(\text{tükenmişlik}) + 0,043(\text{takım çalışması})$ şeklinde ifade edilebileceği tespit edilmiştir.

Tartışma

Literatürde iş tatmini ve tükenmişlik en fazla incelen konuların başında gelmektedir. Son zamanlarda psikolojik sermaye kavramının yaygınlaşması dolayısıyla eğitim alanında psikolojik sermayeye yönelik çalışmalar artmıştır. Araştırmamızdaki psikolojik dayanıklılık da psikolojik sermayenin alt boyutlarından bir tanesidir. Okul yönetimi herhangi bir kurum niteliğinden eğitim ve öğrenci merkezli olması dolayısıyla ayrılmaktadır. Sağlık alanında takım çalışmalarının yaygınlığı ve zorunluluğu tartışılmazken, okullarda bütün faaliyetlerin odağı olan öğrencilerin belirli bir müfredata göre yetiştirilme ve belirli başarı kriterlere ulaşma gerekliliği olan eğitim kurumlarında (okulöncesi hariç) takım çalışması ancak son zamanlarda ilgileri daha fazla çekmeye başlamıştır.

Araştırma kapsamında yapılan literatür ve alan taramalarında takım çalışması, psikolojik dayanıklılık, tükenmişlik ve iş tatminin birlikte incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Başka araştırmalarda, değişkenlerimizden ikisini veya üçünü ihtiva eden çalışmalar yer almaktadır. Dolayısıyla, araştırmanın benzer çalışmalarla kıyaslanması mümkün olmamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Kurumların operasyonel verimliliği ve stratejik amaçlarını gerçekleştirmesi bakımından lojistik destek sağlamakla birlikte, bu faaliyetlere de fonksiyonel bir ivme kazandıran unsurlar iyi yönetilmelidir (Yalçın vd., 2014). Yöneticiler personelin ihtiyaçlarının tespitine ve kişisel farklılıkların belirlenmesine yönelik çaba göstermelidir. Çalışanların performansını, iş tatmini ve motivasyonel takım çalışmasını etkileyen unsurların belirlenerek iyi yönetilmesi çalışan başarısı ve iş tatmini yanında kurumsal başarıyı da getirecektir. Araştırmada değişkenler arasında tespit edilen etki ve bu etkilerin dağılımı kurumsal kaynak planlaması ve kurumsal reorganizasyon açısından önemlidir.

Eğitim öğretim faaliyetlerinin temel taşı şüphesiz ki öğretmenlerdir. Okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik yaklaşımları, öğretmenlerin okul içerisinde alınan kararlara dâhil edilmesi ile öğretmenlere bu alanlarda sorumluluk verilme derecesi, öğretmenlerin takım çalışması düzeyleri, iş tatminleri ve tükenmişlik düzeyini etkileyebilecek önemli unsurlardır. Kurumsal amaçlara yönelik unsurların bir arada kullanılması kurumu başarıya götürecektir.

Bunun yanı sıra, araştırmadaki aynı sonuçların diğer sektörlerde de elde edilip edilmeyeceğinin belirlenebilmesi için benzer araştırmaların diğer sektörlerde de yapılması gerekmektedir. Ayrıca veri toplama yöntemi olarak sadece anket yöntemi kullanılmıştır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda anket yönteminin yanı sıra



diğer yöntemler (görüşme ve gözlem vb.) kullanılarak araştırma sonuçlarının doğruluğu kontrol edilmeli veya görüşme yöntemi gibi yöntemler aracılığıyla elde edilen verilerle sonuçlar daha ayrıntılı bir şekilde yorumlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik Dayanıklılık, iş tatmini, okul yönetimi, takım çalışması, tükenmişlik

Kaynaklar

- Brown, S.P. ve Peterson, R.A. (1994), "The Effect of Effort on Sales Performance and Job Satisfaction", Journal of Marketing, 58 (2), 70-80
- Kristensen, T.S., Borritz, M., Villadsen, E. ve Christensen, K.B., (2005), "The Copenhagen Burnout Inventory: A New Tool for the Assessment of Burnout", Work-Stress, Vol:XIX, 192-207
- Maddi, S.R.(2006), "The Journal of Positive Psychology: Dedicated to Furthering Research and Promoting Good Practise", Building and Integrated Positive Psychology, 1(4), 226-229.
- Payne, M (2000). Teamwork in Multiprofessional Care, Palgrave, China.
- Yalçın, I., Şeker, M., Bayram, A. (2014) "Yöneticilerin Kişilik Özellikleri ve Duygusal Zekâları ile Yönetim Bilişim Sistemleri Kullanımları Arasındaki Etkileşimin Tespitine Yönelik Bir Araştırma", International Journal of Economic and Administrative Studies, Year:7 Number 13, Summer 2014, 75-92.
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and Psychometric Evaluation of the Resiliencyscale. Journal of Nursing Management, 1, 165-178.



AN EVALUATION OF THE TEACHER EVALUATION PRACTICES IN TURKISH EDUCATION SYSTEM FROM TEACHERS' PERSPECTIVE

Atakan Ata^a

^(a) Bahcesehir University, atakan.ata@es.bau.edu.tr

Introduction

A school may be equipped with the latest technology or it can be a one-room shack with a chalkboard, but it is the teacher who utilizes students' abilities and learning capabilities in the class in any situation. No education reform will possibly be successful without capable and highly qualified teachers (Stronge and Tucker, 2003). Stronge and Tucker (2003, p. 3) asserted that "without high quality evaluations systems, we cannot know if we have high quality teachers." Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988, pp. 6-7) listed ten specific purposes for teacher evaluation practices (briefly, hiring, improvement, and promotion and termination decisions purposes). However, teacher evaluation practices in Turkish educational system do not serve to almost any of those purposes.

Aim of the Study

The aim of this study is to contribute to Teacher Evaluation practices and advance the literature by listening to practitioners' experiences and suggestions by examining new Teacher Evaluation policies and bringing a new perspective to old-fashion model of teacher evaluation tailored to specific needs of teachers.

Methods

Data collection included surveys and interviews with public school teachers. 20 teachers in various school districts participated in the study and they answered open-ended questions over the Internet. Further data will be collected on new teacher evaluation policies and materials.

Findings

The responses have a consistency. This suggests us that there are some common problems with teacher evaluation. Upon scanning the responses and identifying the patterns of problems, I can confidently say that there are more than ten common issues with teacher evaluation. Nonetheless, I will categorize these issues under three main topics: 1) Supervisor visits, 2) supervisors' attitudes, and 3) state employee selection examination. Each category will be discussed in the light of new Teacher Evaluation policies.

Conclusions and Recommendations

The findings show that teacher evaluation in Turkish education system is almost non-functioning. The consistency among responses calls for a change. Indeed, the Department of National Education has recently taken some initiation to change things in teacher evaluation system, but research behind this change was not presented. Once the second phase of data collection is finalized, further discussion and implications will be shared here.

Keywords: Performance assessment, Teacher evaluation, Turkish education system

References

- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988). *The personnel evaluation standards: How to assess systems for evaluating educators*. Newbury Park, CA: Sage.
- Stronge, J. H., & Tucker, P. D. (2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. Larchmont, NY: Eye on Education.

GAZİ ÜNİVERSİTESİNDEKİ HİZMETİÇİ EĞİTİM ETKİNLİKLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Sabri Çelik^a, Özcan Göksu^b

^(a) Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, sabric@gazi.edu.tr

^(b) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Öğrencisi, ozcan.062009@hotmail.com

Giriş

Bilgi çağı olarak adlandırılan 21. yüzyıl, beraberinde getirdiği küreselleşme, demografik değişiklikler, teknolojik gelişim ile yenilik oranındaki ve bilgi birikimindeki artış olgularının da etkisiyle, örgütler arası rekabeti daha yoğun bir hale getirmiştir. Hızla değişen bir çevre ve çetin rekabet koşulları altında faaliyet gösteren örgütlerin ayakta kalabilmeleri, sahip oldukları mali, fiziksel ve beşeri kaynakları etkin ve verimli bir biçimde kullanmalarına bağlıdır. Genelde örgütler, özelde hizmet sektöründe yer alan örgütlerde müşteriye sunulan ürün/hizmet kalitesinin temel belirleyicisi beşeri sermayeleri olmaktadır. O halde, çevreden gelen sürekli gelişim baskılarıyla başa çıkabilmek için beşeri sermayenin yeni bilgi ve becerilerle donatılması, değişikliklere uyarlanması ve gelecekte meydana gelebilecek gelişmelere hazırlıklı olması gerekmektedir. Hizmet içi eğitim, beşeri sermayeyi bu anlamda geliştirecek bir insan kaynakları yönetimi uygulamasıdır. En geniş anlamıyla hizmet içi eğitim, bireylerin ya da iş gruplarının örgütte halihazırda yüklendikleri ya da ileride yüklenecekleri görevleri daha etkili ve başarılı yapabilmeleri için onların mesleki ufuklarını genişleten, bilgi, düşünce, rasyonel karar alma, davranış ve tutum, alışkanlık ve anlayışlarında olumlu değişimler yapmayı amaçlayan ve nihayetinde işgörenlerin bilgi, görgü ve becerileri artıran eğitimsel eylemlerin tümüdür. Hizmet içi eğitim, işgörene basit motor becerilerden ileri düzey yönetim becerilerine kadar çok geniş bir alanda beceri kazandırmaya yönelik önemli bir insan kaynakları yönetimi uygulamasıdır. Hizmet içi eğitim, işgörenlerin görevleri ile ilgili bilgi, beceri ve tutumları geliştirmek ve onları yeniliklere hazırlamak üzere yapılan bir eğitimidir (Örücü, Topaloğlu & Öngören, 2002, s. 88). Hizmet içi eğitim çoğu kez işletmeler tarafından finanse edilir, işletme amaçları doğrultusunda düzenlenir, uygulamaya dönük ve kısa sürelidir (Sabuncuoğlu, 2000, s.111).

Hizmet içi eğitim ile işgörenin iş ve mesleki yaşamda meydana gelen değişiklikler ve yeni durumlara uyumunu kolaylaştırmak amaçlanır. Bu sayede örgütlerin rekabetçi olmasını veya kalmasını sağlamak için, insan kaynağında toplanmış bilgiyi artırmak, üretmek ve çeşitlendirmek mümkün olacaktır. İşgörenin nitelikleri ile yaptığı işin gerekleri arasındaki dengenin işgören aleyhine bozulması durumunda, yeterli yönünden işin gereklerini karşılayamayan işgören, örgütün amaçlarını gerçekleştirme ve etkin bir biçimde çalışmasına engel teşkil eder (Yaylı & Temiraliyeva, 2006, s.116). Hizmet içi eğitim, bu engeli aşmak için en iyi ve etkili süreçlerden biridir.

Hizmet içi eğitim, örgütün ve işgörenin gelecekteki ihtiyaçlarının öngörülmesi halinde bu ihtiyaçların karşılanmasına yönelik olarak da düzenlenebilir. Çünkü hizmet öncesinde alınan eğitim ne kadar yeterli ve üstün olursa olsun, hizmet içi eğitim programlarıyla desteklenmedikçe işgörenlerin bilgilerinin eskimesi doğal ve kaçınılmazdır (Balay, 2000, s. 119). Önemli olan, eskiyen bu bilgileri bırakabilmek, aşabilmek ve kendini yeni bilgi ve becerilerle donatabilmektir.

Konunun daha iyi anlaşılması açısından literatüre kazandırılan tanımları çoğaltacak olursak, Taymaz (1983)'a göre hizmet içi eğitim; "özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylerin görevleri ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve olumlu davranışları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitimler" şeklinde tanımlanırken; Aytaç'a göre ise; "üretim ve hizmette etkinliğin, verimin, kalitenin yükseltilmesi, ürünün üretimi ve tüketilmesi esnasında meydana gelebilecek hataların ve kazaların azaltılması, maliyetlerin düşürülmesi, satış ve hizmet sunumunda nitel ve nicel yönden gelişmenin sağlanması, kârların yükseltilmesi, vergi gelirlerinin ve tasarrufların artırılması amacıyla işgücüne verilen temel meslek ve beceri eğitimi yanında; işgücüne yönelik çalışma hayatı boyunca bilgi, beceri, davranış ve verim düzeyini yükseltici planlı eğitim etkinlikleridir" şeklinde tanımlanmıştır (Şahin & Güçlü 2010, s.221-222).

Özetle hizmet içi eğitim, bireylerin ya da iş gruplarının işletmede yüklendikleri ya da ileride yüklenecekleri görevleri daha etkili ve başarılı yapabilmeleri için onların mesleki ufuklarını genişleten, bilgi, düşünce, rasyonel

karar alma, davranış ve tutum, alışkanlık ve anlayışlarında olumlu değişimler yapmayı amaçlayan bilgi, görgü ve becerileri artıran eğitsel eylemlerin tümüdür (Sabuncuoğlu, 2000, s. 110-111).

Hizmetiçi eğitimin amaçlarını farklı açılardan ele alıp inceleyebiliriz. Şöyle ki, kurum ya da şirket açısından amaç, verimliliğin ve iş düzeninin aksamadan işlenmesini sağlamak iken; birey açısından amaç ise, bireyin yani personelin görevini daha iyi yapmasıdır. Ayrıca hizmetiçi eğitime grup açısından bakıldığında, bireyin içinde çalıştığı gruba uyumunu sağlayarak, eşgüdüm ve işbirliği içinde çalışmasına yardımcı olmak iken; bir yöntem olarak bakıldığında ise, bireylere kazandırılacak bilgi, beceri ve davranışların en uygun biçimde kazandırılması olarak düşünebiliriz. Görüldüğü üzere hizmetiçi eğitim etkinliklerinde çok amaçlı geniş bir yaklaşım söz konusudur (Pehlivan, 1993, s.152). Bu nedenle hizmetiçi eğitimin amaçları çeşitli yazarlarca değişik biçimlerde belirlenerek literatüre kazandırılmıştır. Bunların içinden Kaya hizmetiçi eğitimin amaçlarını şu şekilde sıralamıştır: “1) Etkinlik ve verimi sağlama, 2) Öğrenme sürecini kısaltma, 3) Bürokratların olumsuz tutumlarını değiştirme, 4) Morali yükseltme, 5) Meslekte yükselme olanağı yaratma, 6) Yönetim geliştirme.”

Türkiye’de ve Dünyada eğitim metodolojisi ve teknolojisinde meydana gelen değişiklikleri değerlendirerek, kurumsal hizmet içi eğitim faaliyetlerinin geliştirilmesi, planlanması ve yürütülmesi süreçlerinin optimizasyonu sağlamak, kurumsal örgüt kültürüne uygun hizmet içi eğitim faaliyetleri ile kurum içinde sürekli öğrenme kültürünün yaratılmasını sağlayan süreçlerin aşamalı olarak hayata geçirilmesini sağlamaktır. Meslek sahibi olmuş bir kişinin mesleğinin en üst noktasında olması, onun mesleğini yaparken görev sırasında bile eğitim alması söz konusudur. Hizmetiçi eğitim konusunda da yöneticilerin çalışanları yönlendirmeleri ve çalışanların bu konuya olumlu bir bakış açısı ile yaklaşmaları gereklidir. Personelin bu hizmetiçi eğitimi çalıştıkları kuruma yansıtması, paydaşlarına etkileri de söz konusudur. İşletmelerde eğitim faaliyetlerinin etkili bir biçimde sürdürülebilmesi ve eğitimden hedeflenen ve personel tarafından beklenen yararların elde edilebilmesi için işletmelerin genel bir eğitim politikasına sahip olması gerekir (Taşkın, 1994, s.151). Şöyle ki, hizmetiçi eğitim politikasının önceden belirlenmesi, eğitim amaçlarının saptanması ve kavranması, kurum/şirket içinde iyi ilişkiler ve koordinasyonun sağlanmasını, uygun bir ortam yaratmada desteklenmeyi, eğitimler için olumsuz yönde baskıların önlenmesini, eğitimlerin süreklilik kazandırılmasını kolaylaştırır (Taymaz, 1983, s.272). Bu nedenle hangi sektörde olursa olsun, çapı ne olursa olsun tüm kuruluşlar eğitim faaliyetleri öncesi mutlaka kendilerine özgü bir eğitim politikası hazırlamalıdır. Çalışanların hizmet süresi içinde almış oldukları eğitim, iş kalitesini en üst seviyeye taşıyacaktır. Hizmetiçi eğitim alan bir personelin, kültür denizi içinde oluşturduğu bilgiler sonucunda görevine olan hakimiyeti en üst seviyede olacaktır. Personelin hizmetiçi eğitimleri aynı zamanda yönetmelikte belirtilen yazı ile kariyer basamaklarında yükselmelerine de etki etmektedir. Hizmetiçi eğitim, bireyin yeni sistemleri öğrenmesinde, bu yenilikleri çalışma alanına uygulamalarında etkili olacaktır. Ülkemizde üniversite alanı içinde yeniliklerin devamlı aktığını düşünürsek çalışanların kendi mesleklerine yabancı kalmamaları için hizmetiçi eğitime önem vermeleri gerekmektedir.

Araştırmanın Amacı

Hizmetiçi eğitim, gerek metodolojik gerekse de içerik açısından çok boyutlu olan bir kavramdır. Avrupa Birliği pratiklerinde hizmetiçi eğitim yaklaşımının merkezini Neo-liberal politikaların yönlendirdiği Yaşam Boyu Öğrenme kavramı oluşturmakta, öğretim metodolojisinde formal ve informel eğitimi tamamlayıcı bir tarzda yapılandırılan Yaygın Eğitim Yaklaşımı, yetişkinlerin hizmetiçi eğitimlerinde giderek artan ölçüde tercih edilen bir eğitim yaklaşımı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmanın önemi konusunda; hizmetiçi eğitimin üniversitelerde çalışan idari personelin kendi alanında yaptığı çalışmalarına katkı sağlayacağı, çalışanlar tarafından daha çok önemseneyeceği, personelin mesleki anlamda daha etkili olacağı, insan kaynakları ve personel yetiştirme çalışmalarına ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amaç cümlesi “Gazi Üniversitesinde görev yapan idari personelin hizmetiçi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesidir.

Yöntem

Araştırma, amacına en uygun model olan genel tarama modellerinden karşılaştırma türü tarama modeli ile yürütülmüştür. Bu model, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu sekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012, s.77-79). Bu çalışmada elde edilen veriler idari personele uygulanan “Kişisel Bilgiler Formu” ile hizmetiçi faaliyetlerinde edindikleri bilgi ve beceri düzeyi anketi kullanılarak toplanacaktır. Veriler bilgisayar ortamında analiz edilecektir. Verilerin analizinde SPSS 22.0 sürümü paket programı kullanılacaktır. Veri analizinde frekans dağılımlarına, ortalama değerlerine ve bağımsız değişkenlerin anlamlılık değerlerine bakılacaktır. Bu değerlere bakılırken t-testi ve tek yönlü varyans analizi (anova) istatistikî işlemleri yapılacaktır. Araştırmada bağımlı değişken siber zorbalık yaşama düzeyleridir. Bağımsız değişkenler ise “ yaş, cinsiyet, kıdem, brans, medeni durum, kurumdaki hizmet süreleridir. Bu değişkenlerde katılımcıların görüşlerinin ortalamalarına, standart sapmalarına gruplar arasında ilişkiyi incelemektedir.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.



Anahtar Kelimeler: Hizmetiçi Eğitim, Yönlendirme, Geliştirme

Kaynaklar

- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Barkurt, M.Y. (1990). Kamu kesiminde hizmet içi eğitim. *Jeoloji Mühendisliği*, 37, 87-90
- Bucak, T. (2011). *İşletmelerde hizmetiçi eğitim*. İzmir: İlyaz İzmir Yayınevi
- Çelik, S. (1988). *Türkiye Emlak Kredi Bankası Eğitim Merkezi'ndeki hizmetiçi etkinliklerin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Göksu, Ö. (2017). Gazi üniversitesindeki hizmetiçi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Gül, H. (2000). Türkiye'de kamu kesiminde hizmet içi eğitim. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3)
- Gültekin, M. & Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 185-201.
- Gümüşeli, A.İ. (1997). Hizmetiçi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Bankacılık Dergisi*, 17
- Örücü, E., Topaloğlu, C., Öngören, B. (2002). Otel işletmelerinde hizmet içi eğitim ve yöneticilerin hizmet içi eğitime bakış açıları (Marmaris örneği), *Yönetim ve Ekonomi*, 9(1-2), 87-102.
- Sabuncuoğlu, Z. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*, İstanbul: Ezgi Kitabevi
- Taşkın, E. (1994). *İşletme yönetiminde eğitim ve geliştirme, Türkiye'de uygulanmasından örnekler*. İstanbul: Der Yayınları
- Taymaz, A. H. (1983). *Hizmet içi eğitim kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Sevinç Matbaası
- Yalın, H.I. (2001). Hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 150.
- Yaylı, A., Temiraliyeva, K., (2006). Otel işletmelerinde işe alıştırma eğitiminin işgören performansına etkisi üzerine Kazakistan'da bir uygulama. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 96-119.

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ İLE PSİKOLOJİK İYİ OLMA DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Necati Cemaloğlu^a, Ömür Çoban^b

^(a) Prof, Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi A.B.D., necaticemaloglu@hotmail.com

^(b) Dr, Milli Eğitim Bakanlığı YEĞİTEK, cobanomur@gmail.com

Giriş

Eğitim alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin olumsuz psikolojik ortamlarda stres, kaygı ve korku yaşadıkları ortaya çıkmaktadır (Boyle, Borg, Falzon, & Baglioni, 1995; Cemaloğlu, 2007; Leymann & Gustafsson, 1996). Öğretmenin yaşadığı stres, kaygı ve korku, öğretmenin performansını (Ballou, 2012; Mehdinezhad, 2012; Ripski, LoCasale-Crouch, & Decker, 2011) ve okulun başarı durumunu (Bandura, 1977; Brophy & Good, 1986; Dempo & Gibson, 1985) olumsuz yönde etkilemektedir. Okul başarı durumu ve öğretmenin performansını olumsuz yönde etkileyen stres, kaygı ve korkunun ortaya çıkış nedenlerine bakıldığında, okul kültürü, okul iklimi, okul yöneticisinin tutum ve davranışları, iş görenlerin tavrı ve okul yöneticilerinin liderlik stillerinin önemli faktörler olduğu görülür. Yapılan araştırmalar (Allen, 1999; Atay, 2001; Cafağlı, 1995; Sarwono, 1990), olumsuz okul kültürü ve okul ikliminin öğretmenlerin yaşadığı stres, korku ve kaygılarının temel sebebi olduğunu ortaya koymuştur.

Okul iklimi ve okul kültürünün sağlıklı ve olumlu bir halde olması ve öğretmenlerin stres, kaygı ve korku yaşamalarının önlenmesinin yolu, okul yöneticilerinin ortaya koyacağı liderlik stili ile yakından ilgilidir (Açıkalm, 2000; Cemaloğlu, 2007; Yıldırım, 2006). Okul yöneticilerinin de var olan okul kültürü ve okul iklimini daha olumlu hale getirmeleri için psikolojik yönden güçlü yöneticilere ihtiyaç vardır. Araştırmalarda (Bass B. M., 1985b; Boal & Hooijberg, 2001; Carter & Greer, 2014; Hambrick & Mason, 1984) bu yöneticilerin kişilik özellikleri, psikolojik iyi olma halleri ve gösterdikleri liderlik stillerinin nasıl olması gerektiği ortaya konulmuştur. Psikolojik iyi olma yönünden güçlü bir okul yöneticisinin, gösterdiği liderlik stili de okulun kültürel değişimi ve örgütün sağlığı için önemlidir. Cemaloğlu, (2011) yaptığı bir araştırmada okul yöneticisinin liderlik stillerinin örgüt sağlığını etkilediğini, dönüşümcü liderlik stili sergileyen okul yöneticilerinin yönettiği okullarda, öğrenen örgüt özellikleri gösterdiği ve örgüt sağlığının olumlu yönde etkilendiğini ortaya koymuştur.

Ryff (1989) da yaptığı çalışmada psikolojik iyi olma modelini ortaya koymuştur. Bu model, öz kabul, diğerleriyle olumlu ilişkiler kurma, özerklik, çevresel hâkimiyet, yaşam amaçları ve bireysel gelişimi içermektedir. Bu kavramlardan öz kabul, kişinin kendisi ve yaşamıyla ilgili olumlu değerlendirmelere sahip olmasını; diğerleriyle olumlu ilişkiler, güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasını; özerklik, kendi yaşamını ve geleceğini belirleyebilme kapasitesinin olmasını; çevresel hâkimiyet, kendisinin çevredeki konumu ve çevrenin temel özelliklerine vakıf olmasını; yaşam amaçları, anlamlı ve amaçlı bir yaşama dair inanca sahip olmasını; bireysel gelişim de, kendisini sürekli geliştirmeye ihtiyaç duymasını ifade etmektedir (Ryff & Keyes, 1995). Burada belirtilen sağlam yapıya sahip birey; ruhsal, zihinsel, duygusal ve sosyal olarak güçlü bir lider olma yolunda ilerleyecektir.

Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır (Açıkalm, 2000; Buluç, 2009; Cemaloğlu, 2011; Yıldırım, 2006). Bu çalışmalarda okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını, etkileşimci liderlik davranışına göre daha fazla ortaya koydukları görülmüştür. Burns(1978)'ün ortaya koyduğu ve Bass (1985) tarafından bir model şekline getirilen etkileşimci liderlik ile dönüşümcü liderliğin birbirini tamamlamakta ve birbirinin üstüne inşa edilmektedir (Robbins & Judge, 2013). Dönüşümcü liderliğin temellerine bakıldığında ise kişisel değerler ve inançların ön plana çıktığı görülür. Dönüşüm öncelikle liderin zihninde oluşur; sonrasında lider, çalışanlarını zihninde oluşturduğu bu model etrafında toplar (Kuhnert & Lewis, 1987). Hem zihindeki bu oluşum hem de dönüşümün devamını sağlamak için liderin psikolojik olarak da sağlam bir yapıda olması gerekir.

Alanyazında, okul yöneticilerinin liderlik stilleri konusunda oldukça yeterli düzeyde araştırma yapılmıştır. Bununla birlikte kişilik özellikleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Ancak okul yöneticilerinin psikolojik iyi olma durumları ile liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma neredeyse bulunmamaktadır. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin görüşlerine dayanarak okul

yöneticilerinin liderlik stilleri ile psikolojik iyi olma durumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak okul yöneticilerinin liderlik stilleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak okul yöneticilerinin psikolojik iyi olma durumları nasıldır?
3. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile psikolojik iyi olma durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin psikolojik iyi olma durumları liderlik stillerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Kavramsal Çerçeve

Örgütlerin devamlılıklarını sağlamaları ve sağlam temeller üzerinde durmaları, bu örgütlerin dönüşümcü liderler tarafından yönetilmesiyle olabilir (Hoy & Miskel, 2010). Özellikle eğitim kurumundaki yöneticilerin dönüşümcü liderlik özellikleri göstermelerinin yanı sıra psikolojik olarak da sağlıklı sağlam bir yapıda olmaları örgütün devamlılığı ve etkililiği açısından önemlidir. Bu bölümde çalışmanın iki temel kavramı, liderlik ve psikolojik iyi olma durumuna yer verilmiştir.

Liderlik ve Liderlik Stilleri

Lider, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için takipçilerini etkileyen kişidir. Liderlik ise örgütün belirlenen hedeflerine ulaşma yolunda yönetimde ve süreçte yön gösterme, etkili olma ve gösterilen hedefe her bir bireyi inandırma faaliyetlerinin tümüdür (Hambrick, 2007).

Liderlik ile ilgili alan yazında ilk karşılaşılan yaklaşım, kişilik özellikleri yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda liderlik özelliklerinin doğuştan geldiği, liderlerin doğuştan liderlik özelliklerine sahip olduğu vurgulanır (Hoy & Miskel, 2010). Ohio Devlet Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi'nde ortaya çıkan diğer bir yaklaşımda davranışsal liderlik yaklaşımıdır. Ohio Üniversitesi'nde geliştirilen "Liderlik Davranışlarını Tanımlama Ölçeği" iki boyut üzerine oluşturulmuştur. Bunlar, "yapıyı kurma" ve anlayış gösterme'dir. Bu iki boyut, lider-yapı ve lider-takipçi ilişkisine odaklanmaktadır. Michigan Üniversitesi'nin ortaya koyduğu model ise "iş merkezli" ve "iş gören merkezli" liderlik üzerine odaklanmıştır (Mullins, 1996). Bu iki modeli bir adım öteye götüren ve bir durumda başarılı olan bir liderin başka bir durumda neden başarısız olduğunu sorgulayan Fiedler, durumsal liderlik yaklaşımını ortaya koymuştur. Bu yaklaşımda liderler sosyal güçlerin ve sosyal etmenlerin etkisi altında kalmaktadırlar. Doğru zamanda doğru yerde olmak prensibi bu yaklaşımın temelini oluşturmaktadır (Robbins & Judge, 2013). En son olarak da Burns'un ortaya koyduğu ve daha sonra Bass'ın sistematik hale getirdiği etkileşimci ve dönüşümcü liderlik yaklaşımları ile birlikte modern liderlik yaklaşımları başlamıştır.

Etkileşimci lider, kurumda var olanı devam ettirme, ödül ve telkinle örgütü yönetme ve çalışanları bu şekilde motive etme temelinde bir liderlik tarzıdır. Dönüşümcü Liderlik yaklaşımda lider ile takipçisinin ilişkisinin güçlü olması gerekliliği ve bu güçlü bağ sayesinde ortak bir vizyona ulaşmak için örgütün dönüştürülmesi gerekliliği esas alınmıştır (Bass B. M., 1985b; Bass, Avolio, Jung, & Berson, 2003; Bass & Steidlmeier, 1999).

Dönüşümcü liderler, zihinlerinde oluşturdukları dönüşümü gerçek hayata yansıtabilen liderlerdir. Onlar sadece çevrelerini ve örgütü değil takipçilerinin de zihinlerini, bakış açılarını değiştirebilen, dönüştürebilen liderlerdir. Bu dönüşümü sağlarken idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek sağlama unsurlarını kullanır (Bass, Avolio, Jung, & Berson, 2003). *Bireysel destek* ile de iş görenlerin potansiyellerini görmelerini sağlar ve var olan bu potansiyellerini ortak amaçlar için nasıl kullanacakları konusunda onlara yol gösterici olur. *Entelektüel uyarım* ile çalışanların mevcut kabullenmeleri sorgulamalarını ve sorunlara stratejik çözümler üretmelerini sağlar. *Telkinle güdülemede* ise lider, takipçileri arasında güçlü bir ortak amaç duygusu yaratır, takım ruhu oluşturur, onların yaptığı işleri anlamlı hâle getirir. *İdealleştirilmiş etki* ile lider, örgütün vizyon ve misyonuna göre nasıl hareket etmeleri gerektiğini takipçilerinin idrak etmesini sağlar. Dönüşümcü liderle birlikte çalışanları bu basamakları sıra ile çıkarlar ve hem örgütü hem de kendi zihinsel modellerini dönüştürürler (Cemaloğlu, 2013).

Psikolojik İyi Olma

Alan yazında öznel iyi olma ve psikolojik iyi olma birbiri yerine kullanılan ama arasında temel farklar bulunan iki kavramdır. Öznel iyi olma, bireyin yaşamını değerlendirebilmesi, yaşamı hakkında yargılarının olmasıdır. Başka bir ifade ile bireyin yaşamı hakkındaki olumlu duygularının yoğun olması, yaşam doyumuna sahip olması ve olumsuz duyguların üstesinden nasıl geleceğini bilmesidir (Diener, 2001). Psikolojik iyi olma kavramı ise öznel iyi olmayı da içine katan ve buna bireyin sosyal yönünü de ekleyen bir kavramdır. Ryff, yaşam doyumuna ulaşmanın ve olumlu yoğun duygular yaşamının bireyin öncelikle kendini kabul etmesi ve arkasından özerkliğini oluşturmasıyla olacağını belirtmektedir. Bunu takiben bireysel gelişimini ön planda tutmalı, kendisine hedefler koymalı, güçlü ilişkiler kurmalı ve çevresel konumunu saptayıp bu doğrultuda çevresel hâkimiyet oluşturmalıdır (Ryff, 1989).

Pozitif psikoloji yaklaşımı sonucunda ortaya çıkan psikolojik iyi olma, temelde bireyin mutluluğuna önem verir. Bireysel ve toplumsal sağlığı yansıtmak için önemli bir ruhsal sağlık göstergesidir. Psikolojik iyi olma, bireyi

sadece iç dünyası ile ele almak yerine onun sosyo-psikolojik bir varlık olduğunu görerek hareket etmektedir. Bireyin iç dünyası kadar onu kuşatan dış dünyaya da önem vermektedir (Ryff & Singer, 1996). *Öz kabul*, bireyin geçmiş yaşantıları hakkında olumlu düşüncelere sahip olması, kendisini iyi ve kötü yanları ile kabul etmesidir. *Özerklik*, bireyin kendisi ile ilgili kararları kendisinin verebilmesi ve doğru bildiği kararları, sosyal baskılara direnç göstererek uygulayabilmesidir. *Bireysel gelişim*, bireyin kendi kapasitesini bilmesi, bu potansiyelini daha nasıl geliştireceğini görmesi ve yeni fikirlere açık olmasıdır. *Yaşam amaçları*, bireyin yaşamında doyum hissetmesi için koyduğu hedeflere ulaşmasıdır. *Olumlu ilişkiler kurma*, bireyin sosyal yönü ile ilgili bir boyut olup bireyin olumlu, samimi ve güven temelli ilişkiler oluşturmasıdır. *Çevresel hâkimiyet* kurmak için birey, çevresindeki fırsat ve imkânları bilir, ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda bu fırsat ve imkânları kullanacak ortamlar oluşturabilir (Ryff & Singer, 1996).

Liderlik Stilleri ve Psikolojik İyi Olma

Alan yazın incelendiğinde liderlik ile liderin özellikleri konusunda birçok araştırma yer almaktadır (Bass B. M., 1985b; Bass & Steidlmeier, 1999; Carter & Greer, 2014; Pisapia, Guerra, & Semmel, 2005) Liderlik ve kişisel özelliklerle ilgili olarak Stogdill de 124 liderlik ve kişisel özellik çalışmasını incelemiştir. Çalışmasının sonucunda, liderlikle ilgili kişisel faktörleri beş grupta toplamıştır: *Kapasite, başarı, sorumluluk, katılım, statü* (Hoy & Miskel, 2010).

Psikoloji alanında yapılan araştırmalarda bireyin kişiliğinin temel yapısının beş boyuttan oluştuğu belirtilmektedir. Bunlar; *dışa dönüklük, uyumluluk, sorumluluk, açıklık ve duygusal istikrarlıdır*.

Bu boyutların hepsinin iş performansı ile çok yakından ilişkisi olduğu bazı araştırmalar ile ortaya konulmuştur (Berry, 1998; Dubrin, 1994). Bu beş boyutun liderlik performansı ile de doğrusal bir ilişki içerisinde olduğu çeşitli araştırmalarda tespit edilmiştir (Bentz, 1990; Hogan, 1994; Thoms, 1996).

Liderlik özelliklerinin yanı sıra lider-örgütsel yapısı ve lider-takipçi ilişkileri üzerinde durulmuştur (Mullins, 1996). Liderin “üretim odaklı” ve “iş odaklı” olarak tanımlandığı Michigan Üniversitesi çalışmalarından sonra Fiedler, durumsallık yaklaşımında liderin etkili olduğu durumları ortaya koymuştur:

- Kontrolün yüksek olduğu durumlarda görev merkezli liderler ilişki merkezli liderlerden daha etkilidir.
- Kontrolün orta seviyede olduğu durumlarda ilişki merkezli liderler görev merkezli liderlerden daha etkilidir.
- Kontrolün düşük olduğu durumlarda görev merkezli liderler ilişki merkezli liderlerden daha etkilidir (Hoy & Miskel, 2010).

Zel (2006), alan yazında yer alan bu yaklaşımları içeren bir model ortaya koymuştur (Şekil 3). Bu modelde liderin performansını etkileyen unsurlar olarak içsel faktörler (kalıtsal ve bedensel), dışsal faktörler (kültür-alt kültür, aile, sosyal yapı ve sınıf, coğrafi faktörler), kişilik (karakter, yetenek, mizaç) ön plana çıkmaktadır. Liderin takipçilerinin özellikleri ve durumsal özellikler de bu performansı etkileyen diğer unsurlardır. Bu modelde yer alan unsurlarla psikolojik iyi olmanın boyutları birbiri ile örtüşmektedir. Psikolojik iyi olmada yer alan öz kabul aslında içsel faktörlerle ile örtüşmektedir. Çünkü birey, kendisi ile barışıktır ve bedensel ve kalıtsal tüm özelliklerini nasılsa öyle benimsemektedir. Özerklik, bireyin sosyal, kültürel veya bölgesel yapılara rağmen kendi biricikliğini ve kararlarını büyük bir dirençle korumasıdır. Yani dışsal faktörlere karşı tutumdur. Bireysel gelişim ve yaşam amaçları, Zel’in ortaya koyduğu kişilik kavramı ile bir bağa sahiptir. Birey mizacı, karakteri ve kapasitesini geliştirdiği sürece, yaşamsal amaçlarına ulaştığı sürece liderlik performansı artacaktır. Olumlu ilişkiler kurma ise takipçi özelliklerini saptama ve onlarla köprüler kurma ile örtüşmektedir. Çevresel hâkimiyet ise şartların özellikleri ile uyumludur. Çevresel hâkimiyet sağlanırsa çevrede var olan fırsatlar bilinir ve ortadaki şartlara göre ortamlar oluşturulur.

Bass’ın modelinde, liderin etkili olma-etkisiz olma ve pasif olma -aktif olma durumları ortaya konulmuştur. Bu modelde, yönetici etkili ve aktif ise, dönüşümü sağlamakta ve dönüşümcü lider olmaktadır. Dönüşümcü liderliğin de en üst basamağı olan ideal etki basamağına kadar çıkmaktadır. Ancak yönetici etkisiz ve pasif ise etkileşimci liderliğin en alt basamağında yer alan boş ver gitsin tarzında bir yönetim tarzı göstermektedir. Liderlerin etkili ve aktif olabilmeleri için psikolojik iyi olma düzeylerinin de iyi olması gerekir. Dönüşümcü lider olarak iyi bir performans göstermenin yolu. Öz kabul, özerklik, yaşamsal amaç, bireysel gelişim, olumlu ilişki ve çevresel hâkimiyetten geçmektedir.

Yöntem

Evren ve Örneklem

Araştırma, var olan durumu ortaya koymayı amaçlayan tarama modeli ile yürütülecektir. Araştırmada kullanılacak anketler Adıyaman ilindeki bütün ilkököl, ortaokul ve liselerdeki 1000 öğretmene dağıtılacaktır.

İlkokul öğretmen sayısı	2919	
Ortaokul öğretmen sayısı	3315	
Lise öğretmen sayısı	3050	

Veri Toplama Araçları

Araştırmada yöneticilerin liderlik stillerini ölçmek için Bass'ın geliştirdiği (1985) ve Cemaloğlu'nun Türkçeye uyarladığı (Cemaloğlu, Kış 2007) "Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (ÇFLÖ)" ve psikolojik iyi olma durumlarını tespit etmek için Ryff (1989) tarafından geliştirilen ve Telef (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan "Psikolojik İyi Olma Ölçeği (PIOÖ)" kullanılacaktır. Veri toplama aracında toplam 36 madde ve iki temel liderlik boyutu bulunmaktadır. Dönüşümcü liderlik boyutunda yer alan idealleştirilmiş etki 8 maddeden, telkinle güdüleme 4 maddeden, entelektüel uyarım 4 maddeden, bireysel destek 4 maddeden oluşmaktadır. İşlemci liderlik boyutu altındaki koşullu ödül 4 maddeden, istisnalarla yönetim 8 maddeden, boş ver gitsin 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerini ölçmek için 5'li likert kullanılmıştır.

ÇFLÖ, çeşitli ülkelerde, ordudan okullara kadar birçok örgütte kullanılarak, yapı geçerliği ve güvenilirliği farklı örgüt ve kültürlerde test edilmiştir (Bass & Avolio, 1995). Bass & Avolio, (1995) tarafından yapılan araştırmada, ölçeğin Cronbach alpha katsayıları dönüşümcü liderlik boyutunda; idealleştirilmiş etki (atfedilen) için .86, idealleştirilmiş etki (davranış) için .87, telkinle güdüleme için .91, entelektüel uyarım için .91, bireysel destek için .90 bulunmuştur. İşlemci liderlik boyutunda ise koşullu ödül .87, istisnalarla yönetim (aktif) .74, istisnalarla yönetim (pasif) .82, boş ver gitsin .83 olarak bulunmuştur.

Psikolojik İyi Olma Ölçeği (PIOÖ), 6 alt boyuttan ve her bir boyutu 7 maddeden oluşan toplam 42 maddelik bir ölçektir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Telef (2013) tarafından yapılmıştır. Bu ölçekte 3, 5, 8, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 26, 27, 30, 31, 32, 34, 36, 39, 41. Maddeler ters kodlanmalıdır. Psikolojik iyi oluş ölçeklerinin iç tutarlılık katsayılarının .87 ile .96, test-tekrar test güvenirliliğinin ise .78 ile .97 arasında değiştiği görülmüştür. Bu çalışma kapsamında ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Psikolojik İyi Oluş Ölçekleri Türkçe ve orijinal form puanları arasındaki korelasyonlar, özerklik alt ölçeği için .94, çevresel hakimiyet için .97, bireysel gelişim için .97, diğerleriyle olumlu ilişkiler için .96, yaşam amaçları için .96 ve öz-kabul için .95 olarak bulunmuştur. Açıklayıcı faktör analizinde toplam varyansın %68'inin açıklandığı ve maddelerin 6 faktörde toplandığı görülmüştür. Faktör yükleri .30 ile .94 arasında sıralanmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerleri RMSEA= .04, NFI= .92, NNFI= .94, CFI= .95, IFI= .95, RFI= .92, GFI= .90 ve SRMR= .04 olarak bulunmuştur. Serbestlik derecesi ile ilgili değerler, $\chi^2=2689.13$, $df=791$, $p=0.00$ şeklindedir. CFI, NFI ve GFI değerlerinin .95 ve üzerinde olması mükemmel uyumu, 0.95 ile 0.90 arasında olması iyi uyumu göstermektedir (Şimşek, 2010). Yapılan DFA sonucunda elde edilen modelin uyum iyiliği indekslerine uygunluğu incelendiğinde tüm değerlerde "mükemmel uyum" olduğu görülmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve psikolojik iyi olma durumuna ilişkin görüşlerini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerini içeren betimsel analizler yapılacaktır. Liderlik stilleri ile psikolojik iyi oluşu oluşturan unsurlar arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi ve psikolojik iyi olma unsurlarının liderlik stillerini yordayıp yordamadığına ilişkin regresyon analizi yapılacaktır.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Etkileşimsel liderlik, dönüşümcü liderlik, psikolojik iyi olma

Kaynaklar

- Açıkalm, A. (2000). İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile empati becerileri arasındaki ilişki. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Allen, L. (1999). Teachers in a changing culture: Building democratic schools. *Management in Education*, 13(1), 18-19.
- Atay, K. (2001). Öğretmen yönetici ve denetmenlerin bakış açısından okul kültürü ve öğretmenlerin verimliliğine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(26), 179-194.
- Ballou, G. (2012). A discussion of the mental health of public school teachers. *International Journal of Business Humanities and Technology*, 2, 184-191.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral changes. *Psychological Review*, 86(2), 191-215.
- Bass, B. (1985a). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1985b). Leadership: Good, better, best. *Organizational Dynamics*, 13(3), 26-40.
- Bass, B. M., & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *Leadership Quarterly*, 10, 181-217.

- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88, 207-218.
- Bentz, J. (1990). Measures of leadership. A. Clark (Dü.) içinde, *Contextual issues in predicting high-level leadership performance* (s. 131-143). West Orange Pub.
- Berry, L. (1998). *Psychology at work: An introduction to organizational psychology*. New York: MacGraw Hill Co.
- Boal, K., & Hooijberg, R. (2001). Strategic leadership research: moving on. *Leadership Quarterly*, 11(4), 515-549.
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., & Baglioni, A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65(2), 49-67.
- Brophy, J., & Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. M. Wittrock içinde, *Third handbook of research on teaching* (s. 328-375). New York: MacMillan.
- Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilim*, 34(152), 71-86.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Cafoğlu, Z. (1995). Okulların güçlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(4), 549-557.
- Carter, M., & Greer, C. (2014). Strategic leadership: Values, styles and organizational performance. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 20(4), 375-393.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 33, 77-87.
- Cemaloğlu, N. (2011). The relationship between leadership styles of primary school principals and organizational health of school and workplace bullying. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 1-37.
- Cemaloğlu, N. (2013). Liderlik. S. Özdemir içinde, *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* (s. 131-177). Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N. (Kış 2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-112.
- Dempo, M., & Gibson, S. (1985). Teacher's sense of efficacy: An improvement factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86(2), 173-184.
- Drucker, P. F. (1996). *21. yy. için yönetim tartışmaları*. (T. Bahçivangil, & G.Gorbon, Çev.) İstanbul: Epsilon.
- Dubrin, A. (1994). *Applying psychology; hall: Individual and organizational effectiveness*. New Jersey: Prentice.
- Dyne, L., Ang, V. S., & Botero, I. C. (2003). Conceptualizing employeesilence and employee voice as multidimensional construct. *Journal of Management Studies*, 40-56.
- Hambrick, D. (2007). *The executive effect: Concepts and methods for studying top managers*. Greenwich: JAI Press.
- Hambrick, D., & Mason, P. (1984). Upper echelons: Organization as a reflection of its top managers. *Academy of Management Review*, 9(2), 193-206.
- Hogan, R. (1994). What we know about leadership: Effectiveness and personality. *American Psychologist*(49), 493-504.
- House, R. (1996). Path-goal theory of leadership: Lessons, legacy and reformulated theory. *Leadership Quarterly*, 7(3), 323-352.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2010). *Educational administration: theory, reseach and practice*. New York: Mc Graw Hill.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Eğitim Yönetimi*, 4(6), 443-465.
- Kuhnert, K., & Lewis, P. (1987). Transactional and transformational leadership: A constructive/deveelopmental analysis. *Academy of Management Review*, 648-657.
- Leblebici, D. N. (2008). 21. Yüzyılda liderlik anlayışına bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 61.72.
- Leymann, H., & Gustafsson, A. (1996). Mobbing at work and the development of post traumatic stress disorders. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 251-275.
- Mehdinezhad, V. (2012). Relationship between high school teachers' wellbeing and teachers' efficacy. *Acta Scientiarum Education*, 34, 233-241.
- Mullins, L. (1996). *Management and organizational behaviour*. London: Pitman.
- Özdemir, S. (2013). *Eğitimde örgütsel yenileşme* (11. b.). Ankara: Pegem.
- Pisapia, J. (2009). *The strategic leader: New tactics for a globalizing world*. New York: Information Age.
- Pisapia, J., Guerra, D., & Semmel, E. (2005). Developing the leader's strategic mindset: Establishing the measures. *Leadership Review*, 5, 41-67.

- Ripski, J., LoCasale-Crouch, J., & Decker, L. (2011). Pre-service teachers: Dispositional traits, emotional states, and quality of teacher student interactions. *Teacher Education Quarterly*, 38, 77-93.
- Robbins, S., & Judge, T. (2013). *Organizational behaviour* (16. b.). London: Prentice Hall.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*(57), 1069–1081.
- Ryff, C., & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
- Ryff, C., & Singer, B. (1996). Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and psychosomatics*, 65(1), 14-23.
- Sarwono, D. (1990). The impact of organizational culture on organization performance: The Case of Banks in Indonesia. . *Unpublished Doctoral Dissertation*. University of Sauterne California.
- Şimşek, Ö. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş. Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. İstanbul: Ekinoks.
- Telef, B. B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 28(3), 374-384.
- Thoms, P. (1996). The relationship between self-efficacy for participating in self-management work groups and the big five personality dimensions. *Journal of Organizational Behavior*(17), 349-362.
- Yıldırım, C. (2006). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin örgütsel sağlık üzerindeki etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zel, U. (2006). *Kişilik ve liderlik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

ÖĞRETİM SÜRECİNDE ÖĞRETMENLERİN ZAMAN YÖNETİMİ BECERİLERİNİ BELİRLEMeye YÖNELİK ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI¹

Ramazan Yirci^a, Ahmet Yavuz^b

^(a)Yrd. Doç. Dr., KSU Eğitim Fakültesi, yirci@ksu.edu.tr

^(b)Öğretmen, MEB, ahmet_yavuz_@outlook.com

Giriş

Çalışmanızda Zaman kendine has özellikleri olan benzersiz bir kaynaktır. Zaman tekrarı olmayan, sınırlı, depolanamaz, satın alınamaz ve biriktirilemez bir kaynaktır (Karadağ, 2013: 99). Dilimlere ayrılmış olan zaman stoklanıp daha sonra tekrar kullanılabilir bir kaynak değildir. Aynı şekilde verilmiş olan yahut kullanmakta olduğunuz zamanı artırıp çoğaltma gibi bir imkânınız da yoktur (Drucker, 2007: 27). Sahip olduğu bu özellikler zamanı benzersiz bir kaynak haline getirmektedir. Zaman kavramı eğitim ile bir araya geldiğinde daha fazla önem kazanmaktadır. Eğitim kurumlarında eğitim programlarının uygulanıp işlenebilmesi ve kazanımların öğrenciye aktarılabilmesi için ayrılan süre sınırlıdır. Bu sınırlandırılmış süre içinde öğretmenlerin ortaya koyması gereken birçok iş bulunmaktadır. Ders işleme sürecinde öğretmenlerin bu süreyi mümkün olduğunca etkili şekilde kullanması istenen bir durumdur (Çam, 2010: i).

Sınıfta zaman yönetiminin amacı, eğitimin hedeflerini gerçekleştirmek için ders süresini mümkün olan en etkili şekilde ve israf etmeden kullanmaktır. Okulda eğitim için ayrılmış ve sınırlandırılmış özel bir zaman dilimi vardır (Gülşen ve diğerleri, 2014: 114). Okullar, diğer resmi ve özel kurumlar faaliyetlerinin tamamını bir zaman baskısı altında gerçekleştirirler. Bu çalışmaların takvimi önceden belirlenmiştir. Tatiller, mesai saatleri, ders saatleri, okul giriş çıkış zamanlarının hepsi burada belirlenmiştir. Zira devlet kurumları için bu belirlenmiş zaman dilimi yasal bir temele dayandırılmıştır. Sürecin başlaması ile öğretmen, öğrenci, veliler ve yöneticiler bir koşturmacanın içerisinde bulurlar kendilerini. Öğretmenler dersleri planlayıp işlemek için zamanla yarışırken, öğrenciler derslere girip kazanımları elde edebilmek için yöneticiler ise okulun genel işleyişini sağlayabilmek adına ve veliler ise zamana ilişkin hayıflanmalar ile bu sürecin içerisinde yerlerini alırlar (Karlı ve diğerleri, 2015: 155).

Zamanın sınıfta daha verimli bir tarzda yönetiminin sağlanması öğretmenler açısından hayati bir öneme sahiptir (Demirtaş ve Özer, 2007: 1). Sınıfta zamanın yönetimi açısından bir gelişim sağlanması gerekenler öncelikle öğretmenlerdir. Çünkü okullarının işleyişi büyük ölçüde öğretmenlerin eğitsel faaliyetlerine dayanmaktadır (Livatyalı ve diğerleri, 2011, 125). Öğretmen öğrencilerin elde etmesini istediği kazanımları en kısa ve etkili bir yoldan sağlamak istiyorsa çabalarını etkili planlarla desteklemek zorundadır. Bu yeni öğretmenler için oldukça güç bir hal olabilir. Bu yüzden yeni öğretmenlerin zamanı verimli kullanabilmek adına planlamalara daha çok önem vermeleri gerekmektedir (Özçelik, 2006: 37).

Araştırmanın Amacı

Zamanın sınırlı bir kaynak olarak sınıflarda etkili kullanılması zorunluluğu zamanı yönetiminin önemini ortaya çıkarmaktadır. Sınıf yönetimin önemli bir boyutu olan zaman yönetiminin öğretmenlerin açısıyla incelenmesi yararlı olacaktır. Bu kapsamda bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin öğretim sürecinde zaman yönetimi becerilerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmektir.

Yöntem

Araştırma amacı doğrultusunda, öğretmenlerin öğretim sürecinde zaman yönetimi becerilerini belirlemeye yönelik geliştirilmek istenen likert tipi ölçek için ölçek geliştirme adımları izlenmiştir. Bunun için belirlenen amaç doğrultusunda sınıf yönetimi ve zaman yönetimi ile ilgili alan yazın taranmıştır. Sonrasında anket formu için 35 maddeden oluşan bir madde havuzu hazırlanmıştır. Madde havuzundaki maddeler kapsam geçerliği için eğitim fakültesinde görev yapan 7 uzman öğretim üyesinin görüşüne sunulmuş, gelen görüşler sonucunda madde havuzuna son şekli verilmiştir. Uzman görüşleri sonucunda iki madde havuzdan çıkarılmış ve

¹ Bu çalışma ikinci yazarın KSU Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde hazırlamakta olduğu yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümü esas alınarak oluşturulmuştur.

üç maddenin içeriği yeniden düzeltilmiştir. Çalışma örneklemini üzerinde dört hafta arayla iki uygulama yapılmıştır. Birinci uygulama verileriyle açımlayıcı faktör analizi (AFA) ikinci uygulamadan elde edilen veriler ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

Bulgular

Uzman görüşü alınmasından sonra oluşturulan 33 maddelik taslak anket pilot uygulama için random yöntemiyle seçilen 23 okulda uygulanmıştır. Dağıtılan 520 anket formunda geri dönen 350 tanesi SPSS paket programında analiz edilmiştir. Anket formlarının geri dönüş oranı yaklaşık %67'dir. İlk olarak ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı incelenmiş ve .85 olarak bulunmuştur. Madde toplam korelasyonu .30 un altında olan 6 madde ölçekten çıkarılmış ve açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda birden fazla faktöre yük bindirdiği gözlenen 9 madde de ölçekten çıkarılmıştır. Tekrarlanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda özdeğeri 1'den yüksek üç boyutlu ve 18 maddeden oluşan ölçek edilmiştir. Üç boyutun açıkladığı toplam varyans %53 tür. Elde edilen bu 18 maddelik ölçeğin güvenilirlik katsayısı tekrar hesaplandığında 0.89 bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda maddelerin faktör yüklerinin .474 ile .746 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Beş maddeden oluşan birinci boyuta "ders öncesi" yedi maddeden oluşan ikinci boyuta "ders sırası" ve altı maddeden oluşan üçüncü boyuta "ders sonrası" ismi verilmiştir. Pilot uygulama sonucunda oluşan ölçek formu için doğrulayıcı faktör analizi Mplus programı aracılığıyla yapılmıştır. Bunun için açımlayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan 18 maddelik anket formu aynı örneklem grubuna bir ay sonra yeniden uygulanmıştır. 315 katılımcıya dağıtılan ölçeklerden 300 tanesi doldurulmuş olarak toplanmış ve geri dönüş oranının yaklaşık %95 olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın DFA modeline ilişkin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde Ki-Kare Uyum Testi (χ^2/sd : 1,750), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI: 0.92), Tucker-Lewis Katsayısı (TLI: 0.91), Karekök Ortalamalarının Yaklaşık Hatası (RMSEA: 0.05) ve SRMR değeri 0.05 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değerler ölçeğin üç boyutlu modeline ilişkin değerlerin kabul edilebilir uyum değerleri düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İlgili alanyazın tarandığında Türkiye'de zaman yönetimi becerilerini inceleyen araştırmaların Britton ve Tesser (1991) tarafından geliştirilen "Boş Zaman Yönetimi Ölçeği" esas alınarak yapıldığı görülmektedir. Bu ölçeğin Alay ve Koçak (2002) tarafından Türkçeye uyarlandığı görülmüştür. Aynı ölçeğin Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimlerini ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek üzere kullanıldığı görülmektedir (Alay ve Koçak, 2003). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere Erdul (2005) tarafından kullanılan ölçek Gözel (2009) tarafından öğretmenlerin zaman yönetimi hakkındaki görüşlerini incelemek için kullanılmıştır. Britton ve Tesser'ın (1991) geliştirdiği bu ölçeğin Türkçe'ye çevirilerek güvenilirlik ve geçerlik analizlerinin özgün yapısına uygun olarak yapılması olumlu bir uygulama olarak düşünülebilir. Ancak ölçeğin kullanıldığı alanların farklılaşması ve geliştirilme amacındaki yapıdan farklılıklar göstermesi bakımından dikkat edilmesi gereken bir durumdur. Bu doğrultuda öğretmenlerin zaman yönetimi becerilerini ortaya koyabilmek adına alanın kendisine özgü bir zaman yönetimi ölçeğinin geliştirilmesi bu alana katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin zaman yönetiminin hangi boyutlarında eksikliklerinin olduğu elde edilen ölçek ile belirlenebilecektir. Bu açıdan sınıfta öğrenme etkinliklerinin verimin artırılması, zamanın etkili kullanımı için önlemler alınabilir. Ayrıca araştırmada elde edilecek ölçek ile devlet ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin zaman yönetimi becerilerini karşılaştırmak mümkün olabilecektir. Sonuç olarak Öğretim Sürecinde Zaman Yönetimi Ölçeği'nin Türk kültüründe öğretmenlerin zaman yönetimi becerilerini ortaya çıkarmada geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kabul edilebileceği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Zaman Yönetimi, Öğretim Süreci, Ölçek Geliştirme, Güvenilirlik, Geçerlik

Kaynaklar

- Alay, S., Koçak, S. (2002). Zaman yönetimi anketi: geçerlik ve güvenilirlik. *Hacettepe Üniversite Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 9-13.
- Alay, S., Koçak, S. (2003). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 35, 326-335.
- Britton, B.K., ve Tesser, A. (1991). Effects of time management practices on colleges grades. *Journal Of Educational Psychology*, 83 (3), 405-410.
- Çam, İ. (2010). *Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin derslerinde zamanı etkili kullanma stratejilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Demirtaş, H., Özer, N. (2007). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkisi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 34-48.



- Erdul, G. (2005). *Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Drucker, P. (2011). *Etkin yöneticinin seyir defteri* (çev. Z. Dicleli). İstanbul: Optimist Yayınevi.
- Forsyth, P. (2013). *Successful time management*. London: Kogan Page Publishers.
- Gözel, E. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin zaman yönetimi hakkındaki görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Gülşen, C. (2014). Sınıfta zaman yönetimi. C. Gülşen (Ed.), *Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi*(102-126). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karadağ, K. (2013). Zaman yönetimi ve yöneticiler. *İdarecinin Sesi Dergisi*, 155(1), 99-103.
- Karlı, D. (2015). Sınıfta öğrenme zamanının yönetimi. M. Şişman, S. Turan (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (147-156). Ankara: Yorum Basın Yayın ve Matbaacılık.
- Levin, P. (2007). *Skilful time management*. London: McGraw-Hill Education.
- Livatyalı, H. Y. (2011). Okul ve okulda zaman yönetimi. M. Gürsel (Ed.), *Sınıf Yönetimi*(118-131). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Özçelik, G. (2006). *Moda eğitimi veren kurumlarda etkili zaman yönetimini belirlemeye yönelik bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Roberts, J. (1998). *Time Management*. Richmond: Crimson Publishing.

SADECE LİDER Mİ YOKSA HİZMETKÂR LİDER Mİ? ÖĞRETMENLER OKUL MÜDÜRLERİNİ NASIL GÖRÜYÖRLAR

Ramazan Yirci^a, Ömer Faruk Kurtulmuş^b

^(a)Yrd. Doç. Dr., KSU Eğitim Fakültesi, yirci@ksu.edu.tr

^(b)Öğretmen, MEB, ofarukkurtulmus@gmail.com

Giriş

Toplum içinde yaşayan insanlar yüzyıllardır hem kendi aralarındaki ilişkileri düzenleyecek hem de toplumlar arasındaki düzeni sağlayacak bir öndere ihtiyaç duymuşlardır. Bu nedenle inşaların beraber yaşama ve yol gösterilme ihtiyaçları toplum içinden liderlerin çıkmasını sağlamıştır. Bu açıdan bakıldığında liderlik konusu yönetim alanının en tartışmalı konularından biri olmuş ve üzerinde pek çok araştırma yapılmıştır (Tengilimlioğlu, 2005). Yapılan araştırmalar ile birlikte liderliğin yüzlerce tanımı yapılmıştır (Humphrey, 2002; Şişman, 2004; Grint, 2011). Stogdill (1974) liderliği tanımlamaya çalışan insan sayısı kadar farklı liderlik tanımlarının olduğunu ifade etmiştir.

Lider, belirli bir zaman dilimi içinde ve belirli koşullar altında örgütteki diğer kişileri ve grupları etkilemek suretiyle hem bireylerin hem de toplumların ortak hedefini gerçekleştirmek için çaba gösteren kişidir (Burns, 1978,19; Rost, 1991,102). Liderliğin en önemli özelliği insan ve insan ilişkileri üzerine odaklanmış olmasıdır. Liderin takımın bir üyesi olması, hedefleri gerçekleştirmek için insan kaynaklarını etkileme sürecinde olması, bireylerin ihtiyaçlarını karşılaması gibi özellikler liderliğin insan merkezli olduğunu gösterirken liderlik sürecinde duyguların da ön planda olduğunu göstermektedir (George, 2000; Akgün, 2001,15).

Liderlik ile ilgili yapılan tanımların farklılaşması beraberinde farklı liderlik türlerinin de çokça dile getirilmesi sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu liderlik türlerinden biri de hizmetkar liderliktir. Hizmetkâr liderlik ilk olarak Greenleaf'ın (1970) "The Servant as leader" isimli makalesinde "lider bir hizmetkârdır" ifadesini kullanmasıyla gündeme gelmiş ve liderlik yaklaşımlarının oluşmasını sağlayan bir modeldir (Fındıkcı, 2009; Akyüz ve Eren, 2013). Greenleaf'e göre hizmetkâr lider, öncelikle bir hizmetkâr; daha sonra alışılmadık bir yön verici güce sahip ve hizmet etmek için lider olma seçimini yapan kişidir (Greenlaf, 1977). Hizmetkâr liderlik dışında hiçbir teori, diğerlerinin hayatlarında bir farklılık oluşturma amacı göstermemektedir. İzleyenlere hizmet etme, örgütsel hedeflerin önüne geçerek birey gelişiminin uzun vadede asıl örgütsel hedeflere ulaşabilmesi inancına sahiptir (Gregory Stone, Russell ve Patterson, 2004).

Mevcut alanyazın, hizmetkâr liderliğin bireylerin potansiyelini açığa çıkarmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Öğretmenler ile okul müdürü arasında olumlu ilişkilerin oluşması, okul yöneticisinin öğretmenlere değer vermesi, onların okula karşı daha güçlü aidiyet duygusu geliştirmelerini sağlayarak daha yüksek bir performans ve istekle çalışmalarını kolaylaştırmaktadır (Akyüz ve Eren, 2013). Bu açıdan bakıldığında okul müdürü etkili bir hizmetkâr lider olarak öğrencilerin ve öğretmenlerin kendi potansiyellerini keşfetmelerinde yardımcı olabilir. Hizmetkâr liderliğin bu önemli işlevlerinden dolayı bu çalışma, özellikle okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları konusundaki öğretmenlerin algılarını araştırmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda araştırmada okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile yaş, deneyim, alan ve eğitim düzeyi gibi değişkenler arasında istatistiksel olarak fark olup olmadığı incelenecektir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranış düzeylerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bazı demografik özelliklerine göre değişip değişmediği belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırma nicel bir çalışma olup ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş il merkezindeki resmi okullarda görevli 330 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Hizmetkâr Liderlik Davranışı Ölçeği kullanılmıştır. Ekinci (2015) tarafından geliştirilen Hizmetkar Liderlik Davranışları ölçeği 36 madde ve "özgecilik,

alçakgönüllülük, empati, adalet ve dürüstlük” boyutlarından oluşmaktadır. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, t testi ve Anova analizleri kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma örneklemindeki öğretmenlerin %52.7’sinin (n=174) erkek % 47,3’ünün (n=156) kadın olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin öğretmen algılarına göre hizmetkâr liderlik davranışları orta düzeyde bulunmuştur ($\square=3,49$). Öğretmenlerin eğitim durumu ve görev yapılan branşları ile hizmetkâr liderlik algıları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p<.05$). Özellikle yüksek lisans mezunu öğretmenlerin okul yöneticilerinin hizmetkar liderlik becerilerine ilişkin puanlarının aritmetik ortalaması lisans mezunu öğretmenlere göre daha düşük olduğu gözlenmiştir. İstatistiki olarak da anlamlı olan bu farklılık yüksek lisans mezunu öğretmenlerin okul yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin daha fazla beklenti içinde oldukları şeklinde yorumlanmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve mesleki kıdemleri ile hizmetkâr liderlik algıları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın diğer bir sonucunda okul yöneticilerinin yaş, branş, kıdem ve eğitim durumu gibi demografik özellikleri ile hizmetkar liderlik davranışları arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür ($p<.05$). Okul müdürlerinin yöneticilik kıdemi ile sergiledikleri hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde farklılaşma olup olmadığını tespit etmek için ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçların istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmenler 16 yıl ve üstü kıdeme sahip okul yöneticilerinin daha fazla ($\square=3.99$) hizmetkar liderlik davranışı sergilediğini düşünmektedir. Okul yöneticisinin kıdem yılı azaldıkça öğretmenler okul yöneticisinin daha az hizmetkar liderlik davranışı sergilediğini düşünmektedir. Bu kapsamda öğretmenler yöneticilik kıdem yılı beş yıl ve daha az olan okul müdürlerinin düşük düzeyde hizmetkar liderlik davranışı sergilediğini ($\square=2.90$) düşünmektedir.

Araştırmanın tespit edilen bir başka sonuç ise okul yöneticisinin eğitim düzeyine bağlı olarak öğretmenlerin hizmetkar liderlik becerilerine ilişkin görüşlerinin farklılaşmasıdır. Buna göre öğretmenler lisansüstü eğitim düzeyine sahip okul yöneticilerinin daha fazla hizmetkar liderlik davranışlı sergilediğini düşünmektedir. Bu sonuç hizmetkar liderlik ölçeğinin tüm alt boyutlarında da anlamlı olarak bulunmuştur.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Yöneticilerin öğretmen algılarına göre hizmetkâr liderlik anlayışları öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına ve kıdem yıllarına göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin eğitim durumu empati, dürüstlük ve genel hizmetkar liderlik anlayış alt boyutları orta düzeyde anlamlı bir fark oluşturmuştur. Öğretmenlerin branşları ile yöneticilerin hizmetkâr liderlik anlayışları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir fark bulunmuştur. Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik anlayışlarının alt boyutlarından alçakgönüllülük alt boyutu yöneticinin demografik özelliklerine göre değişiklik göstermemektedir. Hizmetkar liderliğin diğer alt boyutları olan özgecilik, adalet, dürüstlük, empati arasında yöneticilerin demografik özellikleri yaş, kıdem yılı, branş ve eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık göstermiştir. Yöneticilerin eğitim durumu yükseldikçe hizmetkâr liderlik özellikleri anlamlı olarak farklılaşmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler deneyimli okul müdürlerinin ile lisansüstü eğitim derecesine sahip okul müdürlerinin daha fazla hizmetkar liderlik davranışları sergilediğini düşünmektedir. Elde edilen bu sonuç okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve atama kriterlerinin bu kapsamda yeniden düşünülmesi gerektiğini göstermektedir. Akyüz ve Eren (2013)’e göre yapılan araştırmalarda liderlik becerilerinin eğitim yoluyla geliştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin lisansüstü eğitim almaya teşvik edilmesi, yönetici atamalarında lisansüstü eğitim derecesine sahip olanlara daha fazla öncelik verilmesi yararlı olabilir. Milli Eğitim Bakanlığı ve YÖK ile yapılacak işbirliği ile hem mevcut okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarını sağlayacak geniş çaplı bir proje geliştirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Hizmetkâr Liderlik, Okul Yöneticisi, Öğretmen.

Kaynaklar

- Akgün, N. (2001), *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Anabilim Dalı, Bolu.
- Akyüz, B., & Eren, M.Ş. (2013). Hizmetkâr liderlik davranışlarının eğitim sektörü üzerindeki etkisine yönelik teorik bir çalışma. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi* 8(2), 191-205.
- Aslan, H. (2012). *Okul müdürlerinin liderlik standartlarının geliştirilmesi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. (1st ed.). New York: Harper&Row.
- Dennis, R.S. andBocernea, M. (2005), Development of the Servant Leadership, an Assessment Instrument, *Leadership and Organization Development Journal*, 26(8), 600–615.



- Ekinci, A. (2015). Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Hizmetkar Liderlik Davranışlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40 (179), 341-360.
- Fındıkçı, İ. (2009). Bir Gönül Yolculuğu: Hizmetkar Liderlik, İstanbul: Alfa Yayınları.
- George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human relations*, 53(8), 1027-1055.
- Greenleaf, R.K. (1977), *Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness*, New York, Paulist Press.
- Gregory Stone, A., Russell, R. F., & Patterson, K. (2004). Transformational versus servant leadership: A difference in leader focus. *Leadership & Organization Development Journal*, 25(4), 349-361.
- Grint, K. (2011). *A history of leadership*. In A. Bryman, D. Collinson, K. Grint, B. Jackson & M. Uhl-Bien (Eds.), *The SAGE handbook of leadership* (pp. 3-14). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Humphrey, R. H. (2002). The many faces of emotional leadership. *The Leadership Quarterly*, 13(5), 493-504.
- Rost, J. C. (1991). *Leadership for the twenty-first century*. New York: Praeger.
- Stogdill, R.M. (1974). *Handbook of Leadership: A Survey of The Literature*. New York: FreePress.
- Sışman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Taylor, T., Martin, B. N., Hutchinson, S., & Jinks, M. (2007). Examination of leadership practices of principals identified as servant leaders. *International Journal of Leadership in Education*, 10(4), 401-419.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve Özel Sektör Örgütlerinde Liderlik Davranışı Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 1-16. .
- Tomul, E. (2009). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim/ Education and Science*, 34, 126-137.

İLKOKUL, ORTAOKUL VE LİSELERDE GÖREV YAPMAKTA OLAN ÖĞRETMENLERİN POLİTİK BECERİ DÜZEYLERİ

Hüseyin Aslan^a, Varol Pektaş^b

^(a) Yrd. Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, huseyarslan@yahoo.com

^(b) Öğretmen, Zafer İlkokulu, Ankara, varol-pektas@hotmail.com

Giriş

Öğretmenlik mesleğini yerine getiren öğretmenlerin mesleklerinin gereğini daha iyi yapabilmeleri ve nitelikli hizmet sunabilmeleri, bu görevi yerine getiren öğretmenlerin güçlerinin farkında olmaları ve bunun anlamını, önemini kavramaları ile olasıdır.

Günümüz dünyasının her alanında belirgin şekilde kendini gösteren politikleşme nedeniyle, örgütsel yaşamda öğretmenlerin de kendi istek ve beklentilerini karşılamak için sınırlı kaynakları elde etmek ve toplum yararına kullanmak amacıyla politik sürece açık olması gerekir. Öğretmenlerin planladıkları işleri başarıya ulaştırabilmeleri, bu politik süreç içerisinde sergileyebilecekleri politik davranışları başarılı bir şekilde yürütme becerileriyle olasıdır. Öğretmenlerin kendisinde var olan politik becerileri, bu süreçteki başarılarının ya da başarısızlıklarının belirleyicisi gibi görünmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin politik becerilerinin incelenerek açığa çıkartılması önemli görülmektedir.

Okulların en önemli çıktısı öğrencilerdir ve bu çıktıların başarısı çeşitli faktörlerin etkisi olmakla beraber en önemlisi öğretmenlerdir. Doğal olarak öğretmenlerden beklentiler de yüksek düzeyde olacaktır. Bu yüksek beklentiye öğretmenlerin ne oranda karşılık verebileceği ve olaylar karşısındaki hazır bulunuşluk durumlarının da araştırılması gerekir. Öğretmenler üzerinde yapılan akademik araştırmalar son yıllarda artış göstermektedir. Özdemir ve Gören'e (2016) göre; okulun genel ikliminden bağımsız olarak öğretmen özelliklerinin incelenmesi tek başına davranışlarını ve performanslarını anlamakta yetersiz kalabilir. Her şeyin politikleştiği bir alanda öğretmen davranışlarının birçok belirleyicisi olabilir. Bu davranış, içinde bulunduğu kurum kültürü, iklimi ve çevre faktörlerine göre farklılık ve değişkenlik gösterebilir. Bu etmenlerin göz önüne alınarak, son yıllarda yapılan öğretmen üzerindeki araştırmalara, öğretmen davranışlarının politikleşen yapı içerisinde varlık gösterebilme becerilerinin de eklenmesi ve incelenmesi, bu alandaki bir boşluğu dolduracaktır.

Araştırmanın Amacı

Okulun, belirlenen amaçlara ulaşmasına etki eden birçok unsur vardır. Bu unsurların başında insan kaynakları gelmektedir. Bu etmenlerden biri okulun insan kaynağının, eğitsel amacın başarılması yönünde harekete geçirilmesidir (Özdemir, 2014). Okulun insan kaynağını, eğitsel amaç yönünde harekete geçirmede ise pek çok etmen rol oynamaktadır. En temel rol ise bu bağlamda okul yöneticilerine düşmektedir. Günümüzde okul yöneticilerinin rolleri de sürekli değişmekte ve müdürlere sürekli yeni roller yüklenmektedir. Okulun etkililiği için müdürlerin politika belirleme, çatışmayı çözme, hesapverebilirlik, eğitim liderliği, okul liderliği gibi becerileri bulunmalıdır. Son dönemlerde tartışılan ve eğitim örgütlerine yeni girmeye başlayan bir kavram ise politik davranış veya politik beceri kavramıdır. Örgütlerde politik davranış, çalışanın resmi rolünün bir parçası olarak görülmeyen ancak onu etkileyen veya etkilemeye çalışan, örgüt içinde avantajların ve dezavantajların dağıtımına dair faaliyetlerden oluşan bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Örneğin, yönetici ve öğretmenlerin örgütsel muhalefet, ıslık çalma, örgütsel sessizlik ve sinizm gibi davranışları, politik davranışların okullardaki yansımaları olarak düşünülebilir (Özdemir, 2015). Okullarda örgütsel yaşamın bir parçasını oluşturan politik davranışların, amaçladığı sonuca ulaşması ise büyük oranda yönetici ve öğretmenlerin politik becerilere sahip olmasına bağlıdır. Politik beceri "bir çalışanın diğer çalışanlar hakkındaki bilgisini kullanarak onları, kendisinin ya da örgütün amaçları doğrultusunda davranışları yönünde etkileme yeteneği" olarak tanımlanmaktadır. Eğitim örgütleri üzerine politik davranışlar ve politik becerilere odaklanan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Türkiye de ise eğitim kurumlarında politik beceriler ile ilgili çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bu kapsamda öğretmen ve yöneticilerin politik becerilerinin incelenmesi, alana ve okullardaki politik beceri davranışların tanınmasına keşfedilmesine katkı sunabileceği düşünülmektedir. Araştırma ile ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin politik beceri düzeylerini açığa çıkarmak amaçlanmaktadır.

Yöntem

Öğretmenlerin politik beceri düzeylerini açıklamayı amaçlayan bu çalışma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Öğretmenlerin politik beceri düzeylerini belirlemeye yönelik bu araştırma verileri nicel bir yaklaşımla çözümlenmiştir. Araştırmanın evrenini Ankara ili Mamak ilçesindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde halen görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ankara Mamak ilçesindeki toplam 12 ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan ve araştırmaya gönüllü katılan 225 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler Özdemir ve Gören (2015) tarafından geliştirilen “Politik Beceri Ölçeği” ile toplanmıştır. Veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzdelik değer gibi betimsel istatistiklerin yanı sıra t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği (Cronbach alfa değeri) .93 çıkmıştır.

Bulgular

Katılımcıların politik beceriye ilişkin görüşlerinin t-testi ile incelenen sonuçlarının cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı fark gösterip göstermediği Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1: Cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumu değişkenlerine göre t-testi sonuçları

Değişken	Alt Gruplar	N	Ortalama	Standart Sapma	Sd.	T	P
Cinsiyet	Kadın	169	4.38	.95	223	3.06	.003*
	Erkek	56	4.83	1.00			
Medeni Durum	Evli	187	4.45	1.00	223	1.49	.137
	Bekâr	38	4.71	.85			
Eğitim Durumu	Lisans	189	4.45	.97	223	1.44	.15
	Lisansüstü	36	4.71	1.02			

*p < .05

Tablo 1’deki veriler öğretmenlerin politik becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark oluşturduğunu göstermektedir (t = 3.06; p < .05). Ortalama puanları değerlendirildiğinde erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre istatistiksel olarak daha yüksek düzeyde politik beceriye sahip oldukları görülmektedir. Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların politik becerilerinin medeni durum değişkenine göre de anlamlı fark göstermediği saptanmıştır (t = 1.49; p > .05). Buna göre katılımcıların medeni durumları, onların politik becerileri arasında bir farka yol açmamaktadır. Son olarak Tablo 9’den da izlenebileceği gibi katılımcıların politik becerileri onların eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farka yol açmamaktadır (t = 1.44; p > .05). Buna göre katılımcıların lisans mezunu olmaları ile lisansüstü mezunu olmaları, onların politik becerileri üzerinde bir etki göstermemektedir. Katılımcıların politik beceriye ilişkin görüşlerinin okul kademesine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin veriler ANOVA ile incelenmiş olup sonuçlar tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2: Okul kademesine göre ANOVA sonuçları

Alt gruplar	Ort.	SD	F	P	Farkın kaynağı
İlkokul	4.52	2-222	2.010	1.36	-- --
Ortaokul	4.59				
Lise	4.27				

Tablo 2’deki istatistiksel sonuçlardan da görüleceği üzere, katılımcıların politik becerileri onların görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı fark göstermemektedir (F = 2.010; p > .05). Buna sonuca göre ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin politik becerileri benzer düzeydedir.

Katılımcıların politik beceriye ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığına ait görüşleri ANOVA ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3: Kıdem değişkenine göre ANOVA sonuçları

Alt gruplar	Ort.	SD	F	P	Farkın kaynağı
1-5 YIL	4.50	4-220	.279	.891	----
6-10 YIL	4.49				
11-15 YIL	4.36				
16-20 YIL	4.49				
21 YIL VE ÜZERİ	4.59				

Tablo 3’de de görüldüğü gibi öğretmenlerin politik becerileri kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmamaktadır. ($F = .279$; $p > .05$). Bu sonuca göre farklı kıdeme sahip öğretmenlerin politik becerileri benzer düzeydedir

Tartışma

Bu araştırmada öğretmenlerin politik becerilerinin ne düzeyde olduğu öğrenilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda Ankara ili, Mamak ilçesinde toplam on iki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 225 öğretmene ulaşılmış ve öğretmen görüşleri analiz edilmiştir. Analiz sonucunda öğretmenlerin politik becerilerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Katılımcıların en yüksek politik becerileri “samimi görünme” boyutunda ortaya çıkarken, en düşük politik becerileri “ilişki ağı kurabilme” boyutunda görülmüştür. Cinsiyete göre değerlendirildiğinde ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre istatistiksel olarak daha yüksek düzeyde politik beceriye sahip oldukları görülmüştür.

Günümüz gerçekliği içerisinde politikleşmeyen alan yok gibidir. Öğretmenlerin kendisinde varolan politik becerileri, bu süreçteki başarı ya da başarısızlıklarının belirleyicisi gibi görülmektedir. Araştırma sonucuna göre en düşük politik becerinin “ilişki ağı kurabilme” becerisinde ortaya çıkması, örgütün girdi, çıktı ve çevre ilişkileri üzerinde etkisi tartışılması gereken bir konudur. Ayrıca erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre yüksek düzeyde politik beceriye sahip olmaları toplum, örgüt, örgüt çalışanları ve yönetici değişkenlerine göre kadına bakış açılarının yansıması gibi görülmektedir. Bu bakış açısının da ayrıca tartışılması ve araştırılması gereken bir konu olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma ile ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin politik becerilerinin hangi düzeyde olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin politik beceri düzeylerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim, çalıştığı okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu kapsamda Ankara ili Mamak ilçesindeki toplam 12 ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 225 öğretmenin görüşüne başvurulmuştur ve ne düzeyde politik beceriye sahip oldukları sorusuna yanıt aranmıştır.

Öğretmenlerin en yüksek politik becerileri “samimi görünme” boyutunda belirlenmiştir. Buna karşın katılımcıların en düşük ortalama değeri ise “ilişki ağı kurabilme becerisi”nde ortaya çıkarılmıştır. Ortalama puanları çıkarıldığında erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre istatistiksel olarak daha yüksek düzeyde politik beceriye sahip oldukları görülmektedir. Katılımcıların politik becerilerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre katılımcıların medeni durumları, onların politik becerileri arasında bir farka yol açmamaktadır.

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre politik becerileri anlamlı farka yol açmamaktadır. Öğretmenlerin lisans mezunu olmaları ile lisansüstü mezunu olmaları, onların politik becerileri üzerinde bir etki oluşturmamaktadır. Katılımcıların görev yaptıkları okul türü değişkenine göre politik becerileri anlamlı fark göstermemektedir. İlkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin politik becerileri benzer düzeydedir.

Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin politik becerileri anlamlı farka yol açmamaktadır. Farklı kıdeme sahip öğretmenlerin politik becerileri benzer düzeydedir.

Öğretmenlerin politik beceri düzeylerinin, politik becerinin boyutlarından biri olan ilişki ağı kurabilme becerisinde en düşük çıkması ve katılımcı öğretmenlerin politik becerilerinin orta düzeyde çıkması düşündürücüdür. Katılımcı sayısına oranla daha az olan erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek politik beceriye sahip olmaları ayrıca araştırılması gereken bir konudur.

Öğretmenlerin politik becerilerinin ortaya çıkartılmasına yönelik bu çalışmadan çıkan sonuçlara göre şunlar önerilebilir:

1. Öğretmenlerin orta düzeyde çıkan politik becerilerinin artırılması için hizmet içi eğitim düzenlenmesi
2. Politik becerinin boyutlarından ilişki ağı kurabilme becerisinin en düşük çıkma nedenlerinin araştırılması ve bu alanda akademik çalışmaların yapılması
3. Erkek öğretmenlere göre daha az politik becerilere sahip olan kadın öğretmenlerin bu durumlarını incelemeye yönelik akademik çalışmalar yürütülmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Politika, politik davranış, politik beceri, öğretmen

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, 309-327.
- Atay, S. (2010). Geliştirilebilir yönetim becerisi: Teorik ve ampirik yönleriyle "politik yeti". *Amme İdaresi Dergisi*, 43(2), 65-80.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Blass, F. R. Ve Ferris, G. R. (2007). Leader reputation: The role of mentoring, political skill, contextual learning, and adaptation. *Human Resource Management*, 46(1), 5-19.
- Byrne, B. M. ve Campbell T. L. (1999). Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalent measurement and theoretical structure: a look beneath the surface. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 30, 555-574.
- Chitty, K. K. (2001). *Professional nursing- concepts & challenges*, Third Ed., Philadelphia, W.B. Saunders, 529-547.
- Cingöz, A. (2013). Politik yetenekler ve öz-yönlendirmenin (kendini kurgulamanın) algılanan kariyer başarısı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 13(26), 153-179.
- Çam, E. (1975). *Siyaset Bilimine Giriş*. İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- Douglas, C., ve Ammeter, A. P. (2004). An examination of leader political skill and its effect on ratings of leader effectiveness. *The Leadership Quarterly*, 15, 537-550.
- Drory, A., Vigoda-Gadot, E. (2010). Organizational Politics and Human Resource Management: A Typology and the Israeli Experience, *Human Resource Management Review*, (20), 194-202.
- Ferris, G. R., Treadway, D. C., Kolodinsky, R. W., Hochwarter, W. A., Kacmar, C. J., Douglas, C., Frink, D. D. (2005). Development and Validation of the Political Skill Inventory, *Journal of Management*, (31), 126-152.
- Ferris, Gerald R, - Treadway, Darren C. Perrewe', Pamela L. Douglas, Ceasar – Lux, S. (2007), "Political Skill in Organizations", *Journal of Management*, Vol. 33, No. 3, P. 290-320.
- Glazer, G. (1999). The policy and politics of continued competence. *Nursing World*, Online Journal of Issues in Nursing.. <http://www.nursingworld.org/ojin/tpclg/leg-8t.htm>
- Jina, S. Y. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 30(5), 485-493.
- Kaptan, S. (1973). *Bilimsel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Rehber Yayınevi.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Özdemir, M. ve Gören, S. Ç. (2015). Politik Beceri Envanterinin Eğitim Örgütlerinde Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 21(4): 521-536. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özdemir, M. ve Gören, S. Ç. (2016). Politik beceri ve psikolojik sermaye arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 31(2), 333-345.
- Riggio, E. R. (2014). *Endüstri Psikolojisine Giriş* (Çev. Belkıs Özkara). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2013). *Organizational Behavior*. (15. Edition). NJ: Prentice Hall Inc.
- Robbins, S.P. (2001). *Organizational Behavior*, Upper Saddle River, N J., PrenticeHall.
- Taliadorou, N., ve Pashiardis, P. (2012). Examining the relationship of emotional intelligence and political skill with effective educational leadership styles. Retrieved from <http://www.icsei.net/icsei2011/Full%20Papers/0030.pdf>
- Treadway, D. C., Ferris, G. R., Duke, A. B., Adams, G. L., ve Thatcher, J. B. (2007). The moderating role of subordinate political skill on supervisors' impressions of subordinate ingratiation and ratings of subordinate interpersonal facilitation. *Journal of Applied Psychology*, 92, 848-855.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

OKUL MÜDÜRLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE MÜDÜRLERİN METAFORİK ALGILARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Serdal Özgözgü^a, İdris Şahin^b

^(a) Dr., Karabağlar Rehberlik ve Araştırma Merkezi, serdales@gmail.com

^(b) Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, idris.sahin@deu.edu.tr

Giriş

Müdürler, geçmişte okul yönetiminde geleneksel ve bürokratik otoriteye dayanırken, bugün kendisini etkileyen sorunlarda kamu kurumları, öğretmenler ve velilerin taleplerinden daha fazla etkilenmektedir. Günümüzde müdürlerin rolleri geleneksel ve bürokratik otorite tarafından taşınamaz duruma gelmiştir (Aydın, 1998; Fernandez, 2000; Şahin, 2013). Okul müdürünün rolü, atmışlı-yetmişli yıllarda program yöneticisi, seksenli yıllarda eğitim lideri iken, doksanlı yıllarda değişim ve dönüşüm lideri olarak değişmiştir (Hallinger, 1992).

Hem okul yöneticileri hem de öğretmenler okuldaki eğitim sürecinin verimliliğinde amaca hizmet edecek diğer kaynakları elde etme, yönlendirme ve işe koşmada en etkili kişilerdir. Eğitimin bu önemli aktörlerinin nasıl değerlendirildiği sistemin verimi açısından kuşkusuz önemlidir. Okul müdürü ve öğretmen gibi eğitimde birçok kavram ile ilgili metafor üretmeye dayalı algıya ilişkin çalışmalar son yıllarda gittikçe artmaktadır.

İnsanlar, genellikle, bir şeyi temsili olarak başka bir şey üzerinden bir metafor şeklinde anlatır/tanımlar (Zaltman ve Zaltman, 2013). Metafor (mecaz), “bir ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz; bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2016). Bilişsel dilbilimsel yaklaşıma göre metafor, “bir kavramsal alanı başka bir kavramsal alan cinsinden anlamak” olarak tanımlanmaktadır (Kövecses, 2010). Metafor, çoğu insan için şiirsel bir imgelem aracı ve retorik bir süslemedir. Metafor kullanılarak dil sıradanlıktan çıkar. Hem düşünce hem de eylem açısından düşünüldüğünde, kullandığımız normal kavramsal sistem doğası gereği metaforik yani, benzetmeye dayalıdır (Lakoff ve Johnson, 2008: 3).

Alan yazında metafor çalışmalarında eğitimin farklı kavram ya da aktörlerine ilişkin metaforik algılar üzerinden veriler toplandığı gözlenmektedir. Türkiye’de okul müdürü ile ilgili metafor araştırmaları yapılmıştır (Cerit, 2008; Pesen, Kara ve Gedik, 2015; Turhan ve Yaraş, 2013; Baştan, Tetik ve Kasımay, 2014; Akan, Yalçın ve Yıldırım, 2014; Çobanoğlu ve Gökalp, 2015; Kösterelioğlu, 2014; Örcü, 2014; Yalçın ve Erginer 2012; Zembat, Tunçeli ve Akşin, 2015). Öğretmen gözüyle okul müdürünün nasıl algılandığı, okul için önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Okulu amaçlarına ulaştırmak, yaşatmak, geliştirmek vb. önemli görevleri yerine getirmekle yükümlü olan okul müdürleri ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmış ve yapılmaktadır. Bu konuda yapılan araştırmaların çoğu okul yöneticilerini daha çok dışarıdan betimlemeye çalışan araştırmalardır (Demirtaş ve Özer, 2014: 5). Bu araştırmada soyut kavramlar yerine, mevcut durumu yansıtan algılar belirlenmeye çalışılmaktadır. Bunun için öğretmenlerden, halen görevli oldukları okulda birlikte çalıştıkları, okul müdürüne ilişkin metafor geliştirmeleri istenmiştir. Okul müdürlerinden de okul müdürü olarak kendilerine ilişkin metafor geliştirmeleri istenmiştir. Böylece öğretmenlerin okul müdürleri, okul müdürlerinin de kendileriyle ilgili geliştirdikleri metaforlar üzerinden öğretmen ve okul müdürlerinin algıları betimlenmeye çalışılmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın problemi şöyle ifade edilmiştir: İlkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin beraber çalıştıkları okul müdürleri, okul müdürlerinin de kendileriyle ilgili algıları nasıldır?

Yöntem

Bu araştırma bir olgu bilim (fenomonoloji) çalışması olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımına göre yapılandırılan bu çalışmada, veri toplamak için, öğretmenlerden okul müdürlerini, okul müdürlerinde de kendilerini nasıl algıladıklarına ilişkin metafor üretmeleri istenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin görev yaptıkları okul müdürünü “neye” benzettikleri ve “benzetme nedenlerine” ulaşmak için iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Öğretmenlere yöneltilen “Görev yaptığımız okulu düşündüğünüzde” ifadesiyle,

genel olarak “okul müdürü” kavramını çağrıştıran metaforlar değil, halen birlikte çalıştıkları müdüre ilişkin metafor üreterek, mevcut durumu yansıtmaları istenmiştir. Aynı şekilde okul müdürlerinden veri toplamak için de okul müdürlerine kendilerini “bir şeye” benzetmelerini ve “benzetme nedenlerini” yazmaları istenmiştir. Böylece bu araştırmada hem okul müdürlerinin kendileri hem de öğretmenlerin okul müdürleri hakkındaki metaforik algıları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu; 2016 yılında İzmir’deki resmi ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler ve okul müdürleri oluşturmaktadır. Toplamda 159 öğretmen formu ve 19 okul müdürü formu geçerli sayılarak bu formlar üzerinde analiz gerçekleştirilmiştir.

Çalışma grubunun seçiminde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 77,4’ü kadın, yüzde 42,1’i ilkökul öğretmeni, yüzde 41,5’i 31 ile 40 yaş arasında, yüzde 36,5’i 16-20 yıl arası öğretmenlik yapmış, yüzde 54,1’i ise araştırma yapılırken 5 yıl ve daha az süreyle görev yaptığı okulda çalışmış olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin ise yüzde 84,2’si erkek, yüzde 47,4’ü ortaokulda görev yapmakta, yüzde 63,2’sinin yaşı 41-50 yaş arasında, yüzde 42,1’inin öğretmenlik mesleğindeki görev süresi 21 yıl ve üstü iken yüzde 78,9’u araştırma yapılırken görev yaptığı okuldaki çalışma süresi 5 yıl ve daha azdır.

Elde edilen veriler “içerik analizi” tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Böylece toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amaçlanmıştır. Adlandırma aşamasında toplanan verilerden öne çıkan kavramlar çerçevesinde temalar oluşturulmuş ve bu temalara uygun olarak kodlamalar yapılmıştır. Geçerlik ve güvenilirliği sağlama için çalışmada, araştırmanın tüm aşamaları anlatılarak geçerlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Kendi aralarında anlamlı bir bütünlük oluşturan kategorilerin daha üst bir kavramlaştırma oluşturabilecek şekilde temalaştırılmıştır. Güvenirliği sağlamak için, kodlama işlemi iki farklı kişi (araştırmacılar) tarafından yapılmış. Araştırmanın güvenilirliğinde uyum oranı öğretmen verileri için 0.83, okul müdürü verileri için 0.94 olarak bulunmuştur. Frekansların hesaplanması ve yorumlanması aşamasında katılımcılardan elde edilen ham veriler, içerik analizine tabi tutulmanın yanı sıra üretilen metaforların frekansları da hesaplanmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin Okul Müdürlerine İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar

Araştırma verileri “İnsan ilişkileri”, “Liderlik”, “Kişisel özellik” ve “Yönetimsel özellik” olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Bu temalardaki metafor sayılarının araştırma geneli içindeki oranlarına bakıldığında ilk sırada Yönetimsel özellik (%32,8), ikinci sırada Kişisel özellik (%28,2), üçüncü sırada İnsan ilişkileri (%22,0) ve son sırada Liderlik (%17) temaları gelmektedir.

“İnsan ilişkileri” teması altında *İçten/Samimi, Dengeli/Vasat, Duygusal, Dengesiz, İletişimi sorunlu ve Kaba* olmak üzere toplam altı kategori oluşturulmuştur. İnsan ilişkileri temasında 23 farklı metafor 35 ayrı kişi tarafından dile getirilmiştir. “Liderlik” teması altında *Koordine eden, Öncülük eden, Sorun çözücü* kategorileri bulunmaktadır. Bu üç kategoride 10 adet farklı metafor 27 öğretmen tarafından belirtilmiştir. “Kişisel özellik” temasında 19 farklı metaforun 45 kişi tarafından üretildiği görülmektedir. Bu temada *İyi niyetli/Anlayışlı, Çalışkan, Kariyer düşkünü, Kurnaz/Bencil ve Geveze* kategorileri bulunmaktadır. “Yönetimsel özellik” temasındaki metaforlar *Koruyucu, Yönetici bürokrat, Otoriter, Emir eri, Kontrolcü, Boş vermiş* kategorileri altında toplanmıştır. “Yönetimsel özellik” temasında toplam 52 öğretmen tarafından 25 farklı metafor geliştirilmiştir. Araştırma genelinde en çok sayıda metafor *Yönetici bürokrat* kategorisinde olduğu görülmektedir.

Okul Müdürlerinin Kendilerine İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar

Okul müdürleri kendileri ile ilgili 17 farklı metafor geliştirmişlerdir. Bu metaforlar üç tema altında toplanmıştır. Liderlik temasında 9 kişi tarafından 8 farklı metafor; Kişisel özellik temasında 6 kişi tarafından 5 farklı metafor; Yönetimsel özellik temasında ise 4 kişi tarafından 4 farklı metafor geliştirilmiştir. Buna göre yüzde 47,3 ile en fazla metafor Liderlik temasında, en az metafor ise yüzde 21,1 ile Yönetimsel özellik temasında bulunmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin okul müdürleri hakkında geliştirdikleri metaforlar “İnsan ilişkileri”, “Liderlik”, “Kişisel özellik” ve “Yönetimsel özellik” olarak dört temaya ayrılmıştır. Analiz bulgularına bakıldığında öğretmenlerin okul müdürleri ile ilgili en çok vurguladıkları “Yönetimsel özellik” iken en az vurguladıkları ise okul müdürlerinin “Kişisel özellikleri” olmuştur. Araştırma bulgularına göre öğretmenler okul müdürlerini “İnsan ilişkileri” kapsamında *Dengesiz ve İçten samimi*, “Liderlik” kapsamında *Öncülük eden*; “Kişisel özellik” kapsamında *Çalışkan, İyi niyetli/Anlayışlı ve Kurnaz/Bencil*; “Yönetimsel özellik” kapsamında ise *Yönetici bürokrat, Kontrolcü ve Koruyucu* özelliklerini ağırlıklı dile getirmişlerdir. Araştırmanın geneline bakıldığında ise öğretmenler okul müdürlerini en çok *Yönetici bürokrat* olarak görmektedirler. Bunu *Öncülük eden ve Çalışkan* özellikleri izlemiştir.

Bu araştırmada öğretmenler okul müdürlerinin en fazla yönetici bürokrat olmalarına ve çalışkanlıklarına vurgu yapmışlardır. Buna göre bu bulgular Akan, Yalçın ve Yıldırım (2014), Cerit (2008a), Çobanoğlu ve Gökalp (2015), Kösterelioğlu (2014), Özcan ve Şener (2014), Yalçın ve Erginer (2012), Zembat, Tunçeli ve Akşin'in (2015) yaptıkları araştırmalardaki bulgularla paralellik göstermektedir.

Okul müdürlerinin bir okul müdürü olarak kendileri hakkındaki algıları ise "Liderlik", "Kişisel özellik" ve "Yönetimsel özellik" olarak üç temada toplanmıştır. Burada öğretmenlerden farklı olarak okul müdürleri kendilerini insan ilişkileri konusunda değerlendirmemişlerdir. Bulgulara bakıldığında okul müdürlerinin kendilerinin en çok "Liderlik" özelliklerine ağırlık vermişlerdir. Bunu "Kişisel özellik" ve "Yönetimsel özellik" izlemiştir. Demirtaş ve Özer'in (2014) okul müdürleri ile yaptıkları araştırmada okul müdürleri kendilerini en çok *lider* olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Araştırmada elde edilen bir başka bulgu, okul müdürlerinin liderliklerini nitelerken en fazla *Sorun çözücü* taraflarına, kişisel özelliklerinde ise *çalışkanlıklarına* vurgu yapmış olmalarıdır. Okul müdürleri kendilerini en çok bazen tatlı bazen ekşi gerekçesiyle *Elma*'ya ve tüm sorunları içine çekme ve absorbe etme gerekçesiyle de *Sünger*'e benzetmişlerdir. Dört okul müdürü ise kendilerini *Köle*, *Tesisatçı*, *Ağaç* ve *Eğitim çalışanı* metaforlarına uygun görmüşlerdir. Bu metaforlar gerekçelerine bakılarak *Koşulların tutsağı* olarak kendilerini gördüklerini göstermektedir. Demirtaş ve Özer'in (2014) araştırmasında da bazı okul müdürleri okulda öğretime liderlik etmekten çok; para bulmaya çalışmak, okulun badanası, boyası, sıvası vb. işlerle uğraştıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler okul müdürlerinin en çok yönetimsel özelliklerine vurgu yaparken okul müdürleri kendilerinin en çok liderlik özelliklerine vurgu yapmışlardır. Yönetimsel özellik öğretmen algılarına göre birinci sıradayken okul müdürlerinin algılarında üçüncü ve son sıradadır. Aynı şekilde liderlik özellikleri öğretmenlerin okul müdür algılarında dördüncü ve son sıradayken okul müdürlerinin kendileri ile ilgili algılarında ilk sıradadır.

Metaforların kategorilerine bakıldığında öğretmenlerin okul müdürlerini en çok yönetici bürokrat olarak gördükleri, bundan farklı olarak okul müdürlerinin ise kendilerini en çok sorun çözücü olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Öğretmenler okul müdürlerini yönetici bürokrat yanı sıra öncülük eden ve çalışkan olarak görmektedirler. Okul müdürleri ise kendilerini sorun çözücü yanında çalışkan olarak görmektedirler. Burada değişen oranlara da olsa her iki tarafın da örtüştüğü okul müdürlerinin çalışkanlıklarıdır.

Anahtar Kelimeler: Okul Müdürü, Öğretmen, Metafor

Kaynaklar

- Akan, D., Yalçın, S. ve Yıldırım, İ. (2014). "Okul Müdürü" kavramına ilişkin öğretmenlerin metaforik algıları. *İlköğretim Online*, 13(1), 169-179.
- Aydın, M. (1998). *Eğitim yönetimi* (5. bs). Ankara: Hatiboğlu.
- Baştan, A., Tetik, İ. ve Kasımay, C. (2014). Okul müdürlerinin "müdür" algılarının incelenmesi. 9. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi (8-10 Mayıs 2014, Siirt), Ankara: Pegem Akademi.
- Cerit, Y. (2008). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 3-13.
- Çobanoğlu, N. ve Gökalp, S. (2015). Öğretmen adaylarının okul müdürüne ilişkin metaforik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 279-295.
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-24.
- Fernandez, A. (2000). Leadership in an era of change: Breaking down the barriers of the culture of teaching. In C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge, & J. Moller (Eds.), *The life and work of teachers: International perspective in changing times* (pp. 235- 250). London: Routhledge Falmer.
- Hallinger, P. (1992). The evolving role of american principals: From managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration*, 30 (3), 35-48.
- Kösterelioğlu, M. A. (2014). Öğretmen adaylarının okul yöneticisi kavramına ilişkin metaforik algıları. *Zeitschrift für die Welt der Türken, Journal of World of Turks*, 6(3), 115-133.
- Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: A Practical Introduction* (Second Edition). New York: Oxford University Press.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2008). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Örücü, D. (2014). Öğretmen adaylarının okul, okul yönetimi ve Türk eğitim sistemine yönelik metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(3), 327-358.
- Özcan, M. B. ve Şener, G. (2014). Öğretmenlerin okul müdürü algılarının liderlik modellerine göre incelenmesi: Elazığ ili örneği. *Fırat Üniversitesi Harput Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 11-130.
- Pesen, A., Kara, İ. ve Gedik, M. (2015). Çocuk gelişimi bölümü 2. sınıf öğrencilerinin "müdür" kavramına ilişkin metafor algıları. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 1-22.

- Şahin, İ. (2013). İlköğretim okul müdürlerinin okul geliştirme stratejileri ve uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 229-250.
- TDK (2016). *Büyük Türkçe Sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr> (Erişim: 30/03/2016)
- Turhan, M. ve Yaraş, Z. (2013). Öğretmen ve öğrencilerin öğretmen, disiplin, müdür, sınıf kuralları, ödül ve ceza kavramlarına ilişkin metafor algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 129-145.
- Yalçın, M. ve Erginer, A. (2014). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul müdürü algılarına ilişkin yaptıkları çizimler. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 270-285.
- Zaltman, G. ve Zaltman, L. H. (2013). *Marketing Metaphoria: What Deep Metaphors Reveal About the Minds of Consumers*. Harvard Business Press.
- Zembat, R., Tunçeli, H. İ. ve Akşin, E. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının “okul yöneticisi” kavramına ilişkin algılarına yönelik metafor çalışması. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 446-459.

“YENİLİK” ALGISININ AKADEMİK KÜLTÜR VE AKADEMİK İYİLİK AÇISINDAN İNCELENMESİ: AKSARAY ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Kamil Yıldırım^a, Şenyurt Yenipınar^b

^(a) Yrd. Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, kamilyildirim@aksaray.edu.tr

^(b) Yrd. Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, yenipina@gmail.com.tr

Giriş

Yükseköğretimin tarihsel gelişimi incelendiğinde 11. Yüzyılda beliren Bologna, Paris, Oxford gibi ilk kuşak (1G) üniversitelerin “öğretim” odaklı işlev üstlendiği söylenebilir. 19. Yüzyılda kurulan Berlin üniversitesi “öğretim” ve “araştırma”yı birleştirmeyi esas alan ikinci kuşak (2G) üniversite olarak adlandırılmaktadır (Deem ve Lucas, 2007; Çetinsaya, 2014). Günümüze yaklaştıkça üçüncü kuşak (3G) üniversiteleri olarak adlandırılan ve araştırmanın, yenilik üretmenin ve bu yenilikleri pazarlamanın odağa alındığı üniversiteler dikkati çekmeye başlamıştır (Çetinsaya, 2014; OECD, 2009; Vest, 2007; Wissema, 2009). Üçüncü kuşak üniversitelerde rekabet, yenilik üretme, performansa dayalı teşvik uygulamaları akademisyenleri ve akademik kültürü etkilemektedir (Fredman and Doughty, 2012; Green, 2006; Wan et al., 2015).

Parsons (1991) sosyal sistem teorisinde açık sistemlerin çevreleriyle alışveriş ve etkileşim içinde olduğunu vurgular. Üniversiteler birer açık sistem olarak üçüncü kuşak üniversite anlayışının dayattığı değişimlere maruz kalmaktadır. Bu gelişmelerden Türk üniversiteleri ve akademisyenleri de etkilenmektedir (Çetinsaya, 2014; Kuzu, 2013). Bu değişim dayatmalarının Türk üniversitelerinde nasıl algılandığı henüz araştırmacıların ilgi alanına yeni girmektedir. Bu çalışmada üçüncü kuşak üniversitelerin temel özelliği olan “yenilik” boyutu akademik kültür ve akademisyenlerin akademik iyilikleri kapsamında incelenmektedir. Aksaray Üniversitesi 2006’da kurulan genç bir üniversite olarak bu gelişmelere daha duyarlı bir üniversitedir (<http://www.aksaray.edu.tr/tr/genel-tanitim>).

Yenilik kavramı “değer katmak, performansı artırmak, fark yaratmak amacıyla ürün, süreç ve uygulamaları daha iyi hale getirmek” biçiminde tanımlanmaktadır (McAdam, Stevenson ve Armstrong, 2000). Yenilik ile yakından ilgili kavramlar ise girişimcilik ve yaratıcılıktır. Bu iki kavram yeniliğin başlangıç aşamaları olarak kabul edilmektedir (Naktiyok, 2007). Üniversitelerin temel işlevlerinden biri yenilik üretmektir (Çetinsaya, 2014, www.yok.gov.tr/web/guest/mevzuat). Üniversiteler bu işlevi akademisyenlerin yaratıcılığı ve araştırmalarıyla gerçekliğe dönüştürebilirler. Fakat Türkiye geneli ve üniversite özelinde yenilik yapma açısından sınırlılıklar bildirilmektedir (Çetinsaya, 2014; İrmiş ve Özdemir, 2011). Akademisyenlerin “yenilik” algıları yalnızca bireysel bir boyut taşımamakta aynı zamanda kurumsal bir boyutu da bulunmaktadır. Akademisyenlerin bireysel özellikleri (cinsiyet, yaş, deneyim), isteklilik, öz-yeterlik algıları vb. ile kurumsal destek, paylaşım-işbirliği, takdir-ödüllendirme vb. kurumsal özellikler onların yenilik algılarını etkileyebilir. Örneğin yenilik dostu örgütlerde, bürokrasi ve hiyerarşinin zayıf; fakat çalışanların karar süreçlerine katılımıyla özerk hareket etme düzeylerinin ve öz-yeterliklerinin güçlü olduğu bildirilmektedir (Christensen, 2005; Schermerhorn, 2007). Örgütlerde yenilik algısını etkileyen faktörler “takım çalışması, işbirliği, paylaşım, teşvik, ödüllendirme, esneklik, destekleme, açık iletişim, güven” olarak sıralanmaktadır (İrmiş ve Özdemir, 2011; Naktiyok, 2007).

Bir akademik birimdeki akademisyenlerin “yenilik” konusundaki algıları birlikte ele alındığında akademik kültürün bir boyutu olan yenilik kültürüne ilişkin betimleme yapabilmek mümkün olabilir. Kültür, temelde yatan inanç, düşünce ve değerlerin dışa yansıyan göstergelerinin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Schein, 2010). Örgütler kurumsal, bireysel ve aynı zamanda kültürel yapılardır (Hallinger ve Leithwood, 1996). Bir örgütte yapılanlar ve bunların yapılma şekilleri örgüt kültürü olarak tanımlanmaktadır (Deal ve Kennedy, 2000). Yükseköğretim düzeyinde bulunan üniversite, fakülte yüksekokul, enstitü gibi kurumlar da birer kültürel yapı olarak görülebilir. Bir akademik birimde üyeler birbirleriyle etkileşim halinde ortak şeyleri paylaşırlar. Ortak noktalar mesleki açıdan akademisyenleri diğer mesleklerden ayırır (Rosch ve Reich, 1996). Akademik kültür, yükseköğretim kurumlarındaki akademisyenlere atfedilen normlar, değerler, inançlar ve uygulamaları ifade etmektedir (Szelenyi and Rhoads, 2013; Yung, 2015). Maassen (1996)’e göre akademik kültür, belirli bir grup akademisyenin sahip olduğu ortak tutum, inanç ve değerleri ifade etmektedir. Yeniliğe ilişkin akademisyenlerin tutum, inanç ve değerleri ise “yenilik kültürü” olarak ifade edilebilir. Yenilik faaliyetleri yapma ve kurumsal ve bireysel özelliklerin incelenmesi ihtiyacı alanyazında vurgulanmaktadır (İrmiş ve Özdemir, 2011). Alanyazın taraması, akademisyenlerin yenilik algısını akademik kültür ve akademik iyilik kavramları kapsamında inceleyen

herhangi bir çalışma üretmemiştir. Bu açıdan bilimsel çalışma boşluğu bulunmaktadır. Uygulama bakımından ise akademisyenlerin yenilik algısı üzerinde etkili faktörlerin belirlenmesi yükseköğretimin temel işlevini yerine getirmesinde yönetsel etkililik açısından bilimsel katkı sağlayabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı Aksaray Üniversitesi örneğinde akademisyen algısına dayalı olarak “yenilik” kavramının kurumsal ve bireysel nitelikler açısından incelemektir. Kurumsal niteliklerin temsilcisi olarak akademik kültür; bireysel niteliklerin temsilcisi olarak akademik iyilik faktörleri seçilmiştir.

Yöntem

Bu çalışma, ilişkisel desende ve tarama modelinde gerçekleştirilmektedir. Araştırmanın evrenini 2016 güz döneminde Aksaray Üniversitesinde görev yapmakta olan akademisyenler (öğretim üyesi, öğretim görevlisi, araştırma görevlisi, okutman) (N=691) oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleminde ise tabakalı ve tesadüfi örnekleme yöntemine göre belirlenen 320 akademisyen yer almıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket iki ana bölümden oluşturulmuştur. İlk bölüm demografik bilgileri elde etmeye yönelik sekiz maddeyi içermektedir. İkinci bölüm ise kendi içinde sekiz alt ölçekten oluşan toplam 50 maddelik bir ölçme aracından oluşmaktadır. Ölçekler Yıldırım (2016) tarafından geliştirilmiş, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış Akademisyenlerin Mesleki İyilik Algısı ve Akademik Kültür Ölçeklerinden alınmıştır. Ölçüt geçerliği ve içeriğin bu araştırmanın amacına uygunluğu alanyazın (İrmiş ve Özdemir, 2011; Martensen vd. 2007; Naktiyok, 2007) taramasıyla kontrol edilmiştir. Maddelerin tamamı beşli likert tipindedir (1: Hiç beni/bizi ifade etmiyor ile 5: Kesinlikle beni/bizi ifade ediyor). Maddeler, faktör analizine tabi tutularak yapılar elde edilmiş ve faktörler araştırmanın amacına uygun şekilde yeniden adlandırılmıştır.

Ölçekler arasında akademisyenlerin yenilik algısını betimlemeye yönelik 14 adet madde yer almıştır. Bu maddeler birlikte açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuş ve iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. İçerikleri dikkate alınarak faktörler “Bireysel yenilik algısı” ve “Kurumsal yenilik algısı” olarak adlandırılmıştır. Bireysel yenilik algısı yedi maddeden oluşmaktadır ve iç tutarlılık (güvenirlik) analizi sonucu Cronbach’s Alpha değeri .89 bulunmuştur (Ör: *Mesleki olarak yeni şeyleri yapmak için sürekli bir heyecan duyuyorum*). Kurumsal yenilik algısı yedi maddeden oluşmakta olup güvenilirlik analizi sonucu .93 bulunmuştur (Ör: *Bu kurumdakiler yaratıcı yönlerini kullanırlar ve özgün şeyler üretirler*). Diğer ölçekler ise 10 maddeden oluşan “Kurumsal iklim” ($\alpha=.95$), sekiz maddeyi içeren “Bürokrasi” ($\alpha=.91$), dört maddeyi kapsayan “Sembolik kültür” ($\alpha=.84$), yedi maddeden oluşan “Öz-yeterlik” ($\alpha=.85$), dört maddeyi içeren “İşbirliği” ($\alpha=.79$), ve üç maddeyi kapsayan “Saygınlık” ($\alpha=.74$) ölçekleridir. Ölçeklerin geneli için madde-toplam korelasyon değerleri .45 ve .85 aralığındadır.

Çok değişkenli istatistikler için verilerin normal dağılıma uygunluğu “Cook’s Uzaklık Değerleri” ile incelenmiştir. Değerler 0.000-0.025 aralığında olduğundan verilerin normal dağılıma uygun olduğu kabul edilmiştir (Seçer, 2015:38). Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistik teknikleri ve nedensel karşılaştırma teknikleri (Tek yönlü varyans analizi, Bağımsız örneklemler için T testi) ve regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu çalışmada, akademisyenlerin kurumsal yenilik algılarının ($\bar{X}=3.39$, $S=.84$) bireysel yenilik algılarına ($\bar{X}=4.51$, $S=.54$) göre daha düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Kurumsal yenilik algısı ile bireysel yenilik algısı arasında anlamlı pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.30$) bir ilişki belirlenmiştir.

Akademisyenlerin kurumsal ve bireysel yenilik algıları onların demografik özelliklerine göre incelendiğinde cinsiyetin fark yaratmadığı görülmüştür. Yaş düzeyi kurumsal yenilik algısı açısından farklılığa yol açmazken; bireysel yenilik algısı açısından anlamlı bir farklılığa işaret etmektedir. Bireysel yenilik algısı puanları yaş arttıkça artmaktadır. Toplam deneyim de tıpkı yaş gibi kurumsal yenilik algısı açısından anlamlı farklılığa yol açmazken bireysel yenilik algısı açısından anlamlı bir farklılığa yol açmaktadır. Fakülte farklı olduğunda akademisyenlerin hem kurumsal hem de bireysel yenilik algılarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Akademik unvana göre de akademisyenlerin kurumsal ve bireysel yenilik algıları anlamlı şekilde değişmektedir. En yüksek ortalama puanlara yardımcı doçent unvanında olanlar sahiptir. En düşük puanlara ise öğretim görevlileri sahiptir.

Regresyon analizinde sırasıyla bağımlı değişken olarak seçilen kurumsal yenilik algısı ve bireysel yenilik algısı üzerinde kurumsal iklim, bürokrasi, sembolik kültür, öz-yeterlik, işbirliği, saygınlık ve takdir algılarının etkisi incelenmiştir. Kurumsal yenilik algısı modeli anlamlı çıkmıştır. Evrene uyarlanmış R^2 değeri .72’dir. Modelde kurumsal iklim ($\beta=.38$) ve bürokrasi ($\beta=.39$), akademisyenlerin kurumsal yenilik algıları üzerinde anlamlı pozitif yönlü etkiler yarattığı görülmektedir. Akademisyenlerin bireysel yenilik algısı modeli de anlamlı çıkmıştır. Evrene uyarlanmış R^2 değeri .63’tür. Modelde bağımlı değişken üzerinde pozitif yönlü etki yaratan faktörler sırasıyla öz-yeterlik ($\beta=.56$), işbirliği ($\beta=.30$), Bürokrasi ($\beta=.16$) ve Saygınlık Takdir ($\beta=.13$) olarak belirlenirken kurumsal iklim ($\beta=-.27$) ters yönlü bir etki yapmaktadır. Bir başka ifadeyle kurumsal iklim olumlu hale geldikçe akademisyenlerin bireysel yenilik algısı puanları düşmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yenilik, Akademik Kültür, Akademik İyilik

Kaynaklar

- Christensen, K. (2005). Enabling Intrapreneurship: The Case of a Knowledge Intensive Industrial Company, *European Journal of Innovation Management*, 8(3), 305-322.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kaliteve uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları.
- Deal, T., & Kennedy, A. (2000). *The new corporate cultures: Revitalizing the workplace after downsizing, mergers, and reengineering*. New York: Texere.
- Fredman, N. & Doughney, J. (2012). Academic dissatisfaction, managerial change and neo-liberalism. *Higher Education*, 64, 41-58. DOI 10.1007/s10734-011-9479-y
- Green, F. (2006). Workers well-being. In *Demanding work: The paradox of job quality in the affluent society* (pp. 150–169). Princeton: Princeton University Press.
- Güçlü, N., Yıldırım, K. & Daşcı, E. (2016). Okul kültürü ölçeğinin geliştirilmesi ve test edilmesi. İçinde K. Beycioğlu, N.Özer, D.Koşar & İ.Şahin (Edt), *Eğitim yönetimi araştırmaları E-Kitap* (271-285). Ankara: PegemA.
- Hallinger, P., & Leithwood, K. (1996). Culture and educational administration: A case of finding out what you don't know you don't know. *Journal of Educational Administration*, 34(5), 98 – 116.
- İrmiş, A. & Özdemir, L. (2011). Girişimcilik ve yenilik ilişkisi. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 135-161.
- Kuzu, Ö.H. (2013). *Yükseköğretimde değişen değerler bağlamında Avrupa Yükseköğretim Alanı Yayınlanmamış doktora tezi*. Selçuk University, Konya, Turkey.
- Maasen, P. A.M. (1996). The concept of culture and higher education. *Tertiary Education and Management*, 1(2), 153-159.
- Martensen, A., Dahlgaard, J.J., Dahlgaard, S.M.P. & Grønholdt, L. (2007). Measuring and diagnosing innovation excellence – simple contra advanced approaches: a Danish study. *Measuring Business Excellence*, 11(4), 51–65, DOI:10.1108/13683040710837928
- McAdam, R., Stevenson, P. & Armstrong, G. (2000). Innovative Change Management in SME's: Beyond Continuous improvement; *Logistic Information Management*, 13(3), 138-149.
- Naktiyok, (2007). Yenilik yönelimi ve örgütsel faktörler. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21(2), 211-230.
- OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) (2009). *Higher education to 2030: Globalisation*. Paris: OECD Publication
- Parsons, T. (1991). *The social system*. London: Routledge
- Rosch, T.A. & Reich, J.N. (1996). The enculturation of new faculty in higher education: *Research in Higher Education*, 37 (1), 115-131.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schermerhorn, J. R. (2012). *Exploring Management*. Hoboken: John Wiley.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı
- Szelenyi, K. & Rhoads, R.A. (2013). Academic culture and citizenship in transitional societies: case studies from China and Hungary. *Higher Education* 66, 425–438 DOI 10.1007/s10734-013-9614-z
- Vest, C. M. (2007). *The American research university from World War II to world wide web*: Berkeley: Center for Studies in Higher Education, University of California Press.
- Wan, C.D., Chapman, D.W., Zain, A.N.M., Hutcheson, S., Lee, M. & Austin, A.E. (2015). Academic culture in Malaysia: Sources of satisfaction and frustration. *Asia Pacific Education Review*. 16, 517-526. DOI 10.1007/s12564-015-9398-1
- Yıldırım, K. (2015). Testing the main determinants of teachers' professional well-being by using a mixed method. *Teacher Development*, 19(1), p. 59-78.
- Yıldırım, K. (2016). Cultural reflection of global demands in higher education: The case of Aksaray University. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 5(12), 22-31.
- Yung, R. (2015). Reassessing China's higher education developments: a focus on academic culture. *Asia Pacific Education Review*, 16, 527-535.



OKUL MÜDÜRLERİNİN YÖNETSEL DAVRANIŞLARI

Sadegül Akbaba Altun^a, Servet Özdemir^b

^(a) Prof. Dr., Başkent Üniversitesi, akbabas@baskent.edu.tr
^(b) Prof. Dr., Başkent Üniversitesi, servetozdemir1996@gmail.com

Giriş

Okul müdürlerinin yönetsel davranışları OECD ülkelerinde 2008 yılında uygulanan TALIS araştırmasında bir durum olarak ele alınmıştır. Okul müdürlerinin yönetsel davranışları iki liderlik indeksi ve beş alt boyuttan oluşmuştur. Bu boyutlardan ilk üçü öğretimsel liderlik olarak adlandırılırken, son iki boyutta yönetsel liderlik olarak adlandırılmıştır. Öğretimsel liderlik stili boyutları “Yöneticilerin okul amaçlarının yönetimi”, “Yöneticilerin öğretimsel yönetimi”, “Yöneticilerin öğretimi denetlenmesi”dir. Yönetsel Liderlik Stili boyutlarını “Yöneticilerin hesap verebilirliği” ve “Yöneticilerin bürokratik yönetimi” boyutları oluşturmuştur. Bu boyutlar birbirini tamamlayan bütünlük içinde incelenmesi gereken müdür davranışları olarak anlaşılması gerekmektedir. TALIS 2009 Türkiye Raporu hazırlanmış ancak Türkiye 2013 yılındaki TALIS araştırmasına katılmamıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı TALIS araştırmasında bulunan yönetici anketindeki müdürlerin yönetsel davranışlarını belirlemektir.

Yöntem

Bu araştırma nicel betimsel bir çalışmadır. Araştırmaya Adana’da 130 okul müdürü katılmıştır. Katılımcılar kolay ulaşılabilir bir örneklem grubudur. Veriler TALIS araştırmasında okul müdürlerine uygulanan okul müdürü anketinin müdürlerin yönetsel davranışlarını ölçen ölçek ile toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alfa bakılmış ve alfa değeri .87 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Bulgulara göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik stili ve yönetsel liderlik stili yüksek ve birbirine yakın çıkmıştır. Yönetsel liderlik stili öğretimsel liderlik stiline biraz yüksek çıkmıştır. Analizler devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: TALIS, Okul müdürü, Yönetsel Davranış

OKUL YÖNETİCİLERİNİN OTANTİK LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYON VE MOBBİNG (YILDIRMA) YAŞAMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Veysel Okçu^a, Sabri Anık^b

^(a) Yrd. Doç. Dr., Siirt Üniversitesi, veysel.okcu56@gmail.com

^(b) Yüksek Lisans Öğrencisi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, sabrianik@hotmail.com

Giriş

Okul yöneticisinin sergileyeceği liderlik davranışlarının ahlaki değer odaklı olması kendisine ve okula yönelik güvenin artmasına, sağlıklı bir çalışma atmosferinin oluşmasına aracılık etmesini sağlar. Okul yöneticileri, okulları başarılı kurumlara dönüştürebilecek en güçlü etki ve potansiyele sahip kişilerden biridir. Okulların akademik başarısında önemli bir etkiye sahip değişkenlerden bir diğeri ise öğretmenlerdir. Öğretmenlerde, günümüz değişim çağında okul yöneticilerinden etkili liderlik davranışları sergilemesini beklemektedir. Bu bağlamda araştırmacıların son yıllarda ilgi odağına yerleşen liderlik stillerinden biride otantik liderliktir.

Otantik liderlik genel olarak, kendini bilen, tanıyan, ahlaki ve değer yargılarıyla hakeket eden, ilişkilerde şeffaflık ve dürüstlüğü odağı alan, işgörenlerin mutluluk ve gelişimini önemseyen bir liderlik anlayışına dayanmaktadır (Avolio ve Gardner, 2005; Shamir ve Eilam, 2005; Klenke, 2007). Örgüt ortamında oluşturdukları iklim ile işgörenlerin ihtiyaçlarını gerçekleştirme gayretleri otantik liderin örgütteki önemli rollerinden biridir (Keser, 2013). Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing ve Peterson'a göre (2008) ise, içsel moral değerler, bilginin dengeli işlenmesi, ilişkilerde şeffaflığın yansımaları olan öz farkındalık ve öz düzenleme süreci otantik liderliğin temel bileşenleridir.

İşgörenlerin motive olmalarında yönetici ya da liderin bu konudaki yetenekleri önemlidir (Çalış, 2012). Motivasyon, işgörenleri örgütün amaçları doğrultusunda daha istekli hale getirecek potansiyel güçtür. Aynı şekilde işgörenlerin gereksinimlerini karşılayarak amaçlarına ulaşmak amacıyla bireyi harekete geçirecek gizil bir güç olarak ortaya çıkmaktadır (Özdemir ve Moradova, 2008). Eğitim sistemlerinin önemli bir alt sistemi olan okulların başarısı büyük oranda yönetici ve öğretmenlerin eşgüdümü şeklinde verimli çalışmalarına bağlıdır. Bunun için yöneticilerin başta yapmaları gereken öğretmenlerin motivasyonları ile ilgilenmek olmalıdır (Ünal, 2000). Bu bağlamda motivasyon, verimliliğin bir fonksiyonudur (Özdemir ve Muradova, 2008).

Mobbing (yıldırma) ise bireyin örgüt ortamında ısrarlı, sistematik, aşağılayıcı, hakir görücü, yıldırıcı haksız tutum ve davranışları kapsar. Psikolojik ve duygusal şiddeti ifade eder (Cemaloğlu ve Ertürk, 2007; Karcıoğlu ve Çelik, 2012; Leymann, 1996; Zapf, 1999; Tınaz, 2006; Davenport, Schwartz ve Elliott, 2003). Örgütlerde yaşanan mobbing'in iş görenlerin örgütsel güvenini, bağlılığını, motivasyon ve tatminini azaltacaktır. Buna bağlı olarak oluşan gergin ve stresli ortam ile çalışanların verimliliğini düşürecektir (Kirel, 2007). Çalışma hayatında sıkça karşılaşılabilecek yıldırmanın, çalışan ve örgüt için sosyal ve ekonomik yapıyı zedeleyici, verimliliği ve örgüte bağlılığı azaltıcı bir etkisi vardır (Okçu, 2011). Ayrıca işyerindeki yıldırmanın çalışanlar üzerinde doğrudan veya dolaylı önemli etkilerinin olduğunu söylemek mümkündür. Yıldırma, işgörenler üzerinde bıraktığı olumsuz etkilere paralel olarak işgörenlerin çalıştığı kurumlarda da olumsuz etkiler bırakarak enerji ve zaman kaybına yol açtığı görülmektedir (Cemaloğlu ve Ertürk, 2008).

Okulların başarısında, sergilenen liderlik tarzı, iyi düzenlenmiş bir eğitim ortamı, olumlu bir öğrenme iklimi ve soyo-ekonomik düzey gibi çok sayıda faktör rol oynamaktadır (Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006). Bu faktörlerden biri olan okul yöneticilerinin liderlik stili, okul başarısında belirleyici olduğu düşünülmektedir. Yurt dışında yapılan araştırmalar, otantik liderlik tarzının, işgörenlerin örgütsel bağlılıklarını (Hoy ve diğ., 2006) ve iş performanslarını (Peterson, Walumbwa, Avolio ve Hannah, 2012) olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları öğretmenlerin motivasyonlarını ve mobbing yaşama düzeylerini hangi yönde ve düzeyde etkilediğini belirlemektir. Ayrıca yapılan alanyazın araştırması sonucu, Türkiye'de okul yöneticilerinin otantik liderlik stili ile okuldaki öğretmenlerin motivasyon ve mobbing yaşama düzeyleri arasındaki inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yapılan bu araştırma ile öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin artırmanın ve mobbing yaşama düzeylerini azaltmanın okul yöneticilerinin liderlik

davranışları ile hayata geçirilebileceği anlayışından hareketle hem okullardaki uygulama çalışmalarına hem de alan yazına katkı sağlanması hedeflenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları öğretmenlerin motivasyonlarını ve mobbing yaşama düzeylerini hangi yönde ve düzeyde etkilediğini belirlemektir. Bu ana amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

a) İlk ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarının gerçekleştirme düzeyleri nedir?

b) İlk ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyona ilişkin algı düzeyleri nedir?

c) İlk ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin mobbing'i (yıldırma) ne düzeyde yaşamaktadırlar?

d) İlk ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon (içsel ve dışsal) ve mobbing (yıldırma) yaşama düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

e) İlk ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları öğretmenlerin motivasyonlarını ve mobbing (yıldırma) yaşama düzeylerini hangi düzeyde ve yönde etkilemektedir?

Yöntem

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırma modelinde ikisi bağımsız biri bağımlı olmak üzere üç değişken bulunmaktadır. Ancak, motivasyonun mobbing (yıldırma) üzerinde doğrudan ve dolaylı etkiye sahip olduğu için hem bağımlı hem de bağımsız bir değişken olarak düşünülmüştür. Otantik liderliğin alt boyutları (ilişkilerde şeffaflık, içselleştirilmiş ahlak anlayışı, bilgiyi dengeli değerlendirme ve öz farkındalık) araştırma modelinin bağımsız değişkenlerinin bir parçasını oluşturmuştur. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise yıldırma davranışlarının alt boyutları olan görev ve sosyal ilişkilerdir. Böylelikle önerilen modelde, öğretmenlerin otantik liderliğin, motivasyonun ve yıldırmanın alt boyutlarına ilişkin algıları incelenmiştir. Araştırmada, okul yöneticilerinin otantik liderlik stillerine ilişkin algının, motivasyonu doğrudan, yıldırma yaşama düzeylerini ise hem doğrudan hem de motivasyon üzerinden dolaylı olarak etkileyebileceği varsayılmıştır. Bu modelin test edilmesi için Yapısal Eşitlik Modellemesi çerçevesinde gözlenen değişkenlerle path analiz tekniği kullanılmıştır. Path analizi sonucunda, modelin verilerle uyumuna ilişkin olarak bazı uyum indeksleri incelenmiştir. En çok kullanılan uyum indeksleri arasında χ^2 , GFI, AGFI, CFI, NFI, IFI, TLI, RMSEA sayılabilir. Bu uyum indekslerinden χ^2 , örneklem büyüklüğüne duyarlı olduğu için bununla birlikte başka göstergelerin de kullanılması gereklidir. Uyum indeksleri açısından χ^2/sd değerinin 5'den küçük olması ve GFI'nın .90 dan büyük olması, IFI ve CFI'nın .95'den büyük olması ve RMSEA'in .06'dan küçük olması gibi ölçütler kullanılmaktadır (Byrne, 1998; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Bayram, 2010). Ayrıca, uyum indeksleri olarak GFI, NFI, CFI ve AGFI değerlerinin .90'dan büyük olması ve RMSEA değerlerinin ise .05'den küçük olması modelin verilerle iyi uyum gösterdiğine işaret etmektedir (Hu ve Bentler, 1999). RMSEA değeri .08'in altında olması kabul edilebilir bir seviyede olduğunu gösterir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu araştırmada modelin uyumuna ilişkin hesaplanan uyum indeksleri (NFI=.98, CFI=.99, IFI=.99, TLI=.96, AGFI=.96, RMSEA = .070, $\chi^2/ sd = 10.40/3=3.47 < 5.00$), modelin iyi uyum sağladığına işaret etmektedir.

Bu araştırmanın evrenini, 2015-2016 öğretim yılında Şırnak il merkezindeki 38 ilkokul (371 sınıf öğretmeni) ve 42 ortaokulda (511 diğer branşlardaki öğretmenler) görev yapan toplam 882 öğretmen oluşturmaktadır. Evrende çok fazla öğretmen sayısı olmaması ve evrenin bütününe kolay erişim nedeniyle örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Evren, araştırmada çalışma evreni olarak kabul edilmiştir. Evrenin yaklaşık %57'sinden kullanılabilir veri elde edilmiştir. Araştırma, çalışma evreninde görev yapan toplam 500 sınıf ve diğer branş öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama aracı olarak Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing and Peterson (2008) tarafından geliştirilen ve Tabak, Sığırı, Arlı ve Coşar (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan "Otantik Liderlik Ölçeği", Mottaz'ın (1985) geliştirdiği ve Ertan'ın (2008) Türkçeye uyarladığı "Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mobbing'in (yıldırmanın) görev ve sosyal ilişkiler boyutları kapsamına giren olumsuz davranışlara maruz kalma sıklığını ölçmek amacıyla Einarsen ve Raknes (1997) tarafından geliştirilen ve Cemaloğlu'nun (2007) Türkçeye uyarladığı "Olumsuz Davranış Soruları Ölçeğinden" yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlere uygulanan Otantik Liderlik Ölçeği Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .92, Motivasyon Ölçeği Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .87 ve Mobbing (Yıldırma) Ölçeği Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler, korelasyon analizleri SPSS 21, araştırma modelinin test edilmesi amacıyla da AMOS 22 programı kullanılarak hesaplanmıştır.

Bulgular ve Sonuç

Yapılan analiz sonucunda, okul yöneticilerinin otantik liderlik stillerinden olan ilişkilerde şeffaflık, içselleştirilmiş ahlak anlayışı, bilgiyi dengeli değerlendirme ve öz farkındalık alt boyutlarında sergiledikleri

davranışlara ilişkin Şırnak ilindeki ilkököl ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin algılarının “katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin içsel motivasyona “katılıyorum”, dışsal motivasyona ise “orta” düzeyde katıldıklarını, genel olarak motivasyonlarının ise “iyi düzeyde” oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre göreve ve sosyal ilişkilere ilişkin mobbing yaşama düzeylerinin ise çok düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonları arasındaki ilişki pozitif yönde ve orta düzeyde; okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin göreve ve sosyal ilişkilere yönelik mobbing yaşama düzeyleri arasında negatif yönde ve düşük düzeyde; öğretmenlerin göreve ve sosyal ilişkilere yönelik mobbing yaşama düzeyleri ile içsel ve dışsal motivasyonları arasında ise negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öneriler

Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ve bu davranışların sonuçlarına dayalı olarak; hem öğretmenlerin mobbing (yıldırma) yaşama düzeylerinin azaltılması hem de öğretmenlerin motivasyonlarını arttırması nedeniyle bu bağlamda yönetici ve öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.

Anahtar Kelimeler: Otantik Liderlik, Motivasyon, Mobbing (Yıldırma), İlkokul ve Ortaokul Öğretmenleri

Kaynaklar

- Avolio, B. J., ve Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315-338.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş:AMOS uygulamaları*. Bursa:Ezgi.
- Byrne, B. M. (1998). Structural equation Modeling with LISREL, PIRELIS and SIMPLIS:basic concepts, applications, and programming. Hillsdale:Lawrens Erbaum Associates.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 77-87.
- Cemaloğlu, N. ve Ertürk, A. (2007). Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eylemlerinin cinsiyet yönünden incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 345-362.
- Cemaloğlu, N. ve Ertürk, A. (2008). Öğretmen ve okul müdürlerinin maruz kaldıkları yıldırmanın yönü. *Bilig Dergisi*, 46, 67-86.
- Davenport, N., Schwartz, R. D. ve Elliott, G. P. (2003). *Mobbing işyerinde duygusal taciz*. (Çev. Osman Cem ÖnerToy) İstanbul: Sistem yayıncılık.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. ve Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.
- Einarsen, S. ve Raknes, B. I. (1997). Harassment in the workplace and the victimization of men. *Violence and Victims*, 12, 247-263.
- Ertan, H. (2008). Örgütsel bağlılık, iş motivasyonu ve iş performansı arasındaki ilişki: antalya’da beş yıldızlı otel işletmelerinde bir inceleme. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariances structure analysis:Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Joreskog, K. G. ve Sörbom, D. (1993). LISREL 8 user’s reference guide;PRELIS 2 user’s refrence guide. Chicago:Scientific Software International.
- Karcıoğlu, F., ve Çelik, Ü. H. (2012). Mobbing (yıldırma) ve örgütsel bağlılığa etkisi. *Atatürk University Journal of Economics & Administrative Sciences*, 26(1).
- Kırel, Ç. (2007). Örgütlere mobbing yönetiminde destekleyici ve risk azaltıcı öneriler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 317-334.
- Klenke, K. (2007). Authentic leadership:A self, leader, and spiritual identity perspective. *International Journal of Leadership Studies*, 3(1), 68-97.
- Keser, S. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin otantik liderlik ve psikolojik sermaye özelliklerinin karşılaştırılması. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work And Organizational Psychology*, 5(2), 165-184.
- Okçu. V. (2011) Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve yıldırma yaşama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, S., ve Muradova, T. (2008). Örgütlere motivasyon ve verimlilik ilişkisi. *Journal of Qafqaz University*, 24, 146-153.

- Peterson, S. J., Walumbwa, F. O., Avolio, B. J. ve Hannah, S. T. (2012). The relationship between authentic leadership and follower job performance: The mediating role of follower positivity in extreme contexts. *The Leadership Quarterly*, 23(3), 502-516.
- Shamir, B. ve Eilam, G. (2005). "What's your story?" A life-stories approach to authentic leadership development. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 395-417.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001) Using multivariate statistics (4th edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Tabak, A., Sıgır, Ü., Arlı, Ö ve Coşar, S. (2010). Otantik Liderlik Ölçeğinin Uyarlama Çalışması. 18. Yönetim ve Organizasyon Kongresi Kongre Bildiriler Kitabı, Adana, ss.699-706.
- Tınaz, P. (2006). *İşyerinde psikolojik taciz (Mobbing)*. İstanbul: Beta yayımları.
- Ünal, S.(2000). İlköğretim okulu yöneticilerinin okullarında motivasyonu sağlama etkinlikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 84-90.
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., ve Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure†. *Journal of Management*, 34(1), 89-126.
- Zapf, D. (1999). Organizational, work group related and personal cause of mobbing /bullying at work. *International Journal of Manpower*, 20 (1-2), 70-84.

UNESCO 2030 EĞİTİM HEDEFLERİNİN TÜRK EĞİTİMİ HEDEFLERİ AÇISINDAN ANALİZİ

Sadegül Akbaba Altun^a

^(a) Prof. Dr., Başkent Üniversitesi, akbabas@baskent.edu.tr

Giriş

UNESCO 2030 Deklarasyonu “Herkes İçin Kapsayıcı, Eşit Nitelikli Eğitim ve Yaşam Boyu Öğrenmeye Doğru” başlığı ile açıklanmıştır. UNESCO ile birlikte UNICEF, Dünya Bankası, UNDP Birleşmiş Milletler Kadın ve UNHCR 2015 yılında Dünya Eğitim Formunu Kore Cumhuriyetinde Incheon’da 19-25 Mayıs 2015 tarihlerinde Kore Cumhuriyetinin ev sahipliğinde toplanmıştır. 160 ülkeden 1600den fazla katılımcı, 129’den fazla bakan, başkan ve delegasyon, sivil kuruluş temsilcileri, gençlik temsilcileri, özel sektör temsilcileri tarafından Eğitim 2030 Incheon Deklarasyonunu hazırlamışlardır.

2030’a doğru eğitim için yeni vizyon “Sürdürülebilir Gelişim Hedefleri” olarak belirlenmiştir. Yaşamların eğitim yoluyla dönüştürülmesi, eğitimin rolünün gelişimin temel etmen olduğunu tanımak ve önerilen diğer sürdürülebilir gelişim hedeflerini başarmak vizyon olarak belirlenmiştir. Bu yeni vizyon önerilen 4. Nolu sürdürülebilir gelişim hedefi ile ele alınmıştır. Herkes için kapsayıcı ve eşit nitelikte eğitim ve yaşam boyu öğrenme fırsatını sağlama ve ona karşılık gelen hedeflerdir. Dönüşümcü ve evrensel, herkes için eğitimin gerçekleştirilmemiş boyutlarını kapsayan, milenyum gelişim hedeflerini de kapsayan, küresel ve ulusal eğitim sıkıntılarını dikkate almışlardır. Eğitimin ve gelişimin insancıl vizyonu insan hakları ve itibar, sosyal adalet, kaynaştırma, koruma, kültürel, dilsel ve etnik çeşitlilik ve paylaşılan sorumluluk ve hesapverebilirlikten ilham alınmıştır. Eğitimin kamusal mal olduğunu, temel insan hakkı olduğunu ve diğer haklarının gerçekleştirilmesine temel oluşturduğu yeniden teyit edilmiştir. Eğitim, barış, tolerans, insanın kendini gerçekleştirme ve sürdürülebilir gelişim için gereklidir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı da UNESCO 2030 Eğitim Hedeflerinin Türk Eğitim Hedefleri açısından analiz etmektir.

Yöntem

Bu çalışma doküman analizine dayalı nitel bir çalışmadır. Bu çalışmada UNESCO 2030 Eğitim Hedefleri, UNFPA ve TUSİAD “2050’ye doğru Nüfus Bilim ve Yönetim: Eğitim Sistemine Bakış”, “10. Beş Yıllık Kalkınma Planı (2014-2018)”, “2023 Hedefleri”, 19. Milli Eğitim Şurası” raporları doküman olarak kullanılmıştır. Analiz sürecinde dokümanlar kodlanmış sonra matrisler oluşturularak UNESCO 2030 Eğitim Hedeflerinin Türk Eğitim Sisteminde amaçlanan hedeflerle örtüşen ve örtüşmeyen boyutları belirlenmeye çalışılmıştır.

Bulgular

UNESCO 2030 Eğitim hedefleri ile Türk Eğitim Sistemindeki hedefler büyük oranda örtüşmektedir. Özellikle nitelik konusuna vurgu ortaktır. Türk Eğitim Sisteminde bazı spesifik vurgular da mevcuttur. Analizler devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: UNESCO, Türkiye, Eğitim Hedefleri Kaynaklar

BAZI ÜLKELERDEKİ OKUL YÖNETİCİLERİNİN SEÇİMİ VE YETİŞTİRİLMESİNİN TÜRKİYE İLE KARŞILAŞTIRILMASI

Deniz Coşkun^a, Erdal Küçüker^b

^(a) Öğretmen, Yeşilhisar Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi, denizcoskun89@hotmail.com
^(b) Yardımcı Doçent Doktor, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, erdal.kucuker@gop.edu.tr

Giriş

Bu araştırmanın amacı 2003- 2015 yılları arasındaki PISA sonuçlarında istikrarlı olarak ilk 10'da yer alan Finlandiya, Hong Kong ve Japonya ve son 10 ülke arasına giren Endonezya'nın okul müdürü yetiştirme, seçme ve atama süreçlerini analiz etmek ve benzer-farklı yönlerini Türkiye ile karşılaştırmaktır. Çalışmada nitel araştırma yönteminden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Örneklemede ise seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Finlandiya, Hong Kong, Japonya, Endonezya ve Türkiye oluşturmuştur. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla belge (doküman) tarama yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında Türkiye'deki ve yurt dışındaki alan yazın taranmış gerekli verilere ulaşabilmek için çeşitli yerel ve yabancı üniversite ve kurum kütüphanelerindeki ve resmi kurum ve kuruluşların internet sitelerindeki konu ile ilgili makaleler, tezler, dergiler, bloglar, kitaplar, haberler vb. kaynaklardan yararlanılmıştır. Bunların yanı sıra ülkelerin eğitim bakanlığı siteleri (İngilizce veya Türkçe), Google Scholar, EURYDICE, Auburn Üniversitesi kütüphanesi ve on-line kaynak veri tabanları, NCEE (Ulusal Eğitim ve Ekonomi) internet sayfası ve OECD (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü) kaynakları taranan belli başlı yazılı belgelerdir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırmada elde edilen veriler, (1) okul müdürü yetiştirme, seçme ve atama sürecinde sistem yaklaşımının girdi boyutu, (2) okul müdürü yetiştirme, seçme ve atama sürecinde sistem yaklaşımının işlem (süreç) boyutu ve (3) okul müdürü atama sürecinde yerel ya da merkezi olması bakımından atama prosedürü temaları altında yorumlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Türkiye ile 2003- 2015 yılları arasındaki PISA sonuçlarında istikrarlı olarak ilk 10'da yer alan Finlandiya, Hong Kong ve Japonya ve son 10 ülke arasına giren Endonezya'nın okul müdürü yetiştirme, seçme ve atama süreçlerini analiz etmek ve benzer-farklı yönlerini karşılaştırmaktır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul müdürü yetiştirme, seçme ve atama sürecinde sistem yaklaşımının girdi boyutu açısından;
 - a. Lisansüstü eğitim
 - b. Yöneticilik deneyimi
 - c. Öğretmenlik deneyimi
 - d. Hizmet öncesi eğitim koşulları (oryantasyon)
 - e. Mülakat bakımından benzer ve farklı yönler nelerdir?
2. Okul müdürü yetiştirme, seçme ve atama sürecinde sistem yaklaşımının işlem (süreç) boyutu açısından;
 - a. Hizmet içi eğitim
 - b. Mentörlük/ koçluk
 - c. Staj
 - d. Görev süresi bakımından benzer ve farklı yönler nelerdir?
3. Okul müdürü atama sürecinde yerel ya da merkezi olması bakımından atama prosedüründeki benzer ve farklı yönler nelerdir?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (casestudy) yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışmaları yöntemi bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntemdir (McMillan, 2000; akt. Akgün ve diğerleri, 2010, s. 273).

Bulgular

Araştırma bulguları neticesinde okul müdürü ataması konusunda Finlandiya, Japonya ve Endonezya'nın yerel atama prosedürü kullandığı; Türkiye'nin merkezi ve Hong Kong'un ise hem merkezi hem de yerel atama prosedürü kullandığı görülmüştür. Hong Kong, Japonya, Endonezya'da adayların okul müdürü olabilmeleri için öğretmenlik deneyimine; Finlandiya'da öğretmenlik yeterliliğine; Türkiye'de ise hem öğretmenlik yeterliliğine hem de deneyimine sahip olmaları gerekmektedir. Hong Kong ve Japonya'da okul müdürü adayları için hizmet öncesi eğitim şartı aranırken Japonya ve Türkiye'de hizmet öncesi eğitim şartı değildir. Bu anlamda Finlandiya'da ise oryantasyon eğitimi verilmektedir. Araştırma sonucunda incelenen tüm ülkelerde okul müdürleri için hizmetiçi eğitimlerin bulunduğu görülmektedir. Mentörlük ya da koçluk eğitimi Finlandiya ve Hong Kong'da verilirken Türkiye'de böyle bir eğitim bulunmamaktadır. Japonya ve Endonezya'da ise koçluk/mentörlük eğitimi konusunda herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır. Japonya, Endonezya ve Finlandiya'da staj eğitimi verilirken Türkiye'de böyle bir uygulama bulunmamaktadır. Hong Kong'da ise bu konuda herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır. Finlandiya, Hong Kong ve Türkiye'de adaylara mülakat uygulanırken diğer ülkelerde bu konuda herhangi bir bilgiye ulaşılamamıştır. Araştırma sonucunda adayların Finlandiya'da altı ay; Hong Kong'da emekli olana kadar ve Türkiye'de ise dört yıllığına atandıkları görülmüştür. Finlandiya, Hong Kong ve Japonya'da adaylarda lisansüstü eğitim şartı aranırken Türkiye ve Endonezya'da böyle bir şart söz konusu değildir.

Tartışma

Duman (1998)'a göre eğitimde yerel yönetim uygulaması yetki ve sorumlulukların daha etkili bir şekilde yerine getirilmesi açısından önemlidir. Eğitim planlarının oluşturulması, eğitim politikalarının belirlenmesi, programların geliştirilmesi ve eğitim personelinin atama, yer değiştirme ve özlük işleri hususundaki yetki ve sorumlulukların bölge eğitim yönetim birimlerine yasalarca devredilmesi gereklidir. Çalışmanın bulguları incelendiğinde Japonya, Finlandiya, Hong Kong ve Endonezya'da okul müdürü seçme ve atama yönteminde yerel; Türkiye'nin ise merkezi bir yöntem kullandığı görülmektedir. Böylelikle bu çalışmanın bulgularının da Duman'ın çalışmasını bu yönde doğruladığı sonucuna varılabilir.

Öğretmenlik deneyimi olan okul müdürleri, okul örgütü içinde oluşabilecek sorunlar karşısında daha fazla tecrübeye sahip olduğundan yöneticilikte bu konuda daha az sorun yaşamakta ve sorunlara daha hızlı çözüm getirebilmektedir (Sifert, 1951). Bu çalışma sonucunda araştırmada yer alan yaklaşık tüm ülkelerde öğretmenlik şartı aranmaktadır.

Kılınç ve Recepoğlu (2014) okul müdürü adaylarının seçimleri ve atamaları için gerekli olan eğitimleri almaları yönündeki zorunluluğun yanı sıra bu eğitimler için uygulama yapabilmeleri için adayların göreve başlamadan önce staj eğitimi de almaları gerektiğini vurgulamıştır. Araştırmamızın sonucu ise yukarıdaki araştırmaları doğrular niteliktedir ve araştırmada yer alan ülkelerin yaklaşık yarısından fazlası okul müdürlerine yönelik staj uygulaması sunmaktadır.

Altın ve Vatanartıran (2014)'ın yukarıda bahsedilen çalışmasında okul müdürleri seçilirken ve atanırken kıdem, yüksek lisans, hizmetiçi eğitim, sınav ve mülakat gibi kriterlerin adaylarda aranması gerektiği belirtilmiştir. Mülakatın uygulanması adayların kişilik özelliklerinin, insanlarla olan iletişiminin, diksiyonunun ve yönetici yeterliliklerinin gözlenmesine fırsat tanımaktadır. Mülakat uygulaması bazı olumsuz düşünceleri akıllara getirmesine rağmen araştırma sonucunda okul müdürü seçim sürecinde ülkelerin yaklaşık yarısından fazlasının adaylara mülakat yaptığı görülmektedir.

Eğitim yönetimi alanının bir bilim olarak ele alınması, bu alanın bir uzmanlık gerektirdiği, yöneticiliğin bir meslek haline getirilmesi gerektiği, okul müdürü seçilirken tarafsız olunması gerektiği ve bu derece önemli olan bir alanın yöneticisinin eğitilmiş olması ve lisansüstü eğitim derecesine sahip olması gerektiği düşüncesi eğitim yönetimi alanındaki son yıllarda önem kazanan düşünceler arasındadır (Taymaz, 2003, s. 90). Araştırmamızın sonucu da bunu kanıtlar niteliktedir ve ülkelerin yarısından fazlasında adaylarda lisansüstü eğitim şartı aranmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucuna bakıldığında genel olarak ülkelerin okul müdürü seçimi şartları arasında ya öğretmenlik yeterliliği ya da öğretmenlik deneyimi; ya yöneticilik deneyimi ya da yeterliliği şartı arandığı görülmüştür. Ülkelerin tamamının okul müdürlerine yönelik hizmetiçi eğitimler sağladığı görülürken ülkelerin çoğunda hizmet öncesi eğitim şartı aranmamaktadır. Finlandiya ve Hong Kong'da mentörlük/koçluk uygulaması

varken Türkiye’de böyle bir uygulama yoktur ve Japonya ve Endonezya’da ise bu konuda yeterli bilgiye rastlanmamıştır. Araştırma kapsamındaki çoğu ülkede staj eğitimi verilirken Türkiye’de böyle bir eğitim verilmemektedir. Finlandiya, Hong Kong ve Türkiye’de okul müdürleri seçiminde adaylara mülakat uygulanırken diğer ülkeler hakkında bu konuda bir bilgi elde edilememiştir. Atanan müdürlerin görevde kalma süreleri altı ay, dört yıl ve emekli olana kadar şeklinde değişiklik gösterebilmektedir. Finlandiya, Hong Kong ve Japonya’da okul müdürü seçiminde lisansüstü eğitim şartı aranırken Türkiye ve Endonezya’da böyle bir şart söz konusu değildir.

Araştırmada analiz edilen okul müdürü seçimi, ataması yetiştirilmesi kriterlerine dayalı olarak eğitim yöneticilerinin daha nitelikli bir şekilde yetiştirilmelerini sağlamak amacıyla aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

• Türkiye’de okul müdürlerine yönelik hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimler zorunlu hale getirilmelidir. Bu eğitimler daha sistematik, etkili ve amacına uygun yapılmalı; yükseköğretim kurumları ve Milli Eğitim Bakanlığı işbirliğiyle gerçekleştirilmelidir.

- Okul müdürleri ataması yapıldıktan sonra yeni müdürlere işe alım/oryantasyon eğitimleri verilmelidir.
- Okul müdürleri ilk olarak deneme sürecine alınmalı daha sonra performansına göre kadroya alınmalıdır.
- Okul müdürlerine mentörlük ya da koçluk eğitiminin yanı sıra staj eğitimi de verilmelidir.
- Okul müdürlerinin yönetim alanında daha yetkin olması açısından eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim almaları zorunlu hale getirilmelidir.
- Öğretmenlik meslek deneyimine sahip ve eğitim yönetimi alanında lisansüstü derecesi olan okul müdürleri adayına öncelik verilmelidir.
- Eğitim yöneticisi yetiştirme bir politika haline getirilmeli ve okul müdürlerinin özellikle eğitimi olmak üzere seçim ve atama kriterleri titizlikle düzenlenmelidir.

Anahtar Kelimeler: Okul müdürü, okul müdürü seçimi, okul müdürü ataması, okul müdürü yetiştirilmesi, PISA.

Kaynaklar

- Akgün, Ö. E., Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Demirel, F. ve Karadeniz, Ş. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Duman, A. (1998). Yerinden yönetim mi, yoksa yerelleşme mi?. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(4), 467-483.
- Sifert, E. R. (1951). What training and experience standarts for secondary-school principal?. *NASSP Bulletin*, 35(178), 59-64.
- Kılınç, A. Ç. ve Receptoğlu, E. (2014). Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1817-1845.
- Altın, F. ve Vatanartıran, S. (2014). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme, atama ve sürekli geliştirme model önerisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15(2), 17-35.
- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN FAKÜLTE TERCİHİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Veysel Bora^a, Abdullah Selvitopu^b, Ali Taş^c

^(a) Gazi Üniversitesi, veyselbora1706@gmail.com
^(b) Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, a_selvi20@hotmail.com
^(c) Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, atas865@gmail.com.tr

Giriş

Bu çalışmanın amacı; eğitim fakültesi öğrencilerinin fakülte tercihlerini etkileyen faktörleri incelemektir. Çalışmayla öğrencilerin cinsiyetlerinin, ailelerin sosyoekonomik durumlarının, ailelerinin eğitim düzeylerinin, üniversitenin bulunduğu yerleşim yerinin ve üniversitenin kamuoyundaki imajının öğrencilerin tercihlerine etkisi araştırılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu, eğitim fakültesine devam etmekte olan 15 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında veriler, öğrencilerden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi türlerinden tümevarımcı analiz tekniği kullanılmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı okunmuş, verilen cevaplarda ortak noktalar bulunmuş ve ayrı ayrı kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra kodlardan yola çıkılarak belirli ana ve alt temalar oluşturulmuş ve veriler betimsel bir anlatımla sunulmuştur.

Yöntem

Bu çalışmada amaç, eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin üniversite seçmelerine etki eden faktörleri incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışma, nitel araştırma modellerinden durum çalışması deseniyle yapılandırılmıştır. Nitel araştırmada keşfedici bir yöntem takip edilerek bir konu hakkında daha derinlemesine ve ayrıntılı bilgi elde edilir. Nitel araştırmada gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama araçları kullanılır, olgular doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir yaklaşımla ortaya konular (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, eğitim fakültesinde farklı branşlarda farklı üniversitelerde eğitim alan, sosyoekonomik düzeyi farklı ailelere sahip olan ve ailelerin yaşadıkları yer (köy, kasaba, ilçe, il vb.) farklı olan devlet ve özel üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Devlet ve özel üniversitelerinin eğitim fakültelerinde öğrenim gören 5 öğrenci ile görüşülmüş ve onların yardımıyla 15 katılımcı öğrenciye ulaşılmıştır. Çalışmada katılımcılardan veriler gönüllülük esasına dayalı olarak elde edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veriler, katılımcıların bir kısmıyla yüz yüze görüşülerek bir kısmıyla ise internet üzerinden görüşülerek daha önceden hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. İnternet üzerinden iletişim kurulan katılımcılara görüşme formu mail yoluyla gönderilmiş ve katılımcılar formdaki sorulara cevap verdikten sonra görüşme formları yine mail yoluyla toplanmıştır. Görüşme formunda katılımcılara kendilerinin ve ailelerinin demografik özelliklerini belirleyici ve çalışmanın amacı doğrultusunda beş adet soru sorulmuştur. Sorular alan yazından elde edilen bilgiler doğrultusunda hazırlanmış ve eğitim yönetimi alanından 2 öğretim üyesine inceletirilmiştir. Öğretim üyelerinin eleştirisi ve önerileri doğrultusunda forma son hali verilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada öğrencilerin görüşlerinin çözümlenmesinde nitel veri analiz tekniklerinden biri olan içerik analizi kullanılmıştır. Bu yöntemde, görüşmeler yazıya dökülür, kodlanır, kodlardan yola çıkılarak kategoriler oluşturulur ve ana temaya kategoriler yoluyla ulaşılır. Daha sonra kategorilere ilişkin kuramsal ve kavramsal değerlendirmeler yapılarak veriler yorumlanır. Araştırmaya katılan katılımcılara K1, K2 vb. kod verilmiştir. Toplanan veriler ilk olarak üç araştırmacı tarafından ayrı ayrı analize tabi tutulmuştur. Daha sonra veriler, uyum ve ayrışmaları ortaya çıkarabilmek için karşılaştırılmıştır. Bu durumun verilerin daha açık, şeffaf ve anlaşılır bir özellik kazanmasına yardımcı olacağı düşünülmüştür.

Sonuç ve Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen veriler analiz aşamasındadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim fakültesi, Tercih, Öğrenci.

İŞ YAŞAM KALİTESİ ÖLÇEĞİ: TÜRKÇEYE UYARLAMA, GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Hüseyin Akar^a, Mehmet Üstüner^b

^(a) Öğr.Gör.Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, huseyinakar@kilis.edu.tr

^(b) Doç.Dr., İnönü Üniversitesi, mehmet.ustuner@inonu.edu.tr

Giriş

Örgütler belirli amaçları gerçekleştirmek üzere insanlar tarafından oluşturulmuş toplumsal yapılardır. Uzun yıllar varlıklarını devam ettirmeleri amaçlarını etkili bir biçimde gerçekleştirmelerine bağlıdır. Günümüz çağdaş örgütlerinin amaçlarını gerçekleştirmelerinde en önemli unsurlardan birisi kuşkusuz insandır. Turunç, Tabak, Şeşen ve Türkyılmaz'a göre (2010) örgütlerde insan unsuruna gereken önemin verilmemesi; çalışanları, örgütün etkililiğini, verimliliğini ve iklimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu kapsamda örgütlerin amaçlarını etkili bir biçimde gerçekleştirmeleri ve başarı elde edebilmeleri için insan kaynaklarını etkili kullanmaları gerekmektedir. Örgütlerde insan kaynağını etkili kullanabilme ise insanı temele alan iş yaşam kalitesi yaklaşımını akla getirmektedir. Demir'e (2011) göre, iş yaşam kalitesi yaklaşımı insanı makine olarak gören sistemden insana önem veren, insanı temele alan ve insanı örgütün en önemli ögesi olarak gören bir sisteme geçişin adıdır. Huzzard'a (2003: 21) göre, iş yaşam kalitesi, işin insancılaştırılması, çalışma koşullarının iyileştirilmesi, çalışma ortamının geliştirilmesi, çalışanın korunması ve demokratik bir çalışma ortamının oluşturulması gibi anlamları ifade etmektedir(Huzzard, 2003: 21). Yapılan araştırmalara göre; iş yaşam kalitesi, çalışanların örgütsel kimlik oluşturmalarını ve daha fazla mesleki performans göstermelerini sağlamakta, iş doyumunu ve mesleki girişimlerini arttırmakta, devamsızlık, işten ayrılma niyeti ve tükenmişlik yaşama düzeylerini azaltmaktadır(Donelson, 2000; Pedler, Burgoyne ve Boydell, 2001; Waitayangkook, 2003; Kheirandish, 2009; Preffer, 2004) böylece etkili ve verimli bir örgütün oluşmasına ortam hazırlamaktadır. İş yaşam kalitesinin ölçülebilir boyutları ilk kez Walton(1975) tarafından belirlenmiş olup ilk deneysel çalışma Taylor(1978) tarafından yapılmıştır(Rai, 2013). Walton'dan (1975) sonra dünyanın farklı yerlerinde farklı araştırmacılar çalışanların iş yaşam kalitesini farklı ölçülebilir davranışsal boyutlara ayırmışlardır(Gadon, 1984; Mirvis ve Lawler, 1984; Baba ve Jamal, 1991; Lau ve May, 1998; Wyatt ve Wah, 2001; Ellis ve Pompli, 2002; Van Laar, Edwards ve Easton, 2007; Rethinam ve Maimunah, 2008; Al Muftah ve Lafi, 2011; Stephen, 2012). Van Laar, Edwards ve Easton(2007) iş yaşam kalitesini ölçülebilir davranışsal boyutlara ayıran ve bu doğrultuda ölçek geliştiren araştırmacılardan biridir. Van Laar, Edwards ve Easton(2007) tarafından sağlık çalışanlarının iş yaşam kalitesini ölçmek amacıyla geliştirilmiş olan iş yaşam kalitesi ölçeği 6 davranışsal boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları; iş ve kariyer memnuniyeti, genel iyi olma hali, işi kontrol edebilme, iş yaşamında stres, çalışma koşulları ve aile-iş yaşamı dengesidir.

Tüm örgütler gibi eğitim örgütlerinin de belirli amaçları vardır ve eğitim kurumlarının amaçlarını gerçekleştirme düzeyi toplumun büyük bir kesimini etkilemektedir. Örgütsel çıktıyı doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen iş yaşam kalitesi eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleşmesinde, öğrenci başarısında dolayısıyla eğitimin kalitesinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu yönüyle eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş yaşam kalitesini istenen düzeye çıkarmak önemlidir. Bunun için öncelikle öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ile ilgili mevcut algılarının ortaya konulması gerekmektedir. Öğretmenlerin iş yaşam kalitesini belirlemeye dönük ölçeklerin yetersizliği bu alanda büyük bir eksiklik olarak görülmektedir. Bu kapsamda bu araştırmada Van Laar, Edwards ve Easton(2007) tarafından geliştirilmiş olan iş yaşam kalitesi ölçeğinin Türkçeye ve eğitim örgütlerine uyarlaması yapılacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Van Laar, Edwards ve Easton(2007) tarafından sağlık çalışanlarının iş yaşam kalitesini ölçmek amacıyla geliştirilmiş olan iş yaşam kalitesi ölçeğinin Türkçeye ve eğitim örgütlerine uyarlamasını yapmaktır. Bu kapsamda ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

Yöntem

Van Laar, Edwards ve Easton (2007) tarafından sağlık çalışanlarının iş yaşam kalitesini ölçmek amacıyla geliştirilmiş olan iş yaşam kalitesi ölçeği 23 madde ve 6 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları; iş ve kariyer memnuniyeti(1, 3, 8, 11, 18, 20), genel iyi olma hali(4, 9, 10, 15, 17, 21), işi kontrol edebilme(2, 12, 23), iş yaşamında stres(7, 19), çalışma koşulları(13, 16, 22) ve aile-iş yaşamı(5, 6, 14) dengesidir. Ölçekte yer alan 7., 9. ve 19. maddelerin ters puanlanması gerekmektedir. Ölçek 5'li likert tipi (1=Kesinlikle katılmıyorum... 5=Kesinlikle katılıyorum) puanlamaya sahiptir. Ölçeğin geneli için cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,91, alt boyutların cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,75 ile 0,88 arasında değişmektedir.

Araştırma 2015-2016 öğrenim yılında Gaziantep ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşan 4 farklı çalışma grubuyla yürütülmüştür. Birinci çalışma grubu, ölçeğin dil geçerliğini sağlamak için Gaziantep'te görev yapan 31 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. İkinci çalışma grubu, iç tutarlılık ve madde toplam korelasyon değerlerinin incelenmesi amacıyla yapılan pilot uygulamaya, 50 öğretmenden oluşmaktadır. Üçüncü çalışma grubu, ölçeğin yapı geçerliğini test etmeye yönelik doğrulayıcı faktör analizi için 324 öğretmenden oluşmaktadır. Dördüncü çalışma grubu ölçeğin güvenilirliğini test etmeye yönelik olarak yapılan test- tekrar test güvenilirliği için 118 öğretmen oluşmaktadır. Araştırmanın verileri SPSS ve AMOS bilgisayar destekli istatistik paket programlarıyla analiz edilmiştir.

Bulgular

Dilsel eşdeğerlik çalışmasında, ölçeğin 2 hafta arayla uygulanan İngilizce ve Türkçe formu arasındaki korelasyon katsayısı .77 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun pilot uygulamasında, ölçek maddelerinin madde toplam korelasyon değerlerinin 0.32 ile 0.84 arasında değiştiği, ölçeğin genelinin cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının .95 olduğu görülmüştür. Ölçeğin 23 madde ve 6 faktörden oluşan yapısını doğrulamak amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin model uyumuna sahip olduğu ($\chi^2/Sd=402.6657/224=1.79$; RMSEA=.05; SRMR=.05; CFI=.96; TLI(NNFI)=.95), ayrıca ölçeğin alt boyutlarına ilişkin faktör yüklerinin .33 ile .97 arasında değiştiği sonucu elde edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğinin incelenmesinde, ölçeğin alt boyutlarına ve geneline ilişkin test- tekrar test ve cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları sırayla; iş ve kariyer memnuniyeti(0,78; 0,73), genel iyi olma(0,79; 0,81), işi kontrol edebilme(0,89; 0,71), iş yaşamında stres (0,70; 0,77), çalışma koşulları(0,80; 0,80), aile-iş yaşamı dengesi(0,91; 0,75), iş yaşam kalitesi ölçeğinin geneli(0,93; 0,88). Bu bulgulara göre iş yaşam kalitesi ölçeğinin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Tartışma

Bu araştırmanın amacı Van Laar, Edwards ve Easton(2007) tarafından sağlık çalışanlarının iş yaşam kalitesi ile ilgili algılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş olan iş yaşam kalitesi ölçeğini Türkçeye ve eğitim örgütlerine uyarlamaktır. Bu kapsamda ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği test etmeye dönük çalışmalar yapılmıştır. Öncelikle Savaşır(1994) ve Brislin, Lonner ve Thorndike (1973)belirtmiş olduğu ilkelere göre ölçeğin Türkçeye çevirisi yapılmıştır. Daha sonra ölçeğin dil geçerliği, pilot uygulamayla ölçek maddelerinin madde toplam korelasyon ve cronbach alfa iç tutarlılık değerleri, yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi ve son olarak ölçeğin test-test tekrar test güvenilirliği ve cronbach alfa iç tutarlılık değerleri incelenmiştir. Tüm bu analizler ve elde edilen sonuçlara dayalı olarak Van Laar, Edwards ve Easton(2007) tarafından geliştirilmiş olan iş yaşam kalitesi ölçeğinin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir olduğu ve Türkiye'de eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş yaşam kalitesini belirlemede kullanılabilecek nitelikte bir ölçek olduğu ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: İş yaşam kalitesi, geçerlik, güvenilirlik, uyarlama

Kaynaklar

- Al Muftah, H., and Lafi, H. (2011). Impact of QWL on employee satisfaction case of oil and gas industry in Qatar. *Advances in management and applied economics*, 1(2), 107.
- Baba, V. V., ve Jamal, M. (1991). Routinization of job context and job content as related to employees' quality of working life: A study of Canadian nurses. *Journal of organizational behavior*, 12(5), 379-386.
- Brislin, R.W., Lonner, W. J. and Thorndike, R. M. (1973). *Cross cultural research method*. New York: John Wiley and Sons.
- Demir, M.(2011). İşgörenlerin Çalışma yaşamı Kalitesi algılarının İşte Kalma Niyeti ve İşe devamsızlık ile ilişkisi, *Ege Akademik Bakış*, 2(3), 453-464.
- Donalson, S.(2000). *Health behavior: quality of work life, and organizational Effectivness in the lunbe industry* published by: SAGE publication
- Ellis, N., and Pompli, A. (2002). *Quality of working life for nurses*. Commonwealth Dept of Health and Ageing. Canberra.
- Gadon, H. (1984). Making sense of Quality of work life programs. *Business Horizons*, 27(1), 42-46.



- Huzzard, T. (2003); The Convergence of the Quality of Working Life and Competitiveness, National Institute for Working Life, Stockholm
- Kheirandish S, M. (2009). *Relation between working life quality and performance of employees in Irankhodro Dizeli company*. Master's thesis. Alame Tabatabaii University.
- Lau, R. S., and May, B. E. (1998). A win-win paradigm for quality of work life and business performance. *Human Resource Development Quarterly*, 9(3), 211-226.
- Mirvis, P. H., and Lawler, E. E. (1984). Accounting for the quality of work life. *Journal of Organizational Behavior*, 5(3), 197-212.
- Pedler, M., Burgoyne, J., and Boydell, T. (2001). *The learning company: A strategy for sustainable development*. London: McGraw-Hill.
- Pfeffer, J. (2004). *Competitive advantage through people: Unleashing the power of the workforce*. Boston, MA: HBS Press.
- Rai, G. (2013). Improving quality of working life among nursing home staff: is it really needed. *International Journal of Caring Sciences*, 6(3), 380-91.
- Rethinam, G. S. and Ismail, M. (2008). Constructs of quality of work life: a perspective of information and technology professionals. *European journal of social sciences*, 7(1): 58-70.
- Savaşır, I. (1994). Ölçek uyarlamasındaki bazı sorunlar ve çözüm yolları. *Türk Psikoloji Dergisi*, 33 (9), 27-32.
- Stephen, A. (2012). Quality of Work Life in Small Scale Industrial Units. *Employers and Employees Perspectives*, 28(2), 262–271.
- Turunç, O., Tabak, A., Şeşen, H. ve Türkyılmaz, A. (2010). Çalışma yaşamı kalitesinin prosedür adaleti, iş tatmini ve işten ayrılma niyetine etkisi. "*İş, Güç*" *Endüstri İlişkileri Ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 12(2).
- Van Laar, D., Edwards, J. A. and Easton, S.(2007). The work related quality of life scale for healthcare workers. *Journal of clinical Nursing*. 3(60), 325-33.
- Waitayangkook, C. (2003). *Quality of work life: interactional perspective with thai aspect*, University of North Texas: consultant, scri, manplaw office, Bangkok, Thailand.
- Walton, R.E. (1975). Criteria for Quality of Working Life., L.E. Davis ve A.B. Cherns (Ed.), *The Quality of Working Life*, 93-97
- Wyatt, T. A. and Wah, C. Y. (2001). Perceptions of quality of work life:: A Study Of Singaporean Employees Development. *Research and Practice in Human Resource Management*, 9(2), 59-76.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYİ VE SOSYAL GİRİŞİMCİLİK ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ: ÖZ YETERLİK ALGISININ ARACILIK ROLÜ

Hüseyin Akar^a, Mehmet Üstüner^b

^(a) Öğr.Gör.Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, huseyinakar@kilis.edu.tr

^(b) Doç.Dr., İnönü Üniversitesi, mehmet.ustuner@inonu.edu.tr

Giriş

Eğitim kurumları çağın gerektirdiği niteliklere sahip (Argon ve Selvi, 2013), ekonomik, sosyal, kültürel ve hatta politik konularda yeterliği olan (Najafi, Ghahfarokhi, Shafiei ve Afsouran, 2014), öğrenmeyi öğrenen, yaratıcı, yenilikçi (Numanoğlu, 1999; Çalık ve Sezgin, 2005) diğer bir ifadeyle girişimci bireyler yetiştirmeyi amaçlayan kurumlardır (Akar ve Aydın, 2015). Girişimcilik kavramı girişmek, başlamak, üstlenmek anlamına gelen Fransızca bir kelime olan “Entreprendre” kelimesinden türetilmiştir (Ahmadpor Dariani, 2005). Mill (1848) girişimcilik kavramının yönetim, denetim, kontrol ve risk alma gibi farklı bileşenlerden oluştuğunu belirtmektedir. Drucker (1985) yaratıcılık, yenilikçilik ve girişimcilik arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu savunmaktadır. Öyle ki yaratıcılık ve yenilikçilik olmadan girişimciliğin olmasının mümkün olmayacağını ifade etmektedir. Hisrich, Langan-Fox ve Grant' a göre (2007) girişimcilik istihdam, ekonomik büyüme, yenilik, ürün ve hizmet kalitesinin yükseltilmesi ve rekabet açısından önemli bir olgudur. Aldrich (1999) girişimciliğin ekonominin gelişmesinde ve kurumların varlığını sürdürmesinde önemli bir role sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Girişimcilik sadece ekonomik bir faaliyet olarak değil, aynı zamanda bir sosyal faaliyet olarak değerlendirilmektedir. Bu bakış açısı sosyal girişimcilik kavramının doğmasını sağlamıştır. Özünde sosyalliği ve girişimcilik olgusunu barındıran sosyal girişimcilik, en basit şekliyle toplumsal sorunları girişimci bakış açısıyla ele almayı içermektedir (Güler, 2008). Zadek ve Thake'e göre (1997) sosyal girişimciler sosyal adaleti sağlama arzusuyla hareket eden kişilerdir. Drayton'a göre (2002) sosyal girişimciler, toplumsal sorunların belirlenmesi, ele alınması ve çözümlenmesine odaklanmış önemli bir değişim ajanıdır. Martin ve Osberg'a göre (2007) geleneksel girişimciler ile sosyal girişimciler arasındaki en önemli fark; girişimciler parayla motive olurken, sosyal girişimciler diğergamlık(başkalarını düşünme) ve yardımseverlik ile motive olmaktadır.

Sosyal girişimci öğretmenlerin özelliklerine baktığımızda, kendi kendini güdüleyebilme, kararlılık, hırs, karizma, liderlik, risk alabilme, vizyonu iletebilme, diğerlerine ilham verebilme ve kaynakları en üst düzeyde kullanabilme gibi niteliklere (Shaw ve Carter, 2007:422), dışa dönüklük ve deneyime açıklık gibi kişilik özelliklerine sahip oldukları görülmektedir (Akar ve Aydın, 2015). Sosyal girişimci olmak için empati ve yüksek düzeyde motivasyon gereklidir (Pearce, 2003). Bu özellikler büyük oranda duygusal zekâ ve öz yeterlik algısını akla getirmektedir. Yapılan araştırmalara göre duygusal zekâ girişimcilerin davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Duygusal zekâ düzeyi yüksek olan girişimciler çevresel baskılara karşı daha fazla direnç göstermekte, olumsuz duygularını daha iyi tanımakta ve böylece üzerindeki baskıyı azaltmak için duygularını düzenleyebilmektedir. Bu durum girişimciliğe yönelik davranışların oranını arttırmaktadır. Yüksek duygusal zekâyâ sahip olan girişimciler, üst düzeyde yaratıcı davranışlar ortaya koyabilmektedir (Kamalian ve Fazel, 2011; Nikolaou ve Tsaousis, 2005). Krueger, Reilly ve Carsrud (2000) girişimcilik üzerinde etkili olan değişkenlerden birinin de öz yeterlik algısı olduğunu ifade etmektedir. Yapılan araştırmalar öz yeterlik algısının girişimcilik niyeti ve davranışı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Sánchez, 2011; Shook ve Bratianu, 2010; Pihie, 2009).

Günümüzde dünya çapında giderek artan sorunları düşündüğümüzde, savaşlar ve doğal felaketlerin olumsuz sonuçları başta olmak üzere, yoksulluk ve işsizlik, açlık, çeşitli hastalıklar, insan hakları, eğitim ve barınma gibi pek çok ekonomik, sosyal ve sağlık sorunları bulunmaktadır (Akar ve Aydın, 2015). Tüm bu toplumsal sorunlara duyarlı ve herhangi bir karşılık beklemezsizin bu sorunları çözmeye yönelik çaba içerisinde olan ve insanlığa fayda sağlayabilecek sosyal değer yaratabilen sosyal girişimci öğretmenlerin yetiştirilmesi önemli görülmektedir. Konaklı ve Göğüş'e göre (2013) okulun bulunduğu çevrenin gelişim ve değişimine katkı sağlayabilecek etkinliklerin tasarlanması ve gerçekleştirilmesi, öğretmenin sosyal girişimcilik rollerindedir. Örneğin, yetişkin eğitimi, sosyal yardım hizmetleri ve öğrenme ürünlerini fayda sağlayacak biçimde tasarlama,

girişimci öğretmenin toplumun sorunlarına ve gereksinimlerine cevap verme biçimidir. Öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik rolleri bir çok değişkenden etkilenebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ve sosyal girişimcilik özellikleri arasındaki ilişkide öz yeterlik algılarının aracılık rolü incelenecektir. Bu kapsamda araştırmanın hipotezleri şu şekildedir.

H1:Öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri sosyal girişimcilik özelliklerini anlamlı bir biçimde yordamaktadır.

H2:Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri öz yeterlik algılarını anlamlı biçimde yordamaktadır.

H3:Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları sosyal girişimcilik özelliklerini anlamlı bir biçimde yordamaktadır.

H4:Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ve sosyal girişimcilik özellikleri arasındaki ilişkide öz yeterli algıları aracılık rolü oynamaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyi, öz yeterlik algısı ve sosyal girişimcilik özellikleri arasındaki ilişkiler incelendiği için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Veri toplama araçları e- mail yoluyla fakültede öğrenim gören 1120 öğretmen adayına gönderilmiştir. Ancak, 360 ölçek geri dönmüştür. Bu nedenle tüm istatistiksel işlemler 360 öğretmen adayından elde edilen veriler üzerinde yapılmıştır.

Araştırmanın verilerini toplamada; Petrides ve Furnham (2000) tarafından geliştirilmiş olan Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan “duygusal zekâ ölçeği”; Schwarzer ve Jerusalem (1992) tarafından geliştirilmiş olan, Yeşilay(1996) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan “öz yeterlik ölçeği”; Konaklı ve Göğüş (2013) tarafından geliştirilmiş olan “aday öğretmenlerin sosyal girişimcilik ölçeği” ve “kişisel bilgi formu” kullanılmıştır. Verilerin analizinde mevcut durumu ortaya koymaya yönelik betimsel istatistiki yöntemler, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla pearson korelasyon analizi yöntemi ve aracılık etkisinin anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla bootstrap yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular

Yapılan betimsel istatistikler sonucunda öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik ($\bar{x}=3,81$), öz yeterlik ($\bar{x}=3,75$) ve duygusal zekâ ($\bar{x}=4,94$) değişkenlerine ilişkin puan ortalamalarının çoğunlukla düzeyinde olduğu görülmüştür. Değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yapılan korelasyon analizinde öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile sosyal girişimcilik özellikleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ($r=0,78$; $p<0,01$), duygusal zeka ile sosyal girişimcilik özellikleri arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r=0,58$; $p<0,01$), öz yeterlik algısı ile duygusal zeka özellikleri arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r=0,63$; $p<0,01$) anlamlı ilişkiler olduğu sonucu elde edilmiştir.

Aracılık etkisini belirlemek için yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir; duygusal zekânın sosyal girişimcilik üzerindeki toplam etkisi anlamlıdır ($\beta=0,45$, $t=13,51$, $p<0,001$). Duygusal zekânın aracı değişken olan öz yeterlik üzerindeki doğrudan etkisi anlamlıdır ($\beta=0,61$, $t=15,21$, $p<0,001$). Aracı değişken olan öz yeterliğin sosyal girişimcilik üzerindeki etkisi anlamlıdır ($\beta=0,55$, $t=16,50$, $p<0,001$). Duygusal zekâ ile aracı değişken olan öz yeterlik modele aynı anda alındığında duygusal zekâ ile sosyal girişimcilik arasındaki ilişkinin düzeyi azalmıştır ($c=0,12$, $t=3,62$, $p<0,001$). Bu bulgular öz yeterliğin, duygusal zekâ ile sosyal girişimcilik arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü oynadığını göstermektedir. Aynı zamanda duygusal zekâ ve öz yeterlik, sosyal girişimcilğe ait toplam varyansın %62'sini açıklamaktadır. Aracılık etkisinin anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla örneklem sayısı 1000 olarak belirlenip % 95 güven aralığında hatadan arındırılmış ve düzeltilmiş bootstrap analizi yapıldığında elde edilen sonuçlara göre duygusal zekânın, öz yeterlik algısı aracılığıyla sosyal girişimcilik üzerindeki dolaylı etkisi istatistiksel açıdan anlamlıdır (Dolaylı Etki= 0,3325 ve % 95 BCa GA[0,258- 0,414]).

Tartışma

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile sosyal girişimcilik özellikleri arasındaki ilişkide öz yeterlik algılarının aracılık etkisini belirlemektir. Bu doğrultuda toplanan verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyi, öz yeterlik algısı ve sosyal girişimcilik özellikleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu ayrıca öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyi ile sosyal girişimcilik özellikleri arasındaki ilişkide öz yeterlik algısının kısmi aracılık rolüne sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ve öz yeterlik algılarının birlikte sosyal girişimcilik özelliklerine ilişkin toplam varyansın %62'sini açıkladığı görülmüştür. Bu sonuçlara dayalı olarak araştırmanın bütün hipotezlerinin doğrulandığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Duygusal zekâ, öz yeterlik, sosyal girişimcilik

Kaynaklar

- Argon, T. ve Selvi, Ç. (2013). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Girişimcilik Değerleri Ve Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişkisi. *International Journal Of Social Science*, 6(1): 179-206
- Najafi, M., Ghahfarokhi, Z.D, Shafiei, Z. and Afsouran, N.R.(2014). Investigating the Relationship between Emotional Intelligence and Entrepreneurship Competencies of Third Year High Schools Students in the City of Langarod. *Journal of Education and Practice*, 5(14), 24-31
- Numanoğlu, G. (1999). Bilgi Toplumu-Eğitim-Yeni Kimlikler-II: Bilgi Toplumu ve Eğitimde Yeni Kimlikler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 32(1-2): 341-350.
- Çalık, T., ve Sezgin, F. (2005). "Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim." *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1): 55-66.
- Akar, H. ve Aydın, S.(2015). Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerinin Sosyal Girişimcilik Özelliklerini Yordama Düzeyi. *The Journal Of Academic Social Science*,3(12), 425-436
- Ahmadpor Dariani, M. (2005). *Entrepreneurship (definitions, theories, and models)*, Tehran: Pardis Publications
- Drucker, P. (1985). The Discipline of Innovation. *Harvard Business Review*. Mey-june-67-72.
- Hisrich, R., Langan-Fox, J., and Grant, S. (2007). Entrepreneurship research and practice: a call to action for psychology. *American psychologist*, 62(6), 575.
- Aldrich, H. (1999). *Organizations evolving*. Sage
- Zadek, S. and Thake, S. (1997). Send in the Social Entrepreneurs. *New Statesman*, 26, 31.
- Drayton, B. (2002). The Citizen Sector: Becoming As Entrepreneurial And Competitive As Business, *California Management Review*, 44 (3), 120–132.
- Martin, R. L.,and Osberg, S. (2007). Social entrepreneurship: The case for definition. *Stanford social innovation review*, 5(2), 28-39.
- Shaw, E. and Carter, S. (2007). Social Entrepreneurship, Theoretical antecedents and empirical analysis of entrepreneurial processes and outcomes, *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 14, (3), 418-434.
- Pearce, J. (2003). *Social Enterprise in Anytown*, London: Calouste Gulbenkian Foundation
- Kamalian, E., and Fazel, A. (2011). Study of the Relationship between Emotional Intelligence and Level of University Students' Entrepreneurship, Case Study: Students of Sistan Baluchistan University. *Tose-e karafarini Journal*, (146-127), 11.
- Krueger, N. F., Reilly, M. D., and Carsrud, A. L. (2000). Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of business venturing*, 15(5), 411-432.
- Sánchez, J. C. (2011). University training for entrepreneurial competencies: Its impact on intention of venture creation. *Int Entrep Mang J*, 7, 239-254.
- Shook, C. and Bratianu, C. (2010). Entrepreneurial intent in a transitional economy: an application of the theory of planned behavior to Romanian students. In *Entrep Manag J*, 6, 231-247.
- Pihie, Z. A. L. (2009). Entrepreneurship as a career choice: An analysis of entrepreneurial self efficacy and intention of university students. *European Journal of Social Sciences*. 9(2), 338-349.
- Konaklı, T., ve Göğüş, N. (2013). Öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik özellikleri: bir ölçek geliştirme çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2).
- Petrides, K. V., and Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 29(2), 313-320.
- Deniz, M. E., Özer, E., ve Işık, E. (2013). Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169).
- Yeşilay, A. (1996). Genelleştirilmiş Öz yetki Beklentisi Ölçeği. [Çevrim-içi: <http://userpage.fu-berlin.de/~health/turk.htm>], Erişim tarihi: 20.06.2016.

İLKOKULLARDA ÖĞRETMENLERİN ALGILADIĞI MÜDÜR DESTEĞİ İLE ÖĞRETMENLERİN ALGILADIĞI OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETMENLERE GÜVENİ VE ÖRGÜTSEL ADALET ARASINDAKİ İLİŞKİ

Hasan Demirtaş^a, Mahmut Aksoy^b, Servet Atik^c

^(a) Doç.Dr., İnönü Üniversitesi, hasan.demirtas@inonu.edu.tr

^(b) Doktora öğrencisi, İnönü Üniversitesi, aksymahmut@gmail.com

^(c) Dr., İnönü Üniversitesi, servet.atik@inonu.edu.tr

Giriş

Örgüt çalışanları tarafından kendilerine değer verilme, iyi ve kötü günde örgüt tarafından yalnız bırakılmayacağına inanma, örgütün desteğini her zaman yanında hissetme olarak algılanan örgütsel destek çalışanların örgüt ile güçlü bir duygusal bağ kurmalarında etkili olur (Turunç ve Çelik, 2010:184). Bu nedenle örgütlerin, çalışanlarının ihtiyaçlarına dikkate alması ve bu ihtiyaçlara kayıtsız kalmayarak bu ihtiyaçları karşılamaya çalışması örgüt çalışanlarının kendilerini örgüt için değerli, yetenekli, örgüte yararlı ve gerekli hissetmelerini sağlaması gerekir (Köse ve Gönüllüoğlu, 2010:87). Genel olarak örgütler için çok büyük önem taşıyan bir kavram olan destek kavramının, toplum ve birey için en önemli örgütler arasında olan ve başta eğitim-öğretim olmak üzere pek çok ihtiyacı karşılayan eğitim örgütleri ve okullar için de önemi büyüktür. Bir okulda ki personelin örgütten genel anlamda algıladığı destek kurumsal destek; yöneticisinden algıladığı destek ise müdür desteği olarak adlandırılır (Akın, 2008, s. 143).

Müdür desteği, öğretmenlerin işlerini etkin bir şekilde yerine getirebilmeleri ve stresli durumlarla başa çıkabilmeleri için (Randall, Cropanzano, Borman ve Birjulin, 1999), gerekli durumlarda yöneticiden yardım alınabileceğine kesin gözüyle bakılmasıdır (Demirel, 2012). Müdür desteği; öğretmenlerin iş stresini ve mesleki tükenmişlik düzeylerini azaltır, öğretmenin örgüte olan bağlılığı ve iş doyumunu üzerinde de pozitif bir etki oluşturur. Okul yönetiminin desteğinin az olması durumunda ise öğrenci motivasyonunda azalma, karar verme sürecinde öğretmen etkisinin zayıflığı ve öğrenci disiplin problemleri meydana gelmektedir (Günbayı, Dağlı ve Kalkan, 2013). Diğer yandan öğretmenlerin okuldan algıladıkları destek düzeyi arttıkça, okula duydukları güven düzeyi de artmaktadır (Taşdan ve Yalçın, 2010).

Müdür desteği, okul müdürü ile öğretmenler arasında pozitif ilişkilerin kurulmasını gerektirir. Okul müdürü, okulun öğretmenleri ile iletişiminde dürüst ve doğrudan olmalıdır. Bu şekilde kurulan bir iletişim, yönetimin bütünlük içerisinde olduğuna dair bir algı oluşmasını sağlar. Bütünlük algısı ise yönetimin güvenilir olarak algılanmasının zeminini oluşturur (Turunç ve Çelik, 2010). Müdür desteği; öğretmenlerin iş stresini ve mesleki tükenmişlik düzeylerini azaltır, öğretmenin örgüte olan bağlılığı ve iş doyumunu üzerinde de pozitif bir etki oluşturur. Okul yönetiminin desteğinin az olması durumunda ise öğrenci motivasyonunda azalma, karar verme sürecinde öğretmen etkisinin zayıflığı ve öğrenci disiplin problemleri meydana gelmektedir (Günbayı, Dağlı ve Kalkan, 2013). Öğretmenlerin okuldan algıladıkları destek düzeyi arttıkça, okula duydukları güven düzeyi de artmaktadır (Taşdan ve Yalçın, 2010). Okul müdürleri için dört destek boyutu tanımlanmıştır. Müdür desteği; duygusal, araçsal, bilgilendirici ve değerlendirici olmak üzere dört boyutu olan bir yapı olarak değerlendirilebilir. Bu dört boyut aşağıda kısaca açıklanmıştır (Dipaola, 2012).

Örgütlerde güvenin başlatıcısı örgütün yöneticileridir. Yöneticinin kişiliği ve liderlik yeteneği, yönetici olan bireye güveni arttıran veya azaltan önemli bir faktör olarak görülmektedir. Aynı zamanda örgüt yönetimi tarafından desteklenen davranış ve kurallara ödün verilmeden uyulması, yani yöneticinin tarafsız davranması örgüt çalışanlarının güven içinde olmasını sağlamaktadır (Başaran, 2004). İnsan ögesinin en baskın olduğu örgütlerden biri de okuldur. İnsan ögesinin bu denli baskın olduğu ve toplum açısından bu kadar önemli bir yerde olan okulun işlevini başarıyla yerine getirebilmesinde güven faktörü kritik bir öneme sahiptir (Yılmaz, 2006).

Okul yöneticilerinin, okul çalışanlarıyla pozitif bir güven ilişkisi geliştirememeleri çalışanlarda duygusal yönde çöküntüye sebep olabilmektedir. Duygusal yönden çöküntüye uğramış bir öğretmen, mesleğinin gereklerini verimli bir şekilde yerine getiremeyecektir. Bu nedenle, okul örgütünde öğretmenler ve yöneticiler arasındaki ve öğretmenlerin kendi aralarındaki ilişkilerde güven faktörü önemli bir role sahiptir (Artuksu, 2009). Okulda oluşturulan güven ortamı, okulun tüm etkinliklerinde istenilen hedeflere ulaşılmasında okul yöneticisine yardımcı

olur. Bu nedenle okul yöneticisi, öğretmenlerin güven, sadakat ve bağlılıklarını artırmak için çeşitli yollar bulmalı ve onları güdülemelidir (Buluç, 2008).

Tüm insan ilişkilerinin temelini oluşturan kavramlardan biri de adalet kavramıdır. Bireylerin herhangi bir ilişkinin ne kadar adil olduğuna ilişkin değerlendirmeleri o ilişkinin niteliği ve sürekliliği üzerinde etkili unsurlardan biridir. Çünkü bireyler gereksinimlerini sosyal gruplar içinde karşılar (Atalay, 2005, s.125). İnsanlar genellikle çevresinde olup biten olayların ne kadar adil olduğunu değerlendirir ve adaletsiz olarak algıladığı durumlara, farklı şekillerde tepkiler vermeye çalışır. İnsanların günlük hayatlarında adalet ile ilgili en çok değerlendirme yaptıkları ortamlardan biri, zamanlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri işyerleridir (İçerli, 2010: 68).

Örgütsel adalet örgüt içerisinde ücretlerin, ödüllerin, cezaların ve terfilerin nasıl düzenleneceği ve yapılacağı, bu tür kararların nasıl alındığı ya da alınan bu kararların örgüt çalışanlarına nasıl söylendiğinin, örgüt çalışanları tarafından algılanma biçimi olarak tanımlanabilir (İçerli, 2010: 69). Bu açılardan değerlendirildiğinde örgütsel adaletin, örgüt yönetiminin karar ve uygulamalarının örgüt çalışanları tarafından nasıl bir algı oluşturduğu ile ilgili bir kavram olduğu ifade edilebilir (Bayram, 2005: 126).

Örgütsel adalet kavramı; örgüt çalışanlarının örgütsel uygulamalarda ve kararların doğruluğunda oluşturdukları algıları ve bu algıların örgüt çalışanlarının üzerindeki etkilerini kapsamaktadır (Çolak ve Erdost, 2004: 52). Örgütsel adaletle ilgili algıların pozitif olması durumunda yöneticilerin örgüt ve örgüt çalışanlarıyla ilgili karar ve uygulamalarının, örgüt çalışanları tarafından adil olarak algılandığı şeklinde yorumlanabilir (İçerli, 2010: 69). Örgütsel adalet, bireylerin çalışmakta oldukları örgütlerde kendilerine adil davranılıp davranılmadığını belirlemede kullandıkları yollar ve adaletin işle ilişkili değişkenleri nasıl etkilediği ile ilgilidir (Atalay, 2005). Örgütsel adalet kavramı, örgüt çalışanlarının kendi çıktılarına ilişkin bireysel değerlendirme dereceleriyle, adaletin örgüt içerisinde paylaşılması ve karar vericilerin çıktılarını paylaşılmasında doğru süreçleri izlemesini içermektedir (Acar, 2011).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı MEB'na bağlı devlet ilkokullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin algıladığı müdür desteği ile öğretmenlerin algıladığı okul müdürlerinin öğretmenlere güveni ve örgütsel adalet arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin algıladığı müdür desteği, öğretmenlerin algıladığı okul müdürlerinin öğretmenlere güveni ve örgütsel adaletin düzeyi nedir?
2. Öğretmenlerin algıladığı müdür desteği, öğretmenlerin algıladığı okul müdürlerinin öğretmenlere güveni ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki nedir?
3. Öğretmenlerin algıladığı müdür desteği, öğretmenlerin algıladığı okul müdürlerinin öğretmenlere güveni ve örgütsel adalet düzeyleri; cinsiyet, medeni durum, yaş ve şuan çalışmakta oldukları kurumdaki çalışma süreleri değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin algıladığı müdür desteği, öğretmenlerin algıladığı okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
5. Öğretmenlerin algıladığı müdür desteği, örgütsel adalet algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Bu araştırma, öncelikli olarak öğretmenlerin algıladığı okul müdürlerinin öğretmenlere güveni, müdür desteği ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçladığından ilişkisel bir çalışmadır. İlişkisel araştırmalarda, değişkenler arasındaki ilişkiler incelenir ve bu ilişkilerden yola çıkılarak değişkenlerden birinin bilinen bir değerinden, diğer bir değişkenin bilinmeyen değeri tahmin edilir. Öğretmenlerin algıladıkları müdür desteği, öğretmenlerin algıladığı okul müdürlerinin öğretmenlere güveni ve örgütsel adalet düzeylerinin cinsiyet, medeni durum ve kurumda çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde ise nedensel karşılaştırmalı desen kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırmalı desende kişiler ya da gruplar arasındaki farklılıkların sebepleri ve sonuçları belirlenir (Karasar, 2009; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012: 366).

Bulgular ve Sonuç

Cinsiyet değişkeni açısından yapılan t-testi sonuçlarına göre örgütsel adalet ölçeğinin çalışanlarla ilişkiler boyutunda, müdür destek ölçeğinin değerlendirme desteği ve mesleki destek boyutlarında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Medeni hal değişkeni açısından yapılan t-testi sonuçlarına göre örgütsel adalet ölçeğinin çalışanlarla ilişkiler boyutunda, müdür destek ölçeğinin duygusal destek, değerlendirme desteği ve mesleki destek boyutlarında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Okulda çalışma süresi değişkeni açısından yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre; öğretmenlerin algıladığı müdür desteği, öğretmenlerin algıladığı okul müdürlerinin öğretmenlere güveni ve örgütsel adalet istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir. Araştırma sonucunda regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, müdür destek ölçeğinin; duygusal destek ve değerlendirme desteğinin öğretmenlerin algıladığı okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin anlamlı bir yordayıcısı olduğu,

araçsal destek ve mesleki destek alt boyutlarının öğretmenlerin algıladığı okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir. Diğer taraftan, duygusal destek, araçsal destek, mesleki destek ve değerlendirme desteğinin örgütsel adaletin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlere Güven, Müdür Desteği, Örgütsel Adalet.

Kaynaklar

- Acar, G. (2011). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel adalet ve motivasyon düzeyleriyle ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akın, M. (2008). Örgütsel destek, sosyal destek ve iş/aile çatışmalarının yaşam tatmini üzerindeki etkileri. *Erciyes Üniversitesi SBE Dergisi*, 25 (1), 141-170.
- Artuksu, E. (2009). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okulun örgütsel güven düzeyine ilişkin algıları (Malatya İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Atalay, İ. (2005). *Örgütsel vatandaşlık ve örgütsel adalet*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. 3. Baskı. Ankara: Nobel Yayınları
- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, 59, 125-139.
- Buluç, B. (2008). Ortaöğretim okullarında örgütsel sağlık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 571- 602
- Çolak, M., Erdost, H. E. (2004). Organizational justice: A Review of the literature and some suggestions for future research, *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 51-84.
- Demirel, G. Ö. (2012). *Okul Müdürlerinin güç kaynaklarını kullanma stilleri ve müdür desteğinin kurumsal vatandaşlık davranışıyla ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dipaola, M. F. (2012). Conceptualizing and validating a measure of principal support. In Michael F. DiPaola & Patrick B. Forsyth (Eds.), *Contemporary Challenges Confronting School Leaders*. Charlotte, NC: Information Age.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Günbayı, İ., Dağlı, E. ve Kalkan, F. (2013). İlköğretim okulu müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 575-602.
- İçerli, L.(2010). Örgütsel adalet: kuramsal bir yaklaşıma. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 5,(1), 67-92.
- Karasar, N., (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13.bs.).Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Köse, S., ve Gönüllüoğlu, S. (2010). Örgütsel desteğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 85-94.
- Randall, M.L., Cropanzano, R., Borman, C.A. And Birjulin, A. (1999). Organizational politics and organizational supports as predictors of work attitudes, job performance, and organizational citizenship behavior. *Journal Of Organizational Behavior*, 20, 159- 174.
- Taşdan, M. ve Yalçın, T. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları sosyal destek ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2569-2620.
- Turunç, Ö., ve M. Çelik. (2010). Algılanan örgütsel desteğin çalışanların iş/aile çatışması, örgütsel özdeşleşme ve işten ayrılma niyetine etkisi: savunma sektöründe bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 209- 232.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi . Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

PISA'DA BAŞARILI BAZI ÜLKELERİN ÖĞRETMENLER İÇİN PERFORMANSA DAYALI ÖDÜL VE TEŞVİK UYGULAMALARININ ANALİZİ VE TÜRKİYE İÇİN ÖNERİLER

İlknur Maya^a, Suna Taştekin^b

^(a) Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, mayailknur@comu.edu.tr
^(b) Öğretmen, Bakacak Ortaokulu, sunatastekin25@gmail.com

Giriş

Toplumsal olarak, daha ileride olabilmek ve daha yüksek refah düzeyini yakalayabilmek ancak, iyi bir eğitimle mümkün olabilir. Bunun için, okullarda daha kaliteli bir öğretimin gerçekleştirilmesine ihtiyaç vardır (Seferoğlu, 2004). Bu noktada, okullardaki en önemli kaynak olarak öğretmenler eğitim standartlarını artırmada hayati öneme sahip olan kişiler olarak ön plana çıkmaktadır. Daha nitelikli bir eğitim-öğretim atmosferinin oluşturulması öğretmenlerin becerilerinin arttırılmasına, iyi bir donanıma sahip olmalarına ve en iyisini yapma noktasında motive olmalarına bağlıdır. Öğretmenlerin performanslarının yükseltilmesi, öğrenci başarısını da olumlu yönde etkilemektedir (OECD, 2005). Öğretmenlerin gelişimleri ve bu gelişimin sürekliliğinin sağlanması, etkili bir gözlem ve öğretmen değerlendirmesini beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda, öğretmenler sergiledikleri performanslarına dayalı olarak değerlendirilmektedirler. Performanslarına yönelik yapılan etkili bir değerlendirme, öğretmenin performansını doğru saptamayı, güçlü ve zayıf yanlarını görebilmeyi, gelişimlerinin planlanmasını ve beraberinde öğretime koçluk, geri bildirim, ödüller ve teşvik sağlanmasını gerektirmektedir (OECD, 2009a).

Öğretmenler, gösterdikleri performanslara dayalı olarak teşvikler ve ödüller almaktadırlar. Bu teşvik ve ödüller, öğretmenlerin performanslarına göre şekillenmektedir. Yapılan araştırmalarda (Berry & Eckert, 2012; OECD, 2012; Woessmann, 2011), öğretmenlere verilen teşvik ve ödüllendirmelerin, öğrencilerin başarılarında etkili olduğu ve ülkelerin uluslararası sınavlarda daha iyi sonuçlar elde etmelerine neden olduğu ortaya konulmaktadır. Bu uluslararası sınavlardan biri de Avrupa Ekonomik ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından düzenlenen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)'dır. PISA sonuçları ile ülkeler, diğer ülkelerle arasındaki farklılıkları ve eksiklikleri görmekte ve bu bağlamda eğitim politikalarını şekillendirmektedirler (OECD, 2016a). Bu noktada ülkemize PISA sınavlarında başarılı olan ülkelerin (Singapur, Çin-Şanghay ile Güney Kore) performansa dayalı dayalı teşvik ve ödüllendirmede uyguladıkları eğitim politikaları karşılaştırılarak öneriler sunulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, PISA (2015) sonuçlarına göre yüksek başarı gösteren ülkelerin öğretmenler için uyguladıkları performansa dayalı teşvik ve ödüllendirme politikalarının incelenerek, karşılaştırmalı olarak analiz edilmesi ve Türkiye için öneriler getirilmesi amaçlanmaktadır. PISA (2015)'da başarı gösteren bazı ülkeler öğretmenlerin performanslarına dayalı teşvik ve ödüllendirme sistemini uygulamaktadırlar. Yapılan bu araştırmayla, Türkiye'de öğretmenlerin gelişimleri sağlanması ve öğrencilerin başarılarını yükseltme noktasında katkı sağlanabileceği düşünülmektedir. Böylelikle bu araştırma, ülkemizin bundan sonraki PISA ve benzeri diğer değerlendirme süreçlerinde daha başarılı pozisyonlar edinmesi yönünde ışık tutabilir.

Yöntem

Bu araştırmada, algıları ve olayları doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya koyan ve toplanan verilerden yola çıkarak daha önceden fark edilmeyen sonuçları birbiriyle ilişkili bir şekilde açıklayan nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden ise, doküman incelemesi tekniği uygulanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın çalışma grubunu, PISA (2015)' da üç beceri (okuma, fen bilimleri, matematik) açısından yüksek başarı gösteren ülkelere olan Singapur, Çin-Şanghay ile Güney Kore oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında; ülkelerin yürürlükte olan mevzuatlarından, kitap, dergi, tez ve makale gibi basılı ve elektronik bilimsel kaynaklardan yararlanılmıştır. Aynı şekilde, PISA (2015) ve OECD (2017) gibi, ülkelerin eğitim sistemleri ile ilgili bilgiler veren uluslararası internet sitelerine de gerekli kaynaklara ulaşmak için başvurulmuştur. Araştırmada kullanılan dokümanlar; resmi kayıtlar, belgeler ve bilimsel yayınlardan elde edildiği

için geçerliliğinin ve güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Araştırma verilerinin analizinde, PISA (2015)' da yüksek başarı gösteren ülkelerde (Singapur, Çin-Şanghay, Güney Kore) öğretmenlerin performanslarına dayalı yapılan teşvik ve ödüllendirmeye yönelik uygulanan politikalar analiz edilmiş, benzerlikler ve farklılıklar karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda, Türkiye için öneriler getirilmiştir.

Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen ülkelerin, öğretmenlerin performanslarına teşvik ve ödüllendirme uygulamalarına yönelik bulgular sırasıyla şöyledir:

Sürekli gelişen bir eğitim sistemine sahip Singapur, uluslararası sınavlarda büyük başarı göstermektedir. Singapur eğitime yüksek nitelikli öğretmenleri işe almakla başlamaktadır. Öğretmenlere sağladığı maaş diğer ülkelerle yarış halindedir. Öğretmenler için kapsayıcı uyumlu ücretlendirme ve ödüllendirme sistemi oluşturulmuştur. İstenilen hedeflere ulaşım noktasında öğretmenler kariyerleri boyunca birçok konuda teşvik hakkına sahip olmaktadır. Bu amaçla 2005 yılından bu yana gelişmiş performans yönetim sistemi uygulanmaktadır. Bu sistemdeki amaç yetenek oluşturmak veya sıralamak değildir. Bütünsel bir değerlendirmeden oluşmaktadır. Süreç; performans planlama, performans koçluğu ve performans değerlendirmesini içerir. Performans planlamada öğretmenler, yıla kendi öz değerlendirmeleri ile başlar, öğretim hedeflerini, öğretimlerinde yeniliği geliştirirler. Okullarda gelişimi, profesyonel gelişmeyi ve personel gelişimini ve genellikle Bölüm Başkanı olan raporlama yapan yetkili ile görüşerek hedeflerin oluşturulması hakkında fikir alışverişinde bulunurlar. Performans koçluğu, yıl boyunca gerçekleşir ve yıl ortasında süreci/ilerlemeyi tartışmak, ihtiyaçları paylaşmak, rehberlik yapmak ve geri dönüt ve destek sağlamak amacıyla raporlama yapan yetkiliyle resmi bir görüşme/inceleme yapılır. Performans değerlendirmesi yıl sonunda yapılır. Raporlayan yetkili, değerlendirme görüşmesi yapar ve planlanan performans ile gerçekleşen performansı değerlendirir. Bu değerlendirme, öğretmenlerin yıllık aldıkları performans bonuslarını etkilemektedir. Öğretmenlerin bir sonraki aşamaya terfileri mevcut beklenen potansiyele dayalı olarak performans değerlendirme sürecinde yapılmaktadır. Öğretmenlerin mevcut beklenen potansiyelleri; gözlemlere, öğretmen ile tartışma, portfolyo ve öğretmenin okula ve topluma katkısına dayalı olarak öğretmen ile birlikte çalışan uzman personel ile görüşülerek karar verilmektedir Ulusal düzeyde tasarlanan fakat okul düzeyinde uygulanan bir sistemdir. Öğretmenler başlıca yeterliliklerine göre değerlendirilmektedirler. Bunlar öğrencinin akademik, karakter gelişimini, öğretmenlerin mesleki gelişimini, ailelerle ve diğer gruplarla olan iş birliğini, okula ve meslektaşlarına katkıda bulunmasını ve gerçekleştirdiği çalışmalar gibi konuları içermektedir. Değerlendirme sonuçlarına dayalı sene sonunda eksik noktalar bulunup gelişime yönelik kararlara alınmaktadır. Yıllık değerlendirme sonuçları %10 ile %30 oranında maaşlarına yansımaktadır. Çok iyi performans sergileyen öğretmenler okulun ödül havuzundan ikramiye kazanmaktadır. Bunlara ek olarak öğretmenler değerlendirmeler sonucu kariyer fırsatı da elde etmektedirler. Öğretmenlerin gösterdikleri performanslar ile beklenen performansları değerlendirilir ve bir performans notu verilir. Bu not öğretmenin maaş artışını belirlemektedir. Aynı zamanda öğretmenin terfisine de bu aşamada çeşitli incelemeler yapılarak karar verilir. Uygulanan Gelişmiş Performans Yönetim sistem sonuçları doğrultusunda öğretmenler ödüllendirilmektedirler. Öğretmenlere yıllık maaş artışının yanı sıra sergiledikleri performansına göre 3 maaşa kadar ödeme yapılabilmektedir (Lee & Tan, 2010; NCEE, 2017; Scheicher, 2011 & Sclafani, 2010).

Diğer başarılı ülkelerden biri olan Çin dünyanın en geniş eğitim sistemine sahiptir. 260 milyon öğrencisi ve 15 milyon üzerinde öğretmeniyle düzenlenen PISA sınavlarında birçok bölgesiyle sınavda yer almakta ve ciddi başarılar elde etmektedir. Çin başlıca 4 büyük merkezi eyalete sahiptir. Şanghay Çin'in bir iş merkezi ve en büyük uluslararası niteliğe sahip bir liman kentidir (OECD, 2011; OECD, 2016b). Şanghay son 20 yıldır eğitimin gelişimi üzerine çalışmalar yürütmektedir. PISA sınavlarında sıra dışı bir performansla üst sıralarda yer almıştır. Şanghay öğretmenlerin gelişimine önem vermekte ve onları motive eden birçok uygulamaya yer vermektedir. Öğretmenlik Şanghay'da oldukça saygı duyulan ve tercih edilen bir meslektir. Özellikle düzenli bir getirisi olduğu için tercih edilmektedir. Maaşlar bölgeden bölgeye değişiklik göstermektedir. Ayrıca öğretmenler yapılan değerlendirmelere dayalı ek ödeme olanaklarına sahip olabilmektedirler. Genel olarak 3 çeşit değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Bunlar öz değerlendirme, bölüm başkanlarınca değerlendirilme ve okul düzeyinde değerlendirilmeden oluşmaktadır. Çin-Şangay'da öğretmenlerin sergiledikleri performanslarına yönelik teşvikler ve ödüllendirilmeler genel olarak onursal dereceleri, terfileri, ödülleri ve performans bonuslarını içermektedir. Birbirine bağlı olan bu uygulamalardan birincisi öğretmenlerin gelişimlerine göre onursal dereceler (başöğretmen, lider öğretmen) vererek ödüllendirmektedir. İkincisi yıl içerisinde öğretme yeteneklerini ortaya koyan çeşitli yarışmalar düzenleyerek ödüllendirmektedir. Yıllık performans değerlendirmeleri terfilerini ve maaş artışlarını da etkilemektedir. Öğretmenlere ödenen maaş 2 parçaya ayrılmaktadır. Birincisi ödenen temel ücrettir ve alacağı maaşın yüzde 70'ini oluşturmaktadır. İkincisi ise performansına dayalı olarak ödenen ücrettir ve yüzde 30'luk kısmını oluşturmaktadır (NCEE, 2017; Zhang & Ng, 2015).

Güney Kore ise 2000'den bu yana PISA'da en başarılı sonuçlara sahip olan ülkeler arasında yer almaktadır. Sürekli olarak gelişim göstermektedir. Başarılı olan öğrenci oranı oldukça yüksektir ve artış göstermektedir. Güney Kore öğretmenleri eğitim sistemini güçlü kılan yüksek performansı ortaya çıkaran kişiler olarak görülmektedir. Öğretmen kalitesine önem vermektedir. Kore'de öğretmenlere birçok fırsat sunulmaktadır. Maaş

artışı, kariyer fırsatı ve önemli onursal ödüller bunlardan bazılarıdır (OECD, 2014). Güney Kore’ de öğretmen niteliği büyük önem taşıdığı için öğretmen değerlendirmesine büyük önem verilmektedir. 1960 yılından bu yana öğretmenler 3 şekilde değerlendirilmeye alınmaktadır. Performanslarına göre sıralanma, performansa dayalı ödeme ve mesleki gelişim noktasında değerlendirme bu bileşenleri oluşturmaktadır. İlk olarak performansa dayalı sıralama sisteminde her yıl sonunda öğretmenlerden rapor hazırlamaları istenmektedir. Bu rapor müdür, müdür yardımcısı ve diğer 2 veya 3 öğretmen tarafından değerlendirilmektedir. A, B, C ve D olarak 4 kategoride sınıflandırılmaktadırlar. Genel olarak öğretmenlerin % 40’ı A almaktadır. Performans sıralamasında raporların yanında öğretmenlerin yeterlilikleri, davranışları ve iş performansları da ölçülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlere terfi hakkı elde etme ve okul seçme imkanı tanınmaktadır (Choi & Park, 2016; NCEE, 2017). Bu da maddi olanaklarının genişlemesine katkı sağlar. 2001 yılında öğretmenler arasında rekabet oluşturmak ve maddi olanaklarını genişletmek amacıyla performansa dayalı ödeme sistemine geçilmiştir. Öğretmenin sahip olacağı gelirin yüzde 50’sini performansa dayalı ödeme sistemi oluşturmaktadır. Performanslarına dayalı ödeme sisteminde her okul kendi standartlarını belirlemektedir. Değerlendirme işleminde Milli Eğitim Bakanlığının örneklendirdiği kriterler ve konular okullar için birer örnek teşkil etmektedir. Standartlar okuldan okula değişiklik göstermektedir. Okul tarafından öğretmenlerin değerlendirmesi yapılmaktadır. Öğretmenler öğrenci rehberliği, mesleki gelişimleri, yönetim ve mesleki gelişimleri açısından değerlendirilebilmektedir. Değerlendirme sonuçlarına göre teşvikler ve ödemeler dağıtılmaktadır. Öğretmenler sonuçlara göre derece almakta ve her gruba sonuçlar doğrultusunda ek ödemeler yapılmaktadır (Choi & Park, 2016).

Tartışma

Öğretmenler eğitim sisteminin en önemli yapı taşlarından birini oluşturmaktadır. Bu noktada da öğretmenlerimizin nitelikleri, performansları önem arz etmektedir. Bu nedenle öğretmen değerlendirmesi istenen performansın ortaya konulmasında ve eksikliklerin belirlenmesini sağlama konusunda değer taşımaktadır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda öğretmene sağlanan teşvik ve ödüller motivasyonu yükselterek başarıyı beraberinde getirmektedir (Berry & Eckert, 2012; Lavy, 2007; OECD, 2009b; OECD, 2012; Woessmann, 2011). Bu noktada performansa dayalı ödül ve teşvik sistemi uygulanmalıdır. Böylelikle öğretmenin hedeflerine odaklanması, daha çok güdülenmesi sağlanarak eğitim faaliyetleri olumlu yönde gelişim gösterecektir.

Sonuç ve Öneriler

PISA (2015)’da başarısı yüksek olan Singapur, Şanghay-Çin, ve Güney Kore gibi ülkelere bakıldığında başarının asıl kaynağının öğretmenlere verilen önem olduğu görülmektedir. Bu ülkelerin öğretmenlerin işe devamlılığını sağlama, mesleki gelişimlerini sürdürme, refah içinde yaşama ve motivasyonlarını artırma amaçlı performansa dayalı çeşitli ödüllendirme ve teşvik politikaları uyguladığı görülmektedir. Öğretmenlerin bu doğrultuda performanslarına dayalı terfi hakkı elde etmeleri, çeşitli unvanlar almaları (başöğretmen, lider öğretmen) ve önemli miktarda maaş artışına sahip olmaları bu politikaların sağladığı getirilerdendir. Öğretmene verilen değer yüksek öğrenci başarısını da beraberinde getirmektedir. Ülkemizde de bu konuda çeşitli düzenlemelere ihtiyaç vardır.

Anahtar Kelimeler: PISA, Performansa Dayalı Değerlendirme, Ödül

Kaynaklar

- Berry, B. & Eckert, J. (2012). *Creating teacher incentives for school excellence and equity*. Boulder, CO: National Education Policy Center.
- Choi, H.J. & Park, J.H. (2016). An analysis of critical issues in Korean teacher evaluation systems. *C-E-P-S Journal*, 6(2), 151-171.
- Joo, H.J., Lee, S.C. & Jung, S.S. (2010). Performance based reward for teachers: Teachers’ perceptions of their motivation. *Research in Higher Education Journal*, 15(1).
- Lavy, V. (2007). Using performance-based pay to improve the quality of teaching. *Spring*, 17(1), 87-109.
- NCEE. (2017a). *Singapore: Teacher and Principal Quality*. <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/singapore-overview/> 25 Ocak 2017 Tarihinde erişilmiştir.
- NCEE. (2017b). *Shanghai-China: Teacher and Principal Quality*. <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/shanghai-china/shanghai-china-teacher-and-principal-quality/> 25 Ocak 2017 Tarihinde erişilmiştir.
- NCEE. (2017c). *South Korea: Teacher and Principal Quality*. <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-teacher-and-principal-quality/> 25 Ocak 2017 Tarihinde erişilmiştir.

- OECD. (2005). *Teacher matters: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing, Paris.
- OECD. (2009a). *Creating effective teaching and learning environment: first results from TALIS*. OECD Publishing, Paris.
- OECD (2009b), *Evaluating and rewarding the quality of teachers: International practices*, OECD Publishing, Paris.
- OECD. (2011). *Shanghai and Hong-Kong: two distinct examples of education reform in China: lesson from PISA for the United States*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-5-en> 1 Mart 2017 tarihinde erişilmiştir.
- OECD. (2012). *Does performance-based pay improve teaching?* OECD Publishing, Paris.
- OECD. (2014). *Lesson from PISA for Korea*. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190672-en> 1 Mart 2017 Tarihinde erişilmiştir
- OECD. (2016a). *Policy recommendations to support teacher professionalism: insights from TALIS 2013*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en> 3 Mart 2017 Tarihinde erişilmiştir.
- OECD. (2016b). *Education in China: a snapshot*. OECD Publishing, Paris.
- Seferoğlu, S.S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Scheicher, A. (2011). Building a high-quality teaching profession: lesson from around the world. *OECD Publishing*, Paris.
- Sclafani, S. (2010). Teacher compensation around the globe. *Phi Delta Kappan*, 91(8), 38-43.
- Woessmann, L. (2011). Merit pay international. *Spring*, 11(2), 73-77.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zhang, X. & Ng, H. (2015). An effective model of teacher appraisal: evidence from secondary schools in Shanghai, China. *Educational Administration and Leadership*, 1-23.

YENİ ZELANDA, HOLLANDA, İRLANDA VE TÜRKİYE’NİN EĞİTİM DENETİMİ UYGULAMALARININ KARŞILAŞTIRILMASI

İlknur Maya^a, Asuman Yılmaz^b

^(a) Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, mayailknur@comu.edu.tr

^(b) Öğretmen, Bozcaada Halk Eğitimi Merkezi, asumanyilmaz308@gmail.com

Giriş

Eğitim, ülkelerin geleceğini şekillendiren ve toplumların kalkınmalarını sağlayan bir olgudur. Bu nedenle eğitim sistemlerinin amaçlarını gerçekleştirme düzeyinin belirlenmesi ve etkililiğinin saptanması gerekmektedir. Bunu sağlayacak en önemli araçlardan biri denetim sistemidir.

Denetim, “örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci” olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2013, s.11). Sullivan ve Glanz (2015, s.4) ise denetimi, “öğretimi geliştirme ve öğrenci başarısını arttırmak amacıyla öğretmenleri öğretim ile ilgili diyalogun içerisine çekme süreci” olarak ifade etmektedir. Diğer bir ifade ile denetim, mevcut durumu ortaya koyan, geliştirilmesi gereken yönleri tespit eden ve sürekli gelişimin sağlanmasını hedefleyen bir olgudur (Başar, 2000; Pawlas & Oliva, 2008; Tomal, Wilhite, Philips, Sims & Gibson, 2015).

Türkiye’de eğitim denetimi uygulamaları, uzun ve köklü bir geçmişe sahiptir (Çakırer, 2010). Günümüze kadar eğitim denetimi alanında çeşitli yenilikler yapıldığı görülmektedir. Ancak yapılan araştırmalarda (Bakioğlu ve Yıldız, 2013; Beycioğlu & Dönmez, 2009; Memduhoğlu, 2012; Memduhoğlu & Taymur, 2014) Türk eğitim sisteminde eğitim denetimi uygulamalarında çeşitli sorunlar ile karşılaşıldığı ve düzenlemelerin yapılması gerektiği belirtilmektedir.

Ülkeler eğitim sistemlerinin niteliklerini yükseltmek amacıyla sürekli yenilikler yapmaktadırlar. Bu süreçte diğer ülkelerin eğitim sistemlerinde yapılan yeniliklerinde farkında olmaları gerekmektedir. Bu nedenle de karşılaştırmalı eğitim bilgisine ihtiyaç duymaktadırlar. Karşılaştırmalı eğitim, farklı ülkelerin eğitim sistemlerini anlamamızı sağlayan, aralarındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koyan ve gelecekteki eğitim sistemlerinin nasıl şekillenebileceğini kestirmede de önemli bir rol oynayan bir disiplindir (Türkoğlu, 2012).

Ülkelerin eğitim denetimi sistemlerini karşılaştırmalı olarak analiz eden araştırmalar (Chairoula, 2011; Çakırer, 2010; Çiçek Sağlam ve Aydoğmuş, 2016; Demirkasimoğlu, 2011; Tosun, 2012) bulunmaktadır. Ancak Yeni Zelanda, Hollanda ve İrlanda ile Türkiye’nin eğitim denetimi uygulamalarını okulların denetlenmesi/değerlendirilmesi ve öğretmenlerin değerlendirilmesi başlıkları altında sınıflandırarak analiz eden araştırmalara literatürde rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın yapılması gerekli kılınmıştır. Bu bağlamda bu araştırmada, Yeni Zelanda, Hollanda, İrlanda ve Türkiye’nin eğitim denetimi sistemleri incelenerek, okul denetimi/değerlendirmesi ve öğretmen değerlendirilmesi uygulamaları karşılaştırmalı olarak analiz edilmekte ve Türkiye eğitim denetimi sistemine yönelik öneriler sunulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Yeni Zelanda, Hollanda, İrlanda ve Türkiye’nin eğitim denetimi sistemleri incelenerek, ülkelerin okul denetimi/değerlendirmesi ve öğretmen değerlendirilmesi uygulamaları bakımından benzerliklerinin ve farklılıklarının ortaya konulması ve Türkiye’nin eğitim denetimi sistemine yönelik öneriler getirilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda aşağıda belirtilen alt problemlere cevaplar aranmaktadır:

- 1- Yeni Zelanda, Hollanda, İrlanda ve Türkiye’nin okul denetimi/değerlendirilmesi uygulamaları nasıldır?
- 2- Yeni Zelanda, Hollanda, İrlanda ve Türkiye’nin öğretmen değerlendirilmesi uygulamaları nasıldır?
- 3- Yeni Zelanda, Hollanda, İrlanda ve Türkiye’nin okul denetimi/değerlendirilmesi uygulamaları bakımından benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?
- 4- Yeni Zelanda, Hollanda, İrlanda ve Türkiye’nin öğretmen değerlendirilmesi uygulamaları bakımından benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Yeni Zelanda, Hollanda, İrlanda ve Türkiye oluşturmaktadır. Araştırmada belgesel tarama

yöntemiyle toplanan veriler, betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. İncelenen ülkelerin eğitim denetimi sistemleri, okul denetimi/değerlendirmesi ve öğretmen değerlendirme başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Daha sonra elde edilen bilgiler ışığında temalar oluşturularak, ele alınan ülkelerin okul denetimi/değerlendirmesi ve öğretmen değerlendirme uygulamalarının benzerlikleri ve farklılıkları ortaya konulmuştur.

Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen ülkelerin, eğitim denetimi uygulamalarına yönelik bulguları sırasıyla şöyledir:

Yeni Zelanda da okullar, iki aşamalı olarak değerlendirilmektedir. İlk aşamada okullar her yıl düzenli olarak öz değerlendirmelerini yapmaktadırlar. Bu öz değerlendirmeler sonucunda raporlarını hazırlayarak bu raporların sonuçlarını okul komiteleri ve Eğitim Bakanlığı ile paylaşmaktadırlar. İkinci aşamada okullar “Eğitim Teftiş Birimi” tarafından dışsal değerlendirmelere tabi tutulmaktadırlar. Bu değerlendirmeler ortalama üçer yıllık aralıklarla gerçekleştirilmektedir. Dışsal değerlendirmelerin sıklığı, okulların gelişimsel ihtiyaçlarına yönelik olarak şekillenmektedir. İyi akademik başarılarla ve istikrarlı bir öz değerlendirme sürecine sahip olan okullar, daha az sıklıkta dışsal değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Öz değerlendirme ve dışsal değerlendirmelerin sonuçları, okulların stratejik planlarını biçimlendirmektedir (EURYDICE, 2015; Nusche, Laveault, MacBeath & Santiago, 2012).

Yeni Zelanda da öğretmenler, sözleşmelerinin yenilenmesi, maaş artışları ve mesleki gelişimlerinin sağlanması amacıyla değerlendirilmektedirler. Bu nedenle her yıl öğretmenler değerlendirmeye tabi tutulmaktadırlar. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki kariyer gelişimleri teşvik edilmektedir. Yanı sıra öğretmenlerin, yapılan değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak üç yılda bir sözleşmeleri yenilenmektedir. Bu değerlendirme sürecinde en önemli rolü okul yöneticileri üstlenmektedir. Öğretmenler okul yöneticileri ile bir araya gelerek bireysel olarak öğretmenlerden beklenen performanslar ve gelişimsel hedefler tanımlanmaktadır. Ardından süreç içerisinde okul yöneticileri öğretmenlere bireysel olarak rehberlik yapmakta ve destek sağlamaktadırlar. Sürecin sonunda ise öğretmenler öz değerlendirmelerini yapmakta ve okul yöneticileri ile birlikte bir değerlendirme raporu hazırlamaktadırlar. Yeni Zelanda’da öğretmenlerin değerlendirilmeleri okullara dayalı gerçekleştirilmektedir (EURYDICE, 2015; Nusche, Laveault, MacBeath & Santiago, 2012).

Hollanda’ da okullar, öz değerlendirmelerini yapmakta ve “Eğitim Teftiş Kurulu” tarafından dışsal değerlendirmelere tabi tutulmaktadırlar. Öz değerlendirme sürecinde okullar, gelişim planlarını ve kalite politikalarını içeren okul bültenlerini hazırlamaktadırlar. Son yıllarda ise, bu sürecin daha sistematik bir şekilde olması yönünde çalışmalar sürmektedir. 2010 yılında “Hesap Verilebilirlik İçin Windows” adlı uygulama ile okulların kendi işleyişlerine ait istatistiksel bilgilere Eğitim Bakanlığında erişimleri sağlanarak okullara dayalı göstergelerin oluşturulması teşvik edilmektedir. Ayrıca okullar “Eğitim Teftiş Kurulu” tarafından riske dayalı değerlendirmeye tabi tutulmaktadırlar. Bu kapsamda tüm okullar belirli eğitsel göstergelere dayalı olarak incelenmektedir. Ardından okulların, eğitim kalitelerindeki risk düzeyleri saptanmaktadır. Riskli okullar yoğun bir değerlendirme süreci geçirmekte ve gelişimsel ihtiyaçlarına yönelik desteklenmektedir. Riski olmayan okullar ise daha az sıklıkla denetlenmektedirler. Yapılan bu dışsal değerlendirmeler ortalama dört yıllık aralıklarla gerçekleştirilmektedir (EURYDICE, 2015; Scheerens, Ehren, Slegers & De Leeuw, 2012; Schildkamp, Vanhoof, Van Petegem & Visscher, 2012; Ehren & Honingh, 2011).

Hollanda’da öğretmenler, okulların yetkili makamları ve okul komitesi tarafından her yıl değerlendirilmektedir. Bu süreçte sınıf gözlemleri yapılarak, öğretmenlerin belirli yeterlilik düzeylerine sahip olup olmadıkları dikkate alınmaktadır. Bu yeterliliklere sahip olmayan öğretmenler, değerlendirme sürecinin ardından mesleki gelişim uygulamalarına tabi tutulmaktadır (EURYDICE, 2015; Scheerens, Ehren, Slegers & De Leeuw, 2012).

İrlanda da okullar, “Eğitim ve Beceri Birimi Teftiş Kurulu” tarafından denetlenmektedir. Bu teftiş kurulu okulları, kapsamlı denetimlere, rastlantısal denetimlere ve konuya dayalı denetimlere tabi tutmaktadırlar. Yapılan bu denetimler ile tüm bireyler için öğrenimin kalitesinin yükseltilmesi amaçlanmaktadır. Kapsamlı denetimlerde, yönetim, planlama, öğretim programı, öğretim ve öğrenme konularına odaklanılmaktadır. Okulların politikalarını içeren stratejik dokümanlar, okulların öz değerlendirme raporları ve gelişim planları incelenmektedir. Yanı sıra bu süreçte sınıf gözlemleri de yapılmaktadır. Kapsamlı denetimler iki ila dört gün sürmektedir. Bu denetimlerin sıklığı ise, teftiş kurulunun yaptığı risk değerlendirmeleri sonuçlarına göre şekillenmektedir. Kapsamlı denetimlerin sonucunda okullara tavsiyeler verilerek bu tavsiyeler raporlaştırılmaktadır. Ardından bu raporlar Eğitim Bakanlığının sitesinde yayımlanmaktadır. Rastlantısal denetim, okullara haber verilmeden yapılan ziyaretleri içermektedir. Bu ziyaretlerde okulların işleyişleri incelenmekte ve tavsiyeler verilmektedir. Bu tavsiyeler yayımlanmamaktadır. Konuya dayalı denetim sürecinde ise, belirli konularda okullar denetlenmektedir. Bu bağlamda okullara ziyaretler gerçekleştirilmekte ve bilgiler toplanmaktadır. Ayrıca İrlanda’da okullar her yıl öz değerlendirme raporları ve gelişim planları hazırlamaktadırlar. Bu raporların ve planların hazırlanması sürecine, okul yöneticileri, okul komitesi, öğretmenler, veliler ve öğrenciler katılmaktadırlar. Okulların öz değerlendirme raporları ve gelişim planları teftiş kurulu tarafından incelenmektedir (EURYDICE, 2015; McNamara, O’Hara, Lisi & Davidsdottir, 2011).

İrlanda'da öğretmenler, Eğitim Bakanlığı tarafından ortaya konulan standartlara göre değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmeler, okul yöneticileri ve okul komitesi tarafından yapılmaktadır. Okul komitesi, öğretmenlerin performanslarını yetersiz gördüğü taktirde teftiş kuruluna başvurarak öğretmenlerin çalışmalarının değerlendirilmesini isteyebilmektedirler. Bu durumda teftiş kurulu okulu ziyaret ederek öğretmenlerin çalışmalarını değerlendirmektedir (EURYDICE, 2015).

Türkiye'de okul denetimi uygulamaları, illerde oluşturulan maarif müfettişleri başkanlığının altında müfettiş gruplarının oluşturulması ile başlamaktadır. Denetim grubu ilk olarak, denetimini yapacağı okul hakkında bilgi toplamakta ve ön araştırma yapmaktadır. Ardından rehberlik ve denetim sırasında kullanacağı denetim araçlarını belirlemekte ve denetim uygulaması öncesinde denetlenecek okul yönetimiyle denetimin amacı, süresi ve kapsamıyla ilgili bir toplantı gerçekleştirilmektedir. Alanda rehberlik ve denetim uygulaması aşamasında ise; son denetim tarihinden itibaren yapılan iş ve işlemler dikkate alınmaktadır. Bulgular toplanarak, okulun gelişimine yönelik öneriler sunulmaktadır. Ardından bu bulgular, denetlenen okul yönetimi ile paylaşılmaktadır. Son olarak ise, rehberlik ve denetim raporunun hazırlanmaktadır (MEB, 2015a).

Türkiye'de öğretmenler, kurum müdürleri tarafından her ders yılı sonunda, belirlenen ölçütlere göre değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Kurum müdürleri, öğretmenlerin performanslarını ders yılı boyunca ders gözlemleri yaparak değerlendirmektedir. Yapılan bu denetim sürecinin nesnel ve tarafsız bir şekilde yürütülmesinden ise il milli eğitim müdürü sorumludur (MEB, 2015b).

Tartışma

Denetimin amacı, geliştirmektir. Bu bağlamda ülkelerin uyguladıkları eğitim denetimi sistemleri, tüm paydaşların gelişimlerine yönelik olmalıdır. Okul denetimi/değerlendirmesi uygulamaları sürecinde, okullar öz-değerlendirmelerini yaparak, gelişimlerinde sorumluluk üstlenmelidirler. Öğretmen denetimi/değerlendirmesi uygulamalarında, her öğretmen için bireysel olarak gelişim hedefleri belirlenmeli ve bu hedeflerini gerçekleştirme düzeyleri değerlendirilmelidir. Değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak, iyi performans gösteren öğretmenler ödüllendirilmeli, kötü performans gösteren öğretmenleri ise mesleki gelişim uygulamalarına tabi tutulmalıdır.

Sonuç ve Öneriler

Yeni Zelanda, Hollanda ve İrlanda'da okullar, her yıl öz değerlendirmelerini yaptıkları görülmektedir. Yeni Zelanda ve Hollanda'da okul yöneticileri tarafından öz-değerlendirmeler yapılmakta iken, İrlanda da bu sürece, öğretmenler, öğrenciler ve velilerde katılmaktadır. Yanı sıra araştırma kapsamında incelenen ülkelerde, okullar dışsal değerlendirilmeler tarafından değerlendirilmektedir. Dışsal değerlendirilmeler tarafından yapılan değerlendirme sıklıkları ve kriterleri, ülkelere göre farklılaşmaktadır.

Hollanda ve İrlanda'da öğretmenler, okul yöneticileri ve okul komitesi tarafından değerlendirilmektedir. Hollanda'da sınıf gözlemleri ile öğretmenler değerlendirilmekte ve değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak öğretmenler mesleki gelişim uygulamalarına tabi tutulmaktadır. Yeni Zelanda'da ise öğretmenler, okul yöneticileri ile bir araya gelerek, bireysel olarak gelişim hedefleri belirledikleri, eğitim yılı içerisinde rehberlik ve yönlendirme çalışmaları yapıldığı ve eğitim yılı sonunda ise öğretmenlerin hem öz değerlendirmelerini yaptıkları hem de okul yöneticileri tarafından değerlendirildikleri görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Denetimi, Karşılaştırmalı Eğitim, Ülkeler

Kaynaklar

- Aydın, M. (2013). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayıncılık.
- Bakioğlu, A. ve Yıldız, A. (2013). Finlandiya'nın PISA başarısına etki eden faktörler bağlamında Türkiye'nin durumu. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38, 37-53.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Beycioğlu, K. ve Dönmez, B. (2009). Eğitim denetimini yeniden düşünmek. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 71-93.
- Chairoula, P. (2011). *Eğitim denetimi Türkiye-Yunanistan-Bulgaristan örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Çakırer, İ. (2010). *Türkiye eğitim denetimi sistemi ile Finlandiya eğitim denetimi sistemlerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Çiçek Sağlam, A. ve Aydoğmuş, M. (2016). Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerinin denetim yapıları karşılaştırıldığında Türk eğitim sisteminin denetimi nedir? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 17-38.

- Demirkasimoğlu, N. (2011). Türk eğitim sisteminde bir alt sistem olan denetim sisteminin seçilmiş bazı ülkelerin denetim sistemleri ile karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(23), 23-48.
- Ehren, M.C.M. & Honingh, M.E. (2011). Risk-based school inspections in the Netherlands: a critical reflection on intended effects and casual mechanisms. *Studies in Educational Evaluation*, 37, 239-248.
- EURYDICE. (2015). *Assuring quality in education: policies and approaches to school evaluation in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- McNamara, G., O'Hara, J., Lisi, P.L. & Davissdottir, S. (2011). Operationalising self-evaluation in school: experiences from Ireland and Iceland. *Irish Educational Studies*, 30(1), 63-82.
- MEB (2015a). *İlkokul/ortaokul rehberlik ve denetim rehberi*.<https://rdb.meb.gov.tr/www/yayinlarimiz/icerik/13> adresinden 04.12.2016 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2015b). *Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm> adresinden 22.12.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye' de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 135-156.
- Memduhoğlu, H. B. ve Taymur, A. (2014). Türkiye' de eğitim denetimi alt sisteminin yeniden yapılandırılmasına ilişkin bir model önerisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2),25-44.
- Nusche, D., Laveault, D., MacBeath, J. & Santiago, P. (2012). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: New Zealand 2011*. OECD Publishing.
- Pawlas, G. E. & Oliva, P. F. (2008). *Supervision for today's school* (8th ed.). USA: John Wiley & Sons Inc.10.
- Scheerens, J., Ehren, M., Slegers, P. & De Leeuw, R. (2012). *OECD review on evaluation and assessment frameworks for improving school outcomes, country background report for the Netherlands*. OECD Publishing.
- Schildkamp, K., Vanhoof, J., Van Petegem, P. & Visscher, A. (2012). The use of school self-evaluation results in the Netherlands and Flanders. *British Educational Research Journal*, 38(1), 125-152.
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2015). *Okullarda eğitim ve öğretimi geliştiren denetim* (Çev. Ed. A. Ünal). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tomal, D. R., Wilhite, R. K., Phillips, B. J., Sims, P. A. & Gibson, N. P. (2015). *Supervision and evaluation for learning and growth: strategies for teachers and school leader improvement*. London: Rowman & Littlefield Publishers.
- Tosun, N. (2013). *Türkiye ve İngiltere eğitim sistemlerindeki okulların eğitim denetimi politikaları ve uygulamaları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türkoğlu, A. (2012). Karşılaştırmalı eğitim nedir? S. Aysal (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim yansımaları* (ss.2-22). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

BAZI AB ÜLKELERİ İLE TÜRKİYE’NİN GİRİŞİMCİLİK EĞİTİMİ UYGULAMALARININ KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ

İlknur Maya^a, Asuman Yılmaz^b, Fırat Maya^c

^(a) Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, mayailknur@comu.edu.tr

^(b) Öğretmen, Bozcaada Halk Eğitimi Merkezi, asumanyilmaz308@gmail.com

^(c) Öğretmen, Çanakkale Mehmet Pehlivan Mesleki Eğitim Merkezi, firatmaya@gmail.com

Giriş

Hızla küreselleşen dünyada girişimcilik olgusu, her geçen gün önem kazanmaktadır. Ülkelerin kalkınmalarında, ekonomilerinin büyümelerinde ve yeni endüstriyel alanların ortaya konulmasında, girişimcilik yeterliliğine sahip bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenlerle, tüm bireylere girişimcilik olgusunun farkındalığının sağlanması amacıyla girişimcilik eğitimleri verilmelidir. Bayraktar (2011)’da yaptığı araştırmada, toplumda girişimci bireylerin sayısının yükselmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Girişimcilik konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin girişimcilik özelliklerini, eğilimlerini ortaya koyan (Balaban ve Özdemir, 2008; Cansız, 2010; Karabulut, 2009; Kılıç, Keklik ve Çalış, 2012; Maya, Işık & Uzman, 2012; Patır ve Karahan, 2010) ve bunları etkileyen faktörleri ele alan çalışmalara (Yılmaz ve Günel, 2011; İbicioğlu, Özdaşlı ve Alparşlan, 2009) rastlanmaktadır. Yelkikalan, Akatay, Yıldırım, Karadeniz, Köse, Koncagül ve Özer (2010) ise yaptıkları çalışmada, girişimciliğin birçok dünya üniversitesinin vizyonunda yer aldığını, dolayısıyla da girişimcilik eğitimlerinin iyi planlanarak, üniversitelerin tüm bölümlerinde zorunlu ders kapsamında olması gerektiğini belirtmektedir.

Tüm ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de girişimcilik olgusu ön planda tutulmaktadır. Sönmez ve Toksoy (2014)’a göre Türkiye’de girişimcilik yeterliliğinin bireylere kazandırılması konusunda çalışmalar gün geçtikçe artmaktadır. Çetinkaya, Bozkurt, Kalkan, Koyuncu ve Alparşlan (2012) ise yaptıkları çalışmada Türkiye’de girişimciliğin geliştirilmesi, özendirilmesi ve teşvik edilmesi gerektiği ifade etmektedirler.

Ülkeler, eğitim sistemlerini sürekli olarak yapılandırmaktadırlar. Bu süreçte diğer ülkelerin eğitim politikalarında ve uygulamalarında yapılan düzenlemeleri ve yenilikleri de göz önünde bulundurmaktadırlar. Bu araştırmada bazı AB ülkelerinin (Estonya, Finlandiya ve Norveç) eğitim sistemlerindeki girişimcilik eğitimlerine yönelik uygulamaları incelenmektedir. Literatürde ülkelerin girişimcilik eğitimi uygulamalarını karşılaştırmalı olarak analiz eden az sayıda araştırmalara rastlanmaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın yapılması gerekli kılınmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, bazı AB ülkeleri (Estonya, Finlandiya ve Norveç) ile Türkiye’nin eğitim sistemlerindeki girişimcilik eğitimlerinin incelenmesi, benzerliklerinin ve farklılıklarının karşılaştırmalı olarak analiz edilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda aşağıda belirtilen alt problemlere cevaplar aranmaktadır:

1- Bazı AB ülkeleri (Estonya, Finlandiya ve Norveç) ile Türkiye’nin eğitim sistemlerinde girişimcilik nasıl tanımlanmaktadır?

2- Bazı AB ülkeleri (Estonya, Finlandiya ve Norveç) ile Türkiye’nin eğitim sistemlerindeki girişimcilik eğitiminin öğretim programlarındaki yeri nedir?

3- Bazı AB ülkeleri (Estonya, Finlandiya ve Norveç) ile Türkiye’nin eğitim sistemlerindeki girişimcilik eğitimi kimler veya hangi kurumlar tarafından verilmektedir?

Yöntem

Bu araştırmada veriler, doküman incelemesi tekniği kullanılarak toplanmaktadır. Doküman incelemesi, bir olgunun belirli bir süreç içerisindeki gelişiminin açıklanması ve analiz edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Best & Kahn, 2006). Araştırmanın çalışma grubunu, Estonya, Finlandiya, Norveç ve Türkiye oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken, AB ülkelerinden hem insani gelişim indeksi hem de PISA sınavlarında başarılı olan ülkelerin ve karşılaştırma yapmak için Türkiye’nin seçilmesi dikkate alınmıştır. Bu nedenle, araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmektedir. Bu bağlamda araştırmada Estonya, Finlandiya, Norveç ve Türkiye’nin eğitim

sistemlerindeki girişimcilik eğitimleri incelenerek, karşılaştırmalı olarak benzerlikleri ve farklılıkları ortaya konulmaktadır.

Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen ülkelerin, girişimcilik eğitimlerine yönelik bulguları sırasıyla şöyledir:

Estonya’da girişimcilik, yeni fikirler oluşturmak ve oluşturulan bu fikirleri hayatın farklı alanlarında edinilen bilgi ve beceriler ile birlikte kullanmak, problemleri görmek ve problemlerin içerisindeki fırsatları görmek, problem çözmeye katılmak, kısa ve uzun vadeli hedefler belirlemek, sonuçların sorumluluğunu üstlenmek, değişimlere karşı esnek olmak, risk almak, eleştirel ve yaratıcı bir şekilde düşünmek, kendi fikirlerine ve başkalarının fikirlerine değer vermek olarak ulusal müfredatta ifade edilmektedir. Bu bağlamda 2010 yılında “Girişimcilik Eğitimi Geliştirme Planı: Girişimci Olun!” strateji ortaya konularak, girişimcilik eğitimi konusunda farkındalığın oluşturulması hedeflenmektedir. Bu strateji, girişimcilik eğitiminin tüm eğitim kademelerindeki öğretim programının içerisinde yer alması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, ilkokulların, ortaokulların ve liselerin öğretim programlarında girişimcilik konusuna yer verilmeye başlanmıştır. Ortaokul ve liselerde, zorunlu ders olan “Yurttaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi” ve ortaokullarda “Girişimcilik Çalışmaları”, liselerde “Ekonomi ve Girişimcilik Çalışmaları” seçmeleri derslerinde girişimcilik eğitimi verilmektedir (EURYDICE, 2016).

Estonya’da girişimcilik eğitimi, özel kuruluşlar ve şirketler ile Estonya Ticaret Kurulu tarafından yapılan eğitimler ile de teşvik edilmektedir. “Genç Girişimcilik Fikirleri Yarışması ve Gelişim Programı” bu eğitimlerden bir tanesidir. 13-19 yaş aralığındaki gençlerin girişimcilik çalışmalarına erişimlerini sağlamaktadır. Bu programın temel amacı, güçlü bir girişimcilik zihniyetine sahip yeni bir nesil oluşturmaktır. Bu bağlamda, her ay gençlere yönelik birçok etkileşimli çalışmalar düzenlenmektedir. Girişimci liderler deneyimlerini paylaşımları için bu çalışma sürecine davet edilmekte, iş-proje gelişimi eğitimleri verilmekte ve eğitimler ile birlikte uygulamalı faaliyetler yapılmaktadır. Bu program, ulusal düzeyde düzenlenen yeni bir iş fikri yarışması ile sona ermektedir. Yarışmayı kazanan kişilerin iş fikirlerini gerçekleştirebilmeleri için destekler sağlanmaktadır. Belirtilen programların yanı sıra Estonya’da “İş Başında Eğitim Günü” çalışması kapsamında ortaokul, lise ve özellikle meslek lisesi öğrencilerinin farklı birçok endüstriyel ve iş sektörleri alanlarında iş başında eğitim almalarını sağlanmaktadır. “24 Saat Kamp” çalışması kapsamında, takım halinde katılan öğrencilere bir problem durumu verilip bu problemi 24 saat içerisinde çözmeleri ve yeni bir iş fikri ortaya koymaları beklenmektedir. “Koolielu- Eğitim Portalı” çalışması kapsamında ise, öğretmenlerin girişimcilik eğitimi konusunda ihtiyaç duyabilecekleri materyallere, ders kitaplarına ve sunumlara online erişimleri sağlanmaktadır (EURYDICE, 2016).

Estonya’da, girişimcilik, “Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi 2020” hedefleri içerisinde de yer almaktadır. Bu bağlamda Estonya’da girişimciliğin hem eğitimin her kademesinde hem de hayat boyu edinilmesi gereken bir beceri olarak görüldüğü söylenebilir (EURYDICE, 2016).

Finlandiya’da girişimcilik, fikirleri eyleme dönüştürebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Girişimcilik, yaratıcılığı, yeniliklere açık olmayı, risk alabilmeyi ve kararlar alıp uygulayabilmeyi içermektedir. Finlandiya’da girişimcilik eğitimi önemli görülmekte bu bağlamda da birçok düzenleme yapılmaktadır. Son yıllarda ise Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından 2009-2015 yıllarını kapsayan “Girişimcilik Eğitimi Rehberi” yayınlanmıştır. Bu rehberin amacı, Finlilerin girişimcilik ruhunu geliştirmek ve girişimciliği cazip bir meslek seçimi haline getirmektir. Bu bağlamda, eğitim kademelerinde girişimcilik eğitimi bazı derslerin konuları arasında yer verildiği görülmektedir. İlkokullar ve ortaokullarda, “Kişisel Gelişim” ve “Katılımcı Vatandaşlık ve Girişimcilik” derslerinin liselerde, “Sosyal Bilimler” derslerinin içerisinde girişimcilik eğitimi yer almaktadır. Mesleki eğitim veren liselerde ise, “Girişimcilik ve Girişimsel Çalışmalar” dersi, tüm bölümlerde zorunlu olarak verilmektedir. Bu eğitimler ile öğrencilerden ise, kendi iş planlarını yapabilmeleri ve girişimci olmanın değerini değerlendirebilmeleri beklenmektedir (Arensburg, 2015; EURYDICE, 2016; Seikkula-Leino, 2011).

Finlandiya’da özel kuruluşlar ve şirketler tarafından da girişimcilik eğitimleri teşvik edilmektedir. Bu nedenle birçok çalışma yapılmaktadır. “Lider için bir gün!” programı çerçevesinde gençlerin, iş başında yöneticilerin bir günlerini beraber geçirmeleri sağlanmaktadır. Yanı sıra “Bölgesel Evet Merkezleri” okullardaki girişimcilik eğitimlerini desteklemek amacıyla öğretmenlere yönelik çalışmalar düzenlenmektedir (Arensburg, 2015; EURYDICE, 2016; Seikkula-Leino, 2011).

Norveç’te girişimcilik eğitimi, 2004 yılından beri, eğitim politikalarının oluşumunda öncelikli bir alan olarak nitelendirilmektedir. Özellikle son yıllarda ise, tüm eğitim kademelerinde girişimcilik eğitimleri yer almaktadır. Bu bağlamda, “Eğitimde Girişimcilik İçin Eylem Planı 2009-2014” adlı ulusal bir strateji ortaya konulduğu görülmektedir. Bu strateji, bireylerin yenilikçi ve yaratıcı olmaları, risk alma konusunda istekli olmaları, kendine güvenen, iş birliği içerisinde çalışabilen ve sosyal becerileri gelişmiş olmaları için kişisel niteliklerini ve tavırlarını geliştirmeyi, girişimci çalışma yöntemleriyle temel becerileri, bilgiyi ve konuları öğretebilmeyi hedeflemektedir. Yanı sıra bu strateji, öğrencilerin ilkokuldan yükseköğrenime kadar girişimcilik eğitimi almalarını teşvik etmektedir (Chiu, 2012; EURYDICE, 2016; Johansen & Schanke, 2013).

Norveç'te ilkokullarda, ortaokullarda ve liselerde girişimcilik eğitimi, "Sosyal Bilimler" dersinin içerisinde yer almaktadır. Öğrencilerin bu dersi almaları zorunludur. Ortaokullarda girişimcilik eğitimi için "Çalışma Hayatı Becerileri" ve "Mal ve Hizmet Üretimi" dersleri seçmeli ders olarak verilmektedir. Liselerde ise, "Girişimcilik ve İş Becerileri" ve "İş Ekonomisi" dersleri yer almaktadır. Bu derslerde, öğrencilerin iş gelişimi için yaratıcı yöntemleri ve gelişim süreçlerini tanımlayabilmeleri ve yerel ve bölgesel kaynakları tespit ederek iş fırsatlarını değerlendirebilmeleri beklenmektedir. Yanı sıra öğrencilerin yeni bir iş fikri geliştirerek bu fikre yönelik uygulamalı çalışmalar yapmaları beklenmektedir. Bunlara ek olarak Norveç'te okullar, öğrencilerinin girişimcilik ve yaratıcılık becerilerinin gelişimlerine katkıda bulunmak amacıyla, yerel ve bölgesel düzeydeki özel kuruluşlar ve şirketler ile iş birliği içerisinde eğitimler düzenlemektedir (Chiu, 2012; EURYDICE, 2016; Johansen & Schanke, 2013).

Türkiye'de girişimcilik eğitimi, okul öncesi eğitimde, ilkokullarda, ortaokullarda ve liselerde zorunlu bir ders olarak öğretim programlarında yer almamaktadır. Ancak liselerde haftada bir saatlik "Girişimcilik" dersi seçmeli bir ders olarak öğrenciler tarafından seçildiği takdirde verilebilmektedir (MEB, 2010). Yükseköğretim kurumlarında ise, bazı bölümlerde zorunlu bir olarak girişimcilik eğitimi verilirken bazı bölümlerde hiç yer almamaktadır (Yelkikalan, Akatay, Yıldırım, Karadeniz, Köse, Koncagül ve Özer, 2010). Diğer bir yandan ise Türkiye'de, Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeleri Geliştirme ve Destekleme İdaresi Başkanlığı (KOSGEB) tarafından internet üzerinden ve yüz yüze eğitimler gerçekleştirilmektedir (Sönmez ve Toksoy, 2014).

Tartışma

Girişimcilik olgusu, ülkelerin ekonomik ve sosyal olarak kalkınmalarında önemli faktörlerden biri olarak nitelendirilmektedir. Günümüzde ülkeler artan üretim ile birlikte, nitelikli işgücüne ihtiyaç duymaktadırlar. Bu nedenle ülkelerin, girişimci bireyler yetiştirilmesi gerekmektedir. Girişimci bireyler ise, gerek tüm eğitim kademelerinde gerekse özel kuruluşlar tarafından verilen girişimcilik eğitimleri ile yetiştirilebilir. Böylelikle ülkeler, uluslararası düzeyde rekabet edebilir bir konuma sahip olabilir (Bayraktar, 2011).

Sonuç ve Öneriler

Estonya, Finlandiya ve Norveç'te, girişimcilik eğitime yönelik olarak ulusal stratejiler benimsenmektedirler. Bu ülkelerde girişimcilik eğitimi, okul öncesi eğitimden yükseköğretim kurumlarına kadar eğitimin tüm kademelerinde yer almaktadır. Özellikle mesleki eğitim veren liselerde zorunlu ders kapsamında girişimcilik eğitimlerinin verildiği görülmektedir. Yanı sıra araştırma kapsamında ele alınan ülkelerde girişimcilik eğitimleri, özel kuruluşlar tarafından da desteklenmektedir. Türkiye'de ise lise öğrencilerine yönelik seçmeli ders statüsünde girişimcilik eğitimleri verildiği görülmektedir. Bu bağlamda, Türkiye'de girişimcilik eğitimleri, tüm eğitim kademelerinde yer almalıdır. Özel kuruluşlar tarafından düzenlenen girişimcilik eğitimlerinin kapsamı genişletilerek, tüm öğrencilerin bu çalışmalardan yararlanmaları teşvik edilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Girişimcilik Eğitimi, Karşılaştırmalı Eğitim, Ülkeler

Kaynaklar

- Arensburg, L. (2015). *The role of entrepreneurship education in Finnish high schools* (Unpublished master dissertation). Aalto University, Department of Management Studies, Aalto, Finland.
- Balaban, Ö. ve Özdemir, Y. (2008). Girişimcilik eğitiminin girişimcilik eğilimi üzerindeki etkisi: Sakarya Üniversitesi İİBF örneği. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 3(2), 133-147.
- Bayraktar, S. (2011). Avrupa Birliği mesleki eğitim programlarında girişimcilik eğitimlerinin ekonomik kalkınmadaki önemi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 12(1), 245- 264.
- Best, J. W. & Kahn, J. V. (2006). *Research in education* (10th ed.). USA: Pearson Education Inc.
- Cansız, E. (2007). *Üniversite öğrencilerinin girişimcilik özelliklerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Chiu, R. (2012). Entrepreneurship education in the Nordic countries: strategy implementation and good practices. *Nordic Innovation Report*, 24, 1-80.
- Çetinkaya Bozkurt, Ö., Kalkan, A. Koyuncu, O. Ve Alparlan, A. M. (2012). Türkiye'de girişimciliğin gelişimi: girişimciler üzerinde nitel bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 229-247.
- EURYDICE. (2016). *Entrepreneurship education at school in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- İbicioğlu H., Özdaşlı K. ve Alparlan A. M. (2009). Girişimci özellikler ve girişimcilik türü tercihi üzerinde ebeveyn etkisi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 12(1-2), 521-538.

- Karabulut, A. T. (2009). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik özelliklerini ve eğilimlerini belirleme. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi*, 26(1), 331-356.
- Kılıç, R., Keklik, B. ve Çalış, N. (2012). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik eğilimleri üzerine bir araştırma: Bandırma İİBF işletme bölümü örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(2), 423-435.
- Johansen, V. & Schanke, T. (2013). Entrepreneurship education in secondary education and training. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(4), 357-368.
- Maya İ., Uzman, E. ve Işık, H. (2012). Meslek yüksek okulu öğrencilerinin girişimcilik düzeylerini farklı kaynaklardan algıladıkları sosyal desteğin yordaması. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 7(1), 23-48.
- MEB (2010). *Girişimcilik dersi öğretim programı ve kurul kararı*. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/program2.aspx?islem=1&kno=72> adresinden 01.03.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Patır, S. ve Karahan, M. (2010). Girişimcilik eğitimi ve üniversite öğrencilerinin girişimcilik profillerinin belirlenmesine yönelik bir alan araştırması. *İşletme ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 27-44.
- Seikkula-Leino, J. (2011). The implementation of entrepreneurship education through curriculum reform in Finnish comprehensive schools. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 69-85.
- Sönmez, A. ve Toksoy, A. (2014). Türkiye’de girişimcilik ve Türk girişimci profili üzerine bir analiz. *Yönetim ve Ekonomi*, 21(2), 41-58.
- Yelkialan, N., Akatay, A., Yıldırım, H. M., Karadeniz, Y., Köse, C., Koncagül, Ö. ve Özer, E. (2010). Dünya ve Türkiye üniversitelerinde girişimcilik eğitimi: karşılaştırmalı bir analiz. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(19), 51-59.
- Yılmaz, B. S. ve Günel, Ö. D. (2011). Üniversite eğitimi ve girişimcilik: bireyleri girişimciliğe yönlendiren etkenler. *Akademik Bakış Dergisi*, 26, 1-20.

ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUM DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ (KONYA İLİ ÖRNEĞİ)¹

Cengiz Turaç^a, Ercan Yılmaz^b

^(a) Öğretmen, Seydişehir İhsan Tekin İlkokulu, centur71@gmail.com

^(b) Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, ercanyilmaz70@gmail.com

Giriş

Eğitim sürecinin temel öğelerinin başında öğretmen gelir. Görevinin gereklerini isteyerek yerine getiren öğretmen içinde bulunduğu toplumun gelişmesine ve kalkınmasına ışık tutar. Ülkenin kalkınması, gelişmiş medeniyetler seviyesine ulaşması, bilimde, teknikte, sanatta, teknolojide istenilen seviyeye ulaşması öğretmenin görev bilinciyle çalışma sayesinde olabilir. Öğretmenin işinde sağladığı doyum düzeyi arttıkça daha verimli çalışması beklenebilir. İş doyumunu, bireyin işine karşı çeşitli tutumlarının bir sonucu olarak düşünülebilir. Bu tutumlar; işin kendisi, yönetim anlayışı, işten sağlanan ücret, bireyler arası ilişkiler, başarı, saygınlık, tanınma gibi çeşitli değişkenlerle ilişkilidir. Öğretmenlerin beklentileri ve değer yargıları, iş doyumunu olumlu ya da olumsuz algılamalarında etkili olabilir.

İş doyumunun önemli olmasının sebebi, yaşam doyumunu ile bağlantılı olmasıdır ki bu durumda kişi sağlık açısından olumlu ya da olumsuz etkilenmektedir. Bir diğer sebebi, iş doyumunu ile üretkenlik arasında sıkı bir bağın olmasıdır (Sevimli ve İşcan, 2005: 55-56).

Bir kurumda olumlu iş doyumunu öğretmenlerin, yöneticilerin, yardımcı personelin ve çevrenin moralini yükseltirken, huzur içinde olmalarını sağlar. Bu kapsamda, istenilen ortam ve koşulların oluşma eğilimi çalışanların doyum düzeylerini artırabilir (Samadov, 2006: 4).

Bireyin ihtiyaçları ve sahip olduğu değer yargıları çalıştığı iş ile paralellik göstermesi durumunda iş doyumunu ortaya çıkabilir. Kişisel arzular ve yapılan iş koşullarının karmaşık etkileşimi bireyin iş doyumunu oluşturmaktadır (Özcan, 2011: 109).

Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri iş ortamına ve şartlara göre değişmektedir. Çetinkanat (2000)'a göre, öğretmenlerin yaptıkları iş karşılığında hissettikleri duyguları, işlerinde yüksek düzeyde ya da düşük düzeyde doyum sağlamaları gereksinimlerinin karşılanması ile bağlantılı olduğunu belirtmektedir (Aktaran: Keskin, 2014: 4).

İş doyumunu etkileyen faktörleri, iş ve iş ortamına (çevresel) ve bireysel unsurlara bağlı faktörler olarak gruplandırabiliriz. İş ve iş ortamına bağlı unsurlar daha çok iş görenlerin kontrolü dışında cereyan eden ve iş doyumunu etkileyen yapılarıdır.

Problem Cümlesi

Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile cinsiyet, medeni durum, branş, kıdem, fiziki şartlardan ve aldığı ücretten memnun olma değişkenleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin iş doyum düzeylerini cinsiyet, medeni durum, branş, kıdem, fiziki şartlardan ve aldığı ücretten memnun olma değişkenleri açısından incelemektir.

Yöntem

İlişkisel tarama yöntemiyle yapılan bu araştırmanın evreni 2015-2016 eğitim öğretim yılında Konya ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Konya merkez ilçeler Selçuklu, Meram, Karatay ile Seydişehir, Beyşehir, Ereğli, Cihanbeyli, Ahırılı ve Ilgın ilçelerinde görev yapan 18.601 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise çalışma evreni içerisinde tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 62 okulda görev yapan 760 öğretmenden oluşmaktadır. Minnesota “İş Doyumu Ölçeği” kullanılmıştır

¹ Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde hazırlanan, henüz sunulmamış “Okul Etkililiğinin Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi” konulu yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

Bulgular (*)

Tablo 1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin İş Doymu Düzeyi Puanları Arasındaki t-Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

İş doymu	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
İçsel İş Doym	Erkek	417	43,38	6,78	-1,234	,218
	Kadın	343	43,98	6,58		
Dışsal İş Doym	Erkek	417	28,06	5,83	,963	,336
	Kadın	343	27,67	5,34		
Toplam İş Doym	Erkek	417	75,75	12,04	-,164	,870
	Kadın	343	75,89	11,31		

**p<.01

Tabloda görüldüğü gibi; öğretmenlerin iş doymalarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlayabilmek için yapılan t-testi analizi sonucunda “içsel iş doym”, “dışsal iş doym” alt boyutlarında ve “toplam iş doymu” puanlarında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir.

Tablo 2. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin İş Doymu Düzeyi Puanları Arasındaki t-Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

İş doymu	Medeni Durum	N	\bar{X}	Ss	t	p
İçsel İş Doym	Evli	639	43,52	6,547	-1,235	-,217
	Bekar	121	44,34	7,438		
Dışsal İş Doym	Evli	639	27,78	5,588	-1,178	,239
	Bekar	121	28,43	5,747		
Toplam İş Doym	Evli	639	75,59	11,559	-1,249	,212
	Bekâr	121	77,04	12,568		

**p<.01

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin iş doymalarının medeni durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlayabilmek için yapılan t-testi analizi sonucunda “içsel iş doym”, “dışsal iş doym” alt boyutlarında ve “toplam iş doymu” puanlarında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir.

Tablo 3. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin İş Doymu Düzeyi Puanları Arasındaki t-Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

İş doymu	Branş	N	\bar{X}	Ss	t	p
İçsel İş Doym	Sınıf	258	43,53	6,62	-,374	,708
	Branş	502	43,72	6,74		
Dışsal İş Doym	Sınıf	258	27,18	5,26	-2,489	,013
	Branş	502	28,24	5,75		
Toplam İş Doym	Sınıf	258	74,92	11,37	-1,509	,132
	Branş	502	76,28	11,89		

**p<.01

Tablo 3'te görüldüğü gibi; öğretmenlerin iş doymalarının branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlayabilmek için yapılan t-testi analizi sonucunda “dışsal iş doym” alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmektedir.

Tablo 4. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyi Puanları Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

İş doyumu	Grup	Branş	N	\bar{X}	Ss	F	P
İçsel İş Doyum	1	1-5 Yıl	115	44,97	6,45	2,087	,081
	2	6-10 Yıl	136	42,83	5,61		
	3	11-15 Yıl	142	42,95	7,63		
	4	16-20 Yıl	178	43,87	6,71		
	5	21 ve üstü Yıl	189	43,77	6,71		
Dışsal İş Doyum	1	1-5 Yıl	115	28,78	5,63	1,352	,249
	2	6-10 Yıl	136	27,22	5,59		
	3	11-15 Yıl	142	27,66	5,55		
	4	16-20 Yıl	178	28,10	5,70		
	5	21 ve üstü Yıl	189	27,77	5,56		
Toplam İş Doyum	1	1-5 Yıl	115	78,09	11,53	2,008	,092
	2	6-10 Yıl	136	74,27	10,40		
	3	11-15 Yıl	142	74,87	12,78		
	4	16-20 Yıl	178	76,34	11,92		
	5	21 ve üstü Yıl	189	75,76	11,60		

**p<.01

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin iş doyumlarının, kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda “içsel iş doyum”, “dışsal iş doyum” alt boyutlarında ve “toplam iş doyum” puanlarında öğretmenlerin kıdemlerine göre herhangi bir farklılaşma bulunamamıştır.

Tablo 5. Fiziki Şartlardan Memnun Olma Değişkenine Göre Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyi Puanları Arasındaki t-Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

İş doyumu	Fiziki Şartlardan Memnun Olma	N	\bar{X}	Ss	t	p
İçsel İş Doyum	Evet	519	44,36	6,29	4,302	0,000
	Hayır	241	42,14	7,27		
Dışsal İş Doyum	Evet	519	28,72	5,28	6,166	0,000
	Hayır	241	26,08	5,89		
Toplam İş Doyumu	Evet	519	77,41	10,92	5,618	0,000
	Hayır	241	72,38	12,64		

**p<.01

Tablo 5’te görüldüğü gibi; t-testi analizi sonuçları öğretmen görüşlerinin fiziki şartlardan memnun olma değişkenine göre “içsel iş doyum”, “dışsal iş doyum” alt boyutlarında ve “toplam iş doyum” puanlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir.

Tablo 6. Ücretten Memnun Olma Değişkenine Göre Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyi Puanları Arasındaki t-Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

İş doyum	Ücretten		N	— X	Ss	t	p
	Memnun Olma						
İçsel İş Doyum	Evet	347	45,22	6,45	6,047	0,000	
	Hayır	413	42,34	6,62			
Dışsal İş Doyum	Evet	347	29,99	5,28	10,109	0,000	
	Hayır	413	26,11	5,26			
Toplam İş Doyumu	Evet	347	79,53	11,41	8,366	0,000	
	Hayır	413	72,69	11,07			

**p<.01

Tablo 6’daki t-testi analiz sonuçları öğretmen görüşlerinin aldıkları ücretten memnun olma değişkenine göre “içsel iş doyum”, “dışsal iş doyum” alt boyutlarında ve “toplam iş doyum” puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığını göstermektedir.

Tartışma

Öğretmenlerin iş doyumlarının cinsiyetlerine göre “içsel iş doyum”, “dışsal iş doyum” alt boyutlarında ve “toplam iş doyum” puanlarında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Şahin’in (2013), “Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri” araştırmasında cinsiyet değişimine göre, anlamlı bir fark tespit edilememesi bu araştırma sonuçlarımızı destekler niteliktedir. Kumaş ve Deniz (2010)’ın “Öğretmenlerin İş Doyum Düzeylerinin İncelenmesi” çalışmalarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Cinsiyet değişkenine göre farklı sonuçların çıkmasının sebebi bireylerin çalıştıkları meslekten beklenti düzeylerinin kadın ve erkeklerde benzer algılanıyor olması söylenebilir.

Öğretmenlerin iş doyumlarının medeni durumlarına göre; “içsel iş doyum”, “dışsal iş doyum” alt boyutlarında ve “toplam iş doyum” puanlarında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Neden olarak, medeni durum değişkeninin, bireyin çalıştığı işiyle olan bağında, bireyin işine karşı tutum ve davranışlarında herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin iş doyumlarının branşlarına göre; “dışsal iş doyum” alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Yılmaz (2010)’ın yaptığı “Lise Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeyleri” çalışmasında, öğretmenlerin branşlarına göre “içsel iş doyumları” alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı fark bulmuş olup “dışsal iş doyum” alt boyutunda ise anlamlı fark bulamamıştır (Yılmaz, 2010: 63). Bu sonuçlar, bu çalışmanın analiz sonuçlarıyla çelişmektedir.

Öğretmenlerin iş doyumlarının, kıdem değişkenine göre; “içsel iş doyum”, “dışsal iş doyum” alt boyutlarında ve “toplam iş doyum” puanlarında öğretmenlerin kıdemlerine göre herhangi bir farklılaşma bulunamamıştır. Çanak (2014)’ın “Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Doyumlarının İncelenmesi” çalışmasında öğretmenlerin iş doyum düzeylerinde kıdem değişkenine göre iş doyum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunamamıştır.

Öğretmen görüşlerinin fiziki şartlardan memnun olma değişkenine göre “içsel iş doyum”, “dışsal iş doyum” alt boyutlarında ve “toplam iş doyum” puanlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. Kılıç (2011)’ın “İlköğretimde Görev Yapan Okul Müdürü ve Öğretmenlerin İş Doyumu” çalışmasında öğretmenlerin iş doyum düzeylerinde fiziki şartlar değişkenine göre büyük oranda anlamlılık tespit etmiştir.

Öğretmen görüşlerinin aldıkları ücretten memnun olma değişkenine göre “içsel iş doyum”, “dışsal iş doyum” alt boyutlarında ve “toplam iş doyum” puanlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. Kılıç (2011)’ın “İlköğretimde Görev Yapan Okul Müdürü ve Öğretmenlerin İş Doyumu” çalışmasında ücret değişkenine göre anlamlılık olduğunu; ücret ile iş doyum arasında güçlü bir bağın olduğunu tespit etmiştir.



Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin iş doyumlarının, cinsiyet, kıdem ve medeni durum değişkenlerine göre “içsel iş doyum”, “dışsal iş doyum” alt boyutlarında ve “toplam iş doyum” puanlarında herhangi bir farklılaşma bulunamazken; fiziki şartlardan memnun olma ve ücret, değişkenlerine göre “içsel iş doyum”, “dışsal iş doyum” alt boyutlarında ve “toplam iş doyum” puanlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin iş doyumlarının branşlarına göre, “dışsal iş doyum” alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Öneriler olarak, öğretmenlerin aldıkları ücretlerde, yaşam koşullarına uygun artışlar yapılmalı, Milli Eğitim Müdürlükleri ve okul idareleri, kıdemi yeni olan öğretmenlere mesleği sevdirmeye hususunda çeşitli faaliyetler düzenleyerek iş doyum düzeylerini artırmalıdır. Sınıf ve branş öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini artıran yada azaltan faktörlerin neler olduğunu bulmaya yönelik çalışmalar yapılabilir

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, İş Doyumu, Cinsiyet, Medeni Durum, Branş, Kıdem, Fiziki Şartlar, Ücret

Kaynaklar

- Çanak, M. (2014). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Doyumlarının İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 7, (4), 9-26.
- Keskin, C. (2014). İlköğretim Okullarında Örgütsel Etkililik, Mesleki Doyum ve İşten Ayrılma Eğilimi, Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kılıç, Ö. S. (2011). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Müdürü ve Öğretmenlerin İş Doyumu, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kumaş, V. ve Deniz, L. (2010). Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeylerinin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (32), 123-139.
- Özcan, E. D. (2011). *Kişilik Bakış Açısından Örgüt Yapısı ve İş Tatmini*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Samadov, S. (2006). İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık: Özel Sektörde Bir Uygulama. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Sevimli, F. ve İşcan, Ö. F. (2005). Bireysel ve İş Ortamına Ait Etkenler Açısından İş Doyumu. *Ekonomi İşletme Uluslararası ve Siyaset Bilimleri Dergisi*, 5, (1), 55-64.
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, (1), 142-167 <http://efdergi.yyu.edu.tr> 03.09.2016’da ulaşılmıştır.
- Yılmaz, N. (2010). Lise Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeyleri (Bağcılar Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN FARKLILIKLARI YÖNETME BECERİLERİ İLE YILDIRMA ARASINDAKİ İLİŞKİ

Necati Cemaloğlu^a, Mehmet Özdoğru^b

^(a) Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, necem@gazi.edu.tr

^(b) Okul Müdürü, Süleyman Havva Kamışlı İlkokulu, mehmetozdogru26@gmail.com

Giriş

Bu araştırmanın amacı; okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerileri ile öğretmenlerin algıladıkları yıldırma arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ili Odunpazarı ilçesi sınırları içinde yer alan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda görev yapan 950 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, “Farklılıkların Yönetimi Ölçeği (FYÖ)” ve “Olumsuz Davranış Ölçeği” (ODÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerilerine ilişkin algılarının “çok” düzeyde olduğunu, öğretmenlerin, okulda yaşadıkları yıldırmanın gerçekleşme sıklığına ilişkin algılarının “hiç” düzeyinde olduğunu, yıldırma üzerinde okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerilerinin etkisinin negatif yönde ve anlamlı olduğunu, farklılıkları yönetme becerisinin öğretmenlerin yıldırma algılarını düşürdüğünü ortaya koymuştur. Farklılıkları yönetme becerisinin yıldırma üzerinde anlamlı bir yordayıcı özellik taşıdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bilgi ve küreselleşmenin egemen olduğu çağımızda her alanda yaşanan hızlı değişim örgütleri de etkilemektedir. Bu süreçte örgütler, farklılıkların ön plana çıktığı çok kültürlülüğe doğru evrilirken, insan kaynağının yönetimi ve işgücü farklılıklarının değerlendirildiği yönetim anlayışları giderek önem kazanmaktadır. Bu anlamda ihtiyaç duyulan ve gittikçe önem kazanan yeni yönetim yaklaşımlarından biri de farklılıkların yönetimidir (Memduhoğlu, 2007).

Farklılıkların yönetimi; bireylerin farklılıklarına ve benzerliklerine değer verildiği bir iş ortamı oluşturmayı, oluşturulan bu ortamı korumayı; böylece bireylerin potansiyellerini artırmayı ve örgütün stratejik hedeflerine bireylerin katkılarını maksimum düzeye ulaştırmayı amaçlayan bir süreçtir (United States Government Accountability Office Araştırma Raporu, 2005).

Tüm örgütler için geçerli olan farklılıkların eğitim örgütleri için daha da önemli olduğu söylenebilir. Zira eğitim örgütlerinde farklılıkların yönetiminin başarıyla sürdürülmesi, öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler ve toplumun tamamına önemli yararlar sağlar. Etkin bir kültürel alışveriş, esneklik ve yaratıcılık anlamında değerli deneyimler yaşanmasını olanaklı kılabılır. Okulda bu kültürü yaşam biçimi olarak benimseyen yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler bu durumu bir zenginlik olarak görebilirler. Bu nedenle okul örgütünün bu yapısından esinlenen öğrenciler, sonraki deneyimlerinde farklılık durumlarını doğal yaşamlarının parçası olarak kabul ederler (Balyer ve Gündüz, 2010).

Aslan ve Karip (2014)'ün Türkiye’de okul müdürlerinin liderlik standartlarının tanımlanması ve liderlik standartları için bir kavramsal çerçeve geliştirilmesi amaçlı çalışmasında okul müdürlerinin yeterlilik alanlarına ilişkin sahip olması gereken liderlik standartları olarak; vizyon oluşturma, toplum ve paydaşlarla iş birliği, farklılıkların yönetimi davranışları ortaya çıkmıştır. Yılmaz ve Kurşun (2013) yaptığı araştırma sonucunda, farklılıkların yönetimi ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Pitts (2009) farklılıkların yönetimi, iş doyumu ve performans: Amerikan federal örgütlerinden örnekler isimli çalışmasında, örgütlerin %90'nın farklılıkları aktif bir biçimde yönettikleri tespit etmiştir. Farklılıkların yönetiminin hem iş doyumu hem de çalışanların performansı ile güçlü bir ilişki içerisinde olduğunu saptamıştır (Kurtulmuş, 2014).

Çoğu insan farklılıkları olumsuzluk olarak değerlendirme eğilimindedir. Bu insanlar, diğerlerine şiddet uygulamaktan çekinmemektedirler. Bu gibi durumlarda, farklılıkların yönetimi; mobbing davranışının önlenmesine ilişkin bir strateji olarak ele alınmalıdır (Budak, 2008).

Yıldırma hareketine başvuranlar çoğunlukla, kendi eksik taraflarını, korku ve güvensizliklerini, bir başkasını küçük düşürerek telafi etmeye çalışan kişilerdir. Bu tür kişiler genellikle; farklılıklara karşı

hoşgörüsüz, ikiyüzlü, kendini üstün gören ya da göstermek isteyen, aşırı denetleyici ve kıskançtırlar. Hedef aldıkları kişinin zor durumlarıyla eğlenerek, kendi yetersizlik duygularını yenmeye çalışırlar. (Cemaloğlu, 2007).

Farklılıkların yönetimi anlayışının oturmadığı örgütlerde mobbing davranışlarının oluşması kaçınılmazdır. Hiyerarşik yapının sertliği ya da esnekliği, yönetimin demokrat olup olmaması, şikâyetlerin adilce değerlendirilip değerlendirilmemesi gibi örgüt içindeki yönetim farklılıkları mobbing davranışlarının ortaya çıkması ve varlığını sürdürebilmesi açısından önem teşkil etmektedir (Tiyek, 2011).

Yıldırma örgütlerde bir bireye karşı bir ya da birkaç birey tarafından sistematik bir biçimde yöneltilen düşmanca ve gayri ahlâkî iletişim biçimlerini içeren psikolojik terör olarak da ifade edilebilir (Cemaloğlu, 2007).

Her kurum için olduğu gibi okul için de mobbing sürecinin olumsuz etkileri bulunmaktadır. Okulda mobbing davranışları öğretmenler arasında ya da öğretmen ve yöneticiler arasında da görülebilmektedir (Sağlam, 2007).

Bu araştırma, öğretmenlerin yıldırma maruz kalmasında etkili bir değişken olarak okul yöneticisinin farklılıkları yönetme becerisi ve öğretmenlere yönelik yıldırma üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle, araştırmada öncelikle, yıldırmanın görülme sıklığını artıran faktör olarak, okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerisinin etkisi araştırılacaktır.

Bu araştırmanın amacı; okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerileri ile öğretmenlerin algıladıkları yıldırma arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin farklılıkların yönetme becerileri düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Öğretmenlerin, okulda yaşadıkları yıldırmanın gerçekleşme sıklığına ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Okul yöneticilerinin farklılıkların yönetme becerisi ile yıldırma arasında ilişki var mıdır?

4. Okul yöneticilerinin farklılıkların yönetme becerisi okulda yaşanan yıldırmanın bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Bu araştırma; ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerisi ile yıldırma arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamaktadır. Bu nedenle araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 1999).

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde bulgulara yer verilmiştir. Örneklem grubunun farklılıkları yönetme ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin farklılıkların yönetimine ilişkin görüşlerinin dağılımı

Boyutlar	n	\bar{x}	S
Bireysel tutum ve davranışlar	246	3,87	0,65
Örgütsel değerler ve normlar	246	3,81	0,70
Yönetimsel uygulamalar ve Politikalar	246	3,99	0,79
Farklılıkların yönetimi (Toplam)	246	3,92	0,68

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin en fazla $\bar{x}=3.99$ düzeyinde “Yönetimsel uygulamalar ve Politikalar”, en az da $\bar{x}=3.81$ düzeyinde “Örgütsel değerler ve normlar” boyutları kapsamındaki davranışları gerçekleştirdikleri görülmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin “Bireysel tutum ve davranışlar” boyutundaki davranışları $\bar{x}=3.87$ düzeyinde gerçekleştirdiği, farklılıkların yönetme davranışlarını ise toplamda $\bar{x}=3.92$ (çok) düzeyinde gerçekleştirdiği görülmüştür.

Tablo 3. Öğretmenlerin, okulda yaşadıkları yıldırmanın gerçekleşme sıklığına ilişkin görüşleri

Boyutlar	n	\bar{x}	S
Yıldırma	246	1,16	0,29

Tablo 3’ de öğretmenlerin, okulda yaşadıkları yıldırmanın gerçekleşme sıklığına ilişkin görüşleri incelendiğinde, yıldırma $\bar{x}=1,16$ düzeyinde yaşanmaktadır.

Tablo 4. Okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerisi alt boyutları ile yıldırma arasındaki ilişki

	2.	3.	4.	5.
1. Bireysel tutum ve davranışlar	,775**	,701**	,830**	-,373**
2. Örgütsel değerler ve normlar	-	,679**	,851**	-,330**
3. Yönetmel uygulamalar ve politikalar		-	,959**	-,445**
4. Farklılıkları yönetme becerileri (toplam)			-	-,443**
5. Yıldırma				-

p < .01

Tablo 4’de verilen okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerisi alt boyutları arasındaki ilişki dağılımı incelendiğinde, “bireysel tutum ve davranışlar”, “örgütsel değerler ve normlar” ile “yönetmel uygulamalar ve politikalar” boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu boyutların birbirini aynı yönde etkilediği ileri sürülebilir.

Okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerisi alt boyutları ile yıldırma arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır. Bireysel tutum ve davranışlar ($r=-,373$, $p<.01$), örgütsel değerler ve normlar ($r=-,330$, $p<.01$), yönetmel uygulamalar ve politikalar ($r=-,445$, $p<.01$). Buna göre okul yöneticileri, bireysel tutum ve davranışlar, örgütsel değerler ve normlar ve yönetmel uygulamalar ve politikalar farklılıkları yönetme becerileri arttıkça öğretmenlerin yıldırma mağduru olma düzeylerinde azalma meydana geldiği söylenebilir.

Tablo 4’de öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerileri (toplam) ile yıldırma arasında negatif yönde, anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,443$, $p<.01$). Buna göre okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerileri arttıkça öğretmenlerin yıldırma mağduru olma düzeylerinde azalma meydana geldiği söylenebilir.

Tablo 5. Yıldırmanın yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi

Değişkenler	B	SS	β	t	P
Sabit	1,91	,10		18,02	,000
Bireysel tutum ve davranışlar	-,06	,04	-,13	-1,36	,17
Örgütsel değerler ve normlar	,01	,04	,02	,24	,80
Yönetmel uygulamalar ve Politikalar	-,13	,03	-,36	-4,34	,00
R= -,454	R ² =,206				
F= 20,820	P= ,000				

Tablo 5’de yıldırmanın yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, bireysel tutum ve davranışlar, örgütsel değerler ve normlar, yönetmel uygulamalar ve politikalar değişkenleri birlikte, öğretmenlerin yıldırma mağduru olması arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($R= -,454$, $R^2= ,206$, $p<.01$). Adı geçen üç değişken birlikte, öğretmenlere yönelik yıldırmadaki toplam varyansın yaklaşık % 21’ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin yıldırma üzerindeki görece önem sırası; yönetmel uygulamalar ve politikalar, bireysel tutum ve davranışlar, örgütsel değerler ve normlardır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, yönetmel uygulamalar ve politikalar, bireysel tutum ve davranışlar, örgütsel değerler ve normlar alt boyutlarının yıldırma üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre, yıldırmanın yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir.

$Yıldırma = 1,91 + -,13 \text{ yönetmel uygulamalar ve politikalar} + -,06 \text{ bireysel tutum ve davranışlar} + ,01 \text{ örgütsel değerler ve normlar}$

Tablo 6. Yıldırmanın yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi

Değişkenler	B	SS	β	t	p
Sabit	1,920	,100		19,194	,000
Farklılıkların Yönetimi (toplam)	-,193	,025	-,443	-7,712	,000
R=	-,443	R ² =	,197		
F=	59,480	P=	,000		

*p<.05

Tablo 6’da yıldırmanın yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonucu incelendiğinde, okul yöneticilerinin farklılıkların yönetme becerileri ile öğretmenlerin yıldırma mağduru olması arasında negatif yönde, anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (R= -,406, R²= ,197 , p<.01). Okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerileri öğretmenlerin yıldırma mağduru olma durumlarının yaklaşık % 19’unu açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, farklılıkları yönetme becerilerinin yıldırma üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerileri arttıkça yıldırma olaylarında azalma olacağı söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerilerinin öğretmenlerin algıladıkları yıldırmaı hangi düzeyde ve yönde etkilediği incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, yıldırma üzerinde okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerilerinin etkisinin negatif yönde ve anlamlı olduğu, farklılıkları yönetme becerisinin öğretmenlerin yıldırma algılarını düşürdüğü ortaya konmuştur. Okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerileri arttıkça öğretmenlerin yıldırma algısı düşmektedir. Araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerilerinin “çok” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu bulgu Doğan, Uğurlu, Topçu ve Yiğit’in (2015) araştırma bulgularıyla tutarlıdır. Öğretmenlere yönelik yıldırma “hiç” düzeyde yaşanmaktadır. Bu sonuçlar, okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerileri arttıkça öğretmenlerin yıldırma algısının düştüğünü göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Farklılıkların yönetimi, yıldırma, okul yöneticisi.

Kaynakça

- Aslan, H. ve Karip, E. (2014). Okul Müdürlerinin Liderlik Standartlarının Geliştirilmesi Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 20(3): 255-279.
- Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2010); Yönetici ve Öğretmenlerin Okullarında Farklılıkların Yönetimine İlişkin Algılarının İncelenmesi; M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 32: 25-43.
- Budak, G. (2008). Yetkinliğe Dayalı İnsan Kaynakları Yönetimi. İzmir: Barış Yayınları.
- Cemaloğlu N. (2007). Örgütlerin Kaçınılmaz Sorunu: Yıldırma. Bilgi/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi, (42):111-126.
- Doğan,S., Uğurlu,C.T., Topçu,İ. ve Yiğit,Y. (2015). Farklılıkların yönetimi ile öğrenen okul arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 16, Sayı 2, 121-140
- Karasar, N. (1999). Bilimsel Araştırma Teknikleri. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kurtulmuş, M. (2014). Farklılıkların yönetiminin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ve vatandaşlık davranışlarına etkisi. Doktora Tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Memduhoğlu, H. B. (2007). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Türkiye’de kamu liselerinde farklılıkların yönetimi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pitts, D. (2009). Diversity Management, job satisfaction, and performance: Evidence from U.S. Federal Agencies. Public Administration Review. 69(2).
- Sağlam A.Ç. (2007). Akademisyenlerin İşe Güdülenmesinde "Hijyen" ve "Güdüleme" Faktörlerinin Önemi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8.
- Schermerhon, J. R., Hunt, J. G., And Osborn, R. N. (2000). Organizational Behavior 7th Ed. John Wiley & Sons Inc. New York.
- Tiyek, R. (2011). Yıldırma ve Yönetim Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Çalışma İlişkileri Dergisi. 2(1), 113–142.
- United States Government Accountability Office. (2005). Diversity management: Expert-Identified leading practices and agency examples. Report to the Ranking Minority Member, Committee on Homeland Security and Governmental Affairs, U.S. Senate, GAO- 05-90 (www.gao.gov/cgi-bin/getrpt?GAO-05-90). Adresinden 28.12.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Yılmaz, E. ve Kurşun, A. T. (2013). Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının okullardaki farklılık yönetimi anlayışı açısından incelenmesi. Akademik Bakış Dergisi. 38.

OKUL ETKİLİLİĞİ İLE ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMU ARASINDAKİ İLİŞKİ¹

Cengiz Turaç^a, Ercan Yılmaz^b

^(a) Öğretmen, Seydişehir İhsan Tekin İlkokulu, centur71@gmail.com

^(b) Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, ercanyilmaz70@gmail.com

Giriş

Etkililik üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Barnard (1938), etkililik (effectiveness) kavramının çok eskilere dayandığını belirtmektedir. 1930’larda Barnard, etkililiği “örgüt amaçlarına ulaşma derecesi” olarak; buna yakın bazen de karıştırılan bir kavram olan etkenliği (efficiency) de “örgüt üyelerinin ihtiyaçlarının doyum derecesi” olarak tanımlamıştır (Aktaran: Balcı, 2013: 1).

Etkili okul, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik girişimlerinin en uygun sağlandığı optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okuldur. Farklı yetenek ve düzeydeki öğrencilerin eğitilmesi etkili okulun özünü oluşturmaktadır (Klopf ve diğerleri, 1982; Aktaran: Yılmaz, 2006: 10).

Bireysel ve toplumsal huzuru inşa etmek, ihtiyaçları karşılamak için eğitim örgütleri tesis edilmiştir. Her örgüt, kuruluş gayeleri doğrultusunda hedeflerini gerçekleştirmeye odaklanır. Okul örgütleri, kuruluş amaçlarının yanında, bireyin, toplumun ve bulunduğu çevrenin karmaşık beklentilerini, amaçlarını karşılamak için var gücüyle çalışır. Okulun bu beklentileri karşılama boyutunda gerek yöneticilerin gerekse öğretmenlerin ve diğer yardımcı personelin iyi bir çalışma ortamının yanında ekonomik ve duygusal beklentileri vardır. Özellikle öğretmen etkili performans göstermek, kendilerini ifade etmek, etkili olmak ve daha da önemlisi iş doyumuna ulaşmak ister. Bu noktada okul etkililiği ve iş doyumunu kavramlarının önemi ortaya çıkmaktadır.

Okul etkililiğinin önemli değeri ve eğitim örgütlerinin değişmez yapı taşı öğretmen unsurudur. Bu bağlamda sahip olduğu önemli iki nokta, “sosyal rolü ve statüsüdür” Bu iki kavram, öğretmene önemli misyon yüklemenin yanında görev ve sorumluluğunu da artırmaktadır (Bursalıoğlu, 2015: 42).

Etkili okullarda problem çözümü, bilinçli eğitimin yapılması, verim odaklılıktan yetenek odaklılığa ve okul merkezlilikten öğrenci merkezli okula dönüşmekte yatıyor. Bireylerin gelişimleri, öğrenme alanları, becerileri farklı olduğundan “yetenek odaklı eğitimin” uygulanması herkesin kendi yeteneği doğrultusunda başarı göstermesini sağlayacaktır ve bu durum neticesinde işgörenlerin iş doyum düzeyleri artacaktır (Senge, 2014: 489).

Okul etkililiğinin temelinde iş doyumuna ulaşmış öğretmen faktörü yatmaktadır. Dunnette (1992: 462)’e göre iş doyumunu, bireyin iş ve iş deneyimlerinin değerlendirilmesinden kaynaklanan haz verici ya da olumlu durumu ifade eden duygudur. Eroğlu (2005: 251) iş doyumunu, iş görenlerin gerçekleşmesini istedikleri ile iş çevresinden edindikleri izlenimler, bir birini tamamladığı zaman meydana gelen ve iç yatıştırıcı bir duygu olarak tanımlamaktadır. Eren (1990: 378)’e göre ise insanları üretmeye iten önemli bir etken, gösterdikleri gayret sonucu elde edecekleri başarı beklentileridir. Bu beklentiler gerçekleştirildiği oranda doyum söz konusu olabilir (Aktaran: Cambay, 2007: 3).

Eğitim sisteminin dönen çarklarından en önemlisi nitelikli ve alan bilgisine sahip öğretmendir. Eğitimin niteliğinin artırılmasında ve geliştirilmesinde büyük pay öğretmen unsuruna aittir. Çağımızda bilim, sanat ve teknolojiye gelişmeler öğretmenin rolünde de değişime zemin hazırlamakta, görevinin gerektirdiği sorumluluk duygusunu da artırmaktadır. Ayrıca eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin yaygınlaştırılması konusundaki girişimlerin baş aktörü olarak öğretmen görülmektedir (Erdem ve Yaprak, 2011).

Problem Cümlesi

Okul etkililiğinin, öğretmenlerin iş doyumunu konusunda öğretmen görüşleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

¹ Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde hazırlanan, henüz sunulmamış “Okul Etkililiğinin Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi” konulu yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı okul etkililiği ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bu görüşler arasında anlamlı ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

İlişkisel tarama yöntemiyle yapılan bu araştırmanın evreni 2015-2016 eğitim öğretim yılında Konya ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Konya merkez ilçeler Selçuklu, Meram, Karatay ile Seydişehir, Beyşehir, Ereğli, Cihanbeyli, Ahırılı ve Ilgın ilçelerinde görev yapan 18.601 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise çalışma evreni içerisinde tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 62 okulda görev yapan 760 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmamızda, Şişman (1996), tarafından geliştirilen “Okul Etkililiği Ölçeği” ile Baycan tarafından (1985), Türkçeye çevrilen Minnesota “İş Doyumu Ölçeği” kullanılmıştır.

Bulgular

Tablo 1. Öğretmenlerin İş Doyumu ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişki

İş Doyumu	Okul Etkililiği Alt Boyutları						
	Okul Müdürü	Öğretmenler	Öğrenciler	Okul Programı ve Eğitim Öğretim Süreci	Okul Kültürü ve Ortamı	Okul Çevresi ve Veliler	
İçsel Doyum	r	,352**	,308**	,319**	,336**	,410**	,346**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Dışsal Doyum	r	,521**	,347**	,384**	,365**	,529**	,432**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Toplam İş Doyumu	r	,464**	,357**	,378**	,381**	,505**	,418**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, öğretmenlerin Okul Etkililiği Ölçeği alt boyut ve toplam puanları ile İş Doyumu Ölçeği alt boyut ve toplam puanları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyon tekniği analizi ile aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 1'in incelenmesinden okul etkililiğinin “okul müdürü”, “öğretmenler”, “öğrenciler”, “okuldaki okul programı ve eğitim öğretim süreci”, “okul kültürü ve ortamı”, “okul çevresi ve veliler” alt boyutları ile iş doyumunun “içsel iş doyum”, “dışsal iş doyum” alt boyutu ile “toplam iş doyum” puanları anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir (p<.01).

Tablo 2. Okulu Etkililiğinin Alt Boyutlarının Öğretmenlerin İş Doyumunun İçsel Doyum Alt Boyutunu Açıklama Düzeyi

Okul Etkililiği Değişkenler	N	R	R ²	F	p	β	t	p
Okul Müdürü	760	,445	,198	30,952	,000	,110	3,093	,002
Öğretmenler		,042	1,051	,294				
Öğrenciler		,078	1,745	,081				
Okul Prog. ve Eğt. Öğrt. Süreci		,035	,683	,495				
Okul Kültürü ve Ortamı		,147	2,734	,006				
Okul Çevresi ve Veliler		,090	1,791	,074				
Bağımlı Değişken: Öğretmenlerin İş Doyumunun Alt Boyutu Olan İçsel İş Doyum								

**p<.01

Tablo 2’de, iş doyumunun “içsel iş doyum” alt boyutu bağımlı değişkeninin yordanmasına ilişkin veriler incelendiğinde okul etkililiği alt boyutlarının birlikte “içsel iş doyum” alt boyutu puanları arasında anlamlı bir ilişki (R=0.445) olduğu ve bağımlı değişkendeki varyansın % 19,8’inin (R²=0.198) okul etkililiğinden kaynaklandığı görülmektedir.

Tablo 3. Okul Etkililiğinin Alt boyutlarının Öğretmenlerin İş Doyumunun Dışsal İş Doyum Alt Boyutunu Açıklama Düzeyi

Okul Etkililiği Değişkenler	N	R	R ²	F	p	β	t	p
Okul Müdürü		,592	,351	67,765	,000	,195	7,275	,000
Öğretmenler						,003	,095	,925
Öğrenciler	760					,075	2,225	,026
Okul Prog. ve Eğt. Öğrt. Süreci						-,053	-1,382	,167
Okul Kültürü ve Ortamı						,191	4,727	,000
Okul Çevresi ve Veliler						,100	2,653	,008

Bağımlı Değişken: Öğretmenlerin İş Doyumunun Alt Boyutu Olan Dışsal İş Doyum

**p<.01

Tablo 3'te görüldüğü gibi; iş doyumunun “dışsal iş doyum” alt boyutu bağımlı değişkeninin yordanmasına ilişkin veriler incelendiğinde okul etkililiği alt boyutlarının birlikte “dışsal iş doyum” alt boyutu puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki (R=0.592) gösterdiği ve bağımlı değişkendeki varyansın % 35.1'inin (R²=0.351) okul etkililiğinden kaynaklandığı görülmektedir.

Tablo 4. Okul Etkililiğinin Alt Boyutlarının Öğretmenlerin İş Doyumunun Toplam İş Doyum Alt Boyutunu Açıklama Düzeyi

Okul Etkililiği Değişkenler	N	R	R ²	F	p	β	t	p
Okul Müdürü		,552	,305	55,081	,000	,310	5,347	,000
Öğretmenler						,055	,856	,392
Öğrenciler	760					,153	2,113	,035
Okul Prog. ve Eğt. Öğrt. Süreci						-,019	-,233	,816
Okul Kültürü ve Ortamı						,353	4,035	,000
Okul Çevresi ve Veliler						,195	2,392	,017

Bağımlı Değişken: Toplam İş Doyumu

**p<.01

Tablo 4 incelendiğinde; öğretmenlerin iş doyumunun “toplam iş doyum” puanları alt boyutu bağımlı değişkeninin yordanmasına ilişkin veriler incelendiğinde okul etkililiği alt boyutlarının birlikte “toplam iş doyum” alt boyutu puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki (R=552) gösterdiği ve bağımlı değişkendeki varyansın % 30.5'inin (R²=0.305) okul etkililiğinden kaynaklandığı görülmektedir.

Tartışma

Eğitim kurumlarının niteliklerinin ve kalitelerinin artırılması, iyi yönetilmesi, eğitim ortamının öğretmenlerin iş doyumlarını geliştirici nitelikte olması için okul idarecilerinin de iş doyum derecelerinin tatminkâr derecede olması gerekir (Başer ve Özel, 2013).

Şahin (2013), ihtiyaçların giderilmesinin öğretmenlerin iş doyumları düzeylerine pozitif yansıtacağı, neticede de öğretmenleri daha aktif hale getireceğini belirtmiştir (Aktaran: Keskin, 2014: 114).

Nitelikli eğitim kurumlarının etkililiğinin artmasında önemli rol oynayan değişkenler “okul müdürü”, “okul kültürü ve ortam” ve “okul çevresi ve veliler” öğretmenlerin “içsel iş doyum”, “dışsal iş doyum” ve “toplam iş doyum” puanlarının artmasında sırasıyla etkileme düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Bunun yanında başta okul müdürü olmak üzere diğer paydaşlarca da oluşturulan iyi bir okul kültürü ve ortamı öğretmenlerin “toplam iş doyum” puanlarının artmasında en güçlü etkiye sahip olacağı düşünülebilir. Okul ile çevre arasındaki ilişkinin tesis edilmesi, karşılıklı ihtiyaçların giderilme hususunda iş birliğinin yapılması, velilerin bu sisteme dâhil edilerek ilişkinin güçlendirilmesi hem okulun etkililiğini artırması, hem de öğretmenlerin “toplam iş doyum” puanlarının daha da artmasını sağlayabilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın analiz sonuçlarına göre, okul etkililiği ölçeği alt boyutlarıyla, iş doyum ölçeğinin alt boyutları, birbiriyle pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

İş doyumunun “içsel iş doyum” alt boyutu bağımlı değişkeninin yordanmasına ilişkin veriler, okul etkililiği alt boyutlarının birlikte “içsel iş doyum” alt boyutu puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki gösterdiği sonucu elde edilmiştir.

İş doyumunun “dışsal iş doyum” alt boyutu, okul etkililiği alt boyutlarının birlikte “dışsal iş doyum” alt boyutu puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki gösterdiği sonucu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin iş doyumunun “toplam iş doyumunu” alt boyutu ile okul etkililiği alt boyutlarının birlikte “toplam iş doyumunu” alt boyutu puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki gösterdiği sonucu elde edilmiştir.

Okul etkililiğini artırmak için öğretmenlerin birbirlerini iyi tanıyabilmesi ve etkili bir takım ruhu oluşturabilmeleri için okul içinde ve dışında beraber sosyal etkinlikler yapmaları sağlanmalı, sınıf ve branş öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini artıran yada azaltan faktörlerin neler olduğunu bulmaya yönelik çalışmalar yapılmalı ve bu çalışma sonuçları kapsamında sınıf ve branş öğretmenlerin iş doyum düzeylerini artıracak uygulamalar geliştirilmeleri önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul Etkililiği, Öğretmen, İş Doyumu

Kaynaklar

- Balcı, A. (2013). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*. (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başer, M. U.ve Özel, A. (2013). İlköğretim Okulu Müdürlerinin İş Doyum Düzeyleri. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4, (1), 47-62.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranışlar*. (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canbay, S. (2007). İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu ve Denetim Odağı İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı, İzmir.
- Erdem, A. R. ve Yaprak, M. (2011). Köy ve İlçe Merkezinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Aileleriyle İşbirliğinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunların Performansına Etkisi Konusundaki Görüşleri (Denizli İli Örneği). *e-Journal of Nev World Sciences Academy*, (6), 1.
- Keskin, C. (2014). İlköğretim Okullarında Örgütsel Etkililik, Mesleki Doyum ve İşten Ayrılma Eğilimi, Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Senge, P., Cambron, N. , Cabe, M. , Lucas, T. , Smith, B. , Dutton, J. , Kleiner, A. (2014). *Öğrenen Okullar*. (2. Baskı). (M. Çetin, Çev.) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2012).
- Yılmaz, V. (2006). İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri (Düzce İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE, OKUL YÖNETİCİLERİNİN FARKLILIKLARIN YÖNETİMİ VE ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

İbrahim Gül^a, Fatma Türkmen^b

^(a) Yrd. Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, igul@omu.edu.tr

^(b) Öğretmen, Milli Eğitim Müdürlüğü, ft.turkmen@gmail.com

Giriş

Okul, kendisine has kültürü olan bir örgüttür. Okul kültürünü oluşturan öğeler başta okul yöneticisi olmak üzere öğretmenler, iş görenler ve öğrencilerdir. Sayılan bireylerin her birisinin farklı yaş, cinsiyet ve değer yargılarına sahip olması yöneticilerin geleneksel yönetim yaklaşımları yerine yeni yönetim yaklaşımları izlemesini zorunlu kılmaktadır. Okul yöneticisi, farklılıkları yönetirken bireyleri aynı amaca hizmet eden bir varlığa dönüştürmeli (Demir, 2011) ve örgüt açısından bir görevdeşlik duygusu yaratmalıdır. Bu konuda okul yöneticisine önemli görevler düşmektedir.

Örgütler belli bir amacı gerçekleştirmek için çok sayıda insanın bir araya gelerek oluşturduğu yapılardır. Birden fazla insanın bir arada bulunduğu bir yerde çatışmalar kaçınılmazdır. Arka planında farklı beceri ve normlara sahip insanların ortak hedeflere ulaşmak için çatışma olmadan karar vermesi ve birlikte çalışması neredeyse imkânsızdır (Verma, 1998). Geleneksel anlamda çatışmaya karşı yapılacak şey onu azaltmak veya ortadan kaldırmaktır. Yöneticinin görevi, otoriter bir yaklaşım kullanarak çatışmayı ortadan kaldırmakla yükümlüdür. Bu yaklaşım bazen işe yarasa da etkili bir yöntem değildir. Böyle bir yaklaşımla çatışmanın çözümlenmesi halinde temel çatışma nedenleri belirlenemez ve çatışmanın potansiyel olumlu yönleri ortaya çıkmaz.

Okul yöneticileri günümüzde farklı insanlardan oluşan okul örgütü içinde hem farklılıkları hem de çatışmaları iyi yönetmek durumundadırlar. Bir bakıma yönetici farklı alanlarda liderlik becerilerine sahip olmalıdır. Liderler ve yöneticiler, bir takım hedefleri gerçekleştirmek için başkalarını etkileyen kişilerdir. Bu yönleriyle birbirlerine benzerlik gösterirler ancak bunların izledikleri yaklaşımları farklılık göstermektedir (Northouse, 2007). Yönetici, mevzuatın buyurduğu işleri yapmaya özen gösterirken, lider mevcut durumu gözden geçirerek uzun vadeli hedefler üzerinde çalışırlar (Yukl, 1989). Bu bakımdan kurumların etkili yönetilmesinde lider yöneticilere ihtiyaç duyulmaktadır.

Problem Durumu

Küreselleşme, küreselleşmenin yarattığı rekabet ve iş gücü hareketliliğiyle birlikte farklı inanç ve duygulara sahip insanlar bir araya gelerek tanışma fırsatı bulmuşlardır. Özellikle örgütler arasında oluşan rekabet ortamı, insan kaynağını en büyük sermaye ve zenginlik kaynağı haline getirmiştir (Bhadury, Mighty & Damar, 2000). Diğer yandan günümüzde, insanın biricikliğine ve farklılığına daha güçlü vurgu yapılırken (Memduhoğlu, Akyürek, 2014), toplumsal hayatın her alanında olduğu gibi, örgütsel yaşam içinde insan unsuru, yönetimin merkezine yerleşmiştir. Kültür, eğitim, yaş, cinsiyet, deneyim, değer yargıları ve algılama gibi birçok konuda farklılıkları olan insanların aynı kurumlarda çalışıyor olmaları, örgüt liderlerinin yeni yönetim yaklaşımları izlemelerini gündeme getirmiştir. Farklılıkların yönetimi, bu doğrultuda ortaya çıkan yeni yönetim yaklaşımlardan birisidir (Ergül, Kurtulmuş, 2014).

Farklılıkların yönetimi yaklaşımıyla, farklı özelliklere sahip işgörenler örgüt amaçları doğrultusunda en uygun biçimde değerlendirilebilmektir. Farklılıkları kontrol altında tutmak yerine bir zenginlik kaynağı olarak görmek ve kabul etmek (Steger ve Erwee, 2001: 78), farklı özelliklere sahip bireyleri bir arada tutmak ve onları aynı amaçlara yönlendirmek, insanlar ve gruplar arasındaki ilişkileri güçlendirmek anlamına gelir (Bhadury ve diğerleri 2000:144; akt. Balyer ve Gündüz, 2010: 27). Başka bir anlatımla, kişisel farklılıkları, örgüt için bir maliyet olmaktan çıkarıp, onların bir varlık haline dönüşmesine yardım edecek süreç ve stratejileri amaca hizmet edecek yönde kullanmaktır (Demir, 2011). Böylece insanların; cinsiyet, ırk, milliyet, yaş ve benzeri grup kimliklerini önemsemeden, örgüt işgörenlerinin tüm yeteneklerini, örgütsel amaçlara katkı sağlayacak şekilde en üst düzeye çıkarmak, onların gerçek potansiyellerine ulaşmalarını sağlamaktır (Balay & Sağlam, 2004).

Atanarak okula gelen öğretmenler, okulda farklı gruplar içinde kendilerini bulurlar. Bu gruplar, cinsiyet, farklı sendikaların üyesi olma, inanç ve kültür grupları olabilir. Bu farklılıklara rağmen okul yöneticisi, okulda herkesi kucaklayan bir kültür oluşmasına katkı sağlamalı ve bu farklı insanlar arasındaki ilişkileri olumlu biçimde yönetebilmelidir.

Çatışma, tanımlanması güç kavramlardan biridir. Farklı ortamlarda ve farklı düzeylerde çatışmalara rastlanabilir. En basit tanımıyla çatışma, insanlarda gerginlik yaratan bir durumdur. Başka bir şekilde çatışma, fizyolojik ve sosyo-psikolojik ihtiyaçların tatminine engel olan sıkıntıların meydana getirdiği gerginlik hali (Eren, 1991: 429) olarak tanımlanabilir. Bu haliyle düşünüldüğünde, sosyal hayatımızın her anında çatışmalara rastlanılabilir. Böyle farklı uygulamalar karşısında ne yapacağını bilemeyen birey bocalar ve bu durum insanda bir gerginlik yaratır. Zira karşıt iki farklı durum arasında kalan birey şu ya da bu şekilde birisini tercih etmek zorunda kalacaktır. Kısaca çatışma çift yönlü bir engelleme ve karşıt isteklerin arasındaki aykırılık durumudur (Tokat, 1999: 24).

Bir sosyal örgüt olan okulda, farklı görüş ve fikirde öğretmenlerin bulunduğu göz önüne alınırsa, çatışmaların yaşanmaması mümkün değildir. Çatışmaya neden olan durumlar değişik kurumlarda farklılık göstermekle birlikte, onların ortak yönleri: kaynak yetersizliği, politik farklılıklar, bireylerin duygusal özellikleri, düşmanlık ve endişedir. Çatışma ortamı içinde bulunan insanlar çoğunlukla bu durumu fark etmekte ve bunlara karşı farklı tepki ve davranışlar sergilemektedirler. Bu bağlamda, örgütlerde çatışma adeta kaçınılmaz olup hatta bazen gerekli görülmektedir (Başaran, 2004:324).

March ve Simon (1975: 129) göre çatışma, ister birey açısından ister örgüt açısından olsun; alışılmış veya önceden belirlenmiş karar alma mekanizmalarında bir bozulma anlamına gelir. Bu durumda birey veya grup seçeneklerden birini seçmek durumunda kalır. Bunlardan birisinin seçilmesi bir bakıma çatışmanın çözülmesi ve giderilmesi anlamına gelir. Çatışmanın, örgüt yararına çözülmesi bu konuda yöneticinin başarısını gösterir. Bu görüşler aynı zamanda klasik örgüt yönetimlerinin çatışmaya bakışını göstermesi bakımından da önemlidir. Yani geleneksel kuramlar, çatışmayı daha çok örgüt düzenini bozan bir durum olarak görmüşlerdir.

Çatışmalar her zaman örgüte zarar vermez. Çatışmaların olumlu sonuçlar doğuracağı da kabul edilmektedir. Bireyin işe karşı motivasyonu artırmak ve onu işe özendirmek, öğrenmeye karşı ilgili artırarak yeni fikirlerin ortaya çıkmasına yardım etmek, hoşgörü ve iç uyumun gelişmesine katkı sağlayarak yöneticinin doğru kararlar almasını kolaylaştırmak, örgütsel güç dengesinin sürdürülmesine olanak sağlamak (Varol, 1990: 204, 205). Burada sayılanlar, çatışmanın olumlu sonuçları olarak görülmektedirler. Bu bakımdan insanların yoğun olduğu örgütleri idare eden okul yöneticileri, çatışmaları fark etme ve onları etkili olarak yönetmede konusunda bilgili ve becerili olmalıdırlar.

Okullarda farklılıkların yönetimi ve çatışmanın yönetimi konusu birlikte düşünüldüğünde, bu iki kavramın ilişkili olduğu, yöneticilere bu konuda önemli sorumluluklar düştüğü bir gerçektir. Geleneksel yönetim anlayışının aksine günümüz örgütlerinde, aykırılık ve farklılıklar bir zenginlik olarak görülmektedir. Diğer taraftan örgüt içi çatışmalar örgütün yararına yönetildiğinde, bu durum kuruma önemli kazanımlar sağlayacaktır. Bu bakımdan okul yöneticilerinin farklılıkların ve çatışmaların yönetimi hususunda, bilgili olmaları yanında, bu gibi durumları etkili yönetme konusunda gerekli becerilere sahip olmaları oldukça önemlidir.

Eğitim sisteminin en temel öğelerinden birisi olan okulun yönetiminde uzmanlık gerekir. Okul yöneticisi her şeyden önce okulda çalışan her öğretmenin farklı bir birey ve farklı bir kişilik olduğunun farkında olmalıdır. Diğer taraftan okulda çıkabilecek çatışmalara karşı da hazır, duyarlı ve anlayışlı olmalıdır. Son zamanlarda yapılan düzenlemelere göre, okul yöneticileri buldukları kurumlarda belli bir süreliğine okul yöneticisi olarak görevlendirildiği bilinmektedir. Bu yöneticilerin farklılıkların yönetimi ve çatışma çözme becerileri konusunda ne kadar yeterli oldukları merak konusudur. Okul yöneticilerinin bu yeterlikleri konusunda bilgi verecek en iyi kişilerin öğretmenler olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin farklılıkların yönetimi ve çatışma çözme becerilerinin incelenmesidir. Bu amaca ulaşmak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticileri hangi çatışma çözme becerilerini sıklıkla kullanmaktadırlar?
2. Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticileri farklılıkları nasıl yönetmektedirler?

Yöntem

Bu haliyle araştırmanın modeli ilişkisel tarama olup nicel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini, Sinop iline bağlı merkez ilçelerde 2016–2017 öğretim yılında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu evrendeki okulların her birisi bir küme kabul edilerek, kolay örnekleme yoluyla 500 öğretmene ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında; farklılıkların yönetimi ve örgütsel çatışma ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın aracı üç bölümden oluşmakta olup birinci bölümde araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin kimlik bilgileri, ikinci bölümde “Farklılıkların Yönetimi Ölçeği”, üçüncü bölümde ise “Örgütsel Çatışma Ölçeği” kullanılmıştır. Her iki ölçek likert tipi derecelendirilmiş olup; her zaman, sık sık, ara sıra, nadiren ve hiçbir



zaman seçeneklerinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri SPSS 21 programında analiz edildikten sonra araştırmanın bulguları, alt problemlere göre ele alınarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde; frekans, yüzde, aritmetik ortalama kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: okul yöneticisi, farklılıkların yönetimi, örgütsel çatışma

Kaynaklar

- Algahtani1, A. (2014). Are Leadership and Management Different? A Review, Journal of Management Policies and Practices, Vol. 2, No. 3, (71-82)
- Balay, R. ve Sağlam, M. (2004). Eğitimde Farklılıkların Yönetimi Ölçeğinin Uygulanabilirliği. Süleyman Demirel Üniversitesi. Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi. 5(8):31-46
- Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2010). Yönetici ve Öğretmenlerin Okullarında Farklılıkların Yönetimine İlişkin Algılarının İncelenmesi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Sayı: 32.
- Başaran, İ. E. (2004), Yönetimde İnsan İlişkileri: Yönetimsel Davranış [Homan Relations in Management: Managerial Behaviour], 3.Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Bhadury, H.; Mighty, E. J. And Damar, H. (2000), Maximizing workforce diversity in project teams: A network flow approach. The International Journal of Management Science (28), 143-153.
- Demir, Y. (2011), Farklılıkların Yönetimi, Karınca Dergisi, Yıl:76, s.890.
- Erol, Eren (1991), Yönetim ve Organizasyonu, İÜ İşletme Fakültesi Yayını, İstanbul.
- March, J. G. ve Simon, H. (1975), Örgütler, (çev. Ö. Bozkurt-O. Onaran), TODAİE Yayınları, Ankara.
- Steger, M., Erwee, R., (2001). Managing diversity in the public sector: A case study of a small city council, International Journal of Organisational Behaviour, 4(1), 77-95.
- Tokat, S. (1999), Örgütlerde Çatışma ve Çatışmanın Yönetimi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, s.1, ss.23-40.
- Varol, M. (1990), “Örgütlerde Gruplar ve Örgütsel Çatışma Üzerine Notlar”, Erişim: 13.03.2017 <http://www.politics.ankara.edu.tr/dergi/pdf/45/1/muharremvarol.pdf>
- Verma, V, K. (1998). Conflict Management, The Project Management Institute Project Management Handbook, Ed: Jeffrey Pinto. http://www.iei.liu.se/pie/teio12/allmanna_filer/1.171778/conflManagementVerma.pdf Er: 20.03.2017

EĞİTİMSEL KAYNAKLARIN KALİTESİ: PISA 2015'E TÜRKİYE VE SİNGAPUR'DAN KATILAN OKULLARIN KARŞILAŞTIRMALI DEĞERLENDİRMESİ

Metin Özkan^a, Suphi Balcı^b, Engin İşç^c, Mehmet Selman Kayan^d

^(a) Yrd. Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, ozkan.metin@gmail.com

^(b) Doktora Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi, suphibalci@gmail.com

^(c) Doktora Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi, enginis47@gmail.com

^(d) Doktora Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi, selmankayan@gmail.com

Giriş

Bir ülkenin beşeri sermayesinin temeli olan eğitim; bireyin ve toplumun gelişmesini sağlayan, ekonomik kalkınmayı destekleyen, kültürel değerleri koruyup geliştirerek gelecek nesillere aktarılmasını sağlayan ertelenemez ve vazgeçilemez önemli bir toplumsal alt kurumdur. Bu bağlamda eğitim ülkelerin gelişmişlik seviyesinin göstergesi olarak da kabul edilebilmektedir.

Uygun öğrenme ortamları, yeni teknolojiler ve materyallerin eğitim alanına aktararak kullanılması, eğitim öğretim kalitesinin yükseltilmesi açısından önemlidir. Bu durum öğrencilerin daha kolay ve hızlı öğrenmelerini sağlamakta aynı zamanda öğretmenlerin iş doyumunu arttırmaktadır (Davis, 2003). Eğitim ve öğretimde materyal kullanımı; etkin bir eğitim öğretim ortamı hazırlayarak öğrencilerin öngörülen hedeflere daha kolay ulaşmalarını sağlar, böylece programın başarıya ulaşmasında önemli bir rol oynar (Çelik, 2007). Eğitim ortamlarının uygun olmayışı ve eğitimsel materyallerden yararlanılmaması, ya da yararlanılma olanaklarının oluşturulmaması, o eğitim sistemi için açık bir başarısızlık olarak düşünülmektedir. Bu nedenle öğretim en yeni eğitim teknolojisi, fiziki ortam uygunluğu ve maksada uygun materyallere dayandırılmalıdır.

İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından ülkelerin eğitim sistemlerinin çok yönlü değerlendirilmesini ve karşılaştırmasını yapma amacı taşıyan, geniş ölçekli bir araştırma, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)'dır. Projede yapılan değerlendirme, öğrencilerin belirli bir okul programına ne derece hâkim olduklarından ziyade gerçek hayat koşullarında karşılaşılabilecekleri problemleri çözüme ulaştırmada edindikleri bilgi birikimini kullanma becerileri üzerine yoğunlaşmaktadır ve bu yönüyle de ileriye dönük bir değerlendirme olma özelliği taşımaktadır. PISA, 2000 yılından itibaren ağırlıklı olarak OECD ülkeleri olmak üzere, katılmak isteyen ülke ve/veya ekonomilerde uygulanmaktadır. Üçer yıllık periyotlar şeklinde gerçekleştirilen bu araştırmada, her üç yılda bir farklı alana odaklanılmaktadır. 2000 yılında araştırma odağına okuma becerileri alınarak başlanan süreç, sırasıyla matematik, fen, okuma becerileri, matematik ve son olarak 2015 yılında fen okuryazarlığı alınarak yürütülmeye devam etmiştir.

Türkiye, 2003 yılında ilk defa katıldığı PISA'nın sonraki bütün üç yıllık döngülerine katılmıştır. Türkiye katıldığı bu döngülerde fen okuryazarlığı alanında OECD ülkeleri arasında son sıralarda, toplam katılımcı ülkeler arasında ise ortalamanın altında kalmaktadır. Singapur ise diğer uluslararası öğrenci değerlendirme sınavlarında gösterdiği başarıya benzer şekilde, katıldığı bütün PISA döngülerinde göstermiş olduğu başarı ile dikkat çekmektedir. Son döngüsü 2015 yılında fen okuryazarlığı ağırlıklı olarak yapılan PISA'da Singapur ilk sırada yer almıştır.

Devletlerin eğitim alanındaki politika ve uygulamalarının sonuçları hakkında bilgi veren uluslararası sınavlarda Singapur'un eğitimsel başarısı, bu ülkenin eğitim sistemine yönelik tüm dünyada ilgi uyandırmıştır. Türkiye gibi eğitim sistemini iyileştirmek için girişimlerinde bulunan ancak uluslararası değerlendirme çalışmalarında istenilen başarıyı ulaşamayan pek çok ülke için Singapur eğitim sisteminin öne çıkan özelliklerinin ortaya çıkarılması büyük önem taşımaktadır.

PISA'nın genel amaçlarından biri ülkeler arasında karşılaştırmaya imkân sağlaması, veri temelli olarak gelişimin ipuçlarını sunmasıdır. Eğitimde yeni arayışlar içerisinde olduğu açıkça görülen Türkiye ile PISA'da süreklilik arz eden bir başarı ile öne çıkan Singapur'u, fen okuryazarlığı ağırlıklı bir değerlendirmenin ardından, eğitimsel kaynakların kalitesi bakımından karşılaştırmak gerekli görülmektedir. Bu gereklilikten hareketle araştırmanın amacı eğitimsel kaynakların yeterlilik düzeyine göre iki ülke arasında karşılaştırma yapmak ve eğitimsel kaynaklarla ilgili değişkenlerin okulları ülkelere göre hangi doğruluk düzeyinde sınıflayabildiğini belirlemektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı eğitimsel kaynakların yeterlilik düzeyine ilişkin değişkenler olan: "Öğretim materyallerin (ör. ders kitapları, internet teknolojileri araçları, kütüphane veya laboratuvar materyalleri) eksikliği", "öğretim materyallerinin yetersizliği veya düşüklüğü", "fiziksel altyapının (binalar, zeminler, ısıtma/soğutma, ışıklandırma ve ses sistemleri) eksikliği" ve "fiziksel altyapının yetersizliği veya düşüklüğü" değişkenlerine göre Türkiye ve Singapur okulları arasında karşılaştırma yapmak ve bu değişkenlerin okulları ülkelere göre hangi doğruluk düzeyinde sınıflayabildiğini belirlemektir.

Yöntem

Bu araştırmada, tarama türünde ilişkisel model kullanılmıştır. Araştırmanın verileri PISA 2015 okul anketinden SC017 isimli "Eğitim hizmetini sağlamada okul kapasiteniz aşağıdaki maddelerden herhangi birisi tarafından ne derece engellenmektedir" değişkeninin 5., 6., 7. ve 8. maddelerinden elde edilmiştir. Araştırma Türkiye'den 186 ve Singapur'dan 174 olmak üzere toplam 360 okuldan elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. İki ülke okulları arasında eğitim materyali eksikliği, yetersiz veya düşük nitelikli eğitim materyali, fiziksel altyapı eksikliği ve yetersiz veya düşük nitelikli fiziksel altyapı değişkenleri bakımından fark olup olmadığını ortaya koymak için betimsel analizlerden ve ki-kare istatistiğinden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında belirlenen bağımlı değişkenin ikili kategorik (ülkeler), bağımsız değişkenlerin sürekli ve/ya kesitli olmasından ve araştırma okulları ülkelerine göre doğru sınıflandırma amacı taşıdığından lojistik regresyon analizi uygulanmıştır.

Bulgular

Türkiye ve Singapur okulları arasında eğitim materyali eksikliği, yetersiz veya düşük nitelikli eğitim materyali, fiziksel altyapı eksikliği ve yetersiz veya düşük nitelikli fiziksel altyapı değişkenlerinin tamamında her bir madde bazında yapılan ki-kare analizi sonuçlarına göre anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Eğitim materyali eksikliğini Singapur'dan katılan okulların %85'i hiç yaşamadığını belirtirken, Türkiye'de bu oran %23'tür. Yetersiz veya düşük nitelikli eğitim materyali bakımından da benzer şekilde Singapur okullarının %85'i böyle bir eksiklikleri olmadıklarını belirtirken, Türkiye'deki okulların %76'sının farklı oranlarda yetersiz veya düşük nitelikli eğitim materyali engeli ile karşılaştıkları anlaşılmaktadır. Diğer bir anlatımla Singapur okullarının büyük bir çoğunluğunun eğitimsel kaynaklar açısından eksiklik ya da yetersizlik yaşamadıkları, buna karşılık Türkiye'de bu durumun çoğunlukla yaşandığı anlaşılmaktadır. Fiziksel altyapı eksikliği bakımından da iki ülke okulları arasında manidar fark bulunmakla birlikte, bu farkın eğitim materyali eksikliğine göre daha az olduğu görülmüştür. Türkiye'deki okulların %41'i fiziksel altyapı eksikliği hissederken, Singapur'da bu oran %12'dir. Araştırmaya dâhil edilen toplam dört değişken Türkiye ve Singapur okullarının eğitimsel kaynakları sahip olma derecelerindeki değişiminin yaklaşık %60'ını açıklamaktadır. Ayrıca bu değişkenlerle lojistik regresyon sonucunda elde edilen denklem, toplam 360 okulun %82'sini ülkelere göre doğru sınıflandırmaktadır. Bu oran şansla doğru sınıflandırma (%51,25) yüzdesinden oldukça yüksektir.

Sonuç

Bu çalışmada, eğitim-öğretimin gerçekleşmesinin önünde bir engel olarak görülen eğitim materyallerinin niteliğinin düşük olması ile fiziksel altyapının yetersizliği bakımından PISA 2015'nin en başarılı ülkesi olan Singapur ile Türkiye arasında fark olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda Singapur'daki okulların Türkiye'deki okullara kıyasla bu dezavantajları daha az yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte Singapur okulları eğitim materyali eksikliği ya da yetersizliğini yaşama oranları ile fiziksel kaynakların yetersizliği benzer oranlarda hissetmektedirler. Bu oranda düşük bir seviyede kalmaktadır. Buna karşılık Türkiye okulları eğitim materyali eksikliği ya da yetersizliğini, fiziksel kaynakların kalitesine oranla daha fazla yaşamakta olup bu oran Singapur okullarına göre yüksektir. Türkiye'de kamusal kaynakların kullanımı, demografik koşulların etkisi ile daha çok fiziksel altyapının geliştirilmesine ayrılabilmektedir. Gerekli ihtiyaca hızlı cevap verme adına anlamlı bir politika olmakla birlikte, eğitimsel kaynakların kalitesinin fiziksel kaynaklara oranla daha önemli olduğunun felsefe olarak yerleşmesi önemli görülmektedir. Dolayısıyla Türkiye'de öğretimi doğrudan etkileyebilecek eğitim materyali eksikliklerinin giderilmesinin fiziki eksikliklerden daha öncelikli değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir. Araştırmanın genel bir sonucu olarak lojistik regresyon analizi ile elde edilen modele anlamlı katkıları bakımından eğitim materyali eksikliğinin, fiziksel altyapı eksikliğinden daha önemli olduğu görülmüştür. Bu durum tek başına, okul başarısının fiziki eksiklikten daha çok eğitim materyallerinin kalitesi ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitimsel Kaynakların Kalitesi, Fiziksel Kaynaklar, Okul Başarısı, PISA, Singapur, Türkiye

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİ TARAFINDAN SERGİLENEN KAYIRMACILIK DAVRANIŞLARI VE BAŞ ETME STRATEJİLERİ

Necati Cemaloğlu^a, Ali Duran^b

^(a) Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, necaticemaloglu@hotmail.com

^(b) Öğretmen, Şehit Gültekin Tırpan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Amasya, aliduranelt@hotmail.com

Giriş

Bireyler toplumsal hayatın içerisinde pek çok sebep ile bir araya gelmektedirler. Bunlardan birisi de çalışma ortamlarıdır. İnsan ilişkilerinin yoğun olduğu iş ortamlarında çalışanlar ve yönetim arasında eşitlik, şeffaflık, adalet vb. kavramlar önemli değerler olarak görülmektedir. Ancak çeşitli nedenlerden dolayı kişiler arasında farklı uygulamalar meydana gelmektedir. Berkman (2009) kamu görevinde maddi olmayan dayanışma ve ayrımcılık davranışlarını kayırmacılık olarak adlandırmaktadır. Bu bağlamda, Riggio ve Saggi (2015) tarafından da ifade edildiği gibi, kayırmacılık terimi olumsuz bir çağrışım taşır: kişinin işe uygunluğunu düşünmeden bir istihdam durumundaki bir akrabasına veya arkadaşına destek vermesidir. Kayırma, aile üyelerinin ya da arkadaşların yetenekleri, deneyimleri nedeniyle değil, yalnızca örgütün sahibi veya yöneticilerine yakın olması nedeniyle işe alındığı ayrımcılık biçimidir (Lokaj, 2015, s.37). İşe almada bu gibi durumlar yaşanabilirken kamu kurumlarında daha fazla nesnellik söz konusudur, fakat yürütülen iş ve işlemlerde kamu kurumlarında da kayırma durumları yaşanmaktadır. Kayırma, kamu görevlilerinin aile, akrabalık bağları gibi maddesel olmayan etkileme araçlarını kullanarak bazı kişilere kamu işlemlerinde ayrıcalık tanınmasıdır (Kara, 2006, s.32).

Yakın ilişkiler her ortamda ilişkinin diğer ucundaki bireye olumlu yaklaşmayı, olumsuzlukları göz ardı etmeyi teşvik edici olmaktadır. Aynı kültürel kodlara bağlılık içerisinde olanlar, bu bağlılıklarını gündelik yaşam kültürü içerisinde olduğu gibi, resmi kurumlarla, işletmelerle olan ilişkilerinde de işlevsel kılmakta, kamusal imkan ve fırsatları yakınlık içinde oldukları kişiler üzerinden kendi lehlerine çevirebilmektedirler (İlhan ve Aytaç, 2010, s. 61). İnsanlar çok farklı gerekçelerle kayırmacı tutum ve davranış içerisinde girebilirler. İlk başta kayıran ve kayırılanın mutlaka maddi ya da manevi çıkarı olduğu yadsınamaz (Erdem, 2010, s.1). Kayıran, kayırmacı tutumunun karşılığını; gelir, saygınlık ve nüfuz elde etme ve desteklenme şeklinde almaktadır (Özkanan, 2013). Kayırılan da halihazırda gerekli desteği gördükten sonra karşılıklı yarar durumu söz konusu olmaktadır. Kayırmacılığın kontrol edilmesinin son derece zor olduğuna dikkat çeken Araslı ve Tümer (2008), özellikle kişilerarası ilişkilere ve uzun soluklu arkadaşlıklara yüksek değerler atfeden kültürlerde bu durumun, rahatsızlıktan öte, uyulması gereken bir anlayış haline geldiğini öne sürmüştür. Buna karşılık Asunakutlu (2010, s. 44), kayırmacılık uygulamalarının toplumda genel olarak olumsuz karşılandığını ve ayrımcılık olarak kabul edildiğini, bu anlamda kayırmacılık uygulamalarının toplumsal vicdanı rahatsız ettiğinden, kayıran ve kayırılan kişilerinde toplum tarafından kabul görmediğini ifade etmiştir.

Araştırmanın Amacı

Eğitim örgütlerine negatif yönde etki eden kayırmacılık davranışı konusunda, çalışan kişilerin bilgi sahibi olması önem arz etmektedir. Buradan hareketle, yöneticilerin mevcut liderlik statülerini kaybetmesi, okul ortamına olumsuz yönde yansiyabilir. Bu amaçla da mevcut durumun tespit edilmesi bunun ilk amacını oluşturacaktır. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşleri kayırmacılık davranışlarının olumsuz etkilerine maruz kalan ilk topluluk olmaları nedeniyle, kayırmacılık ile ilgili araştırmaların önemli bir veri kaynağıdır. (Argon, 2016, s.236). Bu araştırmada, araştırmanın temel evrenini oluşturan öğretmen görüşleri doğrultusunda, eğitim örgütlerinde çalışan öğretmen algılarına göre okul yöneticileri tarafından sergilenen kayırmacılık davranışları ve baş etme önerileri değerlendirilmiş ve öneriler ileri sürülmüştür. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin, okul yöneticileri tarafından sergilenen kayırmacılık davranışlarına ilişkin algılarını saptamaktır.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veriler, Y ilinde görev yapmakta olan, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenen 43 öğretmenden, araştırmacı tarafından hazırlanan ve iki bölümden oluşan yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu

kullanılarak toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmış ve elde edilen verilerin analizi sürecinde öncelikle, görüşme kayıtları deşifre edilip çözümlenmeler yapılmıştır.

Bulgular

Kayırmacılık kavramı, öğretmenler tarafından, arkadaş, dostluk, akraba, aynı görüş, siyasi ayrımcılık (n=35), taraf tutmak (n=6), ülkemizin değişmez gerçeği (n=5), adaletsiz davranmak (n=4), eşitliğe aykırı davranma (n=4), liyakati dikkate almamak (n=3), uzak durulması gereken bir davranış (n=2), Dünyada her toplumda her devlette var olan bir insan gerçeği (n=2), pozitif ayrımcılık (n=2), Osmanlı'nın yıkılma sebeplerinden bir tanesi (n=1), farklılıkları yönetememek (n=1), Öğretmenleri okuldan soğutan bir davranış (n=1), herkesin bildiği ama kimsenin dillendirmediği durum (n=1) ve iş ve sosyal hayatta ortaya çıkan olumsuz bir davranış (n=1) şeklinde algılanmaktadır. Buna göre kayırmacılık davranışı öğretmenler tarafından olumsuz şekilde algılanmaktadır. Öğretmenlerin büyük kısmının (n=38) görev yaptıkları okulda kayırmacılık davranışına şahit olduğu ya da var olduğunu bildirmektedir. Okullarda ders programı düzenlenmesinde (n=14), okul içi görev dağılımlarında (n=11), nöbet yeri ve günü belirlenmesinde (n=9), ilkokullarda sınıf seçiminde (n=9), derse giriş-çıkış zamanı konusunda (n=6), başta sınav görevleri olmak üzere ek gelir getiren okul dışı görevlendirmelerde (n=6), yetiştirme kursları görev dağılımında (n=6), ödül ve ceza yönetmeliğinin uygulanmasında (n=5), İzin alma durumlarında (n=5), öğretmen performans değerlendirme notları verirken (n=4), belirli gün ve hafta kutlamalarındaki görev dağılımlarında (n=4), ders dışı egzersiz çalışmalarının dağıtımında ve denetiminde (n=2), belletmenlik görevlendirmelerinde (n=2), sene başı ders saatlerinin dağıtımında (n=2), görevde yükselmelerde (n=2), Genel tutum ve tavırlarda (n=2), seçmeli derslerin belirlenmesinde (n=2), okul içi zümre, şube öğretmenler kurulu vb. resmi evrakların okul yönetimine teslim edilmesi hususunda. (n=1), okul materyallerinin kullanılması konusunda (n=1), stajyer öğretmen görevlendirmelerinde (n=1) ve hizmetiçi eğitime katılacakların belirlenmesinde (n=1) kayırmacılık davranışları sergilenmektedir.

Tartışma

Öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin kendi insiyatiflerine düşen hususlarda daha çok kayırmacılık davranışları sergiledikleri söylenebilir. kayırmacılık sergilendiğine ilişkin burada ayrıntılı yazılmayan ifadeler de “kesinlikle” kelimesinin sürekli vurgulanması da çalışanlar arasında her bireyin davranışlarının diğerleri tarafından takip edildiği söylenebilir. Öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin kendi insiyatiflerine düşen hususlarda daha çok kayırmacılık davranışları sergiledikleri söylenebilir. Araştırmaya göre, kayırmacılık davranışı öğretmenler tarafından, arkadaş, akraba, dostluk, aynı görüşte olma ve siyasi nedenlerle bireylere pozitif ayrımcılık olarak algılanmaktadır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu tarafından, adaletsiz davranma, eşitliği göz ardı etme, liyakati dikkate almama, uzak durulması gereken olumsuz bir davranış, iş ile arkadaşlığı ayıramama olarak algılanan kayırmacılık davranışı, herkesin bildiği ama pek çok kişinin öyle kabul ettiği ve kabullendiği, hatta olması gereken bir davranışmış haline gelmiştir ve haklı gerekçelere dayandırılarak meşru gösterilmeye çalışılmaktadır. Aydoğan (2009), Kazancı (2010), Meriç ve Erdem (2013) Argon (2016) da yapmış oldukları çalışmalarda yöneticiler tarafından kayırmacılık yapıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Kayırmacılık davranışları iş yaşamında neredeyse sıradan bir davranış durumuna gelmiş (Araslı, Bavik ve Ekiz, 2006), diğer taraftan okullar içinde büyük bir risk faktörü oluşturmaktadır (Özdaşlı, Alan, Koyuncu ve Alparsan, 2012). Kayırmacılık davranışının gerçekleşmesindeki en büyük etken geçerli, güvenilir ve sürekliliği olmayan yönetici seçme kriter ve stratejilerinden kaynaklanmaktadır. Sistemik değerlendirme kriterlerinin eksikliği ve liyakat kurallarını göz ardı etme en temel kayırmacılık nedenlerindedir. Bu şekilde yönetici pozisyonuna getirilen bireylerin de benzer davranışları sergileyerek okul ortamında güveni sarsması muhtemeldir (Argon, 2016).

Kayırmacılık davranışlarının örgütler için faydalı olabileceğini destekleyen araştırmalar da mevcuttur. Nadeem, Ahmad, R., Ahmad, N., Batool, & Shafique (2015) Pakistan'da telekom sektöründe yapılan çalışmada, kayırmacılık ile iş doyumu arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulmuştur. Katılımcılar kayırmacılık davranışlarından rahatsız olmadıklarını ifade etmektedirler. Bunun temel sebebi olarak çalışanların kendi yakın arkadaş, akraba ya da kişisel ilişkileri iyi olanların kayırıldığı zaman daha çok çalıştıklarını ve diğerlerini de çalışmaya motive ettiklerini, diğerlerinin de buna karşı direniş göstermediğini ifade etmişlerdir. Aynı şekilde, Khatri ve Eric (2013) yaptıkları çalışmada kayırmacılık ve iş doyumu arasında yüksek düzeyde ilişki bulmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Kayırmacılık davranışları öğretmenlerde eğitim hizmetlerinin yerine getirilmesinde motivasyon düşüklüğü, uzaklaşma, saygı duymama ve olumsuz performans yansıtma gibi duygu durumlarına neden olmaktadır. Bunların yanı sıra, bazı öğretmenlerin de mesleki tükenmişlik, mesleğe karşı güvensizlik, stres yaşama ve insiyatif almaktan kaçınma gibi duygular hissettikleri görülmektedir. Öğretmenler görev yaptıkları okula karşı uzaklaşma, isteksizlik, insiyatif almaktan kaçınma, okula karşı aidiyetsizlik, okulu vakit geçirecek bir yer görme, değiştirmek isteği, özensiz iş yapma, güvensizlik, itaatsizlik, nefret ve tedirginlik duyguları hissetmektedirler. Kayırmacılıktan avantaj sağlayan meslektaşlarına karşı ise, güvenmeme, önyargı, daha az paylaşımda bulunma, soğukluk, işbirliği

yapmama isteği, nefret, acıma gibi duygular hissetmektedirler. Öğretmenlik mesleğine, okula ve meslektaşına karşı hissedilen tüm bu olumsuz duygular örgütsel bağlılığı, iş doyumunu, örgütsel aidiyet ve güveni etkileyen faktörlerdir. Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kanunu daha açık ve net bir şekilde güncellenmelidir. Öğretmenlerin kayırmacılık ile ilgili atasözlerinden yararlandıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda, atasözlerini kullanarak kayırmacılık davranışına ilişkin kavramsal kategoriler oluşturulabilir. Kayırmacılık davranışının devlet yönetimine etkisine ilişkin Osmanlı İmparatorluğu ve diğer Türk devletleri bağlamında değerlendirilmesi de yönetim açısından katkı sağlayabilir. Ayrıca, kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlık, iş doyumunu gibi değişkenler açısından değerlendirilmesi konuya farklı açılardan bakma imkanı verebilir.

Kaynaklar

- Araslı, H. Tümer, M. (2008) Nepotism, Favoritism and Cronyism: A Study of Their Effects on Job Stress and Job Satisfaction in the Banking Industry of North Cyprus. *Social Behavior and Personality*, 36 (9), 1237-1250.
- Araslı, H., Bavik, A., Ekiz ve Erdoğan, H. (2006). The Effects of Nepotism on Human Resource Management The Case of Three, Four and Five Star Hotels in Northern Cyprus. *International Journal of Sociology and Social Policy*. 26 (7/8), 295-308.
- Argon, T. (2016). Öğretmen Görüşlerine Göre İlkokullarda Yöneticilerin Kayırmacılık Davranışları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 233-250.
- Asunakutlu T. ve Avcı, U. (2010). Aile İşletmelerinde Nepotizm Algısı ve İş Tatmini İlişkisi Üzerine Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(2), 93-109.
- Aydoğan, İ. (2009). Favoritism in the Turkish Educational System: Nepotism, Cronyism and Patronage. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 4(1), 19-35.
- Berkman, A. Ü. (2009). *Gelişmekte olan ülkelerde kamu yönetiminde yolsuzluk ve rüşvet*. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Erdem, R (2010): *Kayırmacılık/Ayrımcılık*. Erdem, R. (Ed.). *Yönetim ve örgüt açısından kayırmacılık içinde (s. 1-2)*. İstanbul: Beta Basım.
- İlhan, S. ve Aytaç, Ö (2010). *Türkiye’de Kayırmacı eğilimlerin oluşmasında toplumsal ve kültürel yapının rolü*. Erdem, R. (Ed.). *Yönetim ve örgüt açısından kayırmacılık içinde (s. 61- 83)*. İstanbul: Beta Basım.
- Kara, Y. (2006). *Okullardaki örgütsel kültürün okul yöneticilerinin etik davranışları üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kazancı, N. (2010). *İlköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki düzeyi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Khatri, N. nd Eric W.K.T. (2013). Antecedents and consequences of cronyism in organizations. *Journal of Business and Management Research*, 289-303.
- Lokaj, Alma Shehu. (2015). "Nepotism as a negative factor in organization performance." *International Journal of Interdisciplinary Research Siparunton* 1(5).
- Meriç, E. ve Erdem, M. (2013). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yönetiminde Kayırmacılık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(3), 467-498.
- Nadeem, M. Ahmad, R., Ahmad, N., Batoool, D. R. & Shafique, N. (2015) Favoritism, nepotism And cronyism as predictors of job satisfaction. *Evidences from Pakistan. Journal of Business and Management Research*, 8, 224-228.
- Özdaşlı, K., Alan, B., Koyuncu, O. ve Alparslan, A. M. (2012). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Çalışanlarının Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nin Stratejik Yönlendiricileri Konusundaki Tutumları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6), 1-13.
- Özkanan, A (2013): *Yönetimde kayırmacı uygulamalar üzerine nitel bir çalışma*. Yayımlanmamış doktora tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Riggio, R. E., and Saggi, K. (2015). "If we do our job correctly, nobody gets hurt by nepotism." *Industrial and Organizational Psychology* 8(1),19.

BEŞERİ SERMAYEYE YAPILAN KAMU HARCAMALARININ EKONOMİK BÜYÜMEYE ETKİSİ: PANEL VAR ANALİZİ

Elif Daşcı^a, Necati Cemaloğlu^b

^(a) Araştırma Görevlisi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, elifdasci89@gmail.com
^(b) Profesör, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, necem@gazi.edu.tr

Giriş

Ekonomik büyüme, toplumsal refah artışının en önemli göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir (Atacan, 2004; Bloom, Canning & Sevilla, 2001; Schultz, 1961). Yaşamın daha basit ve yaşanabilir hale gelerek zenginleşmesi ile özdeşleştirilen ekonomik büyümenin (Barro & Lee, 1993; Kibritçioğlu, 1998; Özsağır, 2008) kaynaklarının saptanması açısından pek çok araştırmaya konu olduğu dikkat çekmektedir. Ekonomik büyümeyi belirleyen faktörler incelenirken, işgücünün büyüklüğü tek başına yetersiz kaldığından dolayı, sermaye unsuru ve birikiminin de ayrıca ele alınması gerekmektedir (Alkin, Yıldırım & Özer, 2003; Easterly & Wetzel, 1989; Schultz, 1961). Jorgenson, Gollop ve Fraumeni'nin (1990) araştırma sonuçlarına göre, Fransa, Almanya, Japonya, İngiltere, ABD gibi gelişmiş beş ülkenin 1950 ile 1985 yılları arasında gerçekleşen büyüme oranlarında sermaye birikiminin payı %70 civarındadır. İlgili literatür incelendiğinde fiziki ve beşeri olarak ele alınan sermaye kavramı bağlamında, beşeri sermayenin en temel faktörünün eğitim olduğu görülmektedir (Aşık, 2007; Atacan, 2004, s. 1; Ateş, 1998; Barro & Lee, 1993; Chuang, 2000; Çankaya, 2009; Griliches, 1997; Gümüş, 2004; Jones, 1996; Kahiloğulları, 2010; Karagül, 2002; Langelett, 2000; Lin, 2003; Peran, 2005; Soubotina, 2004; Şanlı, 2016; Whiteley, 2000; Wolff, 2000; Wong & Yip, 1999; Yıldırım, 2005). Eğitimin olmadığı yerde diğer beşeri sermaye unsurlarının etkililiğinden söz etmek mümkün değildir. Bu nedenle eğitim politikalarının kamu eliyle yürütülmesi, kaynak israfının önlenmesi ve ekonomik gelişmenin sağlanması açısından son derece gereklidir (Gümüş, 2004, s. 40). Ayrıca, sağlıklı bireylerin daha iyi eğitebilecek olmaları ve eğitim yatırımlarından daha uzun süreli yararlanma imkanının doğacak olması, eğitim yanında sağlığa da önem verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Becker, 1998, s. 6; Bloom & Canning, 2003, s. 53; Bozkurt, 2009, s. 20; Öz, Taban & Kar, 2008, s. 7). Diğer yandan, ülkelerin artan sağlık harcamaları, bireyin çalışma kapasitesini koruyarak, yıllar boyunca beşeri sermaye stokunu bir döngü halinde beslemekte (Mushkin, 1962, s. 129) ve bireylerin işgücünü, yaşam süresini ve beklentisini artırmaktadır (Becker, 1998, s. 6; Herrin, 2000, s. 105; Kelly, 1997, s. 64). Bunun yanı sıra eğitilmiş işgücü, daha az eğitilmiş bir gruba kıyasla daha hızlı öğrenme sağlamakta ve yeni teknolojilerin hızlı ve etkili bir şekilde uygulamasında daha fazla başarı göstererek, verimlilik artışına daha fazla katkıda bulunmaktadır (Herndon, 2008, s. 11; Jang, 1993, s. 6; Wolff, 2000, s. 464).

Bu araştırmada, beşeri sermayeye yapılan kamu harcamalarının ekonomik büyümeye etkisi, panel verilerin VAR analizi (PVAR) ile belirlenmeye çalışılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde, eğitim alanında beşeri sermaye ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Eğitim alanında gerçekleştirilmiş olan bu araştırmanın sağlık ve ar-ge harcamalarının da ekonomik büyüme üzerinde doğrudan ve eğitim aracılığıyla dolaylı olarak etkilerinin belirlenmesiyle alana önemli bir katkı sağladığı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, beşeri sermayeye yapılan kamu harcamalarının ekonomik büyümeye etkisini incelemektir. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki alt problemlere ilişkin cevaplar aranacaktır:

- 1999-2014 yılları arası dönemde, 13 OECD ülkesine ait panel verilerin VAR analizine ilişkin;
1. Nedensellik testleri sonuçları nasıldır?
2. Etki-tepki analizleri sonuçları nasıldır?
3. Varyans ayrıştırması sonuçları nasıldır?

Yöntem

Araştırmada, eğitim, sağlık ve ar-geye yapılan kamu harcamalarının ekonomik büyüme üzerindeki etkisini belirlemek için, 13 OECD ülkesine ve 1999-2014 dönemine ait yıllık panel veriler, Dünya Bankası (WB) web veri tabanından elde edilmiştir.

Tablo 1

PVAR Analizinde Kullanılan Değişkenler

Değişken sembolü	Değişken adı
gsyih	Gayri Safi Yurtiçi Hasıla (kişi başına düşen, ABD doları)
eh	Eğitime yapılan kamu harcamaları
sh	Sağlığa yapılan kamu harcamaları
ah	Ar-geye yapılan kamu harcamaları

Araştırmada ekonometrik yöntem olarak PVAR analiz tekniği kullanılmıştır. Panel VAR yaklaşımı geleneksel VAR yönteminin panel veri setine uyarlanmış halidir. VAR modellerinde modelde kullanılan değişkenlerin hepsi içsel olarak kabul edildiği için her bir değişkenin gecikmeli değerlerinin ekonomik büyüme üzerindeki etkisini görebilmek mümkündür.

Tesadüfi etkiler tahmincisinin geçerli olduğu belirlenen modelde, Pesaran ($p < 0,05$), Friedman ($p < 0,05$) ve Frees (Frees test istatistiği = $3,66 > 0,21 = \%95$ düzeyinde kritik değer) Testleri sonucuna göre birimler arasında korelasyon (yatay kesit bağımlılığı) olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle, İkinci Kuşak Panel Birim Kök testlerinden Pesaran Testi (Genelleştirilmiş Dickey-Fuller-ADF) kullanılmıştır. Bu testin sonuçlarına Bulgular başlığı altında yer verilmektedir.

Bulgular

Panel verilerin durağanlık yapılarının belirlenmesi için yapılan Genelleştirilmiş Dickey-Fuller (ADF) birim kök testi istatistiği incelendiğinde sırasıyla gsyih, sh ve ah'nin (-1,928; -1,648; -1,623), %10, %5 ve %1 anlamlılık düzeylerinde Mac Kinnon kritik değerlerinden mutlak olarak küçük ve p değerleri de 0,05 kritik değerinden büyük olduğu için bu serilerin durağan olmadığı görülmektedir. eh değişkeninin ise ADF test istatistiği (-2,535), %10, %5 ve %1 anlamlılık düzeylerinde Mac Kinnon kritik değerlerinden mutlak olarak büyük ve p değeri de 0,05 kritik değerinden küçük olduğu için bu serinin durağan olduğu görülmektedir.

Durağan olmayan değişkenlerin birinci farkları alınarak yapılan I(1) durağanlık testi sonuçları, ADF test istatistiği incelendiğinde dgsyih'nin yalnızca (-2,206) %10 anlamlılık düzeyinde Mac Kinnon kritik değerlerinden mutlak olarak büyük olduğu, ancak p değeri 0,05 kritik değerinden büyük olduğu için bu serinin durağan olmadığı görülmektedir. Ayrıca, sırasıyla dsh ve dah'nin (-1,768; -2,119), %10, %5 ve %1 anlamlılık düzeylerinde Mac Kinnon kritik değerlerinden mutlak olarak küçük ve p değerleri de 0,05 kritik değerinden büyük olduğu için bu serilerin de durağan olmadığı görülmektedir. Daha sonra ikinci farkları alınarak yapılan I(2) durağanlık testi ADF test istatistiği incelendiğinde sırasıyla d2gsyih ve d2sh'nin (-2,322), %10 ve %5 anlamlılık düzeylerinde; d2ah'nin ise (-2,753) %10, %5 ve %1 anlamlılık düzeylerinde Mac Kinnon kritik değerlerinden mutlak olarak büyük ve p değerleri de 0,05 kritik değerinden küçük olduğu için bu serilerin durağan olduğu görülmektedir.

Modelin gecikme uzunluğu tahmin sonuçları CD, MBIC, MAIC ve MQIC değerlerinde 1. gecikmenin minimum değere sahip olduğu; dolayısıyla modelin gecikme uzunluğunun 1 olduğu görülmektedir. Bir gecikmeli VAR modelinin istikrarlı olup olmadığı AR Karakteristik Polinomunun Ters Kökleri tarafından sınanmaktadır. Hiçbir AR kökünün birim çemberin dışında yer almaması kurulan PVAR modelinin durağan olduğunu göstermektedir.

PVAR analizine ilişkin Granger Nedensellik Testi sonuçları incelendiğinde, eğitim harcamalarından GSYİH'ye ve ar-ge harcamalarına doğru tek yönlü; sağlık harcamalarından eğitim harcamalarına ve ar-ge harcamalarına doğru tek yönlü bir nedensellik olduğu görülmektedir. Sağlık harcamaları ile GSYİH arasında ise iki yönlü bir nedensellik ilişkisi bulunmaktadır.

Modelden elde edilen nedensel ilişkiler, yapısal şokların anlamı olduğunu göstermektedir. VAR analizi sonrasında, değişkenler arasındaki dinamik etkileşimleri belirlemek için etki-tepki fonksiyonlarından yararlanılmaktadır. Bu sonuçlara göre, eğitim harcamalarında meydana gelen bir şok karşısında, GSYİH'nin gösterdiği tepki yaklaşık 1 yıl sonra maksimum seviyesine ulaşmakta, daha sonra dalgalanma göstererek bir süre sonra dengeye ulaşmaktadır. Yine eğitim harcamalarında meydana gelen bir şokun, ar-ge harcamaları üzerindeki etkisi, önce azalmakta, sonraki 1 yılda artış gösterip, bir süre dalgalanma ile birlikte dengeye ulaşmaktadır.

Sağlık harcamalarında meydana gelen bir şok karşısında, GSYİH yaklaşık ilk 1 yılda azalmakta, sonraki 1 yılda maksimum seviyeye ulaştıktan sonra dalgalanma ile birlikte uzun dönemde denge değerine yaklaşmaktadır. Yine sağlık harcamalarında meydana gelen bir şok karşısında, eğitim harcamaları yaklaşık ilk 1 yılda maksimum değerine ulaşmakta ve kısa bir dalgalanmadan sonra dengeye ulaşmaktadır. Sağlık harcamalarında meydana gelen bir şok karşısında, ar-ge harcamaları ise yaklaşık ilk 3,5 yılda artış göstererek maksimum seviyesine ulaşmış, bir süre dalgalanma ile birlikte dengeye ulaşmaktadır.

GSYİH'da meydana gelen bir şok karşısında, sağlık harcamaları yaklaşık ilk 1,5 yılda artış göstererek maksimum seviyesine ulaşmış, dalgalanma ile birlikte uzun dönemde denge değerine yaklaşmaktadır.

Etki-tepki analizinde elde edilen bulgulara bir değişkende meydana gelen bir şok diğerleri üzerinde orta vadeli (ortalama 1-2 yıl) bir etkiye sahiptir.

Varyans ayrıştırması analizi sonuçları incelendiğinde, GSYİH'daki değişimin birinci dönemde tamamen kendisinden; ikinci dönemde ise yaklaşık %77'sinin kendisinden, %14'ünün sağlık, %7'sinin eğitim ve %1'inin ar-ge harcamalarından kaynaklandığı görülmektedir. Eğitim harcamalarındaki değişimin birinci dönemde yaklaşık %95'inin kendisinden, %5'inin ise GSYİH'dan; ikinci dönemde %89'unun kendisinden ve sonra sırasıyla, GSYİH, sağlık ve ar-ge harcamalarından kaynaklandığı görülmektedir. Sağlık harcamalarındaki değişimin birinci dönemde yaklaşık %77'sinin kendisinden, sonra sırasıyla GSYİH ve eğitim harcamalarından; ikinci dönemde %59'unun kendisinden ve sonra sırasıyla, GSYİH, eğitim ve ar-ge harcamalarından kaynaklandığı görülmektedir. Ar-ge harcamalarındaki değişimin birinci dönemde yaklaşık %90'ının kendisinden, sonra sırasıyla GSYİH, sağlık ve eğitim harcamalarından; ikinci dönemde %75'inin kendisinden ve sonra sırasıyla, GSYİH, eğitim ve sağlık harcamalarından kaynaklandığı görülmektedir. Genel olarak, değişkenlerin çoğunlukla kendi gecikmeli değerlerinin etkisi altında kaldıkları görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ekonomik faaliyetlere katkıda bulunan işgücünün bilgi, beceri ve diğer özelliklerinin toplamı olarak ifade edilen beşeri sermaye, eğitim-öğretim, sağlık ve teknoloji ilgili alanlara yapılacak yatırımlarla ortaya çıkmaktadır. Eğitim, sağlık ve ar-geye yapılan kamu harcamalarının ekonomik büyüme üzerindeki etkisini belirlemek için, 13 OECD ülkesine ve 1999-2014 dönemine ait yıllık panel verilerle yapılan bu çalışmada, yapılan PVAR analizinde elde edilen nedensellik ilişkileri incelendiğinde, eğitim harcamasından GSYİH ve ar-ge harcamasına doğru; sağlık harcamasından GSYİH, eğitim ve ar-ge harcamalarına doğru; GSYİH'dan da sağlık harcamalarına doğru bir nedensellik ilişkisi tespit edilmiştir. Yani eğitim ve sağlık harcamaları GSYİH'nın nedenidir.

Etki-tepki analizine ait bulgular incelendiğinde, genel olarak, eğitim harcamaları, GSYİH'yı; sağlık harcamaları, eğitim ve ar-ge harcamalarını; GSYİH ise sağlık harcamalarını, ilk 1-2 yılda maksimum seviyeye ulaştırmakta ve daha sonra bir süre dalgalanma ile birlikte dengeye ulaşmaktadır. Eğitim harcamaları, ar-ge harcamalarını; sağlık harcamaları ise GSYİH'yı önce azaltıp, sonra bir süre dalgalanma ile birlikte dengeye ulaşmaktadır.

Varyans ayrıştırmasından elde edilen bulgulara göre, ikinci dönemde GSYİH'daki değişimin %14'ü sağlık, %7'si eğitim harcamalarıyla açıklandığı görülmektedir. Ayrıca, eğitim harcamalarındaki değişimin %3'ü sağlık harcamalarıyla açıklanmaktadır. Sağlık harcamalarındaki değişimin %38'i GSYİH ile açıklanmaktadır. Ar-ge harcamalarındaki değişimin %8'i eğitim ve %3'ü sağlık harcamalarıyla açıklanmaktadır.

Sonuç olarak, sonucunda, eğitim ve sağlığa yapılan kamu harcamaları ile ekonomik büyüme arasında pozitif yönlü bir ilişki söz konusudur. Bu sonuç, bu değişkenlerin politik ve ekonomik karar alma birimleri tarafından dikkate alınabileceğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Beşeri Sermaye, Ekonomik Büyüme, Panel VAR Analizi

Kaynaklar

- Alkin, E., Yıldırım, K. & Özer, M. (2003). *İktisada giriş*. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi.
- Aşık, B. (2007). *Uzun dönemli büyümede dışa açıklık ve beşeri sermayenin rolü (Yükselen piyasalar için bir panel data uygulaması)*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Atacan, N. (2004). *Beşeri sermayenin ekonomik büyümeye etkileri (Türkiye örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Ateş, S. (1998). *Yeni içsel büyüme teorileri ve Türkiye ekonomisinin büyüme dinamiklerinin analizi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Barro, R. J., & Lee, J-W. (1993). Losers and winners in economic growth. *Proceedings of the World Bank Annual Conference on Development Economics, The World Bank, 4341, 267-297*.
- Becker, G. S. (1998). Human capital and poverty. *Religion & Liberty, 8(1), 5-7*.
- Berkman, K. (2008). *Beşeri sermayenin ekonomik büyüme üzerindeki etkisi: Türkiye örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Bloom, D., & Canning, D. (2003) The health and poverty of nations: From theory to practice. *Journal of Human Development, 4(1), 47-71*. 10.1080/1464988032000051487
- Bloom, D. E., Canning, D., & Sevilla, J. (2001). The effect of health on economic growth: Theory and evidence. *NBER Working Paper, 8587, 1-26*. 10.3386/w8587
- Bozkurt, S. (2009). *Türkiye'de beşeri sermaye ile bölgesel ekonomik büyüme arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Cengiz, O. (2013). *Beşeri sermayenin ekonomik büyüme etkisi: Japonya üzerine bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Chuang, Y-c. (2000). Human capital, exports, and economic growth: A causality analysis for Taiwan, 1952-1995. *Review of International Economics*, 8, 712-720.
- Çankaya, E. (2009). *Türkiye’de beşeri sermaye ve ekonomik büyüme ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Daşdemir, A. M. (2008). *AB üyesi ülkelerde beşeri sermaye ve ekonomik büyüme ilişkisi: Panel veri analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Easterly, W. R., & Wetzel, D. L. (1989). Policy determinants of growth: Survey of theory and evidence. *The World Bank, Policy Research Working Paper Series*, 343. Retrieved from <http://documents.worldbank.org/curated/en/967171468740703325/Policy-determinants-of-growth-survey-of-theory-and-evidence>
- Gençoğlu, P. (2006). *Ekonomik gelişmede beşeri sermayenin rolü ve Türkiye: Ampirik bir analiz*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Griliches, Z. (1997). Education, human capital, and growth: A personal perspective. *Journal of Labor Economics*, 15(1-2), Essays in Honor of Yoram Ben-Porath, 330-344.
- Gülmez, A. (2009). *Endojen büyüme teorileri kapsamında Türkiye ve Güney Kore’de ekonomik büyümenin karşılaştırmalı analizi*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Gümüş, S. (2004). *Beşeri sermaye ve ekonomik kalkınma: Türkiye üzerine ekonometrik bir analiz (1960-2002)*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Herndon, M. C. (2008). *The public benefits of higher education: Examining the relationship between state spending on higher education and the formation of human capital*. Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University Educational Leadership and Policy Studies, Virginia. DP19018
- Herrin, A. N. (2000). Health and demographic transitions and economic growth in East Asian countries. In J. L. H. Tan (Ed.), *Human Capital formation as an engine of growth: The East Asian experience* (pp. 79-172). Singapore: ISEAS.
- Jang, D. (1993). *Formal education and economic growth*. Doctoral Dissertation, The City University of New York Faculty in Economics, New York.
- Jones, C. I. (1996, June). Human capital, ideas, and economic growth. Paper presented at the VIII Villa Mondragone International Economic Seminar on Finance, Research, Education, and Growth, Rome, Italy. Retrieved from <https://web.stanford.edu/~chadj/Rome100.pdf>
- Jorgenson, D. W., Gollop, F., & Fraumeni, B. (1990). Productivity and U. S. economic growth. *Journal of Economics*, 51(3), 318-322.
- Jung, J. H. (1990). *Human capital, economic growth, and income distribution: Korea and the United States*. Doctoral Dissertation, Economics in the Graduate College of the University of Illinois at Urbana-Champaign, Illinois.
- Kahiloğulları, A. (2010). *Beşeri sermaye ve ekonomik büyüme ilişkisi: Türkiye örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Karagül, M. (2002). *Beşeri sermayenin iktisadi gelişmedeki rolü ve Türkiye boyutu*. Ankara: Anıt.
- Katos, A., Lawler, K., & Seddighi, H. (2000). *Econometrics: A practical approach*. London: Taylor and Francis Group, Routledge.
- Kelly, T. (1997). Public expenditures and growth. *The Journal of Development Studies*, 34(1), 60-84. 10.1080/00220389708422503
- Kibritçiöglü, A. (1998). İktisadi büyümenin belirleyicileri ve yeni büyüme modellerinde beşeri sermayenin yeri. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 53(1-4), 207-230.
- Kuyubaşı, U. (2009). *Beşeri sermayeye dayalı ekonomik büyüme modelleri ve Gemmel’in beşeri sermaye modeline yönelik bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Langelett, G. L. (2000). *Human capital and economic growth in the open economy-An appeal to robustness*. Doctoral Dissertation, University of Nebraska Economics Faculty of The Graduate College, Nebraska. 9989183
- Lin, T-C. (2003). Education, technical progress, and economic growth: The case of Taiwan. *Economics of Education Review*, 22(2), 213-220.
- Mushkin, S. J. (1962). Health as an investment. *Journal of Political Economy*, 70(5-2), 129-157. 10.1086/258730
- OECD. (2001). *The well-being of nations-The role of human and social capital*. OECD Publications. Retrieved from <http://www.oecdbookshop.org/en/browse/title-detail/The-Well-being-of-Nations/?k=5LMQCR2K8PBV>
- Öz, B., Taban, S. & Kar, M. (2008). Kümeleme analizi ile Türkiye ve AB ülkelerinin beşeri sermaye göstergeleri açısından karşılaştırılması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 1-30.



- Özsağır, A. (2008). Dünden bugüne büyümenin dinamiği. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10(14), 332–347.
- Peran, T. (2005). *Beşeri sermaye yatırımlarından eğitim ve sağlık harcamalarının kalkınmaya etkileri ve Türkiye*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Samuelson, P. A., & Nordhaus W. D. (1992). *Economics*. Newyork: McGraw-Hill.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- Snowdon, B., & Vane, H. R. (1997). Modern macroeconomics and its evolution from a monetarist perspective: An interview with Professor Milton Friedman. *Journal of Economic Studies*, 24(4), 191-221.
- Soubbotina, T. P. (2004). *Beyond economic growth: An introduction to sustainable development*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Şanlı, D. (2016). *Nitelik uyarlanmış beşeri sermaye hesaplanması: Bir panel veri çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Thurow, L. C. (1970). *Investment in human capital*. Belmont, California: Wadworth.
- Whiteley, P. F. (2000). Economic growth and social capital. *Political Studies*, 48(3), 443–466.
- Wolff, E. N. (2000). Human capital investment and economic growth: Exploring the cross-country evidence. *Structural Change and Economic Dynamics*, 11, 433-472.
- Wong, K-y., & Yip, C. K. (1999). Education, economic growth and brain drain. *Journal of Economic Dynamics and Control*, 23, 699-726.
- Yerdelen Tatoğlu, F. (2013). *Panel veri ekonometrisi-Stata uygulamalı*. İstanbul: Beta.
- Yıldırım, S. (2005). *Beşeri sermaye birikimi ve ekonomik büyüme: Teori ve uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

ÖĞRETMEN LİDERLİĞİNİN BİR YORDAYICISI OLARAK POLİTİK BECERİLERİN İNCELENMESİ

Temel Çalık^a, Hüseyin Aslan^b, Emre Er^c

^(a) Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, temelc@gazi.edu.tr

^(b) Yrd. Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, huseyin.aslan@omu.edu.tr

^(c) Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, emreer@gazi.edu.tr

Giriş

Okullardan beklenen akademik ve sosyal çıktılarının sağlanması açısından önemli ölçüde liderliğe ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Eğitim kurumları açısından liderlik, çağdaş yaklaşımlar çerçevesinde yeniden ele alınarak formel bir rol ve sorumluluk olmasının ötesinde okulun bütününe ilgilendiren örgütsel bir fonksiyon olarak ifade edilmektedir. Bu durum özellikle her öğretmenin aynı zamanda eğitim ve öğretim süreçlerine liderlik etmesi sonucunu ortaya çıkarmıştır. Liderliğin önemli bir bileşeni olarak sosyal ilişkilerin okul içerisinde belirleyici öneme sahip olduğu düşünülebilir. Politik beceriler kavramı okul içerisinde sosyal etkileşimlerin farklı boyutlar altında incelendiği bir yaklaşım olarak önem kazanmıştır.

Öğretmen liderliği, okulda öğretmenlerin öğretim ve yönetim süreçlerinin aktif bir üyesi olarak görülerek, okulda işbirliğine dayalı olarak meslektaşların birbirlerinden öğrenmelerine dayalı bir liderlik yaklaşımını ifade etmektedir (Katzenmeyer ve Moller, 2009). Barth (1990) öğretmen liderliğini, bütün öğretmenlerin liderlik edebileceği alanların olması gerektiği varsayımıyla tanımlayarak, öğretmenler için daha özerk bir görev tanımlamasına ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir. Öğretmen liderliği ile ilgili yapılan araştırmaların özetlendiği bir çalışmada (York-Barr ve Duke, 2004) lider öğretmenlerin davranışlarını okul içerisinde olumlu mesleki ilişkiler oluşturma, okulun kaynaklarını öğretimi iyileştirme için etkili kullanma ve öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak faaliyetler için inisiyatif alma olarak özetlemektedir. Smylie ve Denny (1990) öğretmen liderliğinin yeni bir kavram olmadığını ifade ettikleri çalışmalarında, kavramın okul geliştirme bağlamında ele alınmasının görece yeni ve ilgi çekici olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin uzunca bir zamandır görev yaptıkları okullarında ve sınıflarında öğretimin lideri olarak gördükleri ancak öğretmen liderliği kavramı ile söz konusu durumun okulun akademik ve sosyal hedeflerini yerine getirmesi amacıyla farklı boyutlarıyla ele alındığı söylenebilir.

Okullarda örgütsel davranışın önemli bir boyutu olarak güç, etkileme ve politika gibi kavramlara yönelik ilgi son yıllarda artmaktadır. Politik beceri kavramıyla ilgili örgüt ve yönetim bilimi alanında gerçekleştirilen ampirik çalışmaların (Bayraktutar, 2009; Cicerali, 2012; Cingöz, 2013; Çıtak, 2011; Kabdulova, 2016) genellikle yöneticilerin veya çalışanların bireysel özellikleri ile politik beceriler arasındaki ilişkiyi ortaya koyduğu görülmektedir. Eğitim yönetimi bağlamında politik becerilerin ele alındığı sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır (Brosky, 2011; Özdemir ve Gören, 2015, 2016; Yıldıztaşı, 2017). Okullarda karar alma, bireysel ve örgütsel çıktıları iyileştirme ve sağlıklı bir okul iklimi oluşturma bakımından politik becerilerin önemli bir yeri olduğundan bahsedilebilir.

Öğretmenlerin politik becerileri bağlamında okulda meslektaşları ile ilişkilerinde belirleyici rol oynayan yeterlikler yer almaktadır. Öğretmen liderliği ise, bireysel ve kurumsal gelişimin yanında meslektaşlarla iş birliğini de içeren bir süreci ifade etmektedir. Bu bağlamda politik becerilerin öğretmen liderliğinin sergilenmesi açısından önemli bir öncül olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin politik becerileri düzeyleri ile öğretmen liderliği sergileme düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir.

Araştırmanın Amacı

Öğretmenlerin politik becerileri bağlamında okulda meslektaşları ile ilişkilerinde belirleyici rol oynayan yeterlikler yer almaktadır. Öğretmen liderliği ise, bireysel ve kurumsal gelişimin yanında meslektaşlarla iş birliğini de içeren bir süreci ifade etmektedir. Bu bağlamda politik becerilerin öğretmen liderliğinin sergilenmesi açısından önemli bir öncül olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin politik becerileri düzeyleri ile öğretmen liderliği sergileme düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir.

Yöntem

Öğretmenlerin algılarına göre öğretmen liderliği ile politik beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırma ilişkisel tarama desenindedir. İlişkisel tarama iki veya daha çok değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2010). Bu amaçla öğretmenlerin öğretmen liderliği ve politik beceri düzeyleri arasındaki ilişkin algıları anket yoluyla elde edilen verilerle belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın evrenini Samsun ili merkez ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme tabakalı örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Evrenin her bir birimi yalnız bir tabakaya ait olacak ve hiçbir evren birimi açıkta kalmayacak; tabaka içi değişim olabildiğince küçük (homojen), tabakalar arası değişim oldukça büyük (heterojen) kalacak şekilde alt gruplara bölünerek örneklemin her bir tabakadan ayrı ayrı ve birbirinden bağımsız olarak çekildiği örnekleme yöntemine tabakalı örnekleme adı verilir (Çingı, 1994).

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracı; birinci bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin çeşitli bilgilerine ilişkin “Kişisel Bilgiler”; ikinci bölümde “Öğretmen Liderliği Ölçeği” ve üçüncü bölümde “Politik Beceri Envanteri” olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır.

Veri toplama aracının birinci bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlerin, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve branş gibi demografik değişkenleri bulunmaktadır. İkinci bölümde yer alan ‘Öğretmen Liderliği’ ölçeği öğretmen liderliğini ölçmek amacıyla Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte, *kurumsal gelişme* (9 madde), *mesleki gelişim* (11 madde) ve *meslektaşlarla iş birliği* (5 madde) olmak üzere üç boyut ve yirmi beş madde yer almaktadır. Alt boyutların iç tutarlıkları, kurumsal gelişme için .79, mesleki gelişim için .86 ve meslektaşlar arası iş birliği için ise .89 olarak hesaplanmıştır.

Veri toplama aracının ikinci bölümünde öğretmenlerin politik beceri düzeylerini belirlemek amacıyla “Politik Beceri Envanteri” kullanılmıştır. Ölçek, Özdemir ve Gören (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte, *ilişki ağı kurma* (6 madde), *kişiler arası etki* (4 madde), *sosyal zekâ* (5 madde) ve *samimi görünme* (3 madde) olmak üzere dört boyut ve on sekiz madde yer almaktadır. Ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach’s Alpha değeri .94 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutların iç tutarlıkları, ilişki ağı kurma için .86, kişiler arası etki için .92, sosyal zeka için ise .87 ve samimi görünme boyutu için .88 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin çözümlenmesi, SPSS 16 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri ile politik beceri düzeylerine yönelik görüşleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve politik beceri düzeylerinin alt boyutlarının, öğretmen liderliğinin alt boyutlarının anlamlı yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen liderliği, politik beceriler, politik davranış

Kaynaklar

- Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within. Teachers, parents, and principals can make the difference.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bayraktutar, A. (2009). *The role of impression management and political skill on supervisor rated performance.* Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2010). Teacher leadership scale: A validity and reliability study. *Elementary Education Online*, 9(2), 764-775.
- Brosky, D. (2011). Micropolitics in the school: Teacher leaders’ use of political skill and influence tactics. *The International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(1), 1-11.
- Cicerali, E. E. (2012). *The effects of post-m&a cultural change in organizations on individual and organizational performance: moderated by personality and political skill.* Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çingı, H. (1994). *Örnekleme kuramı.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Cingöz, A. (2013). Politik yetenekler ve öz yönlendirmenin (kendini kurgulamanın) algılanan kariyer başarısı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13(26), 153-179.
- Çıtak, M. (2011). *Politik yeti ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Yöneticiler üzerine bir araştırma.* Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kabdulova, E. (2016). The relationship between mentoring functions and psychological empowerment: the role of trust and political skills. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel.



- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant. Helping teachers develop as leaders* (3rd ed.). Thousand Oaks, California: Corwin.
- Özdemir, M., & Gören, S. Ç. (2016). Politik beceri ve psikolojik sermaye arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 333-345.
- Özdemir, M., & Gören, S. Ç. (2015). Politik beceri envanterinin eğitim örgütlerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(4), 521-536. doi: 10.14527/kuey.2015.020
- Smylie, M., & Denny, J. (1990). Teacher leadership: Tensions and ambiguities in organizational perspective. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 235-259.
- Yıldıztaşı, M. B. (2017). *Politik beceri ile örgütsel tükenmişlik ilişkisinin ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi (Yalova ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi: Ankara.
- 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.

GEÇİCİ KORUMA ALTINA ALINAN SURİYELİ ÇOCUKLARIN TÜRKİYE’DEKİ EĞİTİM YAŞAMLARINA İLİŞKİN BİR ÇÖZÜMLEME

Levent Kolukırık^a

^(a) Öğretmen, M.E.B, kolukiriklevent@gmail.com

Giriş

Tarihin her döneminde karşılaşılan savaşlar ve diğer olumsuz siyasal etkenlerin yanı sıra, teknolojide, iletişimde ve ulaşım imkânlarında meydana gelen hızlı gelişmeler, içinde bulunduğumuz çağda da göç hareketleri uluslararası düzeyde yaygın ve sürekli bir sorun haline gelmiştir. Teknolojik gelişmeler yüzyılımızın ikinci yarısında ilişkilerde büyük değişimlere yol açmıştır. Bu değişimlerin bir boyutu da “göç” olgusudur. Göç hareketi, uluslararası düzeyde yaygınlaşmış ve hızlanmıştır (Tezcan, 2000).

Gelişen taşımacılık teknolojisi ile yıllar içinde artan insan hareketliliği imkânı, dünyada kuzey-güney ve batı-doğu ekseninde giderek açılan refah uçurumu, hem göç hareketlerinde bir artışı hem de göçün bilimsel ve politik açıdan giderek daha çok tartışılan bir konu olmasını beraberinde getirmiştir. Göç, öncelikle erkekler ve emek göçü bağlamında tartışılırken, 1980’lerden itibaren kadınların göçü, 2000’lerde ise çocukların göçü tartışılmaya başlanmıştır (Topcuoğlu, 2012: 11)

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Ankara İli Altındağ İlçesi Abdullah Tokur Ortaokulu, Abdullah Tokur İlkokulu ve Nazife Hatun İlkokulundaki geçici koruma altına alınan Suriyeli çocukların Türkiye’deki eğitim yaşamlarına ilişkin görüşlerini değerlendirmektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Ankara ili Altındağ ilçesi Abdullah Tokur Ortaokulu, Abdullah Tokur İlkokulu ve Nazife Hatun İlkokulundaki öğrenim görmekte olan geçici koruma altına alınan Suriyeli çocukların Türkiye’deki eğitim süreçlerini çözümlenmeye yönelik betimsel araştırma modelinde, nitel bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili Altındağ ilçesi Abdullah Tokur Ortaokulu, Abdullah Tokur İlkokulu ve Nazife Hatun İlkokulundaki öğrenim görmekte olan toplam yirmi çocuk oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak yirmi soruya cevap aranmıştır.

Araştırma soruları geçici koruma altına alınan Suriyeli çocukların kolaylıkla anlayabileceği ve cevaplandırabilecekleri şekilde oluşturulmuştur.

Araştırmada kullanılan görüşme soruları anlaşılır ve yansız hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme soruları Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalında görev yapan 3 öğretim üyesine, Ankara Altındağ ilçesinde görev yapan 4 okul müdürüne ve 5 öğretmene sunulmuş alınan geri bildirimle yeniden düzenlenmiştir. Görüşmelerde ‘Gönüllülük’ ilkesine uyulmuştur. Görüşmecilerin kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı, kişi isimlerinin kesinlikle kullanılmayacağı ifade edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın problem ve alt problemlerine yönelik oluşturulan görüşme formunda elde edilen veriler çözümlenirken içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yirmi öğrenci ile görüşülmüş ve görüşme formu üzerinde betimsel ve içerik analizi yapılmıştır.

Bulgular

3.1. Geçici Koruma Altına Alınan Suriyeli Çocukların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Temel eğitim çağındaki çocukların cinsiyet ayrımı yapılmaksızın okula gönderildiği tahmin edilmektedir. Görüşme yapılan çocuklara ait yaş dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Geçici Koruma Altına Alınan Suriyeli Çocukların Yaşlarına İlişkin Dağılım

Sınıf/Yaş	10	11	12	13	14
4.sınıf	6	4	-	-	-
5.sınıf	-	3	2	2	-
6.sınıf	-	-	-	1	-
7.sınıf	-	-	-	1	-
8.sınıf	-	-	-	-	1

Yapılan araştırmada çocukların öğrenim gördükleri sınıflar ile yaşları arasında tutarsızlık bulunmaktadır. On bir yaş grubundaki 7 çocuğun 4'ü dördüncü sınıfta 3'ü ise beşinci sınıfta öğrenim görmektedir. On üç yaşındaki 3 çocuğun ise 1'i beşinci, 1'i altıncı ve 1'i yedinci sınıfta öğrenim görmektedir.

Okul yöneticilerinin çocukların yaşlarına bakmadan Türkçe bilme düzeylerine göre kaydettikleri tahmin edilmektedir.

Araştırma yapılan 20 çocuğun annelerinin Suriye'de ve Türkiye'de mesleği işi olmadığı tespit edilmiştir. Babalarının ise Suriye'de ve Türkiye'de işçi olarak çalıştıkları görülmüştür. 20 çocuğun da babası Türkiye'de sitelerde işçi olarak çalışmaktadır.

Araştırma yapılan üç okulun da siteler bölgesinde yer alması öğrencilerin babalarının sitelerde işçi olarak çalışmalarının nedeni olarak tahmin edilmektedir.

3.2. Geçici Koruma Altına Alınan Suriyeli Çocukların Türkiye'ye Gelmeden Önceki ve Türkiye'deki Eğitim Süreçlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Yapılan araştırmada Türkiye'de öğrenim gören geçici koruma altına alınan Suriyeli çocukların kendi ülkelerinde de düzenli bir şekilde eğitim almadıkları tespit edilmiştir. 2 çocuğun Suriye'de ilk dört sınıfı okumasına rağmen Türkiye'de tekrar dördüncü sınıfa kaydedildikleri görülmüş, 2 çocuğun Suriye'de birinci sınıfa hiç gitmedikleri birinin iki ve üçe devam ettiği diğerinin ise iki ve üçe yarımşar dönem devam ettiği tespit edilmiştir. Dördüncü sınıfı okuyan 1 çocuğun ise Suriye'de hiç okula gitmediği Türkiye'de direkt dördüncü sınıfa kaydedildiği görülmektedir.

TBMM (2013) İnceleme Raporunda çocukların Suriye'de de düzenli olarak eğitim almadıkları belirtilmiştir. Yapılan araştırma inceleme raporuyla aynı doğrultuda çıkmıştır.

Türkiye'de örgün eğitim kurumlarına kayıt olurken çocukların tamamından ikametgâh ve geçici kimlik belgesi istenmiştir. 1 çocuk: "Önce okula almadılar sonra Türkçe konuşabildiğimi anlayınca okula kaydımı yaptılar." demiştir. 5 çocuk Türkçe bilmediği için kaydedilmek istenmemiştir. 1 çocuk "Kaydolurken herhangi bir sorun yaşamadım." demiştir. 1 kız çocuğu "Geçici kimlik belgemde cinsiyetim erkek yazdığı için okula kaydetmediler." demiştir.

Yapılan araştırmada tüm çocuklardan geçici kimlik belgesi ve ikametgâh belgesi istendiği görülmüştür. Türkçe bilmeyen çocukların okula kaydedilmek istenmediği anlaşılmıştır. Öğrenci velilerinin Türkçe bilmedikleri için okul idarecileriyle iletişim kuramadıkları tespit edilmiştir.

Okul yöneticileri, çocukların kaydedildikleri sınıflarda Türkçe bilmedikleri için başarılı olamayacaklarını ve Geçici Eğitim Merkezlerinde Arapça bilen öğretmenler tarafından eğitim almalarının çocuklar için daha faydalı olacağını düşünmekte olabilirler.

18 çocuk kendi isteği ve anne babasının isteğiyle okula geldiklerini belirtmiştir. 1 çocuk mahalle camii imamının kendisini okula gönderdiğini söylemiş, 1 çocuk da eniştesinin isteğiyle okula kaydolduğunu belirtmiştir.

Yapılan araştırmada büyük bir çoğunluğun kendi isteğiyle okula geldiği sadece iki çocuğun başkalarının yönlendirmeleriyle okula kaydedildiği tespit edilmiştir.

Temel eğitim çağındaki çocukların aile bütçesine katkılarının olamayacağı nedeniyle aileler tarafından Türkçe öğrenmeleri için okullara yönlendirildiği tahmin edilmektedir.

3.3. Geçici Koruma Altına Alınan Suriyeli Çocukların Başarı Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Geçici koruma altına alınan Suriyeli çocukların en çok Matematik dersinden, en az Türkçe dersinde başarılı olduğu görülmektedir.

Çocukların Türkçe yeterlik düzeyi düşüktür. Anadili Türkçe olan çocuklar kadar başarılı olamayacakları düşünülmektedir.

3.4. Geçici Koruma Altına Alınan Suriyeli Çocukların Okuldan Beklentilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Yapılan araştırma Seydi (2013)' ile aynı doğrultuda çıkmıştır. Geçici koruma altına alınan Suriyeli çocukların okuldan beklentilerinin meslek sahibi olmak yönünde olduğu görülmüştür

3.5. Geçici Koruma Altına Alınan Suriyeli Çocukların Türkçe Dil Yeterliği ve Sosyal Etkileşim Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Çocuklar birkaç yıldır Türkiye'de yaşadıkları için düşük seviyede Türkçe öğrenmişlerdir. Seviyelerini tam olarak bilmedikleri için de Türkçe konuştuklarını zannetmektedirler.

Türkçe konuşabiliyorum diyen 10 çocuktan sadece 2'si Türkçe okuyabilmektedir. Bu öğrencilerin okuma seviyelerinin nasıl olduğu bilinmemekte ancak Türk öğrencilerin okuma seviyelerinden düşük olduğu tahmin edilmektedir.

"Türkçe okuyabiliyorum" diyen aynı 2 çocuk, Türkçe yazabildiğini söylemiştir. Bu çocukların yazma seviyelerinin düşük olduğu tahmin edilmektedir.

Araştırmaya katılan 20 çocuğa "okulda arkadaşlarınızla ve öğretmenlerinizle nasıl iletişim kuruyorsunuz?" sorusu yöneltilmiş ve cevaplara ilişkin dağılım Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Geçici Koruma Altına Alınan Suriyeli Çocukların İletişim Durumu

Nasıl iletişim kuruyorsunuz?				
	Öğretmenlerle	Sayı	Arkadaşlarla	Sayı
Türkçe Konuşarak	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö9, Ö10,Ö12,Ö17,Ö1,Ö19,Ö2 0	13	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö9,Ö10,Ö 12,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20	13
Türkçe Bilen Suriyeli Arkadaşlar Aracılığı ile	Ö7,Ö8,Ö11,Ö13,Ö14,Ö15, Ö16	7	Ö11	1
İletişim yok	-		Ö7,Ö8,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16	6

Tüm çocukların öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla iletişim kurdukları görülmektedir. 7 çocuk öğretmenleriyle Türkçe bilen arkadaşları aracılığıyla iletişim kurmaktadır. 1 çocuk ise Türk arkadaşlarıyla da Türkçe bilen Suriyeli arkadaşları aracılığıyla iletişim kurmaktadır.

Geçici koruma altına alınan Suriyeli çocukların aynı sınıflarda toplanmaması farklı sınıflara az sayıda ve eşit olarak dağıtılması Türkçe öğrenmelerini kolaylaştıracaktır.

Çocuklara okul dışı Türkçe kursları açılmalı öncelikle okuma yazma öğretilmelidir. Türk öğrencilerin katıldığı kurslara gitmeleri de sağlanmalıdır. Bu şekilde Türkçe dil yeterliklerinin artacağı tahmin edilmektedir.

Tartışma

Literatürde genel olarak Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi ile dış göç olgusunun eğitim üzerindeki etkilerine ilişkin çalışmalara rastlamak mümkündür. (Tezcan, 1994; Can, 1996; Buz, 2008; Apaydın, 2008; Deniz ve Özgür, 2010; Gülnar Balcı, 2010; Kiroğlu ve diğerleri, 2010; Topcuoğlu, 2012; Topsakal, Meray ve diğerleri 2013; Seydi, 2014).

Bu çalışmalardan da anlaşılacağı üzere, yabancı uyruklu çocukların, sosyoloji, psikoloji, eğitim gibi alanlarda araştırma konusu yapıldığı görülmektedir. Ancak bu çalışmaların hiç biri, Geçici koruma altına alınan Suriyeli çocukların eğitim süreçlerini incelememektedir.

Sonuç ve Öneriler

Geçici koruma altına alınan Suriyeli çocukların yaşları ile öğrenim gördükleri sınıflar tutarsız bulunmuştur. Çocukların Suriye'de de okula devamları tam olarak sağlanamamıştır. Ara sınıflarda olmalarına rağmen ilk defa Türkiye'de okula başlayan çocuklar bulunmaktadır. Örgün Eğitim Kurumlarına kayıt sırasında çocuklardan geçici kimlik belgesi ve ikametgâh belgesi istendiği görülmüştür. Türkçe bilmeyen çocukların okula kaydedilmek istenmediği anlaşılmıştır. Velilerin Türkçe bilmedikleri için okul idarecileriyle iletişim kuramadıkları tespit edilmiştir. Çocukların büyük bir çoğunluğunun kendi isteğiyle okula geldiği görülmüştür. Türkçe dersinde başarılı olduğunu düşünen çocuk sayısının en az olduğu tespit edilmiş ve çocukların Türkçe öğrenmeye istekli oldukları görülmüştür.

Geçici koruma altına alınan Suriyeli çocukların okul yöneticileri tarafından yaşlarına uygun sınıflara yerleştirilmeleri gerekmektedir. Türkiye’de ara sınıflara devam eden ve eğitimleri eksik olan çocuklara Türkçe öğrenme programları uygulanarak eksiklikleri giderilmelidir. Çocukların Türkçe bilme düzeylerine bakılmaksızın kayıtları yapılmalı, velileri ile iletişim kurulabilmesi için okullarda Arapça bilen öğretmenler görevlendirilmelidir. Örgün Eğitim Kurumlarında ve Geçici Eğitim Merkezlerinde çocuklara yönelik Türkçe okuma-yazma kursları açılmalıdır.

Araştırmacılar tarafından geçici koruma altına alınan Suriyeli çocuklarla ilgili daha kapsamlı araştırmaların yapılması uygulamaya önemli katkılar sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli çocuklar, göç, eğitim

Kaynaklar

- Akyüz, E. (2001). Çocuk hakları sözleşmesinin temel ilkeleri ışığında çocuğun eğitim hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, Ankara.
- Altunya, N. (1990). *Anayasa hukukumuzda eğitim ve öğrenim hakkı*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Apaydın, H.Ş. (2008). *Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim ortamındaki iletişim deneyimlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Buz, S. (2008). Türkiye’deki sığınmacıların sosyal profili. *Polis Bilimleri Dergisi*, (10), 14.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Can, N. (1996). Türkiye’de yüksek öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sorunları ve örgütsel yapı. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (7), 503-512.
- Deniz, A., Özgür, E.M. (2010). Rusya’dan Türkiye’ye uluslararası göç. *Ege Coğrafya Dergisi*, 19 (1), 13-30.
- GİGM, (2015). *Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Türkiye Göç Raporu*.
- GİGM, (2014). *Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Türkiye Göç Raporu*.
- Gülmez, M. (2000). *Eğitim ve insan hakları eğitimi, insan hakları*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Gülner B., Balcı Ş. (2010) Televizyon izleme motivasyonları ve kültürleşme. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 28, 447-484.
- Günaydın, A. Z. (2008). *Uluslararası belgeler ve türk hukukunda çocuğun eğitim hakkı*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- İB, (2013). İçişleri Bakanlığı, *6458 Sayılı Yabancılar Ve Uluslararası Koruma Kanunu*.
- Karaman, Kepenekç, Y. (2000). *İnsan hakları eğitimi*. Ankara: Anı.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kıroğlu, K., Kesten, A. & Elma, C. (01.04.2013 Tarih Ve 28615 Sayılı Resmi Gazete. 2010). Türkiye’de öğrenim gören yabancılar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 26-39.
- Seydi, A.R. (2014). Türkiye’nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunu. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-301.
- Seydi, Ali R. (2013). Türkiye’deki Suriyeli akademisyen ve eğitimcilerin görüşlerine göre Suriye’deki çatışmaların Suriyelilerin eğitim sürecine yansımaları. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 217-241.
- Terzioğlu, S. S. (2006). *Uluslararası hukukta azınlıkların ana dilde eğitim hakkı*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Hukuku Ana Bilim Dalı, İzmir.
- Tezcan, M. (1994). Ülkemizde göç ve eğitim sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(1), 62-191.
- Tezcan, M. (2000). *Dış göç ve eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Topcuoğlu, R.A. (2012). *Türkiye’de göçmen çocukların profili*. Ankara: Uluslararası Göç Örgütü.
- Topsakal, C., Mery, Z. & Keçe, M. (2013). *Göçle gelen ailelerin çocukları*. Journal of International Social Research, 6 (27).
- TBMM. (2013). *Ülkemize sığınan Suriye vatandaşlarının barındıkları çadır kentler hakkında inceleme raporu*. Haziran 22 (2012): 2013.
- Uğurlu, C.T. (2014). Ailelerin okul iklimine etkisi. *Eğitim Dergisi*, 43.
- Yaşar, N. (2000). *İnsan hakları Avrupa sisteminde ve türk hukukunda eğitim hakkı ve özgürlüğü*. İstanbul: Filiz.
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

ÖĞRETMENLERİN DEĞER YARGILARININ OKUL PAYDAŞLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNE YÖNELİK YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ

Mukadder Boydak Özana, Efraim Öztürk^b

^(a)Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, mboydak@firat.edu.tr

^(b)Doktora Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, ozturkefraim@gmail.com

Giriş

İnsanoğlu, yaşamı boyunca birçok sorunla karşılaşır. Bu sorunları çözerken bazen sorunlar daha da büyüyebilir. Bu durumda olaylara kayıtsız kalamaz, tepki gösterir, davranışlarda bulunur. Bireylerin her türlü davranışları, eylemleri, dolaylı ya da dolaysız, değerler tarafından yönlendirilmektedir (Özgüven, 1994). Aristoteles'in ifadesiyle değerler, insanlara işlerini yapabilecek duruma gelmeleri için yardımcı olmakta, insana özgü diğer bütün etkinlikleri amaçlarına uygun gerçekleştirebilecek duruma gelmelerine yardımcı olmaktadır. Diğer bir deyişle değerler kişilere, doğru bilmenin, doğru düşünmenin, doğru değerlendirmenin ve doğru eylem içinde olmanın yol haritasını sunarlar (Aydın, 2003).

Birçok araştırmacı değeri, insanı harekete geçiren düşüncenin altında yatan temel inanç olarak ortaya koymaktadır. Bu nedenle değer, insanın yaptıklarına ve davranışlarına yol gösterir. Diğer bir ifade ile insanın ne yaptığını ve nasıl yaptığını sahip olduğu değerler belirler (Balay ve Kaya, 2014). Schwartz (1992)'a göre değerler, belli bir inancı yansıtır, ait olunmak istenilen veya kabul gören bir hali işaret ederler. Değerler belirli durumları aşmada veya belli sorunları çözmede, olay ve olgulara ilişkin seçimler yapmada rehberlik ederler ve son olarak önceden var olan değerler etrafında sahip oldukları öneme göre yeniden düzenlenirler. Kağıtçıbaşı ve Kuşdil (2000)'e göre de değerler, değişime açık yapılardır. Özellikle zaman içinde ortaya çıkan gereksinimleri karşılamak için değer önceliklerinde değişiklikler olabilir.

Değerler, toplumun birliğini ve sürekliliğini sağlayan temel ilke ve inançlar olarak kabul edilebilir (Kızılcılık ve Erjem, 1996). Değerler, belli bir durum ve şarta bağlı kalmaksızın arzu edilen, yararlı görülen ve beğenilen şeyleri gösteren kıstaslar olarak tarif edilebilir (Şirin, 1983).

Değerlerin kazanımı, model alarak ailede başlar. Her yetişkin, çocuk için iyi ya da kötü bir model teşkil etmektedir (Kirschenbaum, 1994; Akt. Ulusoy ve Dilmaç, 2012). Çocuk iyi ya da kötü model alacağı ilk yetişkinler ile aile içinde karşılaşmaktadır. Eğitimin ailede başladığı düşünüldüğünde ailenin çocuklarına kazandıracığı ya da kazandıramayacağı değerler, toplum hayatını olumlu ya da olumsuz etkileyecektir. Çünkü aile, toplumsal yapıyı oluşturan temel kurumlardan biridir. Çocuğun toplumsallaşmasının başladığı ilk yer ailedir. Çocuk değerleri ve duyguları ailenin her üyesi ile olan deneyimleri yoluyla öğrenir.

Bireylerin toplumsallaşmasında etkili olan unsurlardan birisi de okullardır. Okullar, eğitim-öğretimin planlı, programlı yapıldığı yerlerdir. Dolayısıyla değer öğretiminin en etkili sahalarından biridir. Bu yüzden değerlerin öğretiminde eğitim kurumlarına, yani okullara ve bu işi büyük ölçüde yürüten öğretmenlere çok büyük iş düşmektedir. Okulda giyiminden yürüyüşüne, konuşmasına kadar her sözü ve davranışı ile öğretmenler, öğrenciler tarafından gözlenmekte ve model alınmaktadır. Öğretmen sınıf ortamında gerçekleştirilen etkinliklerde davranışlarıyla öğrencilerine rehberlik yapar ve değerlerini aktarır. Öğretmenin vermek istediği değerlerle davranışlarında tutarlı olması gerekmektedir. Bir öğretmen sürekli demokratik değerlerden bahsediyor ancak öğrencilerin sınıfta düşüncelerini özgürce ifade etmelerine engel oluyorsa bu ortamda demokratik değerlerin kazanılması oldukça zordur (Doğanay ve Sarı, 2004).

Öğretmenin sergilediği herhangi bir davranış, öğrencilerin gelişmelerini etkileyen ahlaki anlamlara sahiptir (Everston ve Neal, 2006). Öğretmen, öğrenci davranışlarını kontrol ederek, sınıfta neyin iyi neyin kötü olduğunu öğrenciye göstermelidir. Bunu yaparken örnekler verme, öğrencinin davranışlarını onaylayıp onaylamadığını işaret ederek sebeplerini açıklaması, sorumluluğunun gereğidir (Akbaş, 2008).

Okulda değer kazanımının süreci bir bütündür. Değerler sadece sınıf içinde, öğretim programlarına yönelik uygulamalarda değil, tüm eğitim etkinlikleri esnasında, ders saatleri dışında, okul koridorlarında, program dışı aktivitelerde, okul bahçesinde, okul yöneticileriyle, okuldaki diğer öğretmenlerle ve arkadaşlarla sosyal etkinlikler esnasında da kazanılabilir (Bacanlı, 2006). Bu bakımdan değer kazanımında örtük program da, en az planlı ve yazılı program kadar etkilidir. Kısacası, öğrencilere planlı bir şekilde verilen değerler eğitiminin

yanında, plansız bir şekilde model olarak, hissettirerek, yaşatarak kazandırılacak bir değer kalıcılığı da süreklilik gösterecektir.

Toplumsallaşma için, toplumun bütünlüğü ve refahı için, kültürel mirasın korunumu ve kuşaklara aktarılması açısından bu kadar önemli olan değerler sisteminin içinden daha çok hangi değerlerin önemli olduğu ve bu değerlerin öğretmenler tarafından nasıl ve hangi etkinliklerle daha rahat aktarılacağı ve kalıcılığının sağlanabileceği merak konusudur.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, toplumun lideri niteliğindeki öğretmenin, okulda örnek olması gereken değerleri tespit etmek ve bu değerleri okul paydaşlarına etkili bir şekilde aktarabileceği yolları belirlemektir. Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Öğretmenin sahip olduğu değerlerin, eğitim-öğretimde, okul kültüründe, okulun iç ve dış paydaşları üzerinde etkileri var mıdır?
- 2) Bir öğretmen okulda hangi değerleri ile ön plana çıkmalıdır?
- 3) Öğretmenin sahip olduğu olumlu değerlerin okul paydaşlarına aktarılmasında hangi yollar ve etkinlikler izlenebilir?

Yöntem

Toplumun lideri niteliğindeki öğretmenin, okulda örnek olması gereken değerleri tespit etmek ve bu değerleri okul paydaşlarına etkili bir şekilde aktarabileceği yolları belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır. Ayrıca bize tamamen uzak olmayan ancak tam olarak anlamını kavrayamadığımız olguları çalışmada uygun bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemleri içinde yer alan kolay ulaşılabilir durum yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışma grubunu, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nda tezsiz yüksek lisans eğitimi gören ve aynı zamanda Elazığ ili Merkez ilçede bulunan ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan 33 yönetici oluşturmaktadır.

Uzman görüşleri alınarak hazırlanan üç sorudan oluşan görüşme formu okul yöneticilerine uygulanmış ve bu görüşme formları, araştırmanın temel veri kaynağı olarak kabul edilmiştir. Verilerin analizinde nitel araştırmaların çözümlemesinde kullanılan "içerik analizi" yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen görüşler Nvivo 8 (demo versiyonu) paket programı ile analiz edilmiştir. Yönetici görüşlerinin analizinde, ifadelerin benzerliğine göre gruplandırılmalar yapılarak temalar oluşturulmuş ve görüşler, uygun temalara yerleştirilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın amacını gerçekleştirmek için katılımcılara, öğretmenin sahip olduğu değerlerin okul paydaşları üzerinde etkili olup olmadığı, öğretmenlerin hangi değerlere sahip olmaları gerektiği ve bu değerleri okul paydaşlarına hangi etkinliklerle aktarabilecekleri sorulmuştur. Katılımcı görüşlerine göre öğretmenin sahip olduğu değerlerin, okul paydaşları üzerinde etkisinin olduğuna yönelik görüşler (%97), etkisinin olmadığına yönelik görüşlerden (%3) oldukça fazla çıkmıştır. Okul yöneticileri, bu etkinin genelde öğretmenin rol model (%45), aktaran (%33), lider (%13) ve rehber (%6) vasıflarıyla ortaya çıktığı görüşündedirler.

Elde edilen veriler incelendiğinde, katılımcı görüşlerine göre öğretmenlerin sahip olmaları gereken değerlerin sırayla dürüst (%16), sevgi (%15), ahlak (%15), saygı (%11), adalet (%11), milli (%11), başarı (%10), sabır (%6) ve dış görünüm (%5) kategorilerinde toplandıkları görülmüştür. Öğretmenin sahip olduğu bu olumlu değerleri, okul paydaşlarına aktarmada kullanabilecekleri yol ve yöntemlere ilişkin görüşlerin ise sırayla sosyal etkinliklerle (%26), tutarlılık (%26), rol model (%17), derste (%14), değerler eğitimi (%11) ve örnek olay (%6) kategorilerinde tekrarlandığı görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma ile elde edilen bulgular, katılımcıların öğretmen değerlerini, eğitim-öğretim üzerinde ve okul paydaşlarının değer kazanımları üzerinde etkili gördüklerini göstermektedir. Katılımcılara göre öğretmenin değerlerinin bu etkisi, öğretmenin daha çok rol model ve aktarıcı vasıflarıyla oluşmaktadır. Öğretmenler, topluma yol gösterici nitelikte olduklarından dolayı, değerleri de benimsenmekte ve kabul görmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin olumlu değerlerle donanımlı olmaları, toplumca kabul görülen olumlu değerlerin gelişiminde belirleyici bir rol oynaması açısından etkili olacağı söylenebilir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre, az da olsa, öğretmenlerin değerlerinin okul paydaşlarını etkilemediği çünkü öğretmenlik mesleğinin artık eskisi kadar saygınlığının kalmadığına ilişkin görüş de dikkat çekmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin sahip olmaları gereken değerlerin başında dürüstlük, sevgi, ahlak, saygı, adalet ve milli değerlerin geldiği görülmektedir. Bu bakımdan ilgili değerlerin Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları ile de tutarlılık gösterdiği görülmektedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları içinde vatanını seven, insan haklarına saygılı, adalet ve toplumsal değerlere bağlı, dürüst insanlar yetiştirmek ifadelerinin vurgulandığı görülmektedir (MEB,1973).

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin kendilerinde var olan olumlu değerleri okul paydaşlarına aktarırken sosyal etkinlikleri, rol model olmalarını, ders anlatımlarını, örnek olay kullanımlarını, tutarlı davranışlarını ve değerler eğitimi kullanabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcı görüşlerine göre özellikle öğretmen sahip olduğu değerlere göre yaşamalı ve davranışları ile tutumları buna uygun olmalıdır. Gerek derste gerek ise sosyal etkinliklerde değerleri hissettirmeli, gerekirse de değerler eğitimi altında bu değerleri öğrencilere kazandırmalıdır. Ayrıca öğretmenin değer aktarımında kendine yarayan en önemli özelliği ise okul paydaşları tarafından rol model olarak benimsenmesidir. Öğretmenin bu açıdan davranışları, düşünceleri, değerleri örnek alınmakta ve benimsenmektedir.

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlardan ve katılımcı görüşlerinden hareketle, uygulamacılar ve araştırmacılar için geliştirilen bazı öneriler aşağıda sunulmuştur.

Uygulamacılar İçin Öneriler

1. Değerler eğitimi etkinliklerindeki konular arasına, araştırmada elde edilen bulgular ışığında ihtiyaç olan diğer değerler de eklenebilir.
2. Öğretmen yetiştiren fakültelerin ders programlarında, öğretmen adaylarının değer yargılarını geliştirecek derslere yer verilebilir.
3. Öğretmenlerin, ilgili değerleri kazandırmaları için tüm sınıfların demokratik bir tutumla idare edilmesi gerekmektedir.
4. Öğretmenlere adaylık süreçlerinde ya da yetiştirilme süreçlerinde, değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilebilmesi için öğrenciyi aktif olarak sürece katan etkinliklerin nasıl oluşturulacağı aktarılabilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Öğretmenlerin hangi değerlere sahip olduğunun belirlenebilmesi için ilgili bir çalışma öğretmenlere yönelik yapılabilir.
2. Bu çalışma sadece Elazığ ili ile sınırlıdır. İlgili bir çalışma, Türkiye'nin farklı coğrafi bir konumunda, farklı bir sosyo-ekonomik düzeye sahip bölgesinde de yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Değer, Öğretmen, Okul Paydaşı

Kaynaklar

- Akbaş, O. (2008). Sosyal Bilgilerde Değerler ve Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin Değer Algısı: Konya Örneği. Değerler Eğitimi Dergisi, 1 (3), 121-144.
- Bacanlı, H. (2006). Duyuşsal Davranış Eğitimi (3 Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balay, R., Kaya, A., Gençdoğan, Y. (2014). Eğitim Yöneticilerinin Hizmetkar Liderlik Yeterlilikleri ile Farklılıkları Yönetme Becerileri Arasındaki İlişki. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4 (1), 229-249.
- Doğanay, A., Sarı, A. G. M. (2004). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerine Temel Demokratik Değerlerin Kazandırılma Düzeyi ve Bu Değerlerin Kazandırılması Sürecinde Açık ve Örtük Programın Etkilerinin Karşılaştırılması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 39(39), 356-383.
- Evertson, C. M., Neal, K. W. (2006). Looking into Learning-Centered Classrooms: Implications for Classroom Management. Working Paper. National Education Association Research Department.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Kuşdil, M. E. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. Türk Psikoloji Dergisi, 15(45), 59-76.
- Kızılçelik, S. Ve Erjem, Y. (1996). Açıklamalı Sosyoloji Sözlüğü. Konya: Saray Kitapevleri.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). T.C. Resmi Gazete 14574, 24 Haziran 1973.
- Özgüven, G. E. (1994). Psikolojik Testler. Ankara: Yeni Doğu Mat.
- Schwartz, S. (1992). Universals in the Content and Structure of Value Theoretical Advances and Emprical Test in 20 Countries: Advances in Experimental. Social Psychology, 25, 1-65.
- Şirin, A. (1983). Gençlerin Değerler Sıralaması Üzerine Bir Araştırma. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ulusoy, K. Ve Dilmaç, B. (2012). Değerler Eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ANADOLU LİSELERİ TİP PROJELERİNİN MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI EĞİTİM YAPILARI ASGARİ TASARIM STANDARTLARI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Canan Demir Yıldız^a, Burhanettin Dönmez^b

^(a)Yrd. Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, canan.yildiz@alparslan.edu.tr

^(b)Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, bdonmez@inonu.edu.tr

Giriş

Eğitim, bireyin yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir. Her bireyin planlı programlı olarak aldığı eğitiminin gerçekleştiği kurumlar okullardır. Çeşitli sosyo-ekonomik nedenlerle giderek bireyin bir günde okulda geçirdiği süre ve genel olarak eğitim süresi artmaktadır. Bu nedenle okullar çocukların ve gençlerin yaşamlarında çok önemli bir yer tutan; kişiliklerinin oluşumunda ve gelişiminde çok önemli rol oynayan, zamanla ailelerin boşalttıkları alanları da doldurarak bireyin yaşamındaki önemini ve alanını artıran kurumlardır. Bu açıdan bakıldığında, okullar öğretimin yanında öğrencilerin fiziksel, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını da karşılaması gereken kurumlar olarak görülebilir.

Kuşkusuz, bir okulun ürünü içinde yaşayan insanların; öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer çalışanların sosyal etkileşimlerinin bir ürünüdür. Bu etkileşimin niteliği zaman zaman çeşitli nedenlerle değişebilir, Değişen bu durum okul iklimi olarak adlandırılabilir. Ancak yapıldıktan sonra kolay kolay değişmeyen, sosyal ve psikolojik ortamı etkileyen bir değişken vardır ki o da okul binasıdır.

Okul binaları, okulda yaşamının önemli bir kısmını geçiren başta öğrenciler olmak üzere okul çalışanlarının ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte olmalıdır. Bu açıdan bakıldığında kısaca davranış değiştirme süreci olarak tanımlanan eğitimin amacını gerçekleştirebilmesi için olmazsa olmaz koşullardan biri ortamdır. Uygun ortam olmadan davranış değişikliğini gerçekleştirmek mümkün değildir. İşte bu nedenle okul binaları okulun amacı ve bireye kazandırması gereken nitelikler dikkate alınarak planlanmalı ve projelendirilmelidir. Kısaca okul binaları, okun amacını gerçekleştirebilecek nitelikte olmalıdır. Bu bağlamda okul tasarımlarının incelenmesi önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Gaziantep ili, Şahinbey ve Şehitkamil merkez ilçelerinde yer alan Anadolu liselerinin tip projelerinin Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları açısından değerlendirmektir. Bu genel amaca bağlı olarak, Anadolu liseleri tip projelerinde yer alan fiziki mekânların “MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu” açısından uygunluğunun değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde yaygın olarak kullanılan çoklu durum (vaka) çalışması deseni seçilmiştir. Araştırmanın çalışma alanı, Gaziantep ili merkez ilçelerinde son on yıl içerisinde (2005 ve sonrasında) uygulanmış olan 4 farklı tip (örnek) Anadolu lisesi projesidir. Bu projeler 16 derslikli, 24 derslikli, 32 derslikli ve 40 derslikli tip lise projeleridir.

Araştırmada veriler, nitel araştırma tekniklerinden doküman inceleme, gözlem ve görüşme yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada öncelikle MEB İnşaat-Emlak Birimi ve Yatırım ve Tesisler Dairesi ile projelere ilişkin görüşmeler yapılarak bilgi alınmıştır. Elde edilen bilgiler doğrultusunda araştırmada doküman olarak Gaziantep ili merkez ilçelerinde uygulanmakta olan tip lise projelerine ulaşılmıştır. Elde edilen projeler, “MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu”na göre araştırmacı tarafından hazırlanmış olan 490 maddelik gözlem formuna göre değerlendirilmiştir. Gözlem formunda temel olarak incelenen fiziki mekânlar şu başlıklar altında sıralanmıştır: 1. Derslikler (eğitim yapıları derslikleri, müzik ve resim dersliği, laboratuvarlar), 2. İdari mekanlar (müdür odası, müdür yardımcısı odası, öğretmenler odası, rehberlik servisi odası, arşiv ve dosya odası, veli görüşme odası, okul-aile birliği odası, zümre öğretmenler odası ve personel tuvaleti), 3. Ortak alanlar (kütüphane, çok amaçlı salon, ibadethane, spor ve beden eğitimi salonu, kantin-kafeterya, yemekhane), 4. Sirkülasyon alanları (giriş holleri, koridorlar, kapalı teneffüs alanı, rampalar, merdivenler, yangın merdivenleri,

asansör, galeri boşlukları), 5. Islak hacimler (öğrenci tuvalet kabini, engelli tuvaleti, temizlik odası, öğretmen wc kabini), 6. Teknik mekanlar (ısı merkezi, elektrik odası, jeneratör odası, havalandırma santrali, sistem odası, teknisyen ve hizmetli odaları, depolar, su deposu, sığınak), 7. Okul bahçeleri (açık spor alanı, sosyal alan, gezinti yolları, giriş ve kontrol kulübesi, servis ve iftiae yolu, otopark ve servis araçları, yeşil alan)

Araştırmanın analiz sürecinde öncelikle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen bilgiler düzenlenmiştir. Daha sonra tip lise projeleri değerlendirilmiştir. Projelerin değerlendirilmesinde AutoCAD programı kullanılmış ve bu süreçte uzman yardımı alınmıştır. Gözlem formunda, “uygun/kısmen uygun/uygun değil/yok” seçenekleri yer almaktadır ve projelerin değerlendirilmesinde uzman ile birlikte gözlem formunda yer alan seçenekler işaretlenmiştir. Değerlendirme sürecinde fiziki mekânlarla ilgili genel bir yargıya varılırken bütün fiziki mekânlar tek tek incelenmiştir. Buna göre gözlem formunda yer alan her bir fiziki mekâna ilişkin maddelerin tümünün standartlara uygun olduğu durumlarda “uygun” seçeneği, bir ya da iki maddenin uygun olmadığı durumlarda “kısmen uygun” seçeneği, üç ya da daha fazla maddenin uygun olmadığı durumlarda “uygun değil” seçeneği, okul projesinde bulunmayan mekanlar için ise “yok” seçeneği işaretlenmiştir. Elde edilen sonuçlar tablolara dönüştürülmüş ve algıyı kolaylaştırmak amacıyla renklerden yararlanılmıştır.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgulara göre tüm projelerin “MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu”nda yer alan standartlara uygun olmayan yönlerinin olduğu görülmüştür. Öncelikle derslikler açısından bakıldığında 24 derslikli okul projesinin standartlara uygun olmadığı, tüm projelerde resim dersliği ve fizik laboratuvarının standartlara uygun olduğu, müzik dersliğinin ise sadece 40 derslikli okul projesinde standartlara uygun olduğu görülmüştür. Sosyal alanlarda ise mescit alanının hiçbir projede tasarlanmadığı, beden eğitimi ve spor salonunun sadece 40 derslikli okul binası içerisinde bulunmadığı ancak yemekhanenin okul binası içerisinde tasarlandığı görülmüştür. İdari mekanlar açısından incelendiğinde tüm projelerde personel wc kabinlerinin tasarlanmadığı göze çarpmaktadır. Islak hacimler açısından bakıldığında öğrenci wc kabinlerinin bütün projelerde standartlara uygun olmadığı görülmüştür. Sirkülasyon alanlarından ise sadece 40 derslikli okul projesinin standartlara uygun olduğu görülmüştür. Sistem odasının projelerde tasarlanmadığı, okul bahçelerinin ise standartlara kısmen uygun olduğu görülmüştür.

Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre tüm projelerin “MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu”nda yer alan standartlara uygun olmayan yönlerinin bulunduğu ortaya çıkmıştır. Buna rağmen 32 ve 40 derslikli okul projelerinin kılavuza daha uygun olduğu söylenebilir. Kılavuzda belirtilmesine rağmen projelerde mescit, veli görüşme odası, personel tuvaleti ve sistem odasının tasarlanmadığı görülmüştür. Ayrıca kılavuzda yer almadığı halde muayene ve revir alanlarının projede tasarlandığı görülmüştür. Bundan dolayı kılavuz ve okul projeleri arasında farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bu çelişkilerin düzeltilmesi önerilmektedir. Liseler için proje geliştirme sürecinde mutlaka MEB tarafından belirlenmiş olan fiziki çevre standartları göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda standartların güncellenmiş halleri takip edilmeli ve yeni projelerde bu standartlar esas alınmalıdır. Ortaöğretim kurumlarında projelerin geliştirilmesinde referans noktası, fiziki mekânların öğrencilerin gelişim süreçlerine nasıl katkıda bulunabileceği olmalıdır. Bu doğrultuda okul projelerinin tasarım sürecine tüm okul paydaşlarının dahil edilmesi önerilebilir. Bu bağlamda nicel, nitel ve karma araştırmalar yapılarak öğrencilerin gelişimlerine uygun fiziki mekânlara ilişkin bulgular elde edilebilir.

Anahtar Kelimeler: MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu, Tip projeler, Anadolu liseleri fiziki mekânları.

ÖĞRETMENLERİN POZİTİF PSİKOLOJİK SERMAYE VE İŞLE BÜTÜNLEŞME İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ¹

İsmail Eser^a, Semih Summak^b

(a) Şahinbey Bilim ve Sanat Merkezi, MEB, Gaziantep
(b) Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Giriş

Pozitif psikolojik sermaye kavramı son yıllarda üzerinde önemle durulan bir konu haline gelmeye başlamıştır. Konuya ilişkin ilk araştırmaların kuramsal temel oluşturmaya ve pozitif psikolojik sermayenin alt boyutlarını tanımlamaya yönelik olduğu görülmektedir. Pozitif psikolojik sermaye bireylerin sahip oldukları duygu, düşünce ve ruhsal yönden sahip oldukları birikimi ifade etmektedir. Bu konuda Luthans, Youssef ve Avolio (2007) tarafından yeni bir yaklaşım ortaya atılmıştır. Bu yeni yaklaşım, bireylerin performansının artırılmasında ve örgütsel başarının elde edilmesinde, ölçülebilen, geliştirilebilen ve yönetilebilen insan kaynaklarının pozitif biçimde yönlendirilmiş güçlü yönlerini ve psikolojik kapasitelerini araştırmaktadır (Turner vd. 2002). Luthans, Youssef ve Avolio (2007) çalışanların pozitif ve güçlü yönlerinin ortaya çıkarılarak geliştirilmesinin istenilen performanslarını olumlu yönde etkileyeceğini, bireylerin işle bütünleşmelerine katkıda bulunacağını söylemişlerdir. Ayrıca pozitif psikoloji akımının, örgütsel davranış alanındaki liderlik etkinliğinin ve çalışan performansının geliştirilmesi gibi uygulamaları da etkileyebileceğini savunmuşlardır. (Luthans, 2002b: 697; Luthans ve Youssef, 2007). Çalışmada kullanılan, Luthans ve arkadaşları tarafından geliştirilen Psikolojik Sermaye Ölçeği, (Luthans vd., 2007) “iyimserlik”, “psikolojik dayanıklılık”, “umut” ve “öz yeterlilik” alt boyutlarından oluşmaktadır.

İşle bütünleşme kavramı; bireyin kendisini işine vermesi, tüm benliği ile kendisini işine katması, tüm gücünü ve yeterliliğini işi için coşkuyla kullanması yani işiyle bütünleşmesi olarak ifade edilmektedir. İşiyile bütünleşmiş bireyler örgütlerinin istedikleri amaçlara ulaşması için daha fazla olumlu davranışlar ortaya koyacak, görev ve sorumluluklarını herhangi bir dış denetime gerek duymadan yerine getireceklerdir. Bireylerin çalışırken pozitif enerjilerini ortaya koymaları, işlerine şevkle sarılmaları, kendilerini işlerine adanmaları, tüm motivasyonları ile işlerine yönelmeleri, işlerini zamanla sınırlandırmamaları, işlerinden ayrılmak istememeleri olarak da ifade edilen işle bütünleşme davranışı örgütlerde istenilen ve gerekli olan bir davranıştır (Kahn, 1990). Utrecht İşle Bütünleşme Ölçeği (UİBÖ) Schaufeli vd., (2002b) tarafından geliştirilmiş ve “zindelik”, “addanma” ve “bütünleşme” boyutlarından oluşmaktadır..

Öğretmenlerin sahip oldukları pozitif psikolojik sermayeleri işlerine olan bütünleşmelerini ve bakış açılarını etkileyecektir. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ne kadar fazla ise sosyal çevrelerine ve işlerine olan bağlılıkları o derecede artması beklenir. Öğretmenlerin işleriyle bütünleşmeleri ise, eğitim kurumlarının daha üretken ortamlar haline gelmesinde, amaçlanan çıktılarının daha nitelikli olmasında, birey, aile ve toplum memnuniyetinde, okulun hedeflerine ulaşmasında o kadar etkili olacaktır (Luthans ve diğerleri, 2008; Kutanis ve Oruç, 2014; Dönmez, 2014). İş performansı ile yakından ilişkilendirilen (Rich, LePine ve Crawford, 2010) ve çalışanların işleriyle olan bütünleşme durumları ile işlerine dönük tutkularını açıklayan işle bütünleşme kavramı (Schaufeli vd., 2002) bu çalışmada pozitif psikolojik sermaye ile ilişkilendirilmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın problem cümlesini; “Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin işle bütünleşmeye etkisi nedir?” oluşturmaktadır. Pozitif psikolojik sermayenin işle bütünleşme ilişkisini inceleyen bir çalışmanın olmaması bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin bir performans göstergesi olan işle bütünleşme değişkeni ile olan ilişkisini anlamaya çalışmaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile işle bütünleşmeleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

¹ Bu bildiri, Yrd. Doç. Dr. Semih SUMMAK danışmanlığında yürütülen “Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye ve Etik Liderlik Algısının İşle Bütünleşmeye Olan İlişkisi” isimli doktora tezinin nicel kısmındaki veriler kullanılarak oluşturulmuştur.

Yöntem

Bu araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Şehitkamil ve Şahinbey merkez ilçeleri sınırları içindeki ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Gaziantep Şehitkâmil ve Şahinbey merkez ilçelerinde 5660 ilkököl öğretmeni, 5231 ortaokul öğretmeni ve 3916 lise öğretmeni olmak üzere 14807 öğretmen görev yapmaktadır. Oransız küme örnekleme yöntemi kullanılarak seçkisiz olarak seçilen 20 okulda çalışan 982 öğretmen bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada, Luthans ve arkadaşları tarafından geliştirilen Psikolojik Sermaye Ölçeği, (Luthans vd., 2007) ile Schaufeli ve arkadaşları tarafından geliştirilen “Utrecht İşle Bütünleşme Ölçeği (Utrecht Work Engagement Scale [UWES])” (Schaufeli vd.,2002) gerekli yasal izinler alınarak kullanılmıştır. Verilerin analizinde basit ve çoklu doğrusal regresyon analizleri kullanılmıştır.

Bulgular

Yapılan basit regresyon analizlerinin sonuçlarına göre; öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin genel ortalaması, işle bütünleşme değişkeninin genel ortalaması($\beta=.558$, $R^2=.312$, $p<0.01$) ile işle bütünleşmenin alt boyutları olan zindelik ($\beta=.569$, $R^2=.323$, $p<0.01$), adanma($\beta=.524$, $R^2=.063$, $p<0.01$) ve bütünleşme($\beta=.406$, $R^2=.165$, $p<0.01$) boyutlarını anlamlı ve pozitif şekilde yordamaktadır.

Pozitif psikolojik sermayenin alt boyutlarının, işle bütünleşmenin genel ortalaması ve işle bütünleşmenin alt boyutları üzerindeki etkisini incelemek için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizleri sonuçlarına göre;

✓ Pozitif psikolojik sermayenin alt boyutlarından, umut ve özyeterlilik ile iyimserlik işle bütünleşmenin genel ortalamasını anlamlı ve pozitif şekilde yordamaktadır ($\beta=.323-.199-128$, $R^2=.316$, $p<0.01$).

✓ Pozitif psikolojik sermayenin alt boyutlarından, umut, öz yeterlilik, iyimserlik ve dayanıklılık işle bütünleşmenin zindelik değişkenini anlamlı ve pozitif şekilde yordamaktadır ($\beta=.227-.229-116-.099$, $R^2=.327$, $p<0.01$).

✓ Pozitif psikolojik sermayenin alt boyutlarından, umut, iyimserlik ve öz yeterlilik işle bütünleşmenin adanma değişkenini anlamlı ve pozitif şekilde yordamaktadır ($\beta=.308-.135-169$, $R^2=.277$, $p<0.01$).

✓ Pozitif psikolojik sermayenin alt boyutlarından, umut, iyimserlik ve öz yeterlilik işle bütünleşmenin bütünleşme değişkenini anlamlı ve pozitif şekilde yordamaktadır ($\beta=.286-.077-107$, $R^2=.172$, $p<0.01$).

Tartışma

Çalışmanın ana problemi olan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin işle bütünleşmelerine etkisini belirlemek için yapılan analizler sonucunda; Pozitif psikolojik sermayenin alt boyutlarından; umut, özyeterlilik ile iyimserliğin işle bütünleşmenin genel ortalamasını anlamlı ve pozitif şekilde yordadığı görülmektedir. Bu açıdan pozitif psikolojik sermayeleri yüksek olan öğretmenlerin işle bütünleşmelerinin de yüksek olacağı söylenebilir. Farklı bir ifadeyle öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin önemi arttıkça, hem genel işle bütünleşme düzeyleri artmakta hem de işle bütünleşmenin alt boyutları olan zindelik, adanma ve bütünleşme düzeyleri artmaktadır. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri hem genel anlamda hem de alt boyutlar açısından öğretmenlerin işle bütünleşmelerini pozitif ve olumlu yönde etkilemektedir. Kısaca pozitif psikolojik sermayeleri yüksek öğretmenlerin işle bütünleşmeleri de artmaktadır. Alan yazın incelendiğinde pozitif psikolojik sermaye ile iş tatmini, örgütsel bağlılık, örgütsel mutluluk vb. performans türleri arasında pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda Özkalp (2009), yaptığı çalışmada pozitif psikolojik sermayenin alt boyutlarından dayanıklılık ve iyimserlik ile iş tatmini arasında pozitif ve anlamlı ilişki tespit etmiş ve benzer şekilde dayanıklılık ve iyimserliğin iş tatminini pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Çınar (2011), pozitif psikolojik sermayenin boyutları ile örgütsel bağlılığın boyutları arasında anlamlı ilişkiler ortaya koymuştur. Yapılan birçok çalışma bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Kutanis ve Oruç (2014) “pozitif psikolojik sermaye ve bileşenlerinin performans, iş tatmini, çalışan mutluluğu, örgütsel bağlılık” arasında ilişki olduğunu ve bu kavramlara pozitif yönde etki yaptığını belirtmişlerdir. Luthans ve diğerleri (2005) “psikolojik sermaye” ile “iş performansı” arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ve çalışanların psikolojik sermayelerinin yüksek olmasının performanslarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Larson ve Luthans (2006) “psikolojik sermaye” ile “iş tatmini ve örgütsel bağlılık” arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Luthans ve diğerleri (2008) tarafından yapılan diğer bir çalışmada “psikolojik sermaye” ile “performans, iş tatmini ve örgütsel bağlılık” arasında pozitif anlamlı ilişkiler olduğu belirtilmiştir.

Alanyazında pozitif psikolojik sermayenin işle bütünleşmeye ve performansa yönelik olumlu ve pozitif etkisinin olduğunu ortaya koyan birçok çalışma olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra pozitif psikolojik sermayenin işle olan bağlılığı arttırdığı, işten ayrılmaları, iş stresini, işe yönelik kaygıları ve sinizmi azalttığı yapılan çalışmalarda ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda Erkuş ve Fındıklı (2013) yaptıkları çalışmada “psikolojik sermaye” ile “iş tatmini ve iş performansı” arasında pozitif, “işten ayrılma niyeti” arasında da negatif ve anlamlı ilişki tespit etmişlerdir. Tüzün, Çetin ve Basım (2014) psikolojik sermayenin işten ayrılma niyeti üzerinde negatif bir etkisi olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca Avey, Luthans ve Youssef (2010) yaptıkları çalışmada “psikolojik sermayenin örgütsel vatandaşlık davranışı ile pozitif, örgütsel sinizim, işten ayrılma niyeti ve üretim karşıtı davranışlarla” da negatif ilişkisi olduğu belirtilmiştir. Yine Avey ve diğerleri (2011) psikolojik

sermayeyle iş tatmini, örgütsel bağlılık, psikolojik iyi oluş, örgütsel vatandaşlık, performans, öz-değerlendirme, yönetici değerlendirmeleri ve objektif değerlendirme gibi değişkenlerle pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur. Öte yandan psikolojik sermayeyle sinizm, işten ayrılma niyeti, iş stresi ve endişesi, sapma davranışlarıyla negatif ilişki saptanmıştır. Walumbwa ve diğerleri ise (2011) “performans ve örgütsel vatandaşlık davranışı” arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir.

Alanyazında yapılan birçok çalışma bu çalışmada elde edile bulgular doğrultusunda sonuçlar ortaya koymaktadır. Yapılan çalışmalarda pozitif psikolojik sermayesi yüksek bireylerin işleriyle bütünleştikleri, kendilerini işlerine daha fazla kattırdıkları, iş performanslarını arttırdıkları, iletişim sorunlarını en aza indirdikleri, örgütsel amaçlara ulaşmada daha fazla katkıda buldukları, örgütsel vatandaşlık davranışlarını daha fazla sergiledikleri, iş çevrelerinde olumlu etki oluşturdukları görülmektedir (Gill, 2007; Öner, 2008; Schaufeli ve Salanova, 2008; Yaldiran, 2010; Ouweneel, Le Blanc ve Schaufeli, 2013). Yine ortaokul öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermayenin geliştirilmesine yönelik yapılan 8 haftalık bir uygulama çalışmasının sonucunda katılımcıların pozitif psikolojik sermaye değerlerinde artış olduğu gözlenmiş, süreç sonunda daha olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür (Kalman ve Summak, 2016).

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin düşük olduğu okullarda öğretmenlerin performanslarının olumsuz etkilendiği birçok çalışmada ortaya konulmuştur. Bu tür okullarda ve çalışan öğretmenlerinde bazı sorunlarla karşılaşılacağı, okulların hedeflenen amaçlara ulaşmada sorunlar yaşayacağı söylenebilir. Bu açıdan öğretmenlerin işle bütünleşmelerini sağlamanın, olumlu psikolojilerine destek olmanın bir gereklilik olduğu görülmektedir (Bıyıkbeyi, 2015; Topçu ve Ocak, 2012; Avey, Wernsing ve Luthans, 2008).

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleriyle, onların hem genel anlamda hem de bütün boyutlarda işle bütünleşmelerinin olumlu yönde etkilendiğini göstermektedir. Pozitif psikolojik sermayeleri yüksek öğretmenlerin bunun sonucu olarak işleriyle bütünleşmiş, dinamik, kendilerine mesleğine adanmış ve gerekli tüm çalışmaları öz veriyle yapması beklenmektedir. Pozitif psikolojik sermayesi yüksek ve işle bütünleşmiş olan öğretmenlerin hedeflere ulaşma konusunda beklenenin üzerinde performans sergileme, örgüt ortamında olumlu iletişim kurma ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının sergilenmesi gibi olumlu örgütsel sonuçlar, ortaya koyması beklenebilir. Bireysel anlamda pozitif psikolojik sermayesi yüksek ve işle bütünleşmiş öğretmenlerin işini sevmesi, motive olmuş ve heyecanlı olarak işini sürdürmesi aile ve sosyal hayatında mutlu bireyler olması gibi istendik davranışlar sergilemesi beklenebilir.

Elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

• Pozitif psikolojik sermayeye ilişkin uygulamalı eğitimler ülkemizde çok fazla yaygın değildir. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerini arttırmaya yönelik uygulamalı eğitimlere daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır.

• Pozitif psikolojik sermaye ile ilgili nitel araştırmaların sayısının artırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

• Pozitif psikolojik sermayenin farklı liderlik türleriyle ilişkisine yönelik çalışmaların yapılmasına önem verilmelidir.

• Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerini arttırmaya yönelik projeler ve eğitimlere katılmalarına fırsat verilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Pozitif Psikoloji, Pozitif Psikolojik Sermaye, İşle Bütünleşme

Kaynaklar

Avey, J. B., Wernsing, T. S. ve Luthans, F. (2008). Can positive employees help positive organizational change? Impact Of Psychological Capital And Emotions On Relevant Attitudes And Behaviors. *Journal Of Applied Behavioral Science*, 44(1).

Bıyıkbeyi, T. (2015). Çalışanların Örgütsel Adalet Algıları İle Psikolojik Sermaye Düzeyleri Arasındaki İlişki: Doğu Akdeniz Bölgesinde Bir İlde Bir Alan Araştırması. Yüksek Lisans Tezi, (393652). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi. Kahramanmaraş.

Çınar, E. (2011). Pozitif Psikolojik Sermayenin Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi, (298113). Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.

Dönmez, B. (2014). “Pozitif Psikolojik Sermaye İle İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algısı, İş Doyumu, İşgören Performansı ve Yaşam Doyumu İlişkilerinin Seyahat Acentesi Çalışanları Örneğinde İncelenmesi”. Doktora Tezi, (355868). Mersin Üniversitesi. Mersin

Gill, D. S. (2007). Employee Selection and Work Engagement: Do Recruitment and Selection Practices Influence Work Engagement?, Doktora Tezi, Kansas State University.

- Kalman, M. ve Summak M.S. (2016). Öğretmenlerin Psikolojik Sermayelerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Karma Yöntem Araştırması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*. 15(1):27-58
- Kutunis, R. Ö. ve Oruç, E. (2014). Pozitif Psikolojik Sermayenin Örgüt İçi Politik Davranışlara Etkisi: Akademisyenler Üzerine Bir Araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*. 7.(3).
- Luthans, Fred, "The Need for and Meaning of Positive Organizational Behavior", *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 23, 2002b, p. 696.
- Luthans, Fred, Bruce J. Avolio, Fred O. Walumbwa and Weixing Li, (2005). "The Psychological Capital of Chinese Workers: Exploring the Relationship with Performance", *Management and Organization Review*, Vol. 1, Issue 2.
- Luthans, F., Youssef, C. M. ve Avolio, B. J. (2007). *Psychological Capital: Developing The Human Competitive Edge*. New York: Oxford University Press.
- Luthans, Fred ve diğerleri (2007), "Positive Psychological Capital: Measurement and Relationship with Performance and Satisfaction", *Published in Personnel Psychology*, (60).
- Luthans, F., Norman, S. M., Avolio, B. J. ve Avey, J. B. (2008). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate: Employee performance relationship. *Journal of Organizational Behavior*, 29(2).
- Ouweneel, E., Le Blanc, P. ve Schaufeli, W.B. (2013). Do-it-yourself: An Online Positive Psychology Intervention to Promote Positive Emotions, Self-Efficacy, and Engagement at Work. *Career Development International*, 18, 173-195.
- Öner, Z. H. (2008). "The Mediating Effect of Organizational Justice: Moderating Roles of Sense of Coherence and Job Complexity on The Relationship Between Servant Leadership and Work Engagement. Doktora Tezi, (221819). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özkalp, E. (2009). Örgütsel Davranışta Yeni Bir Boyut: Pozitif (Olumlu) Örgütsel Davranış Yaklaşımı ve Konuları. 17. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı.
- Rich, B. L. & Lepine, J. A. & Crawford E. R. (2010). Job Engagement: antecedents and effects on job performance", *Academy of Management Journal*, Vol. 53, No. 3.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I., Marques-Pinto, A., Salanova, M., Bakker, A., et al. (2002). Burnout and engagement in university students: a cross-national study. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Topçu, M. K. ve Ocak, M. (2012). Psikolojik Sermayenin Tükenmişlik Algısı Üzerine Etkisinde İş Tatmininin Aracılık Rolü: Türkiye ve Bosna-Hersek Sağlık Çalışanları Örneği. 20. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı.
- Turner, Nick - Barling, Julian - Zaharatos, Anthea (2002), "Positive Psychology at Work", C. RirkSnyder - Lopez, Shane (Ed.), *Handbook of positive psychology*, Oxford, UK: Oxford University Pres, p. 715-728.
- Yaldıran, M. (2010). The Effect Of Ethical Climate On Work Engagement. Yüksek Lisans Tezi, (273590). Marmara Üniversitesi. İstanbul.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL STRES KAYNAKLARI

Mahire Aslan^a, Aslı Ağıroğlu Bakır^b

^(a) Yrd. Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, mahire.aslan@inonu.edu.tr

^(b) Dr., MEB, asliabakir@gmail.com

Giriş

İnsanlık özellikle son yüzyıllarda bilime kattığı ivme ile birlikte büyük bir değişim ve dönüşüm sürecini yaşamış ve yaşamaya da devam etmektedir. Beraberinde parçası olduğumuz yüzyılın hızlı, rekabetçi, teknolojik ve bilimsel gelişmeleri yoğun şekilde kullanan yaşam tarzı, yepyeni bir problemi de beraberinde getirmiştir. ‘Stres’ olarak adlandırılan bu kavram, çeşitli kaynaklarda bir eyleme, duruma ya da bir kişinin üzerindeki fiziksel ve psikolojik zorlanmaya karşı ortaya çıkan tepki; bireyin çevresel uyaranlara yeterli ya da araçsal olarak tepkide bulunmasını engelleyen bir dizi koşul olarak nitelenmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001; Balcı, 2000).

Stresle ilgili alanyazında vurgulanan temel nokta, stresin sosyal, kültürel, örgütsel, fiziksel ve psikolojik etkenlerin oluşturduğu çok boyutlu bir içerik taşıdığıdır. İşgörenler çalıştıkları örgütlere özgü farklı farklı stres biçimlerinin etkisini hissederler ve bu çok olası bir durumdur. Örgütsel stres olarak da adlandırılan iş stresi, yöneticiler ve dolayısıyla da örgütsel davranış açısından önemlidir. Uzun süreli stres, çalışanlarda fiziksel ve psikolojik olumsuz etkilerde bulunmakta ve işgörenlerin sağlığı ve örgüte katkısı zarar görmektedir. Stresin azaltılması çalışanın örgüte katkısını artıracığı gibi, onun iş doyumunu da yükseltebilmektedir (Balcı, 2000). Diğer meslek dallarında olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de okul örgütlerinde belli bir düzeyde stresle karşılaşılmaktadır. Okulların kendine özgü yapı ve işleyiş özellikleri sonucu ortaya çıkan bu stres durumları, öğretmenlerin performansını çoğu zaman olumsuz yönde etkilemektedir.

Problem Cümlesi

Sınıf öğretmenleri, okul örgütlerinde stres kaynağı olarak belirlenen durumları nasıl algılamaktadırlar?

Alt Problemler

1. Sınıf öğretmenleri, okul örgütlerinde belirlenen durumları hangi düzeyde stres kaynağı olarak algılamaktadırlar?

2. Sınıf öğretmenlerinin algıladıkları stres düzeyi, örgütsel stresin alt boyutlarına (kararlara katılma, iletişim, yöneticilerin tutum ve davranışları, denetim biçimi, çalışma koşulları, yükselme ve gelişme olanakları, mesleki güvence, mesleki görünüm, örgütsel olanaklar, rol çatışması-rol belirsizliği, insan ilişkileri, öğrencilerin tutum ve davranışları, velilerin tutum ve davranışları) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel stres algıları, cinsiyet, kıdem, mezun olunan bölüm, sınıftaki öğrenci sayısı ve okuldaki sınıf öğretmeni sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Amacı

Öğretmenlerde stres yaratan örgütsel kaynakları saptamak hem okul örgütlerinin daha sağlıklı bir yapı ve işleyişe kavuşmalarına, hem de eğitim-öğretimin kalitesinin artırılmasına katkı sağlayacaktır. Bu noktadan hareketle ilköğretim sınıf öğretmenlerinin stres kaynaklarının belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu araştırmanın amacı, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları stres durumlarını belirlemek ve bazı değişkenler açısından bunların analizini yapmaktır.

Bu araştırma ile ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin, çalıştıkları okullarda karşılaşılabilecekleri stres kaynaklarını bilimsel olarak ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmada sınıf öğretmenlerinin örgütsel stres algısının; cinsiyet, kıdem, mezun olunan bölüm, sınıftaki öğrenci sayısı ve okuldaki sınıf öğretmeni sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem

İlkokullarda görevli sınıf öğretmenlerinin örgütsel stres kaynaklarının analizini amaçlayan bu çalışmada, genel tarama modeline dayalı betimsel yöntem kullanılmıştır. Tarama (survey) modeli, mevcut durumu olduğu gibi açıklamayı amaçlar (Karasar, 2007: 34).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Malatya ilinin Battalgazi, Yeşilyurt ve Akçadağ ilçelerinde bulunan resmi ilkokullarda görev yapan Sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemek amacıyla “küme örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Evrenin sınırlarının bilindiği ve gruplanabilir nitelikte olduğu durumlarda kullanılan küme yönteminde, bireylerin değil; grupların örnekleme yapılmaktadır (Kaptan, 1998: 121-122).

Araştırmada, evrende yer alan ilkokullardan oransız küme yöntemiyle 12 İlkokul yansızlık kuralına göre belirlenmiştir (Kaptan, 1998: 120). Örnekleme dâhil edilen ilkokullarda görev yapan 230 öğretmene ulaşılmış; ancak çeşitli nedenlerle hatalı oldukları belirlenen 22 anket değerlendirmeye alınmamıştır. Böylelikle, analiz işlemleri toplamda 208 öğretmenden alınan veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Aslan (1995) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Örgütsel Stres Kaynakları Anketi – ÖÖSKA” kullanılmış ve bu araca dayalı olarak, öğretmenlerin örgütsel stres kaynakları 13 boyut altında (kararlara katılma, iletişim, yöneticilerin tutum ve davranışları, denetim biçimi, çalışma koşulları, yükselme ve gelişme olanakları, mesleki güvence, mesleki görünüm, örgütsel olanaklar, rol çatışması-rol belirsizliği, insan ilişkileri, öğrencilerin tutum ve davranışları, velilerin tutum ve davranışları) ele alınmıştır.

Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümü; cinsiyet, kıdem, mezun olunan bölüm, sınıftaki öğrenci sayısı ve okuldaki sınıf öğretmeni sayısı sorularından oluşmaktadır. İkinci bölümde ise, İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin örgütsel stres kaynaklarına ilişkin algılarını ölçmeye dayalı 71 madde yer almaktadır. Ölçek; pek çok katılıyorum (5), çok katılıyorum (4), orta düzeyde katılıyorum (3), az katılıyorum (2) ve hiç katılmıyorum (1) şeklinde derecelendirilmiştir.

Araştırma verilerinin toplanması için, veri toplama aracı, araştırmacılar tarafından örnekleme dâhil edilen ilkokullara gidilerek öğretmenlere bizzat uygulanmıştır.

Verilerin analizi

Anketteki soru maddeleri, her bir soruya verilen yanıtların seçeneklere dağılımına göre analiz edilmiştir. İlkokullarda görevli sınıf öğretmenlerinin örgütsel stres kaynaklarının analizini yapmak için, katılımcıların her bir maddeye ilişkin olarak 1-5 arasında derecelendirdikleri yanıtların standart sapması, frekansı, yüzdesi ve aritmetik ortalaması dikkate alınmıştır. Diğer yandan, maddelere verilen yanıtların bağımsız değişkenlere (cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan bölüm, sınıftaki öğrenci sayısı ve okuldaki sınıf öğretmeni sayısı) ve alt boyutlara göre analizinde, 5’li derecelendirmeden elde edilen toplam puanlar esas alınmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde, ikili gruplar arasındaki farklar için t testi, çoklu grup karşılaştırmalarında tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Bu analizler için SPSS istatistik paket programından yararlanılmıştır. Çözümlemelerde anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak alınmıştır.

Bulgular

Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Araştırmanın ortaya koyduğu genel sonuç; okul örgütlerinin yapı ve işleyişlerine ilişkin olarak ortaya çıkan olumsuz durumların, öğretmenler tarafından stres yaratıcı olarak algılandığını ve dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin örgütsel stres içinde bulduklarını göstermektedir.

2. Öğretmenlerin “Yüksek” düzeyde stres yapıcı olarak gördükleri durumlar; araştırmanın “Yükselme ve Gelişme Olanakları”, “Mesleki Güvence”, “Mesleki Görünüm”, “Örgütsel Olanaklar”, “Velilerin Tutum ve Davranışları” alt boyutlarında yoğunlaşmaktadır.

“Orta” düzeyde stres yapıcı alt boyutların ise, “Kararlara Katılma”, “İletişim”, “Yöneticilerin Tutum ve Davranışları”, “Denetim Biçimi”, “Çalışma Koşulları”, “Rol Çatışması-Rol Belirsizliği”, “İnsan İlişkileri”, “Öğrencilerin Tutum ve Davranışları” olduğu görülmektedir.

3. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Stres Algıları, “Cinsiyet” değişkenine göre analiz edildiğinde, “Kararlara Katılma” boyutu ile “Yöneticilerin Tutum ve Davranışları” boyutlarında erkek öğretmenler kadın öğretmenlere kıyasla daha fazla stres altındadırlar.

4. “Mesleki Kıdem” değişkenine göre, Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Stres Algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

5. “Mezun Olunan Bölüm” değişkenine göre, Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Stres Algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

6. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Stres Algıları “Sınıftaki Öğrenci Sayısı” değişkenine göre “Mesleki Görünüm”, “Örgütsel Olanaklar”, “Öğrencilerin Tutum ve Davranışları” boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre, öğrenci sayısının fazlalığı ile sınıf öğretmenin yaşadığı stres düzeyi arasında doğru bir orantı vardır.



7. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Stres Algıları “Okuldaki Sınıf Öğretmeni Sayısı” değişkenine göre “Kararlara Katılma”, “İletişim”, “Çalışma Koşulları”, “Yükselme ve Gelişme Olanakları”, “Mesleki Güvence”, “Mesleki Görünüm”, “Rol Çatışması-Rol Belirsizliği”, “Öğrencilerin Tutum ve Davranışları”, “Velilerin Tutum ve Davranışları” boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre okulundaki sınıf öğretmeni sayısı 31-35 arasında olan öğretmenler daha fazla stres yaşamaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, okul, stres, örgütsel stres,

Kaynaklar

- Balcı, A. (2000). *İş stresi*. Nobel Yayın Dağıtım.
Kaptan, S. (1998). Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri. Ankara: Teknisk Web Ofset Tesisleri.
Karasar, N. (2007). Bilimsel Araştırma Yöntemi.(17. Baskı), Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti. Ankara.
Sabuncuoğlu, Z. & Tüz, M. (2001). Örgütsel Psikoloji, 3. Baskı, Bursa.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN YAŞADIKLARI ETİK İKİLEMLER: NEDENLER VE BAŞ ETME STRATEJİLERİ

Ferudun Sezgin^a, Onur Erdoğan^b

^(a) Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, ferudun@gazi.edu.tr

^(b) Milli Eğitim Bakanlığı, onurerdogan@live.com

Giriş

Yöneticiler örgütteki konumları ne olursa olsun karar verme sürecinde yer alarak çeşitli kararlar almak zorunda kalmaktadır. Doğru karar hem etik hem yasal olandır. Ancak karara temel teşkil eden durumlar etik fakat yasa dışı veya yasal fakat etik dışı olabilmektedir. Bu bağlamda yöneticiler kariyerlerinde bir noktada kendi değerleri ile uyumlu olmayan bazı kararları almak ya da desteklemek zorunda kalmaktadır (Elizer, 2000). Bazen doğru karar ve uygulamalar örgütün hedefleriyle çatışmakta bazen ise örgütün çıkarına olan karar ve uygulamalar kişinin değerleri ile çatışmaktadır. Bu bağlamda örgütlerde bireylerin iki değer setinden birini seçmesi gerektiği durumlarda etik ikilemler ortaya çıkmakta ve bireyler kendi etik ilkeleri ile örgütün politika ve uygulamaları arasında denge kurmaya çalışmaktadır (Moreno, 2011).

Okullarda diğer örgütlerden farklı olarak sürekli iyilik standartlarının birbiriyle çatıştığı bu sebeple de okulların normatif olarak karmaşık örgütler olduğu ve okulun ahlaki bir yönünün bulunduğu belirtilmektedir. Ahlaki konular okulların dokusunda gömülüdür ve bu ahlaki temel okullarda kararları etkilemektedir (Greenfield, 1993). Bu bağlamda etik ikilemler ahlaki bir girişim olduğu belirtilen okullarda yöneticiler tarafından sıklıkla yaşanmakta ve araştırmalarda da giderek artan bir ilgiyi üzerine çekmektedir (Catacutan ve de Guzman, 2016; Cranston, Ehrich ve Kimber, 2004).

Okul müdürlerinin yaygın bir şekilde ve sıklıkla etik ikilemler yaşadıkları belirtilmektedir. Okul müdürleri öğrencilerin istenmeyen davranışları, öğretmenlerin istenmeyen davranışları, öğrenci haklarını çiğneyen öğretmenler, öğretmen haklarını çiğneyen öğrenciler, veliler ve okul dışında gerçekleşen ancak okulla ilişkili olaylar ile problemler yaşamakta ve davranışsal boyutta etik ikilemlerle karşı karşıya kalmaktadır (Cranston, Ehrich ve Kimber, 2006). Bunlara ek olarak okul dışı baskı ve personel gelişimi konularında da okul müdürlerinin politik ve yapısal ikilemler yaşadıkları belirtilmektedir (Gurr ve Drysdale, 2012). Okul müdürlerinin yaşadıkları davranışsal, yapısal ve politik ikilemlere ek olarak Middlewood ve Cardano (2001) okul müdürlerinin yaşadıkları sistemsel bir ikileme dikkat çekmektedir. Buna göre eğitim sistemi ölçülebilir özelliklere önem verirse ve okullar bu sonuçlara göre başarılı veya başarısız kabul edilirse bu sonuçlara ulaştıran öğretim yöntemi etkili görülecektir. Bu da okul müdürünün öğretmen performansını değerlendirmesinde ikileme sebep olacaktır.

Okul yöneticileri etik ikilemlerle karşılaştıklarında çeşitli baş etme stratejileri kullanmaktadır. Okul yöneticileri ikilemde kaldıklarında kaçınma, ahlak kurallarını görmezden gelme, otoriteye boyun eğme ve kendi kişisel etik değerlerine uygun karar verme davranışlarını gösterebilmektedir (Roche, 1997). Millerborg ve Hyle'ye (1991) göre okul müdürleri etik ilkeler ile yasalar çatışmadığında uygun kararları verebilmektedir. Etik ilkeler ile yasaların çatıştığı durumlarda okul müdürlerinin etik ancak yasal olmayan kararları yasal ancak etik olmayan kararlara göre anlamlı şekilde daha fazla tercih ettiklerine işaret edilmektedir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin etik ikilemlerle karşı karşıya geldiklerinde sıklıkla daha önceki etik sosyalleşmelerine dayalı çözümler ürettikleri belirtilmektedir.

Eğitim toplumun büyük çoğunluğunu kapsayan çok boyutlu, çok paydaşlı ve bu sebeple de karmaşık bir iştir. Toplumun beklentileri, politik beklentiler, okulun rolü, okul çalışanlarının rolü, öğrencilerin çeşitlenen ihtiyaçları çeşitli gerilimlere neden olmaktadır. Söz konusu bu değişkenler ile okul yöneticilerinin etik inanç sistemleri uyumlu olmadığında ikilemler ortaya çıkmaktadır. Araştırmalar okul yöneticilerinin sıklıkla etik ikilemler yaşadıklarına işaret etmektedir. Buna ek olarak araştırma sonuçlarında etik ikilemlerin mesleki stres gibi istenmeyen durumlara sebep olduğuna dönük bulgulara da rastlanmaktadır. Eğitim politikaları okul yöneticilerini etik ikilemlerle karşı karşıya getirebilecek şekilde düzenlenmiş ise yöneticiler etik ikilemlerle karşılaştıklarında ya etik dışı ya da yasaya uygun olmayan davranış sergilemek durumunda kalacaklardır. Her iki durumun da olumsuz durumlar olduğu söylenebilir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı resmî ortaokullarda ve

Anadolu liselerinde okul yöneticileri tarafından yaşanan etik ikilemler ve nedenleri ile okul yöneticilerinin bu etik ikilemlerle baş etme stratejilerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Okul yöneticileri;

1. Kendi etik ve mesleki inanç sistemlerini nasıl tanımlamaktadırlar?
2. Örgütsel ve sosyal baskıları nasıl algılamaktadırlar?
3. Kendilerini iç inanç sistemlerine aykırı davranış göstermeye iten örgütsel ve sosyal baskı veya olayları ne düzeyde yaşamaktadırlar?
4. Davranışsal, yapısal, politik, sistemsel ve yasal boyutlarda ne tür ikilemler yaşamaktadırlar?
5. Davranışsal, yapısal, politik, sistemsel ve yasal ikilemlerin nedenlerini ya da kaynaklarını nasıl açıklamaktadırlar?
6. Karşılaştıkları davranışsal, yapısal, politik, sistemsel ve yasal ikilemlerle baş etmede ne tür stratejiler kullanmaktadırlar?
7. Tarafından yaşanan etik ikilemlerde eğitim kademesi ve görev değişkenlerinin ortak etkileri anlamlı mıdır?

Yöntem

Araştırmada okul yöneticilerinin yaşadıkları etik ikilemlerin nicel yolla belirlenmesinin ardından nitel yolla söz konusu bu ikilemlere ilişkin derinlemesine bilgi edinilmesi, ikilemlerin nedenlerinin ve yöneticilerin bu ikilemlerle baş etmede kullandıkları stratejilerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla araştırmada nicel ve nitel verilerin sıralı olarak birlikte kullanılacağı karma yöntem kullanılmıştır. Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012) karma desenleri üçgenleme ve açıklayıcı desen olmak üzere iki temel başlıkta ele almaktadır. Her iki desende de nitel ve nicel veriler birlikte kullanılmakla birlikte iki deseni temelde zamanlama birbirinden ayırmaktadır. Açıklayıcı desende nitel ve nicel verilerin toplanması arasında öncelik tercihinde bulunmaktadır. Açıklayıcı desende nicel verilerin önce toplandığı durumlarda nicel verilerin toplanmasının ardından tamamlayıcı bilgilere erişilmesi ve nicel verilerin rafine edilmesi amacıyla nitel veriler toplanmaktadır. Buradan hareketle söz konusu bu araştırmada öncelikle nicel veriler aracılığı ile okul yöneticilerinin yaşadıkları etik ikilemlerin belirlenmesi ardından nitel veriler yoluyla ikilemlere ilişkin derinlemesine bilgi edinilmesi, ikilemlerin nedenlerinin ve okul yöneticilerinin bu ikilemlerle baş etmede kullandıkları stratejilerin belirlenmesi amaçlandığından karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı desen kullanılmıştır. Bununla birlikte araştırmanın nicel boyutunda ilişkisel tarama nitel boyutunda ise olgubilim deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini, Ankara'nın Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan resmî ortaokullar ve Anadolu liselerinde görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmada nicel verilerin toplanması amacıyla çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme ve basit seçkisiz örnekleme yöntemleri aşamalı olarak uygulanarak örnekleme seçilmiştir. Örnekleme her kademededen 30'ar okul dâhil edilmiştir. Hangi ilçeden kaç okulun örnekleme dâhil edileceği tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmada nitel verilerin toplanması için gerekli katılımcıları belirlemek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda katılımcı grubunu her bir kademededen 10'ar okul müdürü ve 10'ar müdür yardımcısı oluşturmaktadır.

Bulgular

Araştırmanın veri toplama süreci devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Değer Çatışması, Etik, Etik İkilem.

Kaynaklar

- Catacutan, M. R. G., & de Guzman, A. B. (2016). Bridge over troubled water phenomenologizing filipino college deans' ethical dilemmas in academic administration. *Educational Management Administration & Leadership, 44*(3), 491-510.
- Cranston, N., Ehrich, L. C., & Kimber, M. P. (2004). Towards an understanding of ethical dilemmas faced by school leaders. *Principia: Journal of the Queensland Secondary Principals' Association, 1*, 1-3.
- Cranston, N., Ehrich, L. C., & Kimber, M. (2006). Ethical dilemmas: The "bread and butter" of educational leaders' lives. *Journal of Educational Administration, 44*(2), 106-121.
- Elizer, R. M. (2000). Professional leadership and management for the 21st century. *Institute of Transportation Engineers Journal, 70*(5), 22-26.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Greenfield, W. D. (1993). Articulating values and ethics in administrator preparation. In K. R. Howe, and O. B. Miramontes (Eds.), *The ethics of special education* (pp. 267-287). New York: Teachers College Press.



- Gurr, D., & Drysdale, L. (2012). Tensions and dilemmas in leading Australia's schools. *School Leadership & Management*, 32(5), 403-420.
- Middlewood, D., & Cardano, C. (2001). The significance of teacher performance and its appraisal. In D. Middlewood, and C. Cardno (Eds.), *Managing teacher appraisal and performance* (pp. 1-16). London: Routhledge.
- Millerborg, A., & Hyle, A. E. (1991). Ethics or the law: What drives administrative decisions? (Report Nu: ED335769). ERIC Document Reproduction Services.
- Moreno, M. C. (2011). *Ethical dilemmas: Pressures on leaders to walk the talk*. Doctoral Dissertation, University of San Francisco Faculty of the School of Education, San Francisco.
- Roche, K. W. (1997). *Principals' responses to moral and ethical dilemmas in catholic school settings*. Doctoral Dissertation, University of Toronto Ontario Institute for Studies in Education, Ontario.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZ-YETERLİK ALGILARI İLE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN YETKİNLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Aslı Ağıroğlu Bakır^a, Mahire Aslan^b

^(a) Dr., MEB, asliabakir@gmail.com

^(b) Yrd. Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, mahire.aslan@inonu.edu.tr

Giriş

“Bireyin verilen akademik bir görevi belirlenmiş olan başarı seviyesinde yapabileceği konusundaki algısı” (Ekici, 2012) olarak tanımlanan akademik öz-yeterlik, bireyin performansına olan yansımaları ve doğurguları açısından önem arz etmektedir.

Akademik olsun ya da olmasın hiçbir yeterlik bireyin kendi yetenek ve kapasitesinden bağımsız değildir. Herhangi bir konudaki yeterliğin uygulanabilirliği, kişinin bireysel yetkinliğinin farkına varması ve onu yapıp yapamayacağı konusundaki algısına bağlıdır. Dolayısıyla bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel yetkinliğine ilişkin algıları onu yaşamının hem sosyal ve hem de akademik boyutuna hazırlamaktadır. İnsan davranışlarındaki yetkinlik düzeyini birbirinden farklı faktörler (doğrudan ve dolaylı deneyimler, sözel ikna gücü, fizyolojik ve duygusal durumlar, sosyal modeller, vb.) etkilemekle birlikte, en önemli faktörün öz-yeterlik algıları olduğunu ileri sürmek yanlış olmayacaktır.

Bu bağlamda öğrencilerin de akademik başarılarında öz-yeterlik algılarının son derece önemli olduğu ileri sürülebilir. Çünkü öğrencinin akademik öz-yeterlik algısı, kendisine ve elde edebileceği akademik başarıya ilişkin inancına bağlıdır. Öğrencilerin, özellikle de yarının öğretmeni olacak öğrencilerin öz-yeterlik algılarının belirlenmesi hem mesleğe giriş ölçüt ve özelliklerinin ve hem de öğretmenlik mesleğinden beklenen kalitenin sağlanmasında başat bir rol oynamaktadır. Bu çalışma, henüz hizmet öncesi dönemde bulunan öğretmen adaylarının akademik öz-yeterliklerinin saptanması ve bu saptamadan elde edilecek sonuçları yarınlara öğretmenini daha iyi yetiştirebilmeyi sağlaması açısından önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlik mesleğine ilişkin yetkinlik öğretmen adayının hem bilişsel ve hem de davranışsal açıdan yeterli olmasını öngörmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin yakın ve uzak amaçlara yönlendirilmesi ve güdülenmesi kadar bir öğretmen için öğrenci kazanımlarının bu amcalar doğrultusunda somutlaştırılması ve bilimsel ve objektif bir biçimde değerlendirilebilmesi de önemlidir. Bugünün öğretmen adayının bu mesleğe ilişkin yetkinlik düzeyinin belirlenmesi, öğretmen yetiştirme program ve uygulamalarında ortaya çıkabilecek herhangi bir olumsuzluğun daha işin başında iken belirlenip çözülebilmesini olanaklı kıldığı gibi; geleceğin öğretmenlerinin de daha yetkin ve başarılı olmasını sağlayabilecektir. Araştırma, bu yönüyle öğretmen eğitiminde hem hizmet öncesi ve hem de hizmet içindeki uygulamalara yön verme açısından önemli görülmektedir.

Problem cümlesi: Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişkiler nelerdir?

- 1) Öğretmen adaylarının öz-yeterlik ve öğretmenlik mesleğine ilişkin yetkinlik algıları nelerdir?
- 2) Öğretmen adaylarının öz-yeterlik ve öğretmenlik mesleğine ilişkin yetkinlik algıları
 - a) Cinsiyet
 - b) Fakülte
 - c) Bölüm değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 3) Öğretmen adaylarının öz-yeterlik ve öğretmenlik mesleğine ilişkin yetkinlik algıları arasında bir ilişki var mıdır? (Korelasyon analizi)
- 4) Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları onların öğretmenlik mesleğine ilişkin yetkinlik düzeylerinin bir yordayıcısı mıdır? (Regresyon analizi)

Yöntem

Bu araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının öz-yeterlik ve öğretmenlik mesleğine ilişkin yetkinlik algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015-2016 Eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesi Pedagojik Formasyon Eğitimi (PFE) Programı'nda eğitim gören 1430 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde ise anılan evrenden seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 537 katılımcı yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği

Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği, Baloğlu ve Karadağ (2008) tarafından Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy'un (2001) geliştirdiği Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlaması yapılarak dil geçerliği ve faktör yapısı incelenmesiyle oluşturulmuştur. Araştırmada, Ohio Öğretmen Yetkinliğini Belirleme Ölçeği'nin (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001) orijinali ile araştırmacılar tarafından geliştirilen "İngilizce-Türkçe Çeviri Geçerliliği Uygunluk Derecelendirme Ölçeği", "Türkçe Dil ve Anlam Geçerliliği Uygunluk Derecelendirme Ölçeği" ve dil geçerliği sağlanan "Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği"nin Türkçe Formu kullanılmıştır. Çalışmada altı (6) toplam 276 öğretmen adayından oluşan ayrı örneklem grubu kullanılmış; dil geçerliği için, ilk olarak her maddenin İngilizce-Türkçe uyumu, çeviri geçerliği 13 gönüllü İngilizce dil uzmanı tarafından oluşturulmuştur. Ölçeğin İngilizce-Türkçe formları arasındaki dilsel eşdeğerlik çalışmasında kullanılan örneklem grubunda bir üniversitenin İngilizce öğretmenliği bölümü son sınıfında öğrenim gören 33 öğretmen adayı yer almıştır.

Ölçek maddelerinin uyum ortalaması 10 üzerinden 9.05 bulunmuş; ayrıca ölçek maddelerinin %55'ine yakınının 10 üzerinden 9.00 uyumlu olduğu görülmüştür. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda maddelerin öz değerinin 1'den büyük 5 alt ölçekte toplandığı, faktör yük değerlerinin ise .436 ile .772 arasında olduğu; dolayısıyla, faktör analizi geçerliliğinin yüksek olduğu görülmüştür. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha alt ölçeklerde .66 ile .79 arasında; ölçeğin geneli için ise .80 olarak bulunmuştur. Tüm bu sonuçlardan hareketle, Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği'nin öğretmen adayları üzerinde yapılacak araştırmalarda kullanılabilir yararlı bir araç olabileceği düşünülmektedir.

Akademik Öz-yeterlik Ölçeği

Akademik Öz-yeterlik Ölçeği (Ekici, 2012), Owen & Froman (1988) tarafından hazırlanmış olan akademik öz-yeterlik ölçeğinin Türkiye koşullarında geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının gerçekleştirilmesi ile geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye çevirisi dil uzmanları tarafından yapılmış; Türkçeye uygunluk, içerik ve ölçme değerlendirme açılarından da uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Dilsel eşdeğerlik çalışması için akademik öz-yeterlik ölçeğinin İngilizce ve Türkçe form puanları arasında yüksek düzeyde tutarlılık ($r=86$, $p< 0,001$) olduğu bulunmuş; ölçek 2009-2010 Eğitim-Öğretim yılının Bahar döneminde 683 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Akademik öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik çalışmasında ilk aşama olarak ölçme aracının uygulanması sonucu elde edilen verilerin örneklem grubuna uygunluğu Kaise-Meyer-Olkin (KMO) = 0,86 ve Bartlett Testi sonucu $\chi^2= 4376, 13$ ($p< ,000$) bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda toplam varyansın % 45,8'ini açıklayan, 33 madde ve 3 alt boyuttan oluşan ölçme aracı elde edilmiş ve alt boyutlarda yer alan maddelerinde orijinal ölçme aracındaki maddelerle örtüştüğü belirlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin bulgular faktör analizi yöntemi ile sağlanmış olup; ölçek sosyal statü boyutu, bilişsel uygulamalar boyutu ve teknik beceriler boyutu olmak üzere toplam üç alt boyuttan oluşmaktadır. 33 madde içeren ölçeğin geneli için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,86; sosyal statü boyutu için 0,88, bilişsel uygulamalar boyutu için 0,82 ve teknik beceriler boyutu için 0,90 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar ölçeğin Türkiye şartlarında da kullanılabilirliğini göstermiştir.

Verilerin analizi

Analizler için öncelikle ölçek maddelerinin çarpıklık ve basıklık değerleri ile veri seti içerisinde uç değer olup olmadığı belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda veri setinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin $-0,762 / +0,782$ arasında değiştiği ve uç değer bulunmadığı görülmüştür.

Verilerin analizinde her bir ölçek maddesine ilişkin olarak katılımcıların 1-5 arasında derecelendirdikleri yanıtların standart sapması, frekansı, yüzdesi ve aritmetik ortalaması hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğindeki yetkinlik düzeylerine ilişkin algıları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi; ikili karşılaştırmalarda ise t-testi kullanılmıştır. İkili gruplar arasında (Cinsiyet değişkeni), Bağımsız Örneklem t-testi yapılmadan önce, verilerin test için gerekli varsayımları karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir. Çoklu gruplar için, ANOVA testi yapılmadan önce verilerin gerekli varsayımları karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. ANOVA testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı fark saptanması durumunda, farkın hangi grup ya da gruplar arasında oluştuğunun belirlenmesi amacıyla, varyansların eşit dağıldığı durumlarda, ortalama puanlarının çoklu karşılaştırmasında Scheffe testi tercih edilmiştir (Büyüköztürk, 2010).



Dağılımın normal olmadığı durumlarda (Fakülte değişkeni) ise parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis-H Testi uygulanmış, gruplar arası farklılığı belirlemek için ise ikili gruplar arası karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin yetkinlik algıları arasında bir ilişki olup olmadığını, varsa bu ilişkinin yönünü ve düzeyini belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik algılarının onların öğretmenlik mesleğine ilişkin yetkinlik düzeylerinin bir yordayıcısı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analizin bağımsız değişkenleri, akademik öz-yeterlik ve akademik öz-yeterliğin alt boyutları olan ‘Sosyal Statü’, ‘Bilişsel Uygulamalar’ ve ‘Teknik Beceriler’ boyutlarına ilişkin öğretmen adaylarının algılarıdır. Bağımlı değişken ise öğretmenlik mesleğine ilişkin yetkinlik algılarıdır.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öz-yeterlik, yetkinlik, öğretmen adayı, öğretmenlik mesleği

Kaynaklar

- Baloğlu, N., & Karadağ, E. (2008). Öğretmen yetkinliğinin tarihsel gelişimi ve Ohio öğretmen yetkinlik ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56(56), 571-606.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ekici, G. (2012). Akademik öz-yeterlik ölçeği: Türkçe’ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 174-185.

TÜRKİYE KAYNAKLI EĞİTİM YÖNETİMİ ARAŞTIRMALARININ ULUSLARARASI LİTERATÜRE KATKISI: BAŞLICA ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ DERGİLERİNİN ANALİZİ

Mehmet Şükrü Bellibaş^a, Sedat Gümüş^b, Emine Gümüş^c

^(a) Yrd. Doç. Dr., Adıyaman Üniversitesi, mbellibas@adiyaman.edu.tr

^(b) Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, sgumus@konya.edu.tr

^(c) Yrd. Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, egumus@konya.edu.tr

Giriş

Eğitim yönetimi alanı daha çok geçmiş eğitim yöneticilerinin tecrübe paylaşımlarına dayalı uygulamalı bir alan olarak 19. yüzyılın sonlarında ortaya çıkmıştır. Bu tarihten günümüze kadar geçen yüzyılı aşkın sürede ise eğitim yönetimi alanında çok önemli gelişmeler meydana gelmiştir. Özellikle, 1950’li yıllardan itibaren gelişen kuram hareketi ile birlikte eğitim yönetimi alanında bilgi üretimi hızlanmış ve alan akademik bir disiplin olarak güç kazanmıştır (Campbell, 1981; Murphy, 1995; Oplatka ve Arar, 2016). 1980’li yıllarda başlayan okul geliştirme çalışmaları ile birlikte ise eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmaların hem nicelik olarak önemli derecede arttığı hem de kullanılan yöntemlerin çeşitlendiği görülmektedir. Ancak, tüm bu gelişmelere rağmen eğitim yönetimi araştırmalarının önemli konulara odaklanmadığı, ayrıca bu araştırmaların alanla ilgili kuramsal bilginin ve uygulamaların gelişimine yeterince katkıda bulunmadığı şeklinde eleştiriler geçmişten günümüze devam etmektedir (Ogawa, Goldring ve Conley, 2000).

Alandaki bilgi üretiminin hızlı artışına ek olarak üretilen bilginin içeriği ve uygulamaya etkisi konusunda ortaya çıkan eleştiriler, eğitim yönetimi alanında yapılan akademik yayınların sistematik olarak analiz edilmesine dayalı derleme çalışmalarına da temel oluşturmuştur. Ancak, eğitim yönetimi alanında yapılan derleme çalışmalarının (örneğin, Bridges, 1982; Briner ve Campbell, 1964; Erickson, 1979; Hallinger, 2014; Murphy, Vriesenga ve Storey, 2007; Ogawa, Goldring ve Conley, 2000) uzun yıllar boyunca ABD veya diğer batılı ülkelerdeki araştırmalarla sınırlı kaldığı ve bu ülkeler dışındaki eğitim yönetimi araştırmaları konusunda önemli bir bilgi eksikliği bulunduğu görülmektedir. Eğitim yönetimi bilgi tabanı ile ilgili bu önemli eksikliğin giderilmesi amacıyla son yıllarda farklı ülke veya bölgelerde gerçekleştirilen eğitim yönetimi araştırmalarına yönelik derleme çalışmaları oldukça artmıştır (örneğin; Oplatka, 2004; Hallinger ve Bryant, 2013; Szeto, Lee ve Hallinger, 2015; Walker, Hu ve Quin, 2012).

Farklı ülkelerde yapılan eğitim yönetimi araştırmalarını içeren güncel bazı derleme çalışmaları ABD, Kanada, İngiltere ve Avustralya gibi İngilizce konuşulan batı ülkeleri dışında yapılan eğitim yönetimi araştırmaları içerisinde Türkiye’nin önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir (Gumus, Bellibas, Esen ve Gumus, 2016; Hallinger ve Chen, 2015; Mertkan, Arsan, Cavlan ve Aliusta, 2016). Ancak, Türkiye’de yapılan eğitim yönetimi araştırmalarına yönelik derleme çalışmaları (örneğin, Balcı ve Apaydın, 2009; Turan, Karadağ, Bektaş ve Yalçın, 2014) incelendiğinde bu çalışmaların ulusal yayınlar ile sınırlı kaldığı, dolayısıyla uluslararası eğitim yönetimi bilgi tabanına katkıda bulunan Türkiye kaynaklı çalışmalar ile ilgili bilgi eksikliği olduğu görülmektedir. Bu kapsamda, mevcut çalışma başlıca uluslararası eğitim yönetimi dergilerinde son 20 yıl içerisinde yayınlanan Türkiye kaynaklı çalışmaları sistematik olarak derleyerek bu çalışmaların;

1. Yayınlandıkları dergilere göre dağılımı nasıldır?
 2. Tür (araştırma makalesi, derleme, yorum, vb.) açısından dağılımı nasıldır?
 3. Sayısı son 20 yıl içerisinde nasıl değişmiştir?
 4. Yazarların ünvan ve kurum dağılımları nasıldır?
- sorularına cevap bulmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Analiz kısmına geçilmeden önce çalışma kapsamında incelenecek dergilerin belirlenmesi için sistematik bir çaba gösterilmiştir. Bu kapsamda, başlıca uluslararası eğitim yönetimi dergilerinin belirlenmesine yönelik süreç aşağıda detaylı şekilde açıklanmıştır.

Dergilerin Belirlenmesi

Bu kapsamda, uluslararası tanınırlığa sahip eğitim dergilerini tarayan ve ülkemizde de genel kabul görmekte olan Australian Education Index, British Education Index, ERIC, ESCI (“Education & Education Research” kategorisi) ve SSCI (“Education & Education Research” kategorisi) indeksleri incelenmiştir. İlk olarak, iki araştırmacı tarafından Ocak 2017 itibarı ile bu indekslerde taranan ve adında “Management”, “Administration” ve “Leadership” kelimelerinden en az birisi bulunan tüm dergiler listelenmiş ve belirtilen indekslerden en az ikisinde taranan dergiler seçilmiştir. Oluşan listede 14 dergi mevcuttur, ancak her bir derginin web sayfası üzerinden yapılan incelemeler sonucunda bu dergilerden iki tanesi doğrudan eğitim alanı ile ilgili olmadıkları, ikisi spesifik olarak yükseköğretim alanına odaklandıkları ve bir tanesi de akademik makalelerden ziyade uygulamaya yönelik kısa metinler yayımladıkları için listeden çıkarılmışlardır.

Belirlenen indeksler kapsamında yapılan incelemeler sonucunda dokuz dergiden oluşan bir liste oluşmuştur. Daha sonra, belirlenen bu dergiler eğitim yönetimi alanında uluslararası tanınırlığa sahip ve birçok farklı dergide yayınları bulunan farklı ülkelerden 15 akademisyene e-posta yolu ile gönderilmiş ve akademisyenlerden bu dergilerin alanı temsil etme yeterlikleri ve bu listeye başka hangi dergilerin eklenebileceğine ilişkin dönüt istenmiştir. Bu akademisyenlerden 9’u (Geert Devos, Izhar Oplatka, James P. Spillane, Joseph Murphy, Philip Hallinger, Karen Seashore, Kenneth Leithwood, Moosung Lee, Tony Bush) e-postaya cevap vermiştir. Liste genel olarak kabul görmekle birlikte akademisyenlerin büyük çoğunluğu bazı ekleme ve çıkarma önerilerinde bulunmuştur. Özellikle ortak öneri ve görüşler dikkate alınarak, listede bulunan iki derginin listeden çıkarılması ve üç yeni derginin listeye eklenmesi kararlaştırılmıştır.

Sonuç olarak, 10 dergiden oluşan başlıca uluslararası eğitim yönetimi dergileri listesi şu şekilde oluşmuştur: *Educational Administration Quarterly*, *Educational Management Administration & Leadership*, *Journal of Educational Administration*, *Journal of Educational Administration and History*, *Journal of School Leadership*, *International Journal of Educational Management*, *Leadership and Policy in Schools*, *School Effectiveness and School Improvement*, *School Leadership & Management* ve *International Journal of Leadership in Education*.

Analiz

Bu çalışmada, sistematik derleme yöntemlerinden bibliometri yöntemi kullanılmıştır. İncelenecek dergiler belirlendikten sonra her derginin 1998 yılından günümüze kadar geçen yirmi yıllık sürede basılan bütün sayıları teker teker incelenmiş ve Türkiye kaynaklı yayınlar belirlenmiştir. Bu kapsamda, belirlenen yayınların künyelerinden faydalanılarak dergi ismi, yazarların ünvan ve kurumları, yayın türü ve yayın tarihi gibi özellikler sayısallaştırılıp tablolar şeklinde sunulacaktır.

Bulgular

Bu çalışma kapsamında öncelikle başlıca uluslararası eğitim yönetimi dergilerinin belirlenmesine yönelik bir çalışma yapılmış ve bu kapsamda 10 dergi belirlenmiştir. Bu 10 derginin son yirmi yılda basılan tüm sayıları teker teker incelenerek Türkiye’de bulunan üniversiteler kaynaklı toplam 40 çalışmaya ulaşılmıştır. Yedi farklı dergide yayınlanmış olan bu 40 çalışmanın büyük çoğunluğunun araştırma makalesi olduğu görülmektedir. Bu dergiler arasında en fazla yayın yapılan dergiler ise *International Journal of Leadership in Education*, *Educational Management, Administration, and Leadership* ve *International Journal of Educational Management* dergileridir. Beşer yıllık aralıklarla incelendiğinde en fazla yayının son beş yıl (2013-2017) içerisinde yapıldığı görülmektedir. Yazar ve kurumlar incelendiğinde ise 31 farklı üniversiteden 54 farklı akademisyenin bu makalelerde yazar olarak yer aldığı görülmektedir. Makaleler odaklandığı konular açısından incelendiğinde, makalelerin büyük çoğunluğunun liderlik ve örgütsel davranış konularına odaklandığı görülmektedir. Ayrıca, eğitimde değişim, yönetici becerileri ve öğretmen değerlendirme gibi konularda da az sayıda çalışma bulunmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın bulguları genel olarak değerlendirildiğinde uluslararası başlıca eğitim yönetimi dergilerinde yayınlanan Türkiye kaynaklı makalelerin son yıllarda giderek arttığı görülmektedir. Ancak, çalışma konularının çok büyük oranda liderlik ve örgütsel davranış konularına odaklandığı ve konu çeşitliliğinin çok fazla sağlanmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, çalışmaların birkaç üniversiteden belli başlı akademisyenler tarafından değil birçok farklı üniversiteden farklı akademisyenler tarafından yapılmış olması dikkat çekici bir bulgudur. Çalışmanın detaylı analizleri halen devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bibliometri, Derleme, Eğitim Yönetimi



Kaynaklar

- Balcı, A., & Apaydın, Ç. (2009). Türkiye’de eğitim yönetimi araştırmalarının durumu: Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 59(59), 325-344.
- Bridges E (1982) Research on the school administrator: The state-of-the-art, 1967–1980. *Educational Administration Quarterly* 18(3), 12–33.
- Briner C and Campbell RF (1964) The science of administration. *Review of Educational Research* 34(4), 485–492.
- Campbell, R.F. (1979), “A critique of the educational administration quarterly”, *Educational Administration Quarterly* 15(3), 1-19.
- Erickson DA (1979) Research on educational administration: The state-of-the-art. *Educational Researcher* 8(3), 9–14.
- Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M., & Gumus, E. (2016). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*,
- Hallinger, P., & Bryant, D. A. (2013). Review of research publications on educational leadership and management in Asia: A comparative analysis of three regions. *Oxford Review of Education*, 39(3), 307-328.
- Hallinger, P. (2014). Reviewing reviews of research in educational leadership: An empirical assessment. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 539-576.
- Mertkan, S., Arsan, N., Inal Cavlan, G., & Onurkan Aliusta, G. (2016). Diversity and equality in academic publishing: the case of educational leadership. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-16.
- Murphy, J., Vriesenga, M. & Storey, V. (2007), “Educational administration quarterly, 1979-2003: an analysis of types of work, methods of investigation, and influences”, *Educational Administration Quarterly*, 43(5), 612-28.
- Ogawa RE, Goldring E & Conley S (2000) Organizing the field to improve research on educational administration. *Educational Administration Quarterly* 36(3), 340–357.
- Oplatka, I. (2004). The principalship in developing countries: Context, characteristics and reality. *Comparative Education*, 40(3), 427-448.
- Szeto, E., Lee, T. T. H., & Hallinger, P. (2015). A systematic review of research on educational leadership in Hong Kong, 1995-2014. *Journal of Educational Administration*, 53(4), 534-553.
- Turan, S., Karadağ, E., Bektaş, F., & Yalçın, M. (2014). Türkiye’de Eğitim Yönetiminde Bilgi Üretimi: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi 2003-2013 Yayınlarının İncelenmesi [doi: 10.14527/kuey.2014.005]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(1), 93-119.
- Walker, A., Hu, R. K., & Qian, H. Y. (2012). Principal leadership in China: An initial review. *School Effectiveness and School Improvement*, 23, 369-399.

EĞİTİM YÖNETİMİNDE BİLGİYİ HAKLILANDIRMA PROBLEMİ: ALAN KİTAPLARI BAĞLAMINDA EPİSTEMOLOJİK BİR DEĞERLENDİRME

Fatih Şahin^a, Necati Cemaloğlu^b

^(a) Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, sahinfatih@gazi.edu.tr

^(b) Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, necem@gazi.edu.tr

Giriş

Eğitim yönetimi bir meslek olarak daha eski dönemlerde var olmasına rağmen (Bursalıoğlu, 2010), alanın bilimleşmesi ve akademik bir disipline dönüşmesi yirminci yüzyıldan itibaren başlar (Oplatka, 2010). Lunenburg ve Ornstein (2013) eğitim yöneticiliğinin, etik kodları olan ve devlet eğitim kurumları tarafından lisansı verilen, uzmanlık gerektiren bir meslek olduğunu; bir mesleğin en iyi ölçütünün ise bir bilim olarak olgunlaşması, teorik temellerinin olması, örgütlü ve test edilebilir bilgi birikimine sahip olması olarak ifade etmektedirler.

Eğitim yöneticiliğinin bir meslek olarak ortaya çıkması ve sonrasında üniversitelerin bu konu üzerine eğilmesi on dokuzuncu yüzyılın son çeyreğine denk gelmektedir (Oplatka, 2010). 1875 yılında William Harold Payne okul yönetimi üzerine bir ders kitabı yazmıştır. Balmores (1988) “Eğitim Denetimi” aldı bu kitabın, eğitim yönetimi alanında yazılan ilk kitap olduğunu ifade etmektedir.

Balmores (1988), 1920’li yıllarda eğitim yönetimi alanında bilgi tabanının sosyal bilimlerden yapılan aktarmalarla oluşturulduğunu belirtmektedir. Bu dönemde eğitim yönetiminde Taylor’un bilimsel yönetim anlayışı etkili olmuş ve eğitim yönetimi verimlilik ve etkinlik bağlamında ele alınmaya başlanmıştır. Ancak sonrasında paradigmatik bir dönüşüm yaşanmış ve yönetim alanında insan ilişkileri bakış açısı geliştirilmiş ve bu anlayış eğitim yönetiminde de etkili olmaya başlamıştır (Oplatka, 2010). Bir başka ifadeyle, yirminci yüzyılın başlarında yönetim alanında meydana gelen gelişmeler ve ortaya atılan teoriler eğitim yönetimine de yön vermiştir. İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra eğitim yönetimi alanı birçok sosyal disiplinin etkisinde kalmış ve Nobel ödüllü akademisyen Herbert Simon’un fikirleri alana yön vermeye başlamıştır (Oplatka, 2010).

Evers ve Lakomski’ye (2001) göre eğitim yönetimi, 1950’li yıllarda bir çalışma alanı olarak ortaya çıkmış ve alandaki ilk çalışmalar mantıksal deneysel ilkelerine göre gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Mantıksal deneysel ilkelerine göre bir teori hipoteze dayalı, tümdengelimci bir mantığa dayanmaktadır ve deneysel testlerin sonuçlarıyla doğrulanmaya çalışılır (Evers ve Lakomski, 2001). Oplatka (2010), bu dönemde eğitim yönetimi alanında pozitivist bir bakışın geliştirildiğini ve alanda “teori hareketinin” başlatıldığını ifade etmektedir. Eğitim yönetimi alanında teori yaklaşımına açıklama getiren önemli isimlerden biri Andrew Halpin’dir. Halpin (1966) “Yönetimde Teori ve Araştırma” adlı eserinde eğitim yönetiminde teori hareketinin önemine değinmekte, İkinci Dünya Savaşı’ndan sonraki dönemde sosyal bilimlerde teoriye karşı artan ilginin eğitim yönetiminde de sürdürülmesi gerektiğini ve bu alanda faydalı teorilere ihtiyaç bulunduğunu ifade etmektedir. Halpin (1966) bu süreçte diğer disiplinlerden eğitim yönetimi alanına yoğun bir teori akışının olduğunu, eğitim yönetimi alanında ampirik araştırmaların yetersiz yapılması ve alana özgü teorilerden yoksun oluşunun alan akademisyenlerinde bir korku ve ümitsizlik meydana getirdiğini belirtmektedir.

Greenfield, Evers ve Lakomski, Hodgkinson, English gibi eğitim yönetimi alanına yön veren bilim insanlarının salt pozitivist yaklaşımlara karşı çıkması ve alternatif post-pozitivist yaklaşımlar öne sürmesiyle birlikte alanda egemen olan bilim anlayışı yoğun bir şekilde sorgulanmaya, eleştirilmeye başlanmıştır (Oplatka, 2010). Greenfield (1986) bilim insanının sadece gerçekliği gözlemlemekle kalmadığını aynı zamanda kendi ilgileri ve olası önyargılarını da gerçekliğe yansıttığını, dolayısıyla salt pozitivist bir bakış açısıyla eğitim yönetimi biliminin incelenemeyeceğini iddia etmektedir.

Eğitim yönetimi bir disiplin olarak kurulduğu günden bugüne bilim insanları tarafından bu alanın entelektüel tarihi yazılmaya çalışılmış, teori ve uygulama bağlamında alan açıklanmak istenmiş ve yapılan araştırmalar bağlamında alanın temel eğilimleri ve sorunları belirlenmeye çalışılmıştır (Oplatka, 2009). Felsefi bir bakış açısının alana ne tür katkıların olabileceği, eğitim yönetiminin nasıl bir bilim olduğu, hangi fikirlerle beslendiği, bu alanda hangi yöntemlerin tercih edildiği, alanda iletişimin nasıl sağlandığı ve bilginin doğruluğunun nasıl yöntemlerin tercih edildiği, alanda iletişimin nasıl sağlandığı ve bilginin doğruluğunun nasıl ele alındığı, eğitim yönetiminde çatışan değerlerin ve normatif değerlerin neler olduğu üzerinde tartışılan konular olmuştur (Willower, 1985).

Eğitim yönetimi bilgi temelini nasıl bir nitelik taşıdığı, felsefenin bir alt disiplini olan epistemolojinin ilgi alanına girmektedir. Epistemoloji; insan bilgisinin yapısını, imkanını, kaynağını, ölçütlerini, sınırlarını ve nelini inceleyen felsefi bir disiplindir (en, 2014). Evers ve Lakomski (2015) eğitim yönetimi teorilerinin epistemoloji tarafından şekillendiğini ifade etmektedirler. Evers ve Lakomski (2015) eğitim yönetimi alanında kullanılan bütün teorilerin birbiriyle uyumlu olması gerektiğini; ; ampirik yeterlik, tutarlılık, basitlik, kapsamlılık, üretkenlik ve bağdaşım gibi birtakım düşünceler tarafından haklılandırılması gerektiğini belirtmektedirler.

Akademik disiplinlerin temel uğraşı bilgidir. Akademik disiplinlerde parçadan hareketle bütünü, durumdan hareketle gelişmeleri öngörmemizi sağlayan disipline özgü bilgiler bulunmaktadır (Moles, 2012). Ancak akademik disiplinlerde bilgi olarak ele alınan inançların, bilgi niteliği taşıyıp taşımadığı temel epistemolojik bir problem olarak ortaya çıkmaktadır. Epistemolojiye göre bir inancın bilgi niteliği taşıması için haklılandırılmış doğru bir inanç olması gerekmektedir (en, 2014). Bu bağlamda eğitim yönetiminin de dahil olduğu tüm akademik disiplinlerde bilginin nasıl haklılandırıldığı önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Akademik disiplinlerde temel bilgi kaynaklarından biri, o disipline ait kitaplardır. Bu kitapların içerikleri incelendiğinde bilginin nasıl haklılandırıldığını görmek mümkündür. Bu araştırmada, eğitim yönetiminde bilgiyi haklılandırma problemi alan kitapları bağlamında incelenmekte, alan kitaplarında yönetim kuramlarının nasıl ele alındığı incelenmekte, temelcilik-bağdaşım ve güvenirlik bağlamında epistemolojik bir czleme yapılmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, tarama modelinde, literatür incelemesine dayanan, nitel bir araştırmadır. Tarama modelinde, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2014). Literatür incelemesinde, daha önce yayımlanan çalışmalar zende kritik değerlendirmeler yapılmakta; araştırmanın problem durumuyla ilgili çalışmalar arasındaki ilişkiler, çelişkiler, boşluklar, tutarsızlıklar araştırmacı tarafından ortaya konulmakta ve problemin czm için sonraki süreç veya süreçlerde neler yapılabileceği okuyucuya aktarılmaktadır (Amerikan Psychological Association, 2011). Nitel araştırma ise; kelime, resim gibi nitel verilere dayanan, tümevarımsal bilimsel yöntemin kullanıldığı, üzerinde çalışılan konu hakkında kapsamlı ve buluç niteliğinde bilgi edinmeyi amaçlayan bir araştırma türüdür. Nitel araştırmalarda, veriler manipüle edilmeden doğallığıyla incelenmektedir (Johnson ve Christensen, 2012).

Araştırmanın veri kaynağını eğitim yönetimi alanında yazılan ve yönetim kuramlarını ele alan kitaplar oluşturmaktadır. İlgili kitaplar üzerinden yapılan doküman incelemesi ile eğitim yönetiminde bilgiyi haklılandırma problemine cevap aranmaktadır. Eğitim yönetimi alan kitapları, epistemolojik bağlamda belirlenen kategoriler çerçevesinde analiz edilmektedir. Bir başka ifadeyle araştırmada betimsel analiz tekniği kullanılmaktadır.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Epistemoloji, Bilgiyi Haklılandırma, Eğitim Yönetimi, Alan Kitapları

Kaynaklar

- American Psychological Association [APA]. (2011). Publication manual of the American Psychological Association (6th ed.). Washington: APA.
- Balmores, N. R. (1988). The characteristics and theoretical orientations of the knowledge base of educational administrations in journal articles, 1965-1987: A content analysis study. Doctoral dissertation. University Microfilms International (UMI). Order Number: 8908447.
- Bursaltoğlu, Z. (2010). Eğitim yönetiminde teori ve uygulama. Ankara: Pegem Akademi.
- en, A. K. (2014). Bilgi felsefesi. İstanbul: Sentez Yayıncılık.
- 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. (2015). Naturalism and educational administration: New directions. *Educational Philosophy and Theory*, 47(4), 402-419.
- Greenfield, T. B. (1986). The decline and fall of science in educational administration. *Interchange*, 17(2), 57-80.
- Halpin, A. W. (1966). *Theory and research in administration*. New York: MacMillan.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2012). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. California: Sage.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (G. Arastaman, ev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Moles, A. (2012). *Belirsizin bilimleri: İnsan bilimleri için yeni bir epistemoloji* (ev. N. Bilgin). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.



- Oplatka, I. (2009). The field of educational administration: A historical overview of scholarly attempts to recognize epistemological identities, meanings and boundaries from the 1960s onwards. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 8-35.
- Oplatka, I. (2010). *Legacy of educational administration : A historical analysis of an academic field*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Park, J. (2015). Thematic approach to theoretical speculations in the field of educational administration. *Educational Philosophy and Theory*, 47(4), 359-371.
- Willower, D. J. (1985). Philosophy and the study of educational administration. *Journal of Educational Administration*, 23(1), 5-22.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ MÜLAKAT SINAVINA İLİŞKİN ALGILARI: METEFOR ANALİZİ ÖRNEĞİ

Nazım Çoğaltay^a, Zehra Nur Aras^b

^(a) Yard. Doç. Dr. Muş Alparslan Üniversitesi, ynscoğaltay@gmail.com
^(b) Öğrenci, Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, zehra_aras@hotmail.com

Giriş

Açılan öğretmen kadrolarına yapılan başvuru sayısının her geçen gün artması öğretmen adayları arasındaki rekabeti arttırmakla beraber daha güvenilir ve geçerli ölçme ve değerlendirme sistemine olan ihtiyacı da gündeme getirmiştir. Milli Eğitim Bakanlığının öğretmen atamalarında öğretmen adaylarının girmiş oldukları Kamu Personeli Sınavı'ndan aldıkları puanlara ek olarak öğretmenleri usul ve esasları yönetmelik ile belirlenen sözlü (mülakat) sınavına tabi tutmaları yeni bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen yetiştirme en önemli bileşenlerinden biri de liyakat esaslı atamaların gerçekleşmesine olanak sağlayacak ölçme ve değerlendirme sisteminin geliştirilmesidir. Bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı'na atanacak öğretmenler için getirilen sözlü (mülakat) sınavına ilişkin öğretmen adaylarının meteforik algılarının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Milli Eğitim Bakanlığınca öğretmen atamalarında getirilen sözlü(mülakat) sınavının olası sonuçlarının incelenmesinin ve yorumlanmasının amaçlandığı bu çalışma nitel araştırma modellerinden olgu bilim (fenomoloji) modeli esas alınarak yapılandırılmıştır. Olgubilim farkında olunan fakat detaylandırılabilmesi için derinlemesine araştırma gerektiren olguların ortaya çıkarılmasına olanak sağlayan nitel bir araştırma desendir (Patton, 2002; Sanders, 1982).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören okulöncesi, ilköğretim matematik ve sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Okulöncesi ve sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının "Mülakat (sözlü sınav)" kavramına ilişkin metaforik algılarını belirlemek amacıyla, "Mülakat (sözlü sınav)..... gibidir. Çünkü" ifadesinin yer aldığı yarı yapılandırılmış form kullanılmıştır. Öğretmen adaylarına ilgili olgu hakkındaki metaforun diğer bir ifade ile benzetmenin herhangi bir şeye (somut, soyut, canlı cansız varlıklar) yapılabileceğini, çünkü ile de metaforun gerekçesinin açıklanması gerektiği izah edilmiştir. Katılımcılara yalnızca bir metafor üzerinde yoğunlaşarak, düşüncelerini aktarmaları için 30 dakika süre tanınmıştır.

Veri Analizi

Veri toplama aracı ile ulaşılan meteforlar içerik analizine uygun şekilde çözümlenmiştir. Çalışma grubundan elde edilen veriler; (i) kodlama ve ayıklama, (ii) örnek metafor derleme, (iii) kategori geliştirme, (iv) geçerlilik ve güvenilirlik ve (v) verilerin bilgisayar ortamına aktarılması olmak üzere beş aşamada analiz edilmiştir.

Bulgular

Araştırmada veri analizi devam ettiğinden bulgular, sunum esnasında paylaşılacaktır

Sonuç ve Öneriler

Elde edilecek verilerin yorumlanması neticesinde, konuya yönelik öneriler geliştirilerek kongre sunumunda paylaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Mülakat, metafor, liyakat

Kaynaklar

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
Sanders, P. (1982). Phenomenology: A new way of viewing organizational research. *The Academy of Management Review*, 7(3), 353-360.

LİSE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK İLE ÖRGÜTSEL GÜVEN DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Ergün Receptoğlu^a, Hamit Bakar^b

^(a) Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi, erecepoglu@kastamonu.edu.tr

^(b) Öğretmen, MEB, Abdurrahmanpaşa Anadolu Lisesi, hamitbakar@hotmail.com

Giriş

Örgütsel bağlılık, 1960'lerden bu yana çalışanların işyerlerindeki verimliliklerini ve işyerlerinden ayrılma niyetlerini açıklaması sebebiyle örgüt araştırmaları alanında üzerinde çalışılan bir konudur (Wasti ve Önder, 2009). Örgütsel bağlılık, çalışanları örgüte bağlayan tutum ve yönelimleri (Sheldon, 1971; Morris ve Sherman, 1979) ve örgüt üyelerinin bir bütün olarak sistemle karşılıklı ilişkilerinin doğasını ifade eder (Grusky, 1966).

Örgütsel bağlılık, örgütün amaç ve değerlerini kabul etme ve inanma, örgüt adına çaba harcama ve örgütte kalmak için istekli olma olarak ifade edilebilir (Mowday, Steers ve Porter, 1979). Örgütsel bağlılık çalışanın örgüte olan bağlılığın gücü, birey ve örgüt arasında algılanan uyum düzeyi olarak tanımlanabilir (Bateman ve Strasser, 1984; Grusky, 1966).

Wiener (1982) örgütsel bağlılığı örgütün amaçlarına uygun davranabilmek için içselleştirilmiş çabaların toplamı olarak ifade ederken, Blau (1985) ve Carson ve Bedian (1994) örgütsel bağlılığı, bireyin mesleğine yönelik tutumu ve mesleğine yönelik sahip olduğu çalışma motivasyonu olarak ele almaktadır. Robbins ve Coulter (2003) ise örgütsel bağlılığı, çalışanın örgüte sadakatle bağlılığına ve örgütte kalıcı olmasına yönelik eğilimi ya da isteği olarak görmektedir.

Sezgin (2010) örgütsel bağlılığın, örgütün amaçlarına ve değerlerine güçlü bir biçimde inanma ve bunları içselleştirme, örgütün amaçlarına ulaşması için çaba harcama ve örgütte kalmaya yönelik olumlu bir bakış açısına sahip olma biçiminde düşünülebileceğini bildirmektedir. Meyer ve Allen (1991) örgütsel bağlılığı üç boyutta incelenmiştir: duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık. Duygusal bağlılık, çalışanın işini içsel bir motivasyonla yapması ve örgütün amaç ve değerlerini içselleştirmesi bağlamında değerlendirilmektedir. Mahmutoglu (2007) bireysel beklentilerle örgütsel gereksinimlerin birbiriyle örtüşmesinin, bireyin çalıştığı örgüte karşı duygusal bağlılığını artıracaklarını ileri sürmektedir. Devam bağlılığı, çalışanların daha uygun alternatiflerin olmaması, mesleğin getirdiği saygınlığı ve sağladığı maddi olanakları kaybetme kaygısı gibi nedenlerle kendisini örgüte bağlı hissetmesi olarak ifade edilebilir. Başka bir anlatımla devam bağlılığı, çalışanın örgütten ayrılmanın maliyetini göze alamamasıdır (Balay, 2000). Normatif bağlılık ise çalışanın, örgütte kalmayı mantıklı, yerinde ve doğru bir karar olarak algılamasıyla ilişkilidir. Bununla birlikte, örgüte normatif düzeyde bağlılık hisseden bir çalışanın bunu ahlâki bir zorunluluk olarak kabul ettiği düşünülebilir (Meyer ve Allen, 1991). Sonuç olarak, duygusal bağlılıkta çalışanın yaptığı işe yönelik istekliliğinin, devam bağlılığında yaptığı işin sağladığı olanakları kaybetme kaygısının ve normatif bağlılıkta ise örgüte karşı hissedilen sorumluluktan kaynaklanan bir bağlılığın söz konusu olduğu anlaşılmaktadır.

Örgütsel güven, örgüt çalışanlarının, örgütün eylemlerine karşı savunmasız kalmaya istekli olmaları olarak tanımlanır (Tan ve Lim, 2009). Diğer bir tanıma göre örgütsel güven, riskli durumlarda bile çalışanın örgütü etkileyecek uygulamalardan ve politikalardan emin olması ve bu uygulamalara ve politikalara karşı olumlu beklentilere sahip olmasıdır (Yılmaz, 2008). Örgütsel güven dört farklı boyutta incelenmektedir. Bunlar, çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, iletişim ortamı ve yeniliğe açıklıktır. Çalışanlara duyarlılık, terfi, işe alma, ödüllendirme, ücretlendirme, performans değerlendirme gibi örgütsel süreçlerin adil, eşitlikçi ve tatmin edici bir şekilde yürütülmesi, etkili bir işbirliğinin sağlanması, eşgüdüm sürecinin yönetim tarafından desteklenmesi ve çalışanların örgütsel karar ve politikalarda söz sahibi olmalarını ifade etmektedir (Yılmaz, 2006). Yöneticiye güven, yöneticinin sözüne sadık ve dürüst olacağına dair örgüt çalışanlarının besledikleri inancı ifade etmektedir (Polat, 2007). İletişim ortamı, örgütlerin işlevlerini yerine getirebilmeleri, insan ilişkilerinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi, örgütsel etkililiğin ve verimliliğin artırılabilmesi için etkili bir örgütsel iletişim ağının kurulmasını ifade etmektedir (Yılmaz, 2006). Yeniliğe açıklık, yöneticinin iş prensiplerini oluştururken öğretmenlerin fikrini alması ve bunları kullanması, öğretmenlerin çekinmeden okul hakkında önerilerde bulunabilmesi, okulun öğretmenlerin ihtiyaçları ve yaptıkları öneriler doğrultusunda yeniliğe, gelişime ve değişime açık olması gibi davranışları ihtiva etmektedir (Yılmaz, 2005).

Örgütsel güven, örgütü içi ilişkilerin daha sağlıklı oluşumuna ve gelişimine olumlu katkı sağlamaktadır. Örgütsel güven, bir sosyal sistem veya örgüt içerisinde çalışanların birbirleriyle kurdukları ilişkilerin tutarlı olması sonucu oluşmaktadır. Örgütsel güven, çalışanların örgüte olan bağlılık derecesi ile ölçülmektedir. Çalışanların örgütsel amaç ve değerlere bağlılık düzeyi yükseldikçe örgüte olan güven düzeyleri de artmaktadır (Gilbert ve Tang, 1998:322). Çalışanların birbirlerine ve yöneticiye duydukları güven onların örgüte olan duygusal bağlılıklarını da olumlu bir biçimde etkilemektedir. Çalışanların duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilmeleri birbirlerine olan sadakatlerini de güçlendirmektedir. Örgütsel güven düzeyi yüksek olan örgütlerde çalışanların örgüte olan duygusal bağlılıkları da artmaktadır. Bu durum örgütün çalışma çevresinin desteğine dayanmaktadır. Örgütsel desteğin yüksek olması durumunda bireyler arası tutum ve davranışlar, örgütsel amaçlarla uyum sağlamaktadır. Çalışanların istek ve ihtiyaçlarının adil bir biçimde karşılanması ve onların sürekli desteklenmesi konusunda verilen güvence çalışanları örgüte bağlamaktadır (Paine, 2007:102-103).

Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgütsel güven düzeyleri ile ilgili çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu çalışmayla, lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel güvenleri arasındaki ilişki ortaya çıkarılarak alan yazındaki boşluğun doldurulması düşünülmektedir. Bu araştırmanın öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini ve örgütsel güvenlerini artıracak önlemler için katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

- Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel güvenleri ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel güvenleri arasında ilişki var mıdır?
- Öğretmenlerin örgütsel güvenleri örgütsel bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Bu çalışma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Kastamonu ilinde liselerde görev yapan 303 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma için hazırlanan anketler, öğretmenlere çalıştıkları okullarda araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Verilerin istatistiksel çözümlenmesi için SPSS 15.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırma verileri "Kişisel Bilgi Formu", "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" ve "Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyini belirlemek amacıyla Meyer ve Allen (1991) tarafından geliştirilen ve Wasti (2000) tarafından Türkçeye uyarlanması yapılan "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Beşli Likert tipi dereceleme biçiminde oluşturulmuş olan ve "hiç katılmıyorum" (1) ve "tamamen katılıyorum" (5) şeklinde puanlanan bu ölçek, üç boyutta (duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve devam bağlılığı) toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Wasti (2000) ölçeğin geçerliğini test etmek amacıyla yaptığı analizler sonucu, ölçeğin Türkçe formunun orijinalindeki 3 boyutlu yapıyı doğruladığını ve ölçek maddelerinin faktör yük değerlerinin .20 ile .72 arasında değiştiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, güvenilirlik katsayıları duygusal bağlılık için .78, normatif bağlılık için .75 ve devam bağlılığı için .58 olarak hesaplanmıştır (Wasti, 2000).

Araştırmada öğretmen görüşlerine göre okulların örgütsel güven düzeyini belirlemek amacıyla Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği kullanılmış olup bu ölçek OÖGÖ, Daboval ve arkadaşlarının küçük işletmeler ve sorunları hakkındaki bir sempozyumda bildiri olarak sundukları örgütsel güven ölçeğinden faydalanılarak geliştirilmiştir. Bu ölçek, aynı zamanda Kamer (2001) tarafından Türkçeye uyarlanmış, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Bu çalışma sonunda, güvenilirlik testinde Alpha değeri .96 olarak bulunmuştur. Bu ölçek, örgütlerin örgütsel güven düzeyini ölçen, 1-6 arası puanlanan Likert tipi bir ölçektir. Daha sonra, Daboval ve arkadaşlarının geliştirdiği örgütsel güven ölçeği, Yılmaz tarafından eğitim kurumları olan okullara uyarlanmıştır. Küçük işletmeler için geliştirilen bu ölçeğin eğitim ve okullardaki karşılıklarını bulunmuştur. OÖGÖ, tamamen katılıyorum (6), çok katılıyorum (5), katılıyorum (4), biraz katılıyorum (3), katılmıyorum (2), hiç katılmıyorum (1) şeklinde cevaplandırılan ve puanlanan 6'lı Likert tipi bir ölçektir (Yılmaz, 2006).

Yılmaz (2005) tarafından yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında, OÖGÖ'de dört faktör bulunmuştur. Dört faktör tarafından açıklanan toplam varyans %53.910'dur. Birinci faktör varyansın %19.352'sini (özdeğer: 10.352), ikinci faktör %16.988'ini (özdeğer: 9.107), üçüncü faktör %12.649'unu (özdeğer: 6.781), dördüncü faktör ise %4.421'ini (özdeğer: 2.638) açıklamaktadır. Yılmaz (2005) OÖGÖ'nün güvenilirliğini kestirmek için öncelikle Cronbach Alpha katsayısı kullanmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hem ölçeğin tümü hem de alt boyutlar için ayrı ayrı hesaplanmış ve güvenilirliğin bir ölçütü olarak belirlenmiştir. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı .97 bulunmuştur. Dört alt boyutun kendi içlerinde hesaplanan güvenilirlik katsayıları çalışanlara duyarlılık .95, yöneticiye güven .95, yeniliğe açıklık .75 ve iletişim ortamı alt boyutu ise .92 bulunmuştur. Ölçeğin tüm boyutlarında 40 maddenin madde-test korelasyonu (Itemtotal) 0.531 ile 0.831 arasında değişmektedir.

Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesi amacıyla frekans ve yüzde analizleri, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı (r) ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel

bağlılık ve iş performansı düzeylerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca, değişkenler arasındaki ilişkilerin hesaplanmasında Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı (r) ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri yordama düzeylerini belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon analizinin yorumlanmasında standartlaştırılmış Beta (β) katsayısı ve bunun anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları dikkate alınmıştır.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Güven

Kaynaklar

- Açıkalin, A. (1999). *İnsan Kaynağının Yönetimi Geliştirilmesi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Akyol, B. (2008). *Eğitim Örgütlerinde İnsan Kaynakları Uygulamalarının Öğretmen Performansına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aydemir, İ. (2008). *İlköğretimde Öğrenci ve Öğretmen Performansını Etkileyen Veli Etkinlikleri (Tuzla Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel.
- Başar, H. (1995). *Öğretmenlerin Değerlendirilmesi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bateman, T. S., & Strasser, S. (1984). A longitudinal antecedents of organizational commitment. *Academy of Management Journal*, 27(1), 95-112.
- Blau, G. (2001). On assessing the construct validity of two multidimensional constructs occupational commitment and occupational entrenchment. *Human Resource Management Review*, 11, 279-298.
- Carson, K. D., & Bedian, A. G. (1994). Career commitment: Construction of a measure and examination of its psychometric properties. *Journal of Vocational Behavior*, 44, 237-262.
- Grusky, O. (1966). Career mobility and organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 10(4), 488-503.
- Helvacı, M. A. (2002). Performans yönetimi sürecinde performans değerlendirmenin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 155-169.
- Kirkman, B. L., & Rosen, B. 1999. Beyond self-management: The antecedents and consequences of team empowerment. *Academy of Management Journal*, 42, 58-74.
- Mahmutoğlu, A. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde iş doyum ve örgütsel bağlılık* (Yayınlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
- Morris, J. H., & Sherman, J. D. (1979). Generalizability of an organizational commitment model. *Academy of Management Journal*, 24, 512-526.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 224-247.
- Robbins, S. P., & Coulter, M. (2003). *Management* (7th ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Sheldon, M. E. (1971). Investments and involvements as mechanisms producing commitment to the organization. *Administrative Science Quarterly*, 2(16) 143-150.
- Sigler, T. H., & Pearson, C. M. (2000). Creating an empowering culture: examining the relationship between organizational culture and perceptions of empowerment. *Journal of Quality Management*, 5, 27-52.
- Songur, M. (1995). *Mahalli İdarelerde Performans Ölçümü* (1). Ankara: Mahalli İdareler Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Şentuna, D. A. (2007). *Değişen Liderlik Rollerini Perspektifinde Okul Yöneticilerinin Öğretmen Performansını Yönetmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, M. ve Nursoy, M. (2002). *Toplam kalite yönetiminde performans ölçümü*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Wasti, S. A. (2000). Meyer ve Allen'in üç boyutlu örgütsel bağlılık ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik analizi. 8. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi – Bildiriler*, Nevşehir, 25-27 Mayıs, 401-410.
- Wasti, S. A., & Önder, Ç. (2009). Commitment across cultures: Progress, pitfalls, and propositions. In H. J. Klein, T. E. Becker, & J. P. Meyer (Eds.) *Commitment in organizations: Accumulated wisdom and new directions* (pp. 309-343). New York: Routledge.
- Wiener, Y. (1982). Commitment in organization: A normative view. *Academy of Management Review*, 7, 418-428.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ KARIYER PLANLAMASI: BİR İHTİYAÇ ANALİZİ ÇALIŞMASI

Hasan Yücel Ertem^a, Cennet Engin-Demir^b, Gökçe Gökalp^c

(a) Araş. Gör., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, hertem@metu.edu.tr

(b) Prof. Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, cennet@metu.edu.tr

(c) Yar. Doç. Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, ggokalp@metu.edu.tr

Giriş

Eğitim, doğuştan ölüme kadar geçen sürede insanlar için büyük anlamlar taşımaktadır. Shields (2005) insanların hedeflediklerine ulaşmak için neye ihtiyaç duyduklarını ve bunu nasıl başaracaklarını eğitim ile ilişkilendirmiştir. İnsanların uzun eğitim hayatında üniversiteler özel bir yer tutmaktadır. Gençlerin büyük umutla başladığı üniversite eğitimi bir süre sonra önemli ve endişeli bir soruya zemin hazırlamaktadır: Peki ya mezun olunca? Öğrenciler, çeşitli iş imkanları ve alternatif gelecek beklentileri ile ilgili düşünmeye başladığından etkili bir kariyer planlamasına ihtiyaç duyarlar. Bu noktada, öğrencilerin kariyer planlamasına katkı sağlayacak hizmetler önem kazanmaktadır. Üniversiteler, kariyer planlama etkinliklerini planlamak ve uygulamak üzere öğrencilerinin ihtiyaçlarını öğrenmek isterler. Bu tür etkinliklerin ilk adımı kariyer planlama hizmetlerinin sağladığı imkanlar ile öğrenciler tarafından umulan hizmetler arasındaki boşluğu ortaya çıkarmaya yönelik ihtiyaç analizi çalışması yürütmektir.

Türkiye’de öğretmenlik mesleği kamuda ve özel sektörde büyük bir istihdam kaynağıdır. Bunun en önemli sebeplerinden biri iş garantisidir (OECD, 2009; Tican-Başaran, 2004). MEB’in paylaştığı 2015-2016 verilerine göre örgün eğitimde 993.794 öğretmen çalışmaktadır. Fakat, atanamayan öğretmen olgusu uzun yıllardır tartışılmakta ve medyada sıkça işlenmektedir. Bunun en temel nedeni istihdam edilen öğretmen sayısı ile mezun öğretmen sayısı arasındaki büyük farklılıktır. TEDMEM (2016) ‘in derlediği verilere göre 2015-2016 eğitim-öğretim döneminde Türkiye’de 101 tane Eğitim Fakültesi bulunmaktadır. Bu fakültelerde 270.388 öğrenci lisans, 43.066 öğrenci ise lisansüstü eğitimi almaktadır. Eğitim fakültesi lisans seviyesindeki toplam öğrenci sayısı düşünüldüğünde eğitim fakülteleri ortalama 65 bin mezun vermektedir. Ayrıca bu sayıya pedagojik formasyon alanlar da eklenince öğretmen olmayı bekleyen adayların sayısı bir hayli artmaktadır. MEB (2015) istatistiklerine göre; 2003-2015 yılları arasında atanan yıllık ortalama öğretmen sayısı 35 bin civarındadır. Diğer taraftan; TEDMEM (2016)’in paylaştığı verilere göre 2016 yılındaki 29.615 öğretmen kadrosuna 111.992 kişi başvuruda bulunmuştur. Bu sayılar istihdam edilen öğretmen sayısı ile öğretmen olmayı bekleyen öğretmen adayı sayısı arasındaki uçurumu göstermektedir.

Öğretmen adayları kariyer planları hakkında karmaşık ve farklı duygulara sahiptir çünkü onlar sınırlı kariyer olanaklarına sahiptir. Akçay (2005) yapmış olduğu çalışmasında Türkiye’deki öğretmenlik kariyerinin çok durağan ve öznal, az dinamik ve etkin olan geleneksel perspektive dayalı olduğunu bulmuştur. Ayrıca alanyazında öğretmen ve öğretmen adaylarının atanma problemi, yaşam doyumu ve iş tatmini gibi konularda problemler yaşadığını gösteren çalışmalar vardır (Buluç & Demir, 2015; Şar, Işıklar, & Aydoğan, 2012; Uz-Baş, 2011). Kariyer etkinlikleri sadece öğrenciler için değil, üniversiteler için de önemli bir etkinliktir. Dünyada etkin olan kapitalist ve liberal sistemin vazgeçilmez bir parçası olan rekabetçi bakış açısı üniversiteleri etkilemektedir. Yüksek öğretim kurumları öğrencileri için en iyi olanı yapma gibi bir kaygı taşımaktadır ki bunun karşılığında piyasa ekonomisinde etkin bir pozisyon sahibi olabilecektir. Fakat sadece öğretim programı bu hedeflerin gerçekleşmesi için yeterli olmayabilir. Samardzija ve Balaban (2014), derslerde alınan bilginin öğrencilerin iş piyasasındaki yerlerini garanti altına almadığını, kariyer planlama ve rehberlik gibi etkinlik ya da değişik bakış açılarının bir kurtarıcı olarak ortaya konması gerektiğinin önemini vurgulamıştır.

Bandura’nın geliştirdiği Sosyal Bilişsel Kuram’a dayanan Sosyal Bilişsel Kariyer Teorisi (Lent, Brown, and Hackett, (1994); sosyal-bilişsel değişkenler olan öz-yeterlik, sonuç beklentileri ve kişisel amaçların; kişisel girdi ve bağlamsal durumlarla birlikte kariyer planlamasını ve keşfini etkilediğini savunmaktadır. Işık (2010) deneysel çalışmasında sosyal bilişsel kariyer teorisi temelli programın deney grubundaki öğrencilerin kariyer kararı yetkinliği ile mesleki sonuç beklentilerini etkilediğini bulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma iki açıdan önemlidir. Birincisi, öğretmen adaylarını kariyer planlamalarındaki ihtiyaçları öğretmen yetiştirme, yönlendirme ve atama sistemi ile yakından ilişkilidir. İkincisi, üniversitelerin kariyer planlama içeriklerinin öğrenci ihtiyaçlarının ne kadarına cevap verdiğinin bilinmesi kariyer planlama hedeflerinin gerçekleşme düzeyiyle ilgili geri dönüt imkanı sağlayacaktır. Bu çalışma, sosyal bilişsel kariyer teorisini göz önüne alarak iyi bilinmeyen bir devlet üniversitesi eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının mevcut kariyer planlaması ile umdukları kariyer planlaması arasındaki boşluğu analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda; şu araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

1. Öğretmen adaylarının karşılaştıkları kariyer planlama etkinlikleri nelerdir ?
2. Öğretmen adayları hangi kariyer planlama etkinliklerine ihtiyaç duymaktadırlar?

Yöntem

Bu araştırma bir genel tarama çalışmasıdır. Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012); önceden belirlenmiş bir evrenin kimi niteliklerini ortaya çıkarmak için seçilen örnekleme belli bir zamanda sorular sorularak ondan bilgi toplama olayını genel tarama çalışması olarak tanımlamaktadır. Çalışmada Witkin ve Altschuld (1995)'un ihtiyaç analizi modelindeki değerlendirme öncesi, değerlendirme ve değerlendirme sonrası evreleri takip edilmiştir. Değerlendirme öncesi evresinde, veri kaynaklarına karar verilmiş ve örneklem belirlenmiştir. Örneklem; bir devlet üniversitesindeki tüm son sınıf öğrencilerini kapsayan evrenden (N=408) amaçlı olarak seçilmiştir. "Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi" dersine katılan ve son döneminde olan öğrenciler gönüllülük esasını gözetilerek çalışmaya davet edilmiştir. Değerlendirme evresinde belirli kaynaklar taranarak (Alexander, 2012; Barnett & Greenough; Ramsey, 2000) anket oluşturulmuş ve pilot çalışmada 32 öğrenciye uygulanarak belli güncellemeler yapılmıştır. Anketin son hali üç bölümden oluşmuştur ve 104 farklı katılımcıya uygulanmıştır. Birinci bölümde iki demografik soru vardır. İkinci bölüm; mevcut kariyer planlama olanaklarını öğrenmeye yönelik dört ve kariyer ihtiyaçlarını öğrenmeye yönelik kişisel amaçlarla ilgili sekiz betimsel soruya sahiptir. Üçüncü bölüm kariyer ihtiyaçlarını öğrenmeye yönelik öz-yeterlikle ilgili beş ve sonuç beklentileri ile ilgili 14 tane 5'li Likert tipi soruya sahiptir. Değerlendirme sonrası evresinde ise toplanan veri araştırma sorularını baz alarak betimsel ve çıkarımsal olarak SPSS 22.0'de analiz edilmiştir. Analiz yöntemleri olarak frekans, ortalama ve standart sapmalar ile t-test kullanılmıştır.

Bulgular

1. Mevcut Kariyer Planlama Olanakları

Çalışmaya katılan 104 öğrenciden 76'sı kız, 28'i erkek öğrencidir. Çalışmaya İlköğretim Bölümü'nden 40, Yabancı Dil Eğitimi Bölümü'nden 35, Bilgisayar Eğitimi ve Öğretim Teknolojileri Bölümü'nden 24 ve Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü'nden 5 son sınıf öğrencisi (öğretmen adayı) katılım sağlamıştır. Öğretmen adaylarının neredeyse yarısı (n = 54) hiçbir kariyer planlama etkinliğine katılmazken 35 öğretmen adayı sınırlı katılım, 13 öğretmen adayı orta derecede katılım, 3 öğretmen adayı ise sürekli katılım sağlamaktadır. Sınırlı, orta düzey ya da sürekli katılım sağlayan 60 öğretmen adayı en az bir üniversite kariyer planlama etkinliğine katılım sağlamış ya da etkinlikten haberdar olmuştur. Bu etkinliklere katılma veya etkinlikten haberdar olan öğretmen adayı sayısı konferans için 60, internet/pano duyurusu için 48, ders içeriği/akademisyen tavsiyesi için 42, yazılı bildiri/ davet için 24, yüz yüze toplantı için 14, fuar için dokuz ve arkadaş bilgilendirmesi içinse birdir.

2. İhtiyaç Duyulan Kariyer Planlama Etkinlikleri

a. Kişisel amaçlar

Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu mezuniyetten sonra (n = 47) lisansüstü eğitime devam etmek istemektedir. Kamuda çalışmak isteyenlerin sayısı (n = 32) özel sektörde çalışmak isteyenlerden (n = 19) daha fazladır. Geri kalan öğretmen adaylarından iki tanesi askere gitmek, bir tanesi ise yabancı dilini geliştirmek istemektedir. Öğretmen adaylarının girdikleri sınavlar da bu sonuçla paralellik göstermektedir. Lisansüstü eğitim için gerekli olan ALES ve KPDS'ye giren öğretmen adayı sayısı 61, KPSS'ye hazırlanan öğretmen adayı sayısı ise 28'dir.

b. Öz-yeterlik

Öğretmen adaylarının öz-yeterliğinin en düşük görüldüğü alan kariyer imkanlarının çeşitliliğinin farkında olmaları ($O = 3.26, ss = .90$) iken en yüksek görüldüğü alan ise iş hayatına olumlu yansıyacak nitelikleridir ($O = 3.54, ss = .91$). Öğretmen adaylarının eğitim alternatiflerinin farkındalığı konusundaki öz-yeterliği ($O = 3.44, ss = .89$) akademik amaç ($O = 3.41, ss = 1.02$) ve kişisel özelliklerinin kariyer planlarıyla örtüşmesi ($O = 3.38, ss = .97$) alanlarındakinden fazla görünmektedir.

c. Sonuç beklentileri

Öğretmen adaylarına sağlanan mevcut kariyer planlama etkinlikleriyle öğretmen adaylarının ihtiyaç duyduğu etkinlikler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için veriler eşleştirilmiş t-test ile analiz edilmiştir. Test sonuçları mevcut kariyer planlama etkinlikleriyle umulan kariyer beklentileri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir, $t(103) = 5.57, p < .05, r^2 = .23$. Öğretmen adayları mevcut etkinliklerle kariyer

gelişiminin hayat boyu süreceği farkındalığını en fazla kazanırken ($O = 4.32$, $ss = .71$) iken en az desteklenen mevcut durum zaman ve para ile ilgilidir ($O = 2.65$, $ss = .94$). Öğretmen adaylarının kariyer planlama ile ilgili ihtiyaçları göz önüne alındığında en çok lisansüstü eğitim için burs ve maddi destek ($O = 4.17$, $ss = .97$) almaya ihtiyaç duydukları görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucuna göre öğretmen adayları mezuniyet sonrası öğretmenlik mesleğine başlamaktan ziyade lisansüstü eğitime devam etmek istemektedir. Öğrencilerin girmiş olduğu sınavlar, akademik amaçlar ile eğitim alternatifleri konularındaki öz-yeterlik algıları ve lisansüstü eğitim için destek beklentileri ile ilgili bulgular bu eğilimi destekler niteliktedir. Araştırmanın bu sonucu alanyazındaki diğer çalışmalarla bezerlik göstermektedir. Sezgin-Nartgün (2008) yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının KPSS'ye karşı negatif bir tutum geliştirdiklerini ve onların bu sınavın kalkmasını istediklerini bulmuştur. Öğretmenlerin atanma probleminin bu duruma neden olduğu düşünülebilir. Yılda atanan ortalama öğretmen sayısı, ortalama mezun sayısının çok altında kalmakta ve öğretmen adayları bu durumdan olumsuz etkilenerek lisansüstü eğitim alternatif kariyer planlarına yönelmektedir. Yılmaz ve Altinkurt (2011) çalışmalarında öğretmen adaylarının görüşlerine başvurmuş ve öğretmen atama sisteminin en önemli eğitim sistemi sorunlarından biri olduğunu bulmuştur. Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime devam etmesinin bir diğer nedeni ise kendilerini alanlarında geliştirme hedefi olabilir. Başer, Narlı ve Günhan (2005) yaptıkları çalışmada genç öğretmenlerin aldıkları lisans eğitimini yetersiz bulduklarını, kendilerini yetiştirmek için lisansüstü eğitime başladıklarını ve lisansüstü eğitime başlamış olma ile öğretmen olarak atanma arasında bir ilişki kurmadıklarını bulmuştur. Araştırmanın diğer sonucuna göre öğretmen adaylarının kariyer planlama etkinlikleri ile ilgili bilgi sahibi olmalarına rağmen bu etkinliklere hiç ya da yeterli düzeyde katılmamalarıdır. Bu duruma kişisel nedenler ya da etkinliklerin niteliği ve içeriği neden olabilir. Araştırma sonuçlarını göz önüne alarak, üniversitelerin kariyer planlama etkinliklerini öğrenci ihtiyaçlarını gözetenerek düzenlemeleri ve bu etkinliklerin lisansüstü eğitim için gerekli yönlendirme çalışmaları ile alternatif eğitim kariyerleri içermesini sağlamaları önerilmektedir. Ayrıca üniversitelerin lisansüstü eğitimle ilgili bütçelerini ve öğrenci desteklerini artırmaları faydalı olabilir. Diğer taraftan gelecekteki çalışmalar için, öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelmeyip lisansüstü eğitime yönelmelerinin kişisel, sosyal, duygusal ve psikolojik nedenlerini incelemeleri tavsiye edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Yetiştirme, Kariyer Planlama, Yüksek Öğretim

Kaynaklar

- Akçay, R. C. (2005). Öğretmenlik mesleğinin kariyer yönetimindeki değişmelerden kaynaklanan sorunları ve bir kariyer sistemi modeli. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18, 17-27.
- Alexander, G. (2012). Padilla Bay National Estuarine Research Reserve Education Needs Assessment Report. Nisan-2015 tarihinde https://www8.nos.noaa.gov/estuaries101/Doc/PDF/PBNERR_NAFinalReport.pdf bağlantısından erişilmiştir.
- Barnett, L. G., & Greenough, R. (2004). Regional needs assessment 2004: northwest educators' priorities for improving low-performing schools. *Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory*.
- Başer, N., Narlı, S., & Günhan, B. (2005). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 129-135.
- Buluç, B., & Demir, S. (2015). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 16(1).
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Işık, E. (2010). Sosyal bilişsel kariyer teorisi temelli bir grup müdahalesinin üniversite öğrencilerinin kariyer kararı yetkinlik ve mesleki sonuç beklenti düzeylerine etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana*.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of vocational behavior*, 45(1), 79-122.
- Ramsey, G. L. (2000). A freshmen student needs assessment of current services provided by the Student Services Department at the University of Wisconsin-Stout. *Unpublished Master's thesis, University of Wisconsin-Stout, Menomonie*.
- Samardzija, A. C., & Balaban, I. (2014). From Classroom to Career Development Planning: Eportfolio Use Examples. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 9(6), pp-26.
- Shields, C. M. (2005). School leadership in the 21st century. *Educational Leadership and Reform*, 77-116.

- Şar, A. H., Işıklar, A., & Aydoğan, İ. (2012). Atama bekleyen öğretmen adaylarının yaşam doyumunu yordayıcı değişkenlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 257-271.
- OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OECD Publishing.
- Sezgin-Nartgün, Ş. (2008). Aday öğretmenlerin gözüyle milli eğitim bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına öğretmen atama esasları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 47-58.
- Tican-Başaran, S. (2004). *Effectiveness of Anatolian Teacher High Schools in terms of serving their intended purpose* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Türk Eğitim Derneği (TEDMEM). (2016). *2016 eğitim değerlendirme raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Uz Baş, A. (2011). Investigating levels and predictors of life satisfaction among prospective teachers. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 44, 71-88.
- Witkin, B. R., & Altschult, J. W. (1995). *Planning and conducting needs assessments: A practical guide*. James W. Altschuld (Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.

İSTANBUL İLİNDE ORTAÖĞRETİM DÜZEYİNDE GÖREV YAPAN KADIN BEDEN EĞİTİMİ VE RESİM ÖĞRETMENLERİNİN TOPLUMSAL CİNSİYET TUTUMLARI

Cihan Taş^a, Ebru Oğuz^b

^(a) tas_cihan@hotmail.com

^(b) oguz.ebru@gmail.com

Giriş

Toplumsal cinsiyet kavramı yakın zamanlara ait bir kavramdır. 1968 yılında ‘toplumsal cinsiyet’in biyolojik ‘cinsiyet’ten nasıl farklı olabileceğini göstermek için Robert Stoller tarafından ortaya atılmıştır (Stoller, 1968’den aktaran Segal, 1992, s. 98). Bu kavram yetmişlerin başında AnnOakley ile popülerlik kazanmış ve sosyolojiye girmiştir. AnnOakley’e göre, ‘cinsiyet’ (sex) biyolojik erkek-kadın ayrımını anlatırken, ‘toplumsal cinsiyet’ (gender) erkeklik ile kadınlık arasındaki buna paralel ve toplumsal bakımdan eşitsiz bölünmeye gönderme yapmaktadır” (Savran, 2004, s. 234. Akt: Özge., Z. 2009)

Toplumsal cinsiyet kavramının kapsamlı bir şekilde ve bugünkü anlamıyla ilk defa 1970’lerdeki feminist hareket tarafından kullanıldığını söylemek mümkündür. 1970’lerde toplumsal cinsiyetin varlığını; başka bir ifadeyle, erkekler ile kadınlar arasındaki farklılıklar ve ayrılıkların biyolojik farklılıkla açıklanamayacağını, erkeklik ve kadınlıkla ilgili, kültürel açıdan egemen fikirlerin gerçekliğe ancak kabaca denk düşen kalıplaşmış yargıları temsil ettiklerini kanıtlamaya yönelik sosyolojik ve psikolojik çabalar vardır. 1970’lerin başından itibaren feminist Marksistler ve antropologlar cinsiyet ayrımının değişik toplumlarda değişik biçimlerde ortaya çıktığını, dolayısıyla biyolojik yapıdan kaynaklanan tek tip bir ayrımcılıktan söz edilmeyeceğini örnekler göstererek öne sürmeye başladılar. Bu çalışmalar, toplumsal cinsiyetle ilgili düşünceler ve erkeklerle kadınların rolleri söz konusu olduğunda çeşitli kültürler arasında çok farklı değişiklikler bulunduğunu ortaya koymuştur (Marshall, 1999:98). Aynı dönemlerde, toplumsal cinsiyet terimini sosyolojiye sokan AnnOakley (1972) Oakley, eserinde kadın ve erkek arasındaki biyolojik farklılıkları (üreme fonksiyonuna yönelik farklılıklar) anlatırken cinsiyet kavramına yer vermiş; eril (erkeklik) ve dişil (kadınlık) olarak sosyal sınıflandırmayı anlatırken de kültürel olarak inşa edilen toplumsal cinsiyet kavramına yer vermiştir (Agrawal,2011:2. Akt: Fadime., S.)

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, İstanbul da ortaöğretim düzeyinde öğretmenlik yapan kadın beden eğitimi ve resim öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet tutumlarının branşlarına ve demografik özelliklerine göre farklılaşım farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu sorulara yanıt vermek amacıyla aşağıdaki sorular geliştirilmiştir.

Ortaöğretim seviyesinde öğretmenlik yapan kadın beden eğitimi ve resim öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet algıları nasıldır?

Ortaöğretim seviyesinde öğretmenlik yapan kadın beden eğitimi ve resim öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet algıları, yaş, aile yapıları, yaşadıkları yer ve görev yaptıkları okuldaki hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde nicel bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Çalışmamızda veri toplama aracı olarak S. Zeyneloğlu ve F. Terzioğlu tarafından 2011’de geliştirilen Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği (TCRT) kullanılmıştır. Çalışmamızın evrenini İstanbul’da orta öğretim seviyesinde çalışan kadın beden eğitimi ve resim öğretmenleri oluşturmaktadır. 80’i beden eğitimi 60’ı resim öğretmeni toplamda 140 öğretmen oluşturmuştur.

Bulgular

Çalışmamızda elde edilen bulgulara göre; kadın beden eğitimi ve resim öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet anlayışı; yaş, branş, aile yapıları, yaşadıkları yer ve çalışma yılları değişkenine göre, anlamlı farklılık yoktur. Her iki branş öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet algı düzeylerinin orta seviyede olduğu gözlemlenmiştir.

Tartışma

Bu araştırmada; kadın beden eğitimi ve resim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar, kadın öğretmenlerle yapılan anket sonuçlarından elde edilen bulgulara göre, belirlenmiştir. Bu nedenle ilk önce eğitim kurumlarından eğitim yoluyla aşılacak olan cinsiyet ayrımcılığının, zaman içerisinde toplumsal hayatta da yerini kadın-erkek eşitliğine ulaşması umulmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Kadın öğretmenlerin sorunlarının temelindeki cinsiyet ayrımcılığının önlenmesi amacıyla; Öğretmen ve yöneticilere “toplumsal cinsiyet” konulu seminerler verilmeli. Bu konuda farkındalık sağlanmalı, öğretmen ve yöneticilerin bu farkındalıklarını uygulamaya dönüştürüp dönüştürmediği denetlenmelidir. Cinsiyete dayalı ayrımcılığın önlenmesi için sivil toplum örgütlerinden, medyadan ve kitle iletişim araçlarından yararlanılmalı, kalıplaşmış toplumsal rollerin ve ataerkil yaklaşımın daha “eşitlikçi” bir yaklaşıma dönüştürülmesi için sistemli programlar yürütülmelidir.

Anahtar Kelimeler: spor, resim, öğretmen, toplumsal cinsiyet

Kaynaklar

- Özge., Z. (2009) Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Erkeklik Olgusu. Akdeniz Ünv. Yüksek Lisans Tezi
Fadime S. Sosyal Bilgiler Dersinde Toplumsal Cinsiyet Etkinliklerinin Algı ve Tutumlarına Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi).
Burcu., Ö. Serpil.,A. (2013) Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutumları ve Yaşam Değerleri İlişkisi.

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN AİLE EĞİTİM DÜZEYİNE GÖRE DUYGUSAL ZEKÂ PUANLARININ İNCELENMESİ

Anıl Kadir Eranıl^a, Mehmet Özcan^b

^(a) Öğretmen, Kuyulutatlar İlkokulu, eranilanilkadir@gmail.com

^(b)Yrd. Doç. Dr. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, mehmetozcan@nevsehir.edu.tr

Giriş

Zekâ bireyin en temel ve ayırt edici özelliklerinden biridir. Günümüze kadar yapılmış olan başta bilimsel ve teknolojik olmak üzere eğitim, tıp, ulaşım, psikolojik vb. birçok alandaki gelişme zekânın bireyler tarafından etkin ve verimli kullanılmasıyla olmuştur. Zekâ bu nedenle bireyler ve toplumlar açısından oldukça önemlidir. Bireylerin sahip olduğu zekâ ve bu zekânın tüm özellikleri üzerine çalışmalar yapılmıştır. Ayrıca son derece önemli bir özellik olan zekâ tüm yönleriyle de ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Brody'ye göre (1992) zekâ genel anlamda bireyin bilişsel ve bilgi edinme sürecinde genel kapasitesini ifade eder. Bu bağlamda bireyin zihinsel yeterliği ya da akıl yürütme, durumu anlama, problem çözme ve özellikle karmaşık becerileri öğrenme olarak tanımlanabilir. Zekânın yapılan tanımlarından yola çıkarak farklı türleri olduğu anlaşılmaktadır. Alan yazına bakıldığında da çoklu zekâ kuramı çerçevesinde farklı zekâ türlerinin olduğu görülmektedir. Gardner (1983) yaptığı çoklu zekâ kuramı çalışmasında 8 tür zekâ olduğunu belirtmiştir. Gardner'ın geliştirdiği zekâ türlerinin yanında son zamanlarda farklı zekâ türleri geliştirilmiştir. Bunlardan bir tanesi ise duygusal zekâdır. Goleman'a göre (1998) duygusal zekâ bireylerin kendi duygularını anlaması, başkalarının duygularını dinlemesi ve anlaması ve kendi duygularını üretken bir şekilde ifade etmesi anlamına gelmektedir. Erçetin Eriçok ve Eranıl, (2016) ise duygusal zekâyı, kişinin kendisinin farkında olmasını başlangıç noktasına alarak, çevresindekileri anlamasını ve duyguları kontrol etmesini içeren bir kavram olarak tanımlamaktadır.

Aile eğitim düzeyi çocukların gelişim yönü üzerinde önemli etkiye sahiptir. Bu etki çocuğun kişisel gelişiminden akademik gelişimine kadar hemen hemen her noktada vardır. Hill ve Taylor (2004), okulla ilgili etkinliklere katılan ailelerin, çocuklarının akademik başarısına büyük oranda desteği olduğunu belirtmektedir. Flecha'a (2012) da eğitim düzeyi yüksek ebeveynlerin, çocuklarının akademik başarı ve davranış sorunlarında doğru yönlendirme yapabileceğini ifade etmektedir. Aile eğitiminin çocuk üzerinde birçok noktada etkisinin olmasının yanı sıra çocuğun duygusal zekâ düzeyinin de gelişmesinde etkili olacağı düşünülmektedir. Duygusal zekâ düzeyi yüksek bireylerin yetiştirilmesi ile duyarlı, sorumluluk sahibi, paylaşımcı, duygudaşlık yapabilen ve olaylara birçok pencereden bakabilen nesiller yetiştirilecektir. Böylece yeni yetişen nesillerin eğitimine önem verilecek ve eğitim düzeyinin yükseltilmesi için yatırımların nasıl olacağına yön verilecektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; eğitim fakültesi öğrencilerinin aile eğitim düzeyine göre duygusal zekâ puanlarının incelenmesidir. Bu doğrultuda;

1. Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ puanları saptanacaktır.
2. Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ puanları anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenecektir.

Yöntem

Bu araştırma nicel bir araştırma olup tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 yılında Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinde eğitim gören 117 eğitim fakültesi öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma kullanılan ölçek Schutte ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen ve Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği'dir". Ölçek 5'li likert tipi olup 41 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı, duyguların değerlendirilmesi ve alt boyutlara girmeyen kalan 13 maddenin yer aldığı alt boyuttur. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ ortalama ve toplam puanları hesaplanarak toplam puana dair betimsel istatistik sonuçlarına bakılmıştır. Anne ve baba eğitim düzeyine ilişkin grup varyanslarının eşitliği duygusal zekânın dört alt boyutu homojenlik testi olan Levene testi ile ayrı ayrı incelenmiştir. Bu test sonucunda homojen dağılan

varyanslar için tek yönlü varyans analizi homojen dağılmayanlar içinde Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucu anlamlı çıkan sonuçlarda anlamlılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak için Post hoc test türlerinden Scheffe testi yapılmıştır. Kruskal-Wallis H testi sonucu içinde anlamlı çıkan sonuçların hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak içinde her gruba ikili Mann-Whitney U testi yapılarak anlamlılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığı saptanmıştır.

Bulgular

Aşağıda Tablo 1’de öğretmen adaylarının duygusal zekâ toplam puanlarının betimsel istatistiği sunulmuştur.

Tablo 1: Öğretmen adaylarının duygusal zekâ toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

	N	Ranj	\bar{X}	Med	Mod	K_y	B_s	Ss
Duygusal Zekâ	117	86.00	152.21	155.00	157.00	.18	-.56	16.68

Tablo 1’e göre çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 aralığında ve mod, medyan, aritmetik ortalamalarının birbirine yakın değerler olması 117 öğretmen adayının duygusal zeka toplam puanlarına ilişkin tek değişkenli normallik varsayımının sağlandığı hakkında bilgi vermektedir (Leech, Barrett ve Morgan, 2005;akt. Gür, Gülleroğlu, 2015).Öğretmen adaylarının duygusal zeka toplam puanının 155.21 olduğu saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanları; dört alt boyutta anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılığa sahip olup olmaması Levene testi ile saptanmıştır. Bu test sonucunda; duyguların kullanımı, duyguların değerlendirilmesi ve alt boyutlara girmeyen kalan 13 maddenin Levene testi incelendiğinde [$F_{(58)}=.99$, [$F_{(1,065)}=.37$, [$F_{(803)}=.52$ $p>.05$] F testinin anlamlı olmadığı fakat İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi alt boyutunda ise [$F_{(3,086)}=.01$ $p<.05$] anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Varyansları homojen dağılan 3 alt boyut için tek yönlü varyans analizi sonuçları ve bu sonucun hangi gruplar arasında kaynaklandığını saptayan çoklu karşılaştırma Scheffe testi yapılmıştır. Varyansların homojen dağılmadığı iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi alt boyutu içinde yapılan Kruskal Wallis H testi ve bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını gösteren Mann-Whitney U testi ile açıklanmıştır.

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarının; sadece duyguların değerlendirilmesi ve alt boyutlara girmeyen kalan 13 maddenin alt boyutu anne eğitim düzeyine göre .05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir ($F=3.592$, $F=2.663$, $p<.05$). Farklılıkların hangi ikili gruptan kaynaklandığını belirleyebilmek için de çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi yapılmıştır.

Farklılıkların hangi ikili gruptan kaynaklandığını gösteren çoklu karşılaştırma testi (Scheffe testi) sonuçlarına göre; duygusal zekâ ölçeğinin duyguların değerlendirilmesi alt boyutuna göre anne eğitim düzeyi ilkökul(34.80) ile lise(40.18)olan öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Anne eğitim düzeyi açısından İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi alt boyutunda grupların varyansları eşit dağılmadığı için de Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanları iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi alt boyutuna göre anne eğitim düzeyi açısından anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$). Bu farklılığın hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını saptamak içinde Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Anne eğitim düzeyi ilkökul mezunu olmayan (51,09) ile ilkökul mezunu olan (35,75) olan öğretmen adaylarının iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi açısından anlamlı bir farklılık vardır. Ayrıca annesi ilkökul mezunu (35,88) olan öğretmen adayları ile lise mezunu (50,36) olan arasında da anlamlı bir farklılık vardır.

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanları dört alt boyutta baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılığa sahip olup olmaması Levene testi ile saptanmıştır. Bu test sonucunda; iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı, duyguların değerlendirilmesi ve alt boyutlara girmeyen kalan 13 maddenin Levene testi incelendiğinde [$F_{(489)}=.74$, $F_{(561)}=.69$, $F_{(1,909)}=.11$, $F_{(1,129)}=.34$, $p>.05$] F testinin anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile varyanslar homojen dağılmaktadır. Buna göre parametrik testlerden Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanları tüm alt boyutlarda baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre; Tablo 1’de öğretmen adaylarının duygusal zeka toplam puanları 152.21 olarak bulunmuştur. Bu puan ortalama puan olarak da 5 üzerinden 3.71’e karşılık gelmektedir. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanları “katılıyorum” düzeyindedir. Duygusal zekâ ölçeğinin duyguların değerlendirilmesi alt boyutuna göre anne eğitim düzeyi ilkökul (34.80) ile lise (40.18)olan öğretmen adaylarının



duygusal zekâ puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Buna göre duygusal zekâ düzeyi duyguların değerlendirilmesi alt boyutunda annesi lise mezunu olan öğretmen adaylarının puanı annesi ilkokul mezunu olanlara göre daha yüksektir. Anne eğitim düzeyi ilkokul mezunu olmayan (51,09) ile ilkokul mezunu olan (35,75) olan öğretmen adaylarının iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi açısından anlamlı bir farklılık vardır. Bu fark annesi ilkokul mezunu olmayanların lehinedir. Annesi ilkokul mezunu (35,88) olan öğretmen adayları ile lise mezunu (50,36) olan arasında da anlamlı bir farklılık vardır. Bu fark anne eğitim düzeyi lise mezunu olanların lehinedir. Baba eğitim düzeyine göre ise duygusal zekâ puanları tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

• Duygusal zeka düzeyi yüksek öğretmenler; empati kurabilme becerisi yüksek olan ve olaylara birden fazla pencereden bakarak eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünebilen kişilerdir. Bu kapsamda duygusal zekâ düzeyinin geliştirilmesine yönelik eğitimlere önem verilmelidir.

• Anne eğitim düzeyinin en az lise olması çocuğun duygusal zekâ düzeyi açısından önemli görülmektedir. Bu bağlamda eğitim politikasının misyonları arasında kadın eğitim düzeyinin en az lise düzeyine çıkartılması öncelik haline getirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Duygusal zekâ, Eğitim fakültesi öğrencileri, Aile eğitim düzeyi

Kaynaklar

- Brody, N. (1992). *Intelligence* (2nd ed.). San Diego, CA: Academic Press.
- Erçetin, Ş. Ş., Eriçok, B., & Eranıl, A. K. (2016). Leaders' Emotional Intelligence in the Chaos and Complexity Situations of Educational Organizations. In Ş.Ş. Erçetin (Ed.) *Applied Chaos and Complexity Theory in Education* (pp. 59-80). IGI Global.
- Flecha, A. (2012). Family Education Improve Student's Academic Performance: Contributions from European Research. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(2), 301 -321.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Book Inc.
- Goleman D (1998). *Emotional Intelligence. Why "EQ" is more important than "IQ"*. Hellinika Grammata, Athens (In Modern Greek)
- Gür, R. & Gülleroğlu, H. D. (2015). The predictive power of Tubitak scholarship holder determination scores to the scholarship holders' grade point averages. *Elementary Education Online*, 14(4) 1428-1438
- Hill, N.L., & Taylor, L.C.P. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(1), 61–1 64.
- Leech, N.L., Barrett, K.C. & Morgan, G.A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. London: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Tatar, A., Tok, S. & Saltukoğlu, G. (2011). Gözden geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 21(4), 325-338.

LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ANNE BABA TUTUMLARI İLE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Mehmet Özcan^a, Anıl Kadir Eranıl^b

^(a) Yrd. Doç. Dr. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, mehmetozcan@nevsehir.edu.tr

^(b) Öğretmen, Kuyulutatlar İlkokulu, eranilanilkadir@gmail.com

Giriş

Bireylerin davranışlarını şekillendiren etmenlerin başında ailenin tutumu gelebilir. Aile tutumu, anne ve babanın sahip olduğu kültürel özellikler tarafından etkilenmektedir. Aile tutumunu oluşturan anne ve baba, çocuklarının da bu tutumdan doğrudan etkilenmesine neden olmaktadır. Ailesinden gördüğü tutum, çocuğun tüm yaşantısını olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir.

Aileler çocuklarının hem akademik hem sosyal anlamda başarılı olmasını ister fakat bu durum sadece istekle yeterli değil ailenin çocuğu üzerindeki tutumu ile de ilişkilidir. Aile tutumu, çocuğun hemen hemen tüm davranışlarının ve tercihlerinin oluşmasında önemli etkiye sahiptir. Workman (2015), öğrencinin meslek seçimi ve okul seçimi gibi önemli kararlarda ailenin rolünün akademik rehberlerden daha etkili olduğu vurgulamaktadır. Jacobs ve diğ. (2005), çocukları ile yakın ilişki içinde olan ailelerin desteği ile bireyler ilerleyen yaşlarında bu ilişkinin olumlu katkılarını göreceğini ve aile ile çocuk arasındaki ilişki düzeyinin başarıda önemli bir anahtar olduğunu ileri sürmektedir.

Çocukların akademik başarısı ve bu başarı sonucunda meslek seçimleri sadece çocuğun elde ettiği bir başarı veya başarısızlık değil aynı zamanda ailenin de elde ettikleridir. Çocuğun öğrenme süreci incelendiğinde Linney ve Seidinann (1989), bireysel öğrenmeden çok aile ile işbirliği içinde öğrenme sürecinin devam ettirilmesi, akademik ve sosyal başarının yükseltilmesinde önemli olduğunu ifade etmektedir. Phillipson ve Phillipson (2007) ailelerin eğitime verdiği değerın çocuklarının yetişme becerisini ve çocukları ile olan ilişkisini etkilediğini söylemektedir. Bu ilişki çocuğun motivasyonu ile yakından ilgili olabilir. Motivasyonu yüksek çocuk başarı merdivenlerini bu güç ile daha rahat çıkabilir. Bu bağlamda ailenin gücünü yanında hisseden çocuk öğrenme süreçlerinde de kendini öz güvende hissedebilir. Pintrich (2003), öğretme ve öğrenme süreçlerinin merkezinde öğrencinin öğrenmeye yönelik motivasyonu geldiğini ve öğrencinin öğrenmeye karşı olan olumlu motivasyonunun akademik başarı düzeyini yukarı çekeceğini belirtmektedir. Gbollie ve Keamu (2017), akademik başarıda öğrencinin doğru güdülenmesi akademik başarının anahtarı olduğunu ve güdülenen öğrencinin öğrenme hayatında, amacını gerçekleştirebilmesinde gerekli akademik başarı ve enerjiyi bulabileceğini belirtmektedir. Gasco, Goni, ve Villarroel (2014) ,öğrenmede motivasyonun önemli bir katkısının olduğunu ve akademik başarıyı yükselttiğini belirtmektedir. Özetle, aile çocuğunun motivasyon kazanmasını ve bu kazançla da onun başarılı olmasını da önemli role sahiptir. Motivasyon, aile tutumunun önemli çıktılarından biri olarak düşünülebilir.

Ergenlik dönemindeki çocukların motivasyonu çevresel faktörlerde tarafından etkilenebilir. Olumsuz çevre faktörlerini en aza indirebilmek içinde yine aile tutumu önemli bir noktadır. Henderson ve Mapp, (2002), okul aile işbirliği lise son sınıf öğrencisinin okul başarı puanında, yapılan testlerdeki başarısında, evde ve okuldaki davranışlarında, sosyal becerilerinde ve okula adaptasyon sürecinde oldukça etkili olduğunu ifade etmektedir. Aileler bu durumu göz önüne alarak tutum geliştirmeli ve okul ile olan ilişkisini iyi düzeyde tutabilmelidir. Halstead ve Taylor (2000) genç bireylerin; bireysel ilişkilere, sosyal ilişkilere ve iletişime önem verdiğini söylemektedir. Özellikle ergenlik döneminde olan genç birey, toplum içerisinde kendini ispat etme sürecinde ailesi ile farklı düşünce ve davranışlara sahip olabilir. Bu süreç bireyi akademik başarısızlığa ve yanlış meslek seçimine kadar götürebilir. Mesleki seçim döneminde yapılacak hataların bedeli de sayısız olumsuzluğu beraberinde getirebilir.

Meslek seçimi kuşkusuz bireyin yaşamındaki en önemli anlardan birisidir. Bireyin kendisine uygun bir mesleği seçmesi başarılı ve mutlu bir yaşamı da elde edebilmesi açısından oldukça önemlidir. Öğretmenlik mesleğinin seçilmesi ise sadece öğretmeni değil aynı zamanda öğrencilerini de etkilemektedir. Üstüner (2006), öğretmenlik mesleğini seçmeye eğilimli olan bireylerin mesleğin gerekliliklerini yerine getirmeleri ve mesleğe karşı olumlu tutum göstermeleri gerektiğini belirtmektedir. Demirtaş ve Aksoy (2015), öğretmenlik mesleğinin bilgi ve beceri gibi bilişsel davranış niteliklerinin yanı sıra tutum ve davranış gibi algısal niteliklere de kişinin

sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Necla (2016), öğretmenlik mesleğinin bireylerin davranışlarını şekillendirecek bir meslek grubu olduğunu ve öğretmenlerin genel kültür bilgisine, özel alan bilgisine ve pedagojik bilgiye hâkim olması gerektiğini belirtmektedir. Bireyin öğretmenlik mesleğine yatkın olup olmamasının da erken dönemde saptanması nitelikli öğretmen yetiştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Öğretmenlik mesleğine olumlu tutum sergileyen lise öğrencilerinin bu becerilere sahip olması gerektiğini bilmesi mesleğinde uzmanlaşması açısından önemli olabilir.

Sonuç olarak bireyin öğretmenlik mesleğine yatkın olup olmamasında ailesinin tutumu önemli olabilir. Erken dönemde bu yatkınlığın saptanması öğretmen yetiştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Öğretmenlik mesleğini yapacak bireylerin hem doğru meslek tercihinde bulunması hem de sistem tarafından doğru mesleğe yönlendirebilmesi insan kalitesinin de artırılması noktasında temel bir taştır. Bu bağlamda araştırmanın amacı lise son sınıf öğrencilerinin anne baba tutumları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma kapsamında;

1. Lise son sınıf öğrencilerinin anne baba tutumları saptanacaktır.
2. Lise son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları saptanacaktır.
3. Lise son sınıf öğrencilerinin aile tutumlarının öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenecek.
4. Lise son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının; öğretmenlik mesleği saygınlık ve öğretmenlik mesleği tercih değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığa sahip olup olmadığı incelenecektir.
5. Lise son sınıf öğrencilerinin aile tutumları ile öğretmenlik mesleği tutumları arasındaki ilişki incelenecektir.

Yöntem

Bu araştırma tarama modelinde bir çalışma olup lise son sınıf öğrencilerinin anne baba tutumları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını var olan biçimiyle ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Nevşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı; Nevşehir Anadolu Lisesi, 15 Temmuz Şehitleri Anadolu Lisesi ve Nevşehir Lisesinde eğitim gören 331 lise son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun ölçülmesinde, Aşkar ve Erden (1987) tarafından geliştirilen “Tutum ölçeği” kullanılmıştır. Anne Baba tutumunun ölçülmesinde ise Küçükturen (2005) tarafından geliştirilen “Anne-baba tutum ölçeği” kullanılmıştır. Gerekli özen gösterilmeden doldurulan ölçek formları ayıklanmıştır ve verilerin analizi 331 ölçek formu üzerinden yapılmıştır. Araştırma verileri paket program ile analiz edilmiştir. Verilerin analiz sürecinde parametrik istatistik tekniklerinin öncül kriteri olan normallik varsayımı Kolmogorov Smirnov testi ve varyansların homojenliği testi olan Levene istatistiği kullanılmıştır. İnceleme sonucunda araştırmanın alt amaçlarının saptanmasına ilişkin betimsel istatistikler kullanılmıştır. Analiz sürecinde ise; bağımsız örneklem için t testi, Kruskal Wallis H testi, Mann-Whitney U testi ve pearson korelasyon analizinden faydalanılmıştır. Araştırmanın manidarlık düzeyi de 0,05 olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Aşağıda Tablo 1’de lise son sınıf öğrencilerinin anne-baba tutumlarının toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistik sunulmuştur.

Tablo 1: Lise son sınıf öğrencilerinin anne-baba tutumlarının toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

	N	Ranj	\bar{X}	Med	Mod	Ss
Anne-Baba Tutumu	331	110.00	111.75	116.00	110.00	23.40

Tablo 1’e göre 331 lise son sınıf öğrencisinin anne-baba tutum toplam puanları 111.75 olarak bulunmuştur. Başka bir ifade ile 5 üzerinden 3,72 olarak bulunmuştur.

Aşağıda Tablo 2’de lise son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleği tutumlarının toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistik sunulmuştur.

Tablo 2: Lise son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleği tutumlarının toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

	N	Ranj	\bar{X}	Med	Mod	Ss
Öğretmenlik Mesleği Tutum	331	36.00	34.27	34.00	35.00	6.92

Tablo 2'ye göre lise son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları 34.27'dir. Başka bir ifade ile bu sonuç 5 üzerinde 3,42 olarak bulunmuştur.

Lise son sınıf öğrencilerinin aile tutum puanlarının öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin karşılaştırılmasına yönelik bağımsız örneklem için t testi yapılmıştır. Buna göre aile tutumları ile öğrencilerin cinsiyetleri açısından anlamlı bir farklılık vardır ($p < .05$). Bu farklılığa göre lise son sınıf kız öğrencilerinin aile tutum toplam puanları erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

Lise son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının; öğretmenlik mesleğini tercih etme değişkenine göre karşılaştırılması için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Analize göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının toplam puanları; öğretmenlik mesleğini seçecek olanlar ile seçmeyecek olanların toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($p < .05$). Bu farklılığa göre öğretmenlik mesleğini seçecek olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine olan tutumları daha yüksektir (38.24).

Lise son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının öğretmenlik mesleğine olan saygı düzeylerine ilişkin Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Buna göre, öğretmenlik mesleğine yönelik ortalama puanlarının öğretmenlik mesleği saygınlık değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir ($p < .05$). Lise son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları öğretmenlik mesleği saygınlık düzeyini; çok düşük/çok yüksek, düşük/iyi, düşük/yüksek, düşük/çok yüksek, iyi/yüksek olarak gören gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p < .05$). Bu farklılık saygı düzeyi yüksek olan grubun lehinedir.

Öğretmenlik mesleği tutum düzeyi ile anne baba tutum düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p > .05$).

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre Tablo 1'de lise son sınıf öğrencilerinin anne baba tutum toplam puanları 111,75 ve ortalama puanları 5 üzerinden 3,72 bulunmuştur. Tablo 2'de lise son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları 34.27 ve ortalama puanları 5 üzerinde 3,42 olarak bulunmuştur. Lise son sınıf öğrencilerinin aile tutumları ile öğrencilerin cinsiyetleri açısından anlamlı bir farklılık vardır ($p < .05$). Lise son sınıf kız öğrencilerinin aile tutumları erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Lise son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları; öğretmenlik mesleğini seçecek olanlar ile seçmeyecek olanlar arasında öğretmenlik mesleğini seçecek olanların lehine (38.24) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa sahiptir ($p < .05$). Lise son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları öğretmenlik mesleği saygınlık düzeyini; çok düşük/çok yüksek, düşük/iyi, düşük/yüksek, düşük/çok yüksek, iyi/yüksek olarak gören gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p < .05$). İkili gruplar arasında bu farklılık saygı düzeyi yüksek olan grubun lehinedir. Öğretmenlik mesleği tutum düzeyi ile anne baba tutum düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p > .05$).

• İlgili anne baba başarılı bir çocuk profilinin yetişmesinde önemli bir etkidir. Bundan dolayı anne baba tutumlarının geliştirilmesi için bütün paydaşlar tarafından bilinçli ebeveyn sayısının artırılmasına yönelik politikalar geliştirilebilir.

• Öğretmenlik mesleğinin saygınlığının artırılmasına yönelik radikal politikalar geliştirilebilir. Saygınlığı yüksek bir öğretmenlik mesleği de lise öğrencilerinin tercih listesinde üst sıralarda yer alabilir.

• Öğrencilerin ilgi ve becerilerine yönelik meslek seçimlerinin lise düzeyinde titiz bir şekilde yapılması önemlidir. Özellikle öğretmenlik mesleğine yatkın öğrencilerin tespit edilmesi kritik bir noktadır.

Anahtar Kelimeler: Anne-baba tutumu, Öğretmenlik mesleğine tutum, Lise son sınıf öğrencisi

Kaynaklar

- Aşkar, P. & Erden, M. (1987). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği. Çağdaş Eğitim Dergisi, 121 (2), 8-11.
- Demirtaş, Z. & Aksoy, G. P. (2015). Investigation of pedagogical information certification program students' attitudes towards teaching profession in terms of some variables. International Journal of Educational Research Review 1 (1).

- Gasco, J., Goni, A. & Villarroel, J. D. (2014). "Sex differences in mathematics motivation in 8th and 9th grade," *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1026–1031.
- Gbollie, C., & Keamu, H. P. (2017). Student academic performance: The role of motivation, strategies, and perceived factorshinderlingiberianjunior and senior highschool students learning. *EducationResearch International*.
- Halstead, J. M. & Taylor, J. M. (2000). Learning and teaching about values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30 (2), 169-202.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. *annualsynthesis*. National Center for Family and Community Connections with Schools.
- Jacobs, J. E., Davis-Kean, P., Bleeker, M., Eccles, J. S., & Malanchuk, O. (2005). I can, but I don't want to. The impact of parents, interests, and activities on gender differences in math. In A. Gallagher & J. Kaufman (Eds.), *Gender difference in mathematics*, 246-263.
- Küçükturan, G. (2005). Anne baba tutum ölççeği. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19, 238-250.
- Linney, J. & Seidinan F. (1989). The future of schooling. *American Psychologist*. 44, 336-340.
- Necla, Ş. (2016). Pre-service teachers' personal value orientations and attitudes toward the teaching profession in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 11(20), 1944-1955.
- Phillipson, S. & Phillipson, S. N. (2007). Academic expectations, beliefs of ability, and involvement by parents as predictors of child achievement: A cross-cultural comparison. *Educational Psychology*, 27(3), 329–348.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 667–686.
- Üstüner, M. (2006). Validity and reliability study on an attitude scale towards the profession of teaching. *Educational Administration: Theory and Practice*, 12(45), 109-127.
- Workman, J. (2015). Parental influence on exploratory students' college choice, major, and career decision making. *College Student Journal*, 49(1), 23-30.

ÖĞRETMENLERİN PERSONEL GÜÇLENDİRME ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Önder Şanlı^a, Mehmet Altun^b, Çetin Tan^c

^(a)Dr. Malatya M.E.M. , ondersanli44@hotmail.com

^(b)Malatya M.E.M. , altunx@hotmail.com

^(c)Yrd. Doç. Dr. Fırat Üniversitesi , cettan889@hotmail.com

Giriş

İşletmeler hızlı olmanın, etkin çalışmanın, yenilik yapmanın ve müşteriye verilen sözleri zamanında yerine getirmenin giderek önem kazandığı rekabetçi bir çevrede faaliyet göstermektedirler. Bu çevrede başarının anahtarı “kalite” olarak algılanmakta ve kalite de müşterilere doğru hizmeti sağlayabilmekle elde edilmektedir (Carroll, 1994). Bu nedenle başarılı bir yönetim sergilemede oldukça önemli bir kavram olan “personel güçlendirme” kavramı gittikçe daha çok tartışılan, önem verilen ve uygulanmaya çalışılan bir kavram haline gelmiştir.

Personel güçlendirmeyi Bowen ve Lawler (1992); “ çalışanlara karar verme olanağının tanınması” olarak tanımlarken, Pastor (1996) ise “çalışanların kendi faaliyetlerinde sorumluluk almalarının sağlanması” şeklinde tanımlamıştır (Erstad, 1997). Yapılmış olan birinci tanımlama örgütlerde personel güçlendirme kültürünün yaratılması ile ilgiliyken, ikincisi ise başarılı bir personel güçlendirme uygulamasında çalışanların önemini vurgulamaktadır (Erstad, 1997). Thomas ve Velthouse(1990), personel güçlendirmede dört temel ölçüden bahsetmişlerdir; *anlam, etki, yeterlilik ve seçim*. “Anlam” çalışanın inançları ve değerleri ile yaptığı işte kendisinden beklenen iş rollerinin uyumlu olması ve çalışan için işinin bir değer ifade etmesidir. “Etki” ise, çalışanların yaptıkları işlerin örgütlerde önemli sonuçları etkilediğini hissetmesidir. “Yeterlilik” çalışanın işini yapabilme yeteneğine sahip olduğuna inanması anlamına gelmekte ve son olarak “seçim” ise çalışanın görev davranışlarına kendisinin karar verebilmesi ve gerektiğinde bu davranışları değiştirebilme gücüne sahip olması anlamındadır (Sigler ve Pearson, 2000).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin güçlendirilme düzeylerini çeşitli değişkenler açısından belirlemektir. Öğretmenlerin güçlendirilme düzeyleri ile yaş, cinsiyet, kıdem, branş, aynı okulda çalışma süresi ve okul türü değişkenleri arasındaki ilişki ve güçlendirilme ile personel güçlendirme boyutları arasındaki ilişki aşağıdaki araştırma soruları temel alınarak incelenmiştir.

1. Öğretmenlerin Personel güçlendirme boyutları olan; a) Anlam, b) Öz yeterlilik, c) Seçim, d) Etki boyutlarına ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin Personel Güçlendirme algıları; a) Cinsiyet, b) Okulda Çalışma Süresi, c) Medeni Halleri, d) Mesleki Kıdemleri, e) Okul Türleri, f) Branş değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin; a) Anlam, b) Öz yeterlilik, c) Seçim, d) Etki boyutlarına yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Grubu

Araştırma grubu, 2014–2015 eğitim-öğretim yılında Malatya ilindeki devlet okullarında farklı branşlarda görev yapmakta olan öğretmenlerden tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilmiş 870 öğretmenden oluşmaktadır. Devlet okulları kapsamında; ilkokullar, ortaokullar, liseler araştırmaya dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bilgi Toplama Formu: Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazı demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu formda yaş, cinsiyet, hizmet yılı, medeni durum, aynı okulda çalışma süresi ve okul türü ile ilgili sorular yer almaktadır.

Personel güçlendirme Ölçeği: Spreitzer (1995), tarafından geliştirilen ve anlam, öz yeterlilik, seçim ve etki olmak üzere toplam dört boyuta ayrılan ve 12 sorudan oluşan ölçek kullanılmıştır. İfadeler 5’li Likert tipinde hazırlanan ölçeklerle ölçülmüştür. Ölçeğin soru formunda bulunan çalışmaya tutkunluk ile ilgili soruların

güvenilirlik oranı Alfa katsayısı (Cronbach Alpha) 0,895 olarak hesaplanmıştır. Bu değer de ölçeğin güvenilirliği bakımından uygun bir değerdir.

Araştırmada Kullanılan Veri Analiz Teknikleri

Verilerin istatistiksel analizinde SPSS 22.0 paket programı aracılığı ile betimsel analiz, bağımsız değişkenler için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı yardımı ile çözümlenmiştir.

Bulgular

Personel güçlendirme boyutlarının hepsinin ortalamalarının 3,41-4,20 (Çoğu zaman) aralığında oldukları görülmektedir. Buna göre katılımcıların personel güçlendirme algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Okulda çalışma süresi ($p=0,06>0,05$), medeni hâl ($p=0,68>0,05$), cinsiyet ($p=0,129>0,05$), branş ($p=0,99>0,05$) değişkenleri ile personel güçlendirme ölçeğinin boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Ancak ‘seçim’ boyutu ile okul türü değişkeni arasında ve mesleki kıdem değişkeni ile ‘anlam’ boyutunda 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 21-30 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında, ‘öz yeterlik’ boyutunda 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 21-30 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında ve 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 21-30 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında, ‘etki’ boyutunda 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 21-30 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında, Personel Güçlendirme ölçeğinin genelinde 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 21-30 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında ve 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 21-30 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin arasında anlamlı görüş farklılıkları bulunmuştur.

Personel güçlendirme ölçeğinin genelinin puanlarının mesleki kıdem gruplarına göre tek yönlü varyans ve Post-Hoc Schheffe analizinde grup 1 ile grup 3 ve grup 2 ile grup 3 arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(3-869)}=3,987$, $p<0,05$). Grupların ortalama değerleri tablosuna baktığımızda öğretmenlerin personel güçlendirme ölçeğinin genel algılarına ait puanlarının anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. 21–30 yıl ($\bar{X}_{21-30 \text{ yıl}}=4,1369$) aralığında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin etki algılarının 1–10 yıl ($\bar{X}_{1-10 \text{ yıl}}=3,9566$) ve 11–20 yıl ($\bar{X}_{11-20 \text{ yıl}}=4,1369$) aralığında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin öz yeterlik algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yapılan korelasyon analizi sonucunda; personel güçlendirme ölçeğinin boyutlarından ‘anlam’ boyutu ile ‘öz yeterlik’ boyutu arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. ($r=0,746$; $r^2=0,556$) olduğundan ‘anlam’ boyutunun %55,6’sı ‘öz yeterlik’ ile açıklanabilir.

Personel güçlendirme özelliklerinin boyutlarından olan ‘anlam’ boyutu ile ‘seçim’ boyutu arasında orta düzeyde ilişki bulunmuştur. ($r=0,582$; $r^2=0,338$) olduğundan ‘anlam’ boyutunun %33,8’i seçim boyutu ile açıklanabilir.

Yine ‘anlam’ boyutu ile ‘etki’ boyutu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. ($r=0,639$; $r^2=0,408$) olduğundan ‘etki’ boyutunun %40,8’i ‘anlam’ boyutu ile açıklanabilir.

‘Anlam’ boyutu ile personel güçlendirme ölçeğinin geneli arasında da yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu da görülmektedir. ($r=0,846$; $r^2=0,715$) olduğundan anlam boyutunun %71,5’i personel güçlendirme ölçeğinin genelini ile açıklanabilir.

Tablo 16’de görüleceği üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda; personel güçlendirme ölçeğinin boyutlarından ‘öz yeterlik’ boyutu ile ‘seçim’ boyutu arasında orta düzeyde ilişki bulunmuştur. ($r=0,699$; $r^2=0,488$) olduğundan öz yeterlik boyutunun %48,8’i ‘seçim’ boyutu ile açıklanabilir.

Yine ‘öz yeterlik’ boyutu ile ‘etki’ boyutu arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. ($r=0,757$; $r^2=0,573$) olduğundan ‘öz yeterlik’ boyutunun %57,3’ü ‘etki’ boyutu ile açıklanabilir.

‘Öz yeterlik’ boyutu ile personel güçlendirme ölçeğinin geneli arasında da yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu da görülmektedir. ($r=0,914$; $r^2=0,835$) olduğundan ‘öz yeterlik’ boyutunun %83,5’i personel güçlendirme ölçeğinin genelini ile açıklanabilir.

‘Seçim’ boyutu ile ‘etki’ boyutu arasındaki ilişki incelendiğinde ise; bu iki boyut arasında da pozitif yönlü yüksek bir ilişkinin olduğu da görülmektedir. ($r=0,711$; $r^2=0,505$) olduğundan ‘seçim’ boyutunun %50,5’inin ‘etki’ boyutu ile açıklandığı söylenebilir.

‘Seçim’ boyutu ile personel güçlendirme ölçeğinin geneli arasında da ise yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu da görülmektedir. ($r=0,857$; $r^2=0,731$) olduğundan seçim’ boyutunun %73,1’i personel güçlendirme ölçeğinin geneli ile açıklanabilir.

‘Etki’ boyutu ile personel güçlendirme ölçeğinin geneli arasındaki ilişki de yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişkidir. ($r=0,886$; $r^2=0,784$) olduğundan ‘etki’ boyutunun %78,4’ü personel güçlendirme ölçeğinin geneli ile açıklandığı da söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Personel güçlendirme ölçeğinin genelinin puanlarının mesleki kıdem gruplarına göre tek yönlü varyans analizinde grup 1 ile grup 3 ve grup 2 ile grup 3 arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(3-869)}=3,987$, $p<0,05$). Grupların ortalama değerleri tablosuna baktığımızda öğretmenlerin personel güçlendirme ölçeğinin genel algılarına ait puanlarının anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. 21–30 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin etki algılarının 1–10 yıl ve 11–20 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin öz yeterlik algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Personel güçlendirme ölçeğinin genel algılarına ait ifadeler incelendiğinde bu sonuçlardan 21–30 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin yaptıkları faaliyetlerde, kendilerini hem 1–10 yıl hem de 1–20 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yeterli hissettikleri de söylenebilir.

Yapılan korelasyon analizi sonucunda; personel güçlendirme ölçeğinin boyutlarından ‘öz yeterlik’ boyutu ile ‘anlam’ boyutu arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. ($r=0,746$; $r^2=0,556$) olduğundan öz yeterliğin %55,6’sı anlam boyutu ile açıklanabilir. Bu bulgulardan öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetmelerinde okul içerisinde yaptığı faaliyetleri anlamlandırmalarının, kişisel yeteneklerine güvenmelerinin ve kendisini bağımsız hissetmesinin öneminin büyük olduğu da söylenebilir. Personel güçlendirme ölçeğinin boyutlarından olan ‘anlam’ boyutu ile ‘seçim’ boyutu arasında orta düzeyde ilişki bulunmuştur. ($r=0,582$; $r^2=0,338$) olduğundan ‘anlam’ boyutunun %33,8’i ‘seçim’ boyutu ile açıklanabilir. Bu bulgulardan öğretmenlerin yaptıkları işleri değerli hissetmelerinde yapılacak işlere kendilerinin karar vermelerinin önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Yine ‘anlam’ boyutu ile ‘etki’ boyutu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. ($r=0,639$; $r^2=0,408$) olduğundan ‘anlam’ boyutunun %40,8’i ‘etki’ boyutu ile açıklanabilir. Bu bulgulardan da öğretmenlerin kendilerini yaptıkları işlerinde etkili hissetmelerinde de öğretmenlerin okul içerisinde yaptığı faaliyetleri anlamlandırmalarının, kişisel yeteneklerine güvenmelerinin ve kendisini bağımsız hissetmesinin öneminin büyük olduğu da söylenebilir. Anlam boyutu ile personel güçlendirme ölçeğinin geneli arasında da yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu da görülmektedir. ($r=0,846$; $r^2=0,715$) olduğundan anlam boyutunun %71,5’i personel güçlendirme ölçeğinin geneli ile açıklanabilir. Bu bulgulardan öğretmenlerin yaptıkları faaliyetleri anlamlı hissetmelerinde; kendilerini yeterli hissetmelerinin, yaptıkları işleri kendilerinin seçmelerinin ve yaptıkları faaliyetlerin okulları için önemli olduğunu hissetmelerinin önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Yapılan korelasyon analizi sonucunda; personel güçlendirme ölçeğinin boyutlarından ‘öz yeterlik’ boyutu ile ‘seçim’ boyutu arasında orta düzeyde ilişki bulunmuştur. ($r=0,699$; $r^2=0,488$) olduğundan öz yeterlik boyutunun %48,8’i ‘seçim’ boyutu ile açıklanabilir. Bu bulgulardan öğretmenlerin kendilerini yeterli bulmalarında yapacakları faaliyetlere kendilerinin karar vermelerinin oldukça önemli bir yere sahip olduğunu anlaşılmaktadır. Yine ‘öz yeterlik’ boyutu ile ‘etki’ boyutu arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. ($r=0,757$; $r^2=0,573$) olduğundan ‘öz yeterlik’ boyutunun %57,3’ü ‘etki’ boyutu ile açıklanabilir. Bu bulgulardan öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetmelerinde kurumlarında etkili olduklarını hissetmelerinin oldukça önemli bir yeri olduğu sonucuna da varılabilir. Öz yeterlik boyutu ile personel güçlendirme ölçeğinin geneli arasında da yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu da görülmektedir. ($r=0,914$; $r^2=0,835$) olduğundan öz yeterlik boyutunun %83,5’i personel güçlendirme ölçeğinin geneli ile açıklanabilir. Bu bulgulardan öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetmelerinde personel güçlendirme ölçeğinin tüm boyutlarının birlikte önemli bir yere sahip olduğu da oldukça dikkat çekici bir sonuçtur. ‘Seçim’ boyutu ile ‘etki’ boyutu arasındaki ilişki incelendiğinde ise; bu iki boyut arasında da pozitif yönlü yüksek bir ilişkinin olduğu da görülmektedir. ($r=0,711$; $r^2=0,505$) olduğundan ‘seçim’ boyutunun %50,5’inin ‘etki’ boyutu ile açıklandığı söylenebilir. Bu bulgulardan öğretmenlerin seçim tercihlerinde yaptıkları faaliyetlerde etkili olduklarını düşünmelerinin oldukça önemli bir yere sahip olduğu da çıkarılabilecek sonuçlardandır. ‘Seçim’ boyutu ile personel güçlendirme ölçeğinin geneli arasında da ise yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu da görülmektedir. ($r=0,857$; $r^2=0,731$) olduğundan ‘seçim’ in %73,1’i personel güçlendirme ölçeğinin geneli ile açıklanabilir. Bu bulgulardan öğretmenlerin kendi tercihlerinin genel anlamda kendilerini güçlü hissetmelerinde oldukça önemli olduğu da ortaya çıkan bir sonuçtur. ‘Etki’ boyutu ile personel güçlendirme ölçeğinin geneli arasındaki ilişki de yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişkidir. ($r=0,886$; $r^2=0,784$) olduğundan ‘etki’ boyutunun %78,4’ü personel güçlendirme ölçeğinin geneli ile açıklandığı da söylenebilir. Bu bulgulardan öğretmenlerin kendilerini etkili hissetmelerinde personel güçlendirme ölçeğindeki tüm boyutların önemli bir yere sahip olduğunu anlaşılmaktadır. Ögüt, Aygen ve Demirsel (2007) yapmış oldukları araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Personel güçlendirme, öğretmenler, öğretmenleri güçlendirme



Kaynakça

- Spreitzer, G.M. (1995), Psychology empowerment in the workplace: dimensions, measurement and validation, *Academy of Management Journal*, 38 (5), 1442-1465.
- Gümürlüoğlu L. ve Z. Karakitapoğlu-Aygün, (2009). Bilgi İşçilerinin Örgüte, Lidere Ve İşe Bağlılıklarını Etkileyen Faktörler, *17. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, 21-23 Mayıs, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Carroll, Anna(1994), "What's Behind "E" Word: Myths About Empowerment and Why You Need It", *Interaction Design*: 1-18.
- Erstad, M. (1997). Empowerment and organizational change. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, Vol.9, no.7, pp. 325-333.
- Thomas, K.W., Velthouse, B.A. (1990). Cognitive elements of empowerment: an "interpretive" model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, Vol.15, no.4, pp. 666-681.
- Sigler, T.H., Pearson, C. M. (2000). Creating an empowering culture: examining the relationship between organizational culture and perceptions of empowerment. *Journal of Quality Management*, Vol.5, pp.27-52.
- Spreitzer, G.M. (1995), Psychology empowerment in the workplace: dimensions, measurement and validation, *Academy of Management Journal*, 38 (5), 1442-1465.
- Öğüt, A., Aygen, S. ve Demirsel, M.T. (2007). Personel Güçlendirme İnovasyonu Hızlandırır mı? Antalya İli Beş Yıldızlı Konaklama İşletmelerine Yönelik Görgül Bir Araştırma, *Selçuk Üniversitesi Karaman İ. İ. B. F. Dergisi Yerel Ekonomiler*, Özel Sayısı.

OKULLARDA EĞİTİM-ÖĞRETİM DÖNEMLERİ BAŞINDA VE SONUNDA ÖĞRETMENLERE UYGULANAN SEMİNER PROGRAMLARININ İNCELENMESİ

Önder Şanlı^a, Mehmet Altun^b, Çetin Tan^c

^(a)Dr. Malatya M.E.M. , ondersanli44@hotmail.com

^(b)Malatya M.E.M. , altunx@hotmail.com

^(c)Yrd. Doç. Dr. Fırat Üniversitesi , cettan889@hotmail.com

Giriş

Öğretmen, eğitim sisteminin temel öğelerindedir. Eğitim sisteminin başarısı, bu sistemi işletecek öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin niteliklerine bağlıdır. Hiçbir eğitim modeli, o modeli işletecek personelin niteliğinin üstünde hizmet üretmez. Bundan dolayı, “bir okul ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir” denilebilir (Kavcar, 2002). Öğretmenler eğitim sisteminin temel ögesi olarak önemli sorumluluklar taşımaktadır. Devletin eğitim politikasını uygulamaya koyan ve uygulama biçimleri ile bu politikaları etkileyenler öğretmenlerdir (Gürkan, 1987).

Bir toplum olarak ilerleyebilmek ve gelişmiş ülkelerdeki refah düzeyine erişebilmek için okullarda iyi bir eğitimin veriliyor olması gerektiği bilinen bir gerçektir. Ancak okullarda iyi bir eğitimin verilebilmesi, yani öğrencilerin başarılı olabilmeleri için okuldaki öğretimin niteliğinin yükseltilmesi gereklidir. Okullardaki başarı grafiği de nitelikli öğretmenler olmadan önemli düzeyde yükseltilemez. Başka bir ifadeyle, iyi öğrencilere sahip olunabilmesi için iyi öğretmenlere ihtiyaç vardır (Özyar, 2003; Seferoğlu, 2003). Öğretmenlerin de öğretmen yetiştiren kurumlarda yetiştirildikleri düşünüldüğünde bu kurumlara büyük sorumluluklar düşmektedir (Okçabol, 2000; Türkoğlu, 1991). Seferoğlu (1999), öğretmen meslekte öğreniyorsa, o öğretmenin sunacağı eğitim hizmetinin kalitesi de yüksek olabileceğini belirtmektedir. Mesleki gelişimin gerekliliğine ilişkin bir başka gerekçe mesleki başarının genellikle daha fazla başarıyı beraberinde getirdiği olabilir (Rosenholtz, 1989).

Öğretmenlerin öğretim becerileri ve sahip oldukları niteliklerle öğrenci başarısını inceleyen araştırmalarda öğretmenlerin etkililiği ve mesleki deneyimleri ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki çıkmıştır. Ancak bu ilişki, her zaman doğrusal değildir. Bu araştırmalardan bazılarında özellikle mesleki deneyime bağlı olarak öğretmenlerin öğretim nitelikleri, daha az deneyimli olan öğretmenlere oranla öğrencilerin başarıları üzerinde daha çok olumlu etki yapmaktadır (Darling Hammond, 1999). Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda öğretmenlerin yirmi birinci yüzyıldaki yeterlik ve niteliklerinde önemli değişimler yaşandığı, buna bağlı olarak ta mesleğin profesyonelleşme konusunda hayli yol kat ettiği dile getirilmektedir. Bunun sebebi olarak ta, toplumsal yaşamdaki değişim ve bilginin yayılma hızı gösterilmektedir (Darling Hammond ve Berry, 1988).

Mesleki gelişim programları öğretmenlere farklı şekillerde uygulanabilir. Öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamak ve okulların haftalık ders programlarıyla uyumlu bir şekilde mesleki gelişim programları düzenlemek için, öğretmenlere farklı mesleki gelişim etkinlikleri sunulabilir. Örneğin bu etkinlikler Mayers'e (2008) göre;

- ✓ Okul saati sonrasında mesleki gelişim etkinlikleri planlamak,
- ✓ Kısa süreli eğitimler sunmak,
- ✓ Öğretmenlere mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları için küçük maddi destekler sağlamak,
- ✓ Yaz döneminde mesleki gelişim etkinlikleri sunmak,
- ✓ Uzaktan eğitim fırsatları sağlamak olabilir.

Yöntem

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmanın verileri 2014–2015 öğretim yılı I. yarıyılı ortalarında toplanmıştır. Görüşme formları dağıtılırken görüşmenin bireysel olmasının daha sağlıklı olacağı belirtilmiş, katılımcılar bu duruma uyararak görüşmenin bölünmesini engellemişlerdir. Görüşme formları verilirken, bu araştırma sonuçlarının sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı, üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı söylenmekle birlikte görüşme formlarına isim yazmamaları gerektiği hatırlatılarak nesnel bir tutumla soruları cevaplamaları gerektiği ifade edilmiştir. Görüşme formları bizzat araştırmacılar tarafından görüşmecilere verilmiş, gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Veri toplama aracı olarak dört adet açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan görüşme formundaki açık uçlu soruları aşağıda belirtilmiştir.

1- Eğitim-öğretim dönemlerinin başında ve sonunda uygulanan seminer programlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

2- Sizce mevcut seminer programlarında ne gibi sorunlar yaşanmaktadır?

3- Eğitim-öğretim dönemlerinin başında ve sonunda uygulanan seminer programları sizce nasıl olmalıdır?

4- Konu hakkında başka görüşleriniz varsa lütfen buraya yazınız?

Yapılan alıntılarda kodlamalardan faydalanılmış; Öğretmen-1, Öğretmen-2 gibi kodların yerine (K1)-(K2) şeklinde kısaltmalar kullanılmıştır. Ortaya çıkan kodlar başlıklar halinde ve doğrudan alıntılar eşliğinde araştırma soruları çerçevesinde yorumlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle belirlenen 2015–2016 eğitim-öğretim yılında I. Dönemin ortalarında Malatya ilindeki 10 ilkokul öğretmeni, 10 ortaokul öğretmeni ve 10 lise öğretmeninden oluşturulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde araştırma verilerinin analizinden elde edilen bulgulara ve bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir.

“Eğitim-öğretim dönemlerinin başında ve sonunda uygulanan seminer programlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?” Sorusuna 30 katılımcının verdiği cevaplardaki sorunlar kategorize edildiğinde toplam 11 kod tespit edilmiştir. Bu kodların frekans ve yüzdelikleri Tablo.2’de verilmiştir.

Tablo 2. Eğitim-Öğretim Dönemlerinin Başında ve Sonunda Uygulanan Seminer Programlarını Nasıl Değerlendirdiklerine İlişkin Katılımcıların Görüşleri

Sıra No	İlkokul Öğretmeni n=10 Ortaokul Öğretmeni n=10 Lise Öğretmeni n=10	Değişkenler n _{toplam} =30	İlkokul Öğretmeni		Ortaokul Öğretmeni		Lise Öğretmeni		Genel Toplam	
			f	%	f	%	f	%	f	%
1	Seminerler gerekli		3	30	5	50	7	70	15	50,0
2	Seminerler amacına uygun yapılmıyor		1	10	5	50	8	80	14	46,7
3	Eğitim-Öğretim başındaki seminer yeterli		3	30	6	60	1	10	10	33,3
4	Eğitim-Öğretim sonundaki semineri gereksiz		3	30	5	50	1	10	9	30,0
5	Seminerler alanında uzman kişilerce verilmeli		1	10	2	20	3	30	6	20,0
6	Seminerler gereksiz		4	40	-	-	1	10	5	16,7
7	Seminerler verimsiz		1	10	1	10	2	20	4	13,3
8	Seminerler karşılıklı bilgi alışverişi için gerekli		2	20	-	-	1	10	3	10,0
9	Seminer konuları öğretmenlere de sorulmalı		-	-	1	10	2	20	3	10,0
10	Seminerler sıkıcı		-	-	-	-	3	30	3	10,0
11	Seminerler eğitim ve öğretimin kalitesini artırır		1	10	-	-	-	-	1	3,3

“Sizce mevcut seminer programlarında ne gibi sorunlar yaşanmaktadır?” Sorusuna 30 katılımcının verdiği cevaplardaki görüşler kategorize edildiğinde toplam 11 kod tespit edilmiştir. Tüm görüşlerin frekans ve yüzdelikleri ile Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Mevcut Seminer Programlarında Ne Gibi Sorunlar Yaşandığına İlişkin Katılımcıların Görüşleri

Sıra No	İlkokul Öğretmeni n=10 Ortaokul Öğretmeni n=10 Lise Öğretmeni n=10	Değişkenler n _{toplam} =30	İlkokul Öğretmeni		Ortaokul Öğretmeni		Lise Öğretmeni		Genel Toplam	
			f	%	f	%	f	%	f	%
1	Seminerler yeterince faydalı değil		1	10	4	40	9	90	14	46,7
2	Seminerler formaliteden yapılıyor		5	50	3	30	4	40	12	40,0
3	Seminerler verimli değil		-	-	3	30	7	70	10	33,3
4	Seminer konuları uygun olarak seçilmiyor		5	50	-	-	3	30	8	26,7
5	Konular güncel değil		3	30	2	20	2	20	7	23,3
6	Seminerler yetkin olmayan kişilerce veriliyor		1	10	1	10	2	20	4	13,3
7	Seminer süresi uzun		2	20	2	20	-	-	4	13,3
8	İdareciler gerekli önemi vermiyor		1	10	-	-	2	20	3	10,0
9	Seminer eğitimleri sıkıcı		1	10	1	10	1	10	3	10,0
10	Planlama oldukça yetersiz		-	-	-	-	1	10	1	3,3
11	Denetimler yetersiz		-	-	-	-	1	10	1	3,3

“Eğitim-öğretim dönemlerinin başında ve sonunda uygulanan seminer programları sizce nasıl olmalıdır?” Sorusuna 30 katılımcının verdiği cevaplardaki görüşler kategorize edildiğinde toplam 11 kod altında toplandığı tespit edilmiştir. Tüm sorunların frekans ve yüzdeleri ile Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Eğitim-Öğretim Dönemlerinin Başında ve Sonunda Uygulanan Seminer Programları Nasıl Olmalı İle İlgili Katılımcıların Görüşleri

Sıra No	İlkokul Öğretmeni n=10 Ortaokul Öğretmeni n=10 Lise Öğretmeni n=10	Değişkenler n _{toplam} =30	İlkokul Öğretmeni		Ortaokul Öğretmeni		Lise Öğretmeni		Genel Toplam	
			f	%	f	%	f	%	f	%
1	Konular seminerin amacına uygun olmalı		5	50	7	70	2	20	14	46,7
2	Öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamalı		5	50	6	60	-	-	11	36,7
3	Eğitimler uzmanlar tarafından verilmeli		2	20	2	20	5	50	9	30,0
4	Güncel konular seçilmeli		4	40	4	40	-	-	8	26,7
5	Seminerler branşlara göre sınıflandırılmalı		2	20	2	20	2	20	6	20,0
6	Konuların seçimine öğretmenler dâhil edilmeli		-	-	1	10	3	30	4	13,3
7	Seminerler okullara özgü yapılmalı		1	10	-	-	2	20	3	10,0
8	Seminerler sadece eğitim-öğretim dönemi başında yapılmalı		2	20	-	-	-	-	2	6,7
9	Seminerler daha planlı yapılmalı		-	-	-	-	2	20	2	6,7
10	Denetimler artırılmalı		-	-	-	-	2	20	2	6,7
11	Okul yöneticileri seminerlere gerekli önemi vermeli		-	-	-	-	2	20	2	6,7

Sonuç

Öğretmenlerin, eğitim-öğretim dönemlerinin başında ve sonunda uygulanan seminer programlarını değerlendirmelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin %50’si seminerlerin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %46,7’si seminerlerin amacına uygun olarak yapılmadığını belirtmişlerdir. Diğer görüşler ise eğitim-öğretim yılı sonunda yapılan seminerleri gereksiz görmektedirler. Ayrıca seminerlerin sıkıcı olduğu, seminer veren öğretmenlerin alanında yetersiz olduğu ve seminer konuları seçilirken öğretmenlerin görüşlerine de yer vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin, mevcut seminer programlarında ne gibi sorunlar yaşandığına ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin %46,7'si seminerlerin amacına uygun olarak yapılmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %40'ı seminerlerin formaliteden yapıldığını belirtmişlerdir. Seminerler belli bir amacı gerçekleştirmek için yapılmadığından istenilen verim tam olarak elde edilmemektedir. Öğretmenlerin %33,3'ü seminerler verimsiz olduğunu belirtmişlerdir. Baskan 2001 yapmış olduğu çalışmada; Türkiye öğretmen yetiştirme sistemi, öğretmen yetiştirme alanında sadece çağdaş gelişmelerin izleyicisi değil kendi deneyimleriyle onların etkileyicisi olmalıdır. Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme sistemi, sorunlarını ya da çağdışı uygulamalarını sürdüren veya biriktiren bir sistem olmaktan kurtulmalı, kendini sürekli olarak yenileyebilen bir sistem mantığına kavuşmalıdır. Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ile eksiklikleri tespit edilmeli ve bu bağlamda eğitimler verilmelidir. Abazaoğlu 2014 yapmış olduğu araştırma sonucunda; Öğretmen yetiştirme görevinde eksiklerini ve yanlışlarını gidererek var olan sistemi iyileştirmek, sistemin etkililiğini en üst düzeye ulaştırmanın önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitim süresince kendilerini sürekli geliştirmeleri gerektiği, hayat-boyu eğitime muhtaç oldukları ve bu eğitimin öğretmenlik yaptıkları süre içinde sürüp gitmesi gerektiği bilinci iyi bir şekilde aşılması gerektiğini sonucuna varmıştır. Bu sonuçlar araştırmamızı destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin, eğitim-öğretim dönemlerinin başında ve sonunda uygulanan seminer programları nasıl olmalı ile ilgili görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin %46,7'si seminer için seçilen konuların amacına uygun olarak seçilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %36,7'si seminerler öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlaması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %30'u seminer eğitimleri uzmanlar tarafından verilmelidir. Ayrıca; öğretmenlerin %26,7'si güncel konular seçilmeli, %20'si seminerler branşlara göre sınıflandırılmalı, %13,3'ü konuların seçimine öğretmenler dahil edilmeli, %10'u seminerler okullara özgü yapılmalı, %6,7'ise seminerler eğitim-öğretimi başında olmalı ve okul yöneticileri seminerlere gerekli önemi vermeli şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Rüzgar 2010 yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi için okullarda yapılan hizmet içi eğitimlerinin ve seminerlerin amacına uygun şekilde yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bu bulgu araştırmamızı destekler niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Eğitim, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme.

Kaynakça

- Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada Öğretmen Yetiştirme Programları ve Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Uygulamaları, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/5 Spring 2014*, p. 1-46, ANKARA-TURKEY
- Baskan, G.A. (2001). Öğretmen Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 20: 16 – 25*.
- Darling Hammond, L. (1999). Teacher Quality and Student Achievement: *A Review of State Policy Evidence*, Center for the Study of Teaching and Policy, a National Research Consortium, University of Washington, http://www.anzsog.edu.au/images/docs/forum/991200_Teacher_Quality_and_Student_Achievement_Hammond.pdf Web Adresinden Ağustos 2008 Tarihinde Alınmıştır.
- Darling Hammond, L. ve Berry, B. (1988). The Evaluation of Teacher Policy, *Center for Policy Research in Education.*; Rand Corp., Santa Monica, CA. http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED298599&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accnoED298599 Web Adresinden Ağustos 2008 Tarihinde Alınmıştır.
- Gürkan, T. (1987). Ortaöğretim Kurumlarında Öğretime İlişkin Sorunlar. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20 (1-2), 305-322.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2), 114.
- Mayers, S. (2008). Continuing Education. *EBSCO Research Starters*. EBSCO Publishing Inc.
- Okçabol, R. (2000). Eğitim Fakültelerinin Derdi Belli YÖK'ün Derdi Ne?, Ankara: *Eğitim Sen Yayınları*.
- Özyar, A. (2003). Millî Eğitim Bakanlığı'nın Öğretmen Yetiştirme Politikaları, (*Erişim tarihi: 23 Temmuz 2003*).
- Rosenholtz, S. J. (1989). Political Myth About Education Reform: *Lessons From Research on Teaching*, Phi Delta Kappan, 66(5), s. 349-355.
- Seferoğlu, S. S. (1999). Hizmet İçinde Mesleki Gelişim ve Uzaktan Eğitim Teknolojilerinin Kullanılması. *Birinci Uzaktan Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, sayfa 103-111, Kara Kuvvetleri Komutanlığı, Eğitim ve Doktrin Komutanlığı. Balgat-Ankara, Aralık 1999.
- Türkoğlu, A. (1991). Öğretmen Yetiştirmede Amaçlar, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 1 (5), 105-111.

MENTORING AND ADVISING GRADUATE STUDENTS: AN IN-DEPTH ANALYSIS OF INDIVIDUAL INTERVIEWS AND OFFICIAL DOCUMENTS

Ömer Çalışkan^a

^(a) Research Assistant, Department of Educational Sciences-ODTÜ, caliskan1985@gmail.com

Introduction

The growing tertiary education demand in Turkey (Marginson, 2016) has accelerated the establishment of new universities in the last decade, but at the same time, the subsequent increasing lack of faculty staff in those places (Çetinsaya, 2014) have led Turkey to train future faculty members much more than before through various programs (i.e. ÖYP, YLYS, 35. madde, and 50. madde). The greater investment in higher education by emerging economies was rationalized by the assumed role of universities to support innovative culture, nurture intellectual capital, and promote research capacity of the nation (Loyalka et al., 2014). However, the dilemma between quantity and quality for higher education remains as a subject of debate among the Turkish scholars (Arap, 2010; Özoğlu, Gür, & Gümüş, 2016) and the countries like Turkey (Carnoy, et al., 2013). Therefore, the quality of human capital, recruited personnel, at universities is likely to be pivotal for ensuring the acknowledged potential of Turkish universities. One important source of prospective human capital for universities is doctoral students. The doctorate with its various stages (coursework, research and teaching responsibilities, dissertation, etc..) has recently taken a substantial attention because of the concerns such as increasing dropouts, lack of financial and professional assistance, etc. (Weidman, Twale, & Stein, 2001). One key aspect of a successful doctorate was identified with the quality of mentoring and advising (Council of Graduate Schools, 2010).

In the relevant literature, mentoring is defined as “a more experienced individual who addresses both the psychosocial and career development of a lesser experienced individual by guiding, training, supporting, role-modeling, providing access to networks, and sharing of knowledge” (Farrell, 2007, p. 16). Advising is identified with the job of a faculty member providing support doctoral students in their graduate education requirements (Schlosser & Gelso, 2001). With respect to the mentoring and advising practices at graduate level, a number of aspects were highlighted as follows: orientation programs, graduate student handbooks, student progress mechanisms, early advising, transparency about requirements and expectations, advisor selection and quality, professional development, and dissertation stage (Council of Graduate Schools, 2010).

Purpose of the Study

Depending on the concerns and suggestions briefly explained above, the purpose of this study is to explore the mentoring and advising opportunities and challenges of Turkish public university through the eyes of the doctoral students and the existing facilities within the university. Providing graduate education in a number of disciplines, this university hosts a total of 8157 graduate students, making nearly 30% of the total number of students. Therefore, the assumed role of this particularly university for producing doctorates is widely accepted nationwide.

The conceptual framework guiding this research was based on the principles of PhD Completion Project, a data-driven and multi-lateral and national project facilitated by the US Council of Graduate (Council of Graduate Schools, 2010). This project focuses on six promising aspects (student selection and admissions, mentoring/advising, financial support, research experiences, program environment, and processes and procedures) for maintaining a successful doctoral process. Of these six principles, mentoring and advising section was adopted as the framework to guide the research and interpret the findings obtained through the individual interviews and official documents.

Methodology

In this study, qualitative research tradition was adopted. The data source of the study was the individual interviews conducted with 12 doctoral students from a range of disciplines (sociology, psychology, education, geology, mathematics, etc.) and the graduate education policy documents of the selected university. The data was collected in the 2015-2016 academic year with the obtained official permission from the institution. A number of

questions were addressed to the participants in order to explore their mentoring and advising experiences. Considering the brevity of the interviews for reporting the mentoring and advising process, as an additional data source, the graduate education policy documents were also examined in terms of mentoring and advising facilities and challenges. All of the participants in the study were doctoral students and pursuing their graduate education within the Future Faculty Development Program (Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı).

Findings

I structured the data presentation by the following themes, based on the mentoring and advising principles (Council of Graduate Schools, 2010); 1) Orientation, 2) The Development or Revision of Graduate Student Handbooks, 3) The Development of Online Student Progress Mechanisms, 4) Regularity and Uniformity of Progress Review, 5) Early Advising, 6) Transparency about Expectations and Requirements, 7) Mentor/Advisor Selection and Quality, 8) Professional Development, and 9) Dissertation Stage.

The initial findings obtained through the interviews revealed that early orientation period was going through tough for some participants, especially having undergraduate degrees from lower-ranking institutions. Mehmet, from computer engineering department, shared his first impressions with the following remarks;

“We (as cohort) came here in 2010... To be frank, we were left alone as three friends while taking scientific preparation class... in the department we were quickly assigned with the assistantship it made us very exhausted... while already having difficulty in getting used to Ankara.”

With respect to the advisor and student relationship, majority of the students appreciated the personal and professional support of their advisors while few complained about the advisors’ lack of enthusiasm for creating better academic socialization process such as helping students with the prospective academic opportunities or challenges or doing collaborative research. Yaren, a doctoral student in educational sciences, explained;

“I have been supported well enough in advising... my advisor really wants to cultivate my academic skills..., but I find the mentoring aspect somehow insufficient. When I first arrived at this university, I was unaware of the facilities of the university. In time, I explored them one by one with personal efforts.”

Cemil, a sociology student, shared his mentoring and advising experiences with the following complaints. This department does not have the requirements of a quality academic atmosphere... we (ÖYP students) were treated like “here is not your place... complete your PhD and return to your “real” home” instead of being trained as doctoral students.

Considering the brevity of the word limit and ongoing data analysis, the rest of the findings will be presented and discussed later.

Keywords: Graduate education, Mentoring and Advising, Higher education

References

- Arap, S. K. (2010). Türkiye yeni üniversitelerine kavuşurken: Türkiye’de yeni üniversiteler ve kuruluş gerekçeleri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(1), 001-029.
- Carnoy, M., Loyalka, P., Dobryakova, M., Dossani, R., Froumin, I., Kuhns, K., ... & Wang, R. (2013). *University expansion in a changing global economy: Triumph of the BRICs?*. Stanford University Press.
- Council of Graduate Schools. (2010). *Ph.D. completion and attrition: Policies and practices to promote student success*. Ph.D. Completion Project. Washington, DC: Council of Graduate Schools.
- Çetinsaya, G. (2014). Growth, Quality, Internationalization: Roadmap for Turkish Higher Education. Ankara: YOK (Council of Higher Education).
- Farrell, R. L. (2007). *Personal experiences of mentoring among doctoral students in counselor education* (Doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University).
- Loyalka, P., Carnoy, M., Froumin, I., Dossani, R., Tilak, J. B., & Yang, P. (2014). Factors affecting the quality of engineering education in the four largest emerging economies. *Higher Education*, 68(6), 977-1004.
- Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education*, 72, 413-434.
- Özoğlu, M., Gür, B. S., & Gümüş, S. (2016). Rapid expansion of higher education in Turkey: The challenges of recently established public universities (2006–2013). *Higher Education Policy*, 29(1), 21-39.
- Schlosser, L. Z., & Gelso, C. J. (2001). Measuring the working alliance in advisor–advisee relationships in graduate school. *Journal of Counseling Psychology*, 48(2), 157.
- Weidman, J. C., Twale, D. J., & Stein, E. L. (2001). *Socialization of Graduate and Professional Students in Higher Education: A Perilous Passage? ASHE-ERIC Higher Education Report, Volume 28, Number 3. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. Jossey-Bass, Publishers, Inc., 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1342.

MEŞRUTİYET DÖNEMİNDE YENİDEN ATAERKİLLİK İNŞASI VE PARAMİLİTER GENÇLİK ÖRGÜTLERİ ÇERÇEVESİNDE BİREY YETİŞTİRME ANLAYIŞI

Nurhayat Çelebi^a, H. Tezer Asan^b, Engin Asan^c

^(a) Prof. Dr., Karabük Üniversitesi, nurcelebi@marmara.edu.tr

^(b) Dr., Aliğa Rehberlik ve Araştırma Merkezi, tezerasan@gmail.com

^(c) Okutman, Doktora Öğrencisi, Okan Üniversitesi, enginasan@gmail.com

Giriş

Mustafa Kemal Atatürk'ün önderliğinde kurulan yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin temelleri Osmanlı'nın son dönemindeki gelişmelerle atılmıştır. Keza Osmanlı'nın son dönemi, gerek global değişimlerden gerekse içteki değişim, gerilim ve gelişmelerden etkilenen zengin bir fikir ve sosyal yaşamın olduğu dönem olarak dikkati çekmektedir. Osmanlı'nın toprak kayıpları ile başlayan gelişim ve değişim çabaları, zaman zaman var olana ve geçmişe sarılma eğilimine zaman zaman da birbirinden farklı fikir akımlarına ve uygulamalara zemin hazırlamıştır. Çok uluslu bir İmparatorluk olan Osmanlı'nın içindeki gayrimuslim unsurların beklentileri, istekleri ve milliyetçilik fikir akımının yayılması ile ivme kazanan (yurt dışı desteklerle de desteklenen) imparatorluğa karşı zararlı eylem ve hareketleri, bu sürece önemli etkileri olan ayrı bir faktör olarak dikkatleri çekmektedir. Öncülünde de ataerkil bir anlayış üzerine şekillenmiş olan toplum yapısı, bu dönemde yükselişe geçen “vatandaş/asker” anlayışı ile daha militer bir yapıya ivme göstermiş; dini ve ulusal değerler, ataerkil değerlerin yüceltilmesi yönünde işlev kazanmıştır.

Ulus-devlet anlayışının ivme kazandığı Avrupa devletlerinde vatandaş-asker anlayışı ve uygulaması ön plana geçip olgunlaşırken; üç kıtaya yayılan topraklarını hızla kaybetme sürecine giren Osmanlı İmparatorluğu da bu gelişmelerden nasibini almış ve toprak kayıpları ile yaşanan savaş travmalarından sonra vatandaş kavramı çerçevesinde eğitim anlayışını gözden geçirme çabaları içine girmiştir. Özellikle askeri alanda başlayan bu sorgulamalar ve arayışlar, yine askeri düzenlemeleri merkeze alan eğitim programları ve okulları ile kendini açıkça belli etmiştir. Özellikle 18. Yüzyıla birlikte hız kazanan bu paradigma değişimi, asker-evlat ana temalı vatandaş algısı ile halihazırda baskın ataerkil değerler, sosyal yapının bu kez devlet eliyle organize edilen eğitim anlayış ve uygulamalarına yansımış; “savaşçı, erk sahibi, vatana kendini feda etmeye hazır” –özellikle erkek-evlatların yetiştirilmesine dönüşmüştür. Topluma hitap eden örgün okulların yanında özellikle II. Meşrutiyet yıllarında açılan paramiliter örgüt ve derneklerle bu çabaların doruk yaptığını söylemek yanlış olmayacaktır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı Cumhuriyet'in temel değerlerinin belirgin bir biçimde oluşmaya başladığı dönem olan Son Osmanlı Dönemi'nin Meşrutiyet yılları çerçevesinde gerçekleştirilen eğitim ve birey yetiştirme anlayışındaki gelişme ve değişimlerin analiz edilmesidir. Meşrutiyet yıllarında devlet eliyle sistematik olarak düzenlenmesi öne çıkan eğitim paradigmaları ve çalışmaları mercek altına alınırken, “vatandaş ve birey” yetiştirme pratikleri incelenmiştir. Uluslar arası düzeyde çalkantılı yılların yaşandığı bu dönemde özellikle paramiliter gençlik örgütlerinin Osmanlı vatanında oluşturulması ve yaygınlaştırılması çabalarının arkasında yatan global etkiler ve bu etkilerin Meşrutiyet eğitim algısına etkilerine ışık tutulmuştur. Bu amaçla paramiliter gençlik dernekleri ile yüceltilen “erk” ve “erkek” değerleri aracılığı ile beslenen ataerkil eğitim değerleri de analiz edilmiştir.

Yöntem

Bu çalışma “Kuramsal analitik araştırma”dır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olan “çözümleyici analiz deseni” kullanılmıştır. Çözümleyici analiz çalışması, bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan ve durumları çok yönlü, sistemli ve derinlemesine inceleyen görgül bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005; Patton, 1990; Cohen ve Manion, 1997). Çözümleyici analiz çalışması, durumun sınırlanması, araştırma olgusunun belirlenmesi, veri setinin araştırılması, bulguların oluşturulması, yorumların yapılması ve sonuçların yazılması aşamalarını içerir (Denzin ve Lincoln, 1996; Bassegy, 1999). Araştırmada çözümleyici analiz çalışması desenlerinden “iç içe geçmiş tek durum deseni”

kullanılması öngörülmüştür. Bu desende, tek bir durum içinde birden fazla alt birime yönelme esastır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Çözümleyici çalışmalarında kullanılan veri toplama tekniklerinden biri dokümanlardır (Robson, 2001). *Doküman incelemesi*, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Araştırma problemi hakkında geniş bir zaman dilimine dayalı analizi olanaklı kılması, çeşitli yazılı materyallere ulaşma yoluyla geniş bir örneklem oluşturulması, verilerin araştırmacı tarafından değil de birey tarafından özgün bir biçimde kaydedilmesi bakımından üstündür (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Diğer yandan materyalin hazır olması, veri toplama sürecini, araştırmacının öznelliğinden kurtarır (Mayring, 2000).

Çalışmada I. ve II. Meşrutiyet yıllarındaki eğitim anlayışı ve birey yetiştirme pratikleri, paramiliter gençlik örgütleri çerçevesinde, dönemin makaleleri, eğitimbilimcilerin yazıları ve uygulamaları, yasalar, yönetmelikler ve tebliğler ile hem ulusal hem de yabancı eğitim kitaplarının doküman incelemesi yapılarak incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bulgularına göre, global düzeyde gelişen ve hızla yayılan ulus-devlet anlayışının etkisiyle oluşan vatandaş kavramı; devletin ihtiyacı olan askerleri oluşturmak üzere şekillenen “vatandaş-asker” yaratma çalışmaları ile içerik değiştirmiş; bu değişim, Avrupa ile eş zamanlı sayılabilecek bir zamanda Osmanlı İmparatorluğu’nda da yaşanmıştır. Bu süreçte devletin sadık ve vatansever askerlere duyduğu ihtiyacın yaşamsal bir hâl alması, devletin bu asker ordusunu geniş halk kitlelerinden edinmesini zorunlu kılmış, tüm bu gelişmeler, hızlı toprak kayıpları yaşayan Osmanlı İmparatorluğu’nda 18. ve 19. yüzyıllarda özellikle eğitim ve bilgi-iktidar paradigmasında hızlı değişimlere neden olmuştur. Sosyal-Darwinist (hayat kavgası) anlayışının da belirgin etkileriyle eğitim kurumları müfredatlarında askeri eğitim ve beden terbiyesini öne çıkaran değişimlere gidilmiş ve tüm bu süreç, paramiliter gençlik örgütlerinin kurulması ile desteklenmiştir. İtaat, disiplin, bedeni gelişim, vatanseverlik, dayanışma, vatan uğruna kendini feda etme anlayışları, bu örgütlenmeler aracılığı ile gençliğin tümüne kazandırılmaya çalışılmıştır. “Müsellah” bir millet yaratma çabaları, dönemin askeri gelişimleri ve süregelen savaş ortamları nedeniyle milliyetçi ve askeri bir niteliğe bürünmüş, paramiliter gençlik örgütleri ile bu milliyetçi temel üzerinde askeri donanımına sahip vatan evlatları oluşturmaya hizmet etmişlerdir.

Devletin ihtiyaç duyduğu “vatandaş”, hızla değişmekte olan Dünya haritasında toprak kayıplarının önüne geçip, vatanın varlığını devam ettirme temeli ile “asker” olma kimliği ile biçimlendirilmiştir. Asker vatandaş yetiştirme çalışmaları, paramiliter dernek ve örgütlerce sistematik ve süregelen bir eğitim ortamı oluşturulmasına dönüştürülmeye çalışılmıştır. Bu maksatla oluşturulan paramiliter dernek ve kurumlar temel hedef ve felsefelerini ataerkil düşünce sisteminin yücelttiği “erk” ve “erkek” olma kavramları üzerine oturtmuşlar bu temel kavramlar üzerinden değerlerini şekillendirip yeni yetişecek nesle aşlamaya çalışmışlardır. Zira II. Meşrutiyet yılları, Osmanlı’daki iktidarın ihtiyacı olan “vatandaş/birey”i yetiştirme işlevine sahip olan eğitimin en yoğun olarak kullanıldığı yıllardır ve bu maksatla hem yurt içi eğitimci ve askeri uzmanlardan hem de yurt dışından destek alma yoluna gidilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İnsanlık tarihi, başat paradigmalardan biçim verdiği eğitim ve insan yetiştirme anlayışının beslediği/hizmet ettiği trajik olaylarla da doludur. Türk eğitim sisteminin –özellikle Osmanlı İmparatorluğu’nun güç kaybetmeye başlamasıyla- batı eğitim sistemlerine bağlı/bağımlı olarak ele alınması da bu bağlamda sorgulanması gereken konulardan biridir. Keza paramiliter eğitim anlayışı, özellikle Avrupa’daki savaşçı asker erkek evlatlar düşüncesi ile şekillenmiş; bu anlayış Osmanlı’da da yer edinmiştir. Öyle ki başarısız giden savaşların tersine çevrilmesi amacı ile bir nevi çare olarak görülen bu eğitim anlayışı oluşturulurken, örnek olarak –özellikle Almanya başta olmak üzere- Avrupa eğitim sistemleri ve uygulamaları öne çıkmıştır. Global gelişme ve değişimlere bağlı olarak şekillenen eğitim arayışları üzerinden insan yetiştirme anlayışlarının ortaya konması ve yayılma ivmesi ile diğer ülkelerde de uygulanmaya çalışılması günümüzde de sıklıkla gördüğümüz bir tablodur. Eğitimde yeni ve ulusal katkı içeren paradigmalardan, uygulamaların incelenmesi, değerlendirilmesi ve uygulanması çalışmaları; - gittikçe bütünleşen dünyamız için- verimli sonuçlar verebileceği gibi; ulusal ve kültürel zenginlikleri silikleştiren ve ataerki gibi eşitsiz değerleri yücelten ve yeniden inşa eden anlayışları da besleyebilmektedir. Bu nedenle günümüz eğitim paradigmaları ve uygulamalarının II. Meşrutiyet yıllarında yüceltine eğitim değerleri ve uygulamaları üzerinden sorgulanması, günümüze eğitimine hem ulusal hem de uluslar arası etkileşimler açısından katkı sağlayabilecektir.

Öte yandan Son Osmanlı dönemi irdelenirken -içsel ve dışsal- sosyal, siyasi, ekonomik unsurlarla, bunlardan beslenen fikir atmosferine de daha yakından bakılmalı, unutturulmak istenen tarihi gerçekler korkusuzca dile getirilmelidir. Bu dönemde devletin kurtuluş umudu olarak sarıldığı asker-evlat yetiştirme anlayışının, ataerkil bir eğitim anlayışını nasıl oluşturduğu incelenirken; buna zemin hazırlayan iç ve dış nedenler tarafsız bir şekilde analiz edilmelidir. Keza, bu dönemin hemen ertesinde işgalci emperyalist güçlere karşı yakın tarihinde canla başla Kurtuluş mücadelesi veren Türk insanının son yıllarda karşılaşmış olduğu tarihi saptırma ve saldırılar karşısında bu savaşının henüz tamamlanmamış olduğu görülmektedir. Türkiye

Cumhuriyeti'nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün de belirttiği üzere "Gerçek kurtuluş ancak eğitimle mümkün olmaktadır" (A.S.D., 2006, s. 48).

Anahtar Kelimeler: Paramiliter eğitim, Gençlik Dernekleri, Meşrutiyet Dönemi eğitimi.

Kaynaklar

- Ahmad, F. (1986). *İttihat ve terakki 1908-1914*. İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Akyıldız, A. (2009). *Osmanlı bürokrasisi ve modernleşme*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Akyüz, Y. (1997). Türk Eğitim tarihi, (Başlangıçtan 1997'ye), İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Atatürk'ün söylev ve demeçleri. Cilt I-III, (Açıklamalı dizin ile) (2006), 5. Baskı, Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Yayınları:1, Ankara.
- Ateş, S. Y. (2012). *Asker evlatlar yetiştirmek*. İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Avcı, A. (1963). Türkiye'de askeri yüksek okullar tarihçesi, Ankara: Genelkurmay Basımevi, s. 6.
- Bassey, M. (1999), *Case Study Research in Educational Settings*, Open University, USA, 66.
- Berkes, N. (2011). *Türkiye'de çağdaşlaşma*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Cohen, L., Manion, L. (1997), *Research Methods in Education*, Routledge, London, England, 106.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (1996), *Strategies of Qualitative Inquiry*, Sage Publications, London, England, 103.
- Ergin, O. (1977). *Türkiye maarif tarihi*. C. 3, İstanbul: Devlet Matbaası, 3.
- Fortna, B. C. (2005). *Mekteb-i hümayun*. Pelin Sıral (Çev.), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Evered, E. Ö. (2012). *Empire and education under the Ottomans*. London, Newyork: I. B. Tauris.
- İslimyeli, N. (1965), Asker ressamlar ve ekoller, Ankara: Asker Ressamlar Sanat Derneği Yayını, s. 13.
- Kaçar, M. (1996). Osmanlı Devleti'nde bilim ve eğitim anlayışındaki değişimler ve mühendishânelerin kuruluşu. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1996).
- Kafadar, O. (1997). *Türk eğitim düşüncesinde batılulaşma*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Karpat, K. (2009). *Osmanlı'dan günümüze kimlik ve ideoloji*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Kenan, S. (1995). "III. Selim dönemi eğitim anlayışında arayışlar," Nizâm-ı Kadîm'den Nizâm-ı Cedîd'e III. Selim ve dönemi- Selim III and his era from ancien régime to new order (ed. Seyfi Kenan, İstanbul: İSAM Yayınları, 2010).
- Kenan, S. (2009). II. Meşrutiyet'le gelen yeni eğitim arayışları: Tevfik Fikret'in "Yeni Mekteb"i ve eğitim felsefesi. *100. Yılında II. Meşrutiyet gelenek ve değişim ekseninde türk modernleşmesi uluslararası sempozyumu. Bildiriler*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Kenan, S. (2013). Türk eğitim düşüncesi ve deneyiminin dönüm noktaları üzerine bir çözümleme, Osmanlı araştırmaları / The Journal of Ottoman Studies, XI.I.
- Koçer, H.A. (1974), Türkiye'de modern eğitimin doğuşu ve gelişimi (1773-1923), İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.
- Kodaman, B. (1991). Abdülhamit devri eğitim hareketleri, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- Kuran, E. (2007). *Türkiye'nin batılulaşması ve milli meseleler*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Mayring, P. (2000), *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*, (A. Gümüş & M. S. Durgun, Çev.), Baki Kitabevi, Adana, Türkiye, 36-37.
- McCarthy J. (1998). *Ölüm ve sürgün*. Bilge Umar (çev.), İstanbul: İnkılâp Yayınları.
- Patton, M. Q. (1990), *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Sage, USA, 384.
- Robson, C. (2001), *Real World Research*, Blackwell, Oxford, England, 159.
- Shaw, J. S. ve E. K. Shaw (2000), Osmanlı imparatorluğu ve modern Türkiye II, İstanbul: E Yayınları,
- Somel, S. A. (2010). *Osmanlı'da eğitimin modernleşmesi (1839-1908)*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tunaya, T. Z. (2010). *Türkiye'nin siyasi hayatında batılulaşma hareketleri*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınları, Ankara, 187-291.

OKUL YÖNETİCİ STEREOTİPLERİNİN (KALIP YARGILARI) KARAR VERME SÜRECİNE ETKİSİ: NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Bahar Yakut Özek^(a), Kerem Tekşen^(b), Necati Cemaloğlu^(c)

^(a) Öğretmen, Ankara Afşin Bey İlkokulu, bahar.yakut@gazi.edu.tr

^(b) Öğretmen, 15 Temmuz Şehitler Anadolu Lisesi, kteksen@gmail.com

^(c) Prof. Dr. Gazi Üniversitesi, necem@gazi.edu.tr

Giriş

Karar alma, bireysel, kolektif ve kurumsal açıları bakımından modern hayatta temel bir kavramdır. Ekonomik, sosyal, teknolojik gelişmeler bireyleri ilişkileri, aile yaşamları, sağlıkları, eğitimleri ve kariyerleri konusunda kararlar alma durumunda bırakmış ve günümüzde bireyler geçmiş nesillerin hayal bile etmekte zorlanacağı kişisel kararları almakla karşı karşıya kalmıştır (Ranyard, Crozier ve Svenson, 2001, s.5). Karar alma, hangi eylemin gerçekleştirileceği ile ilgilidir ki bu seçim genellikle var olan şıklar arasından yapılır (Adair, 2010, s1). Karar verirken ilk olarak ayırt edici semptomları olan bir problemin varlığı fark edilmeli ve yeterince çözüm üretebilmek için problem olabildiği kadar detaylı bir şekilde tanımlanmalıdır. Daha sonra, diğer olası seçeneklerin listesi yapılmalı ve bunlar değerlendirilmeli, ardından da bir karar verilmelidir. Sonraki aşamada ise verilen karar uygulamaya konmalı ve en sonunda da sürece bir değerlendirme aşaması eklenmelidir. (Aeppli, Ribaux, Summerfield, 2011, s.9).

İnsanlar yaşamları süresince, karar alma süreçlerinde daha hızlı ve doğru karar verebilmek için çeşitli streotyperler (kalıp yargı) oluştururlar. Lippmann'a (1922, s.3) göre kalıp yargılar "kafamızdaki resimler"dir. Schweinitz'e (2011) göre kalıp yargılar ön yargı ve yabancılarla ilgili yaygın fikirlerdir. Bir insanı kalıplaştırmak, kişiye içinde bulunduğu gruptaki arkadaşlarının hepsi ya da çoğunda görülen özelliklerden bazılarının atfedilmesi şeklinde olur (Brown, 1995, s.83).

Kalıp yargılar, belli grupların üyelerinin davranışları, özellikleri ve yapılarıyla ilgili inançlardır. Bu inançlar iki şekilde oluşur. Birincisi, gruplar arasındaki gerçek farklılıkların zihinsel tasviridir. Böyle bir durumda, kalıp yargılar bir şema görevi görerek diğer kişilerle ilgili bilginin işleme sürecini kolay ve etkili hale getirirler (Örneğin yemek tercihleri ile kültürel kalıp yargılar). İkincisi ise, çeşitli gruplarla ilgili gerçek grup farklılıklarından bağımsız olarak oluşturulan ve kişinin özelliklerine dayanan kalıp yargılardır ki (ırk, din, cinsiyet gibi) bunların hatalı olma potansiyelleri oldukça yüksektir (Hilton ve VonHippel, 1996, s. 240-241). Bir ön yargı içerecek şekilde olsun ya da olmasın, bir kalıp yargı bir sosyal kategorinin belli özelliklerle bilişsel düzeyde ilişkilendirilmesidir. Dolayısıyla, bir gruba ilgili kalıp karara sahip birinin, o gruptan gelen bir kişi ile karşılaştığında, söz konusu kişiye ya da gruba ait özellikleri yüklemesi beklenebilir (Brown, 1995, s.90). Kategorik hale getirme, mevcut bir sürü bilgiyi basit hale getirerek insanları bilişsel yükten kurtarmanın yanı sıra sosyal dünya ile ilgili bir bilgi organizasyonu de sunar (Hamilton, 1979; Akt: Hinton, 2000, s.21).

Fiske'e (1998, s.357) göre kalıplaştırma (stereotyping), ön yargı (prejudice) ve ayrımcılık (discrimination) birbiriyle ilişkili ve halen devam eden fenomenlerdir. Sosyal psikoloji araştırmaları, bu fenomenlerin bazı görünen otomatik açıları ve bazı sosyal pragmatik açıları olduğu ve bunların da söz konusu fenomenlerin devamını sağladığı üzerinde durmaktadır. Bu kalıplaşan yargıların da karar verme sürecine etkisi olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma da, okul yöneticilerinin kalıp yargılarının olup olmadığı, var olan kalıp yargıların yöneticilerin karar verme süreçleri ile ilişkisi ortaya konulabilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çeşitli değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığı da incelenecektir.

Yöntem

Okul yöneticilerinin stereotipleri ile karar verme süreçleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu içerik geçerliliğini sağlamak amacıyla alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuş ve alınan öneriler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Ankara ili Yenimahalle

ilçesinden 10 okul yöneticisinin sorulara verdiği yanıtlar, araştırmacı tarafından ses kaydı alınarak kaydedilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla ses kayıt çözümlenmeleri iki farklı araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kalıp yargılar (Stereotipler), Karar Verme Süreçleri, Okul Yöneticisi

Kaynaklar

- Adair, John. (2010). *Decisionmaking and problem solving strategies*. London: Koganpage
- Aepli, P., Ribaux, & O., Summerfield, E. (2011). *Decisionmaking in policing. operations and management*. Switzerland: EPFL Press.
- Brown, Rupert. (1995). *Prejudice. Its social psychology*. UK: Blackwell Publishing.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Fiske, S., T., Gilbert, D., T., Lindzey, G. (1998). *The handbook of social psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Hilton, J. L., & Von Hippel, W. (1996). Stereotypes. *Annual Review Of Psychology*, 47(1), 237.
- Hinton, Perry (2000). *Stereotypes, cognition and culture*. USA: Psychology Press.
- Lippmann, Walter. (1922). Public Opinion. https://monoskop.org/images/b/bf/Lippman_Walter_Public_Opinion.pdf adresinden 20/12/2016 tarihinde alınmıştır.
- Ranyard, R., Crozier, R., W., ve Severson, O. (2001). *Decisionmaking*. New York: Routledge
- Schweinitz, Jörg. (2011). *Film and stereotype*. New York: Columbia University Press.

ULUSLARARASI ÇEVRE EĞİTİM VAKFI'NIN (FEE) SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA HEDEFLERİNİN GERÇEKLEŞTİRİLMESİNDEKİ ROLÜ VE TÜRÇEV ÖRNEĞİ

Fatma Köle^a

^(a) fatmakole@gmail.com

Giriş

Eğitimde, çevre eğitiminin uygulanması, bu konuda farkındalığın artırılması için sağlanan bilgi çok önemli bir role sahiptir. Jensen ve Schnack (1997) "Çevre Eğitimi" konusunda bilginin geliştirilmesi, düzenlenmesi, kişi ve kurumlarla paylaşılmasının iki şekilde olacağını belirtmiştir. Bunlar doğrudan eylem ve dolaylı eylemdir. Doğrudan eylemde; birey konu çözümünde bilinçli aktif rol alarak, kendinden bir şeyler katarak, süreçte yer alır. Dolaylı eylemde ise bireyin çevresel konuların çözümünde aktif görev alması için çevresindekileri yüreklendirmesi olarak tanımlanmıştır (Jensen ve Schnack, 1997). Bu bakış açısıyla, çevre eğitimi konusunda sahip olunan bilgi ancak bilinçlendirme ile birlikte anlamlı olmaktadır. Dünyada bu amaca hizmet eden; çevre eğitimi konusunda bilgi ve deneyim geliştirmeye yönelik birçok kurum ve kuruluş vardır.

Bilgilendirme ve bilinçlendirme Gündem 21'de sürdürülebilir kalkınmanın temel anahtarı olarak gösterilmekle, toplumun aktivitelerinin çevreyi etkilediğini gösterebilmek için de eğitim bir zorunluluk olduğunu vurgulamaktadır. Ancak bilinçlendirme yapıldığı zaman, alışkanlıklar eyleme dönüştürülebilir. Uluslararası Çevre Eğitim Vakfı'nın tüm programları birçok disiplini bir arada toplar ve farklı disiplinlerin etkileşimlerini ortaya koyar. Vakfın programlarında vurgulanan uluslararası işbirliği ve iletişim Rio Deklarasyonu'nda belirtilen ilkelerle de net bir biçimde örtüşmektedir (De Angelis, 2016).

Birleşmiş Milletler, Rio Zirvesi sonucunda çevre eğitiminin tanımı yeniden yapılmıştır. Genel kullanımında "sürdürülebilir kalkınma için çevre eğitimi" ifadesi kullanılması kararı alınmıştır (UNESCO,1992). Sürdürülebilir kalkınmanın başarıya ulaşabilmesi için çevre eğitimi programlarında sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yer verilmektedir. 2015 yılında Milenyum Kalkınma Hedefleri sona ermiş, Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ile değiştirilmiştir; gelişmekte olan ülkelerin yoksullukla mücadele, eğitim ve cinsiyet eşitliği gibi ana konuları üzerinde durulmuştur. Bu süreçte çevre sorunlarına gerekli önem verilememiştir. Yeni Sürdürülebilir kalkınma hedefleri üzerinde önemli iyileştirmeler sunarak, üzerindeki sistematik engellerin bazıları ele alınmış, sürdürülebilir kalkınmanın üç boyutu olan: sosyal, ekonomik ve çevresel ile birlikte kurumsal/yönetimsel yönleriyle daha iyi bir denge sağlar hale getirilmiştir. Birleşmiş Milletler üye ülkeleri, sivil toplum ve özel sektör paydaşlığında yeni ve geniş kalkınma gündemi içinde uluslararası düzeyde ortak bir eylem belirlemeyi ve önümüzdeki 15 yıl içindeki küresel kalkınma çabalarına rehberlik etmeyi amaçlamışlardır.

New York'taki Birleşmiş Milletler Genel Merkezinde 25-27 Eylül tarihlerinde gerçekleştirilen BM Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesinde "2030 sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri" 193 ülkenin imzası ile kabul edilmiştir (<http://en.unesco.org/sdgs>, 9 Şubat 2017 tarihinde erişildi). Bu yeni gündem Dünya'nın refahı için bir eylem planıdır, aynı zamanda öncekilerden daha geniş özgürlük anlayışı içerisinde dünya barışını güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Birleşmiş Milletlerin başlattığı kalkınma gündemi, Birleşmiş Milletler üye ülkeleri, sivil toplum kuruluşları ve katkıda bulunan özel sektör şirketleri ile önümüzdeki 15 yıl içinde küresel anlamda en geniş ve iddialı kalkınma hedeflerini içerir. Her boyutuyla yoksulluğun ortadan kaldırılması, sürdürülebilir kalkınma için vazgeçilmez bir gerekliliktir. Yayımlanan 17 "Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi" ve 169 alt başlığı ile Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri küresel gündemin amaç ve boyutlarını göstermektedir. Tüm ülkeler için bazı alt başlıklar belirli konulara değinse de, diğer başlıklar genel anlamda daha idealist ve belirsiz özelliktedirler. Özetle Ülkeler ve paydaşlar işbirliği içinde hareket ederek bu başlıkları uygulamaya koyma hedefini içermektedir. Birleşmiş Milletler sürdürülebilir kalkınma için yeni bir gündem belirleyerek, konuyla ilgili tüm tarafların; hükümetlerin, kamu kurumlarının, yerel yönetimlerin, uluslararası kuruluşların, iş ve özel sektörün, sivil toplum kuruluşlarının, Üniversitelerin, yardımsever kuruluşların ve gönüllü grupların önemini vurgulamıştır. Bunlardan birisi olan Uluslararası Çevre Eğitim Vakfı (Foundation for Environmental Education, FEE), 1981 yılında kurulmuş, kar amacı gütmeyen, Dünya çapında toplam 74 ülkeyi temsil eden üye organizasyonlarla çalışan bir sivil toplum örgütüdür (<http://www.fee.global/> 9 Şubat 2017 tarihinde erişildi). FEE programları anlama ve harekete geçme ve harekete geçmek için öğrenme ve fırsat yaratma olanakları

sağlama gibi iki standardı taşımaktadır. Foundation For Environment Education, FEE çevre korunması ve sürdürülebilir kalkınma için katılım, kararlılık, bilgi, eylem, beceri ve yaratıcılık değerlerini amaç edinmiştir. Çevre eğitimi ve eko-turizm konularında eğilim belirleyiciliği ve paydaşlığının arkasında, sürdürülebilir kalkınma hedeflerini gerçekleştirmek için çalışmaktadır. Uluslararası Çevre Eğitim Vakfının Türkiye yürütücülüğünü, üye organizasyonu olan Türkiye Çevre Eğitim Vakfı yapmaktadır.

Türkiye Çevre Eğitim Vakfı 1993 yılında Turizm Bakanlığı önderliğinde kurularak Mavi Bayrak Programı'nın ülkemizde de başlatılabilmesi amacı ile kurulmuştur. Kısa adı TÜRÇEV olan, kuruluşunu takiben Mavi Bayrak Programı'na başlarken, yine FEE şemsiyesi altında; 1995 yılında Eko-Okullar, 1996 yılında Çevrenin Genç Sözcüleri ve 2004 yılında da Okullarda Orman Programları'nı ülkemizde yürütmeye başlamıştır (www.turcev.org.tr, 11 Şubat 2017 tarihinde erişildi). 2011 yılında ise Uluslararası Yeşil Anahtar Ödülü Programı ülkemizde yürütülmeye başlanmıştır. TÜRÇEV Programlarının dayandığı temeller; sürdürülebilirlik için eğitim, disiplinler arası yaklaşım, alternatif eğitim metotları, okul dışında eğitim yaşayarak öğrenme, değerler eğitimi, eğitimin çeşitli etkinliklerle (oyun, tiyatro, müzik, resim) desteklenmesi olarak sıralanabilir. Bu çalışmada FEE şemsiyesi altında TÜRÇEV' in sunduğu çevre eğitiminin Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerini gerçekleştirmesindeki rolü ele alınmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkiye Çevre Eğitim Vakfı Eğitim Programlarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri kapsamında değerlendirilmesi ve Eğitim Yönetiminde sürdürülebilirlik çerçevesinde yorumlamaktır.

Yöntem

Araştırma verileri; belge taraması ve Türkiye Çevre Eğitim Vakfı çevre eğitim programlarının (Eko-Okullar, Çevrenin Genç Sözcüleri ve Okullarda Orman) hizmet ettiği hedefleri değerlendirip, eğitim yönetiminde yorumlanacaktır.

Bulgular

Türkiye Çevre Eğitim Programları Türkiye'de özel ve devlet okullarında; okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde yürütülmektedir. Programların özel ve genel hedefleri, sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile örtüşmektedir. Üç programın da; çevre eğitimi, nitelikli eğitim, hedefler için ortaklık, iklim eylemi, sürdürülebilir şehir ve yaşam alanları, sorumlu tüketim ve üretim, sudaki yaşam, karasal yaşam, temiz su ve sıhhi koşullar, erişilebilir temiz enerji, anlama ve harekete geçme, harekete geçmek için öğrenme ve fırsat yaratma olanakları sağlama gibi standartları örtüşmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Türkiye Çevre Eğitim Programları Türkiye'de özel ve devlet okullarında; okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde yürütülmektedir. Programların özel ve genel hedefleri, sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile örtüşmektedir. Üç programın da; çevre eğitimi, nitelikli eğitim, hedefler için ortaklık, iklim eylemi, sürdürülebilir şehir ve yaşam alanları, sorumlu tüketim ve üretim, sudaki yaşam, karasal yaşam, temiz su ve sıhhi koşullar, erişilebilir temiz enerji, anlama ve harekete geçme, harekete geçmek için öğrenme ve fırsat yaratma olanakları sağlama gibi standartları örtüşmektedir. Program standartları, UNESCO sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile örtüştüğü için, okullardaki program yürütücüleri olarak okul idarecileri ve öğretmenler; UNESCO eğitim hedeflerini hem anlar, hem de okullardaki uygulayıcıları olur. TÜRÇEV Programları önümüzdeki yıllarda kalkınma hedeflerinin Türkiye örneğinde yürütülmesinde araç olarak kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: sürdürülebilir kalkınma, türçev, fee

Kaynaklar

De Angelis, E. (2016) "Sustainable Development Goals, The Future of International Development" https://www.fee.global/s/FEE-and-the-SDGs_ElisabettaDeAngelis.pdf adresinden alınmıştır.

"Foundation for Environmental Education programları" hakkında bilgiye 9 Şubat 2017 tarihinde <http://www.fee.global/> adresinden erişildi

Jensen, B. B., & Schnack, K. (1997). The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research*, 3 (2), 163- 178. Retrieved January 29, 2011 from <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1350462970030205>.

"Türkiye Çevre Eğitim Vakfı programları" hakkında bilgi 11 Şubat 2017 tarihinde www.turcev.org.tr adresinden erişildi.

UNESCO United Nations Sustainable Development. (1992). *Promoting education, public awareness and training*. Report of United Nations Conference on Environment and Development, Chapter 36, Rio de Janeiro, 3- 14 June 1992. <http://www.un.org/esa/sustdev/documents/agenda21/english/Agenda21.pdf>.

"2030 sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri" hakkında bilgi 9 Şubat 2017 tarihinde <http://en.unesco.org/sdgs> adresinden erişildi.

ÜNİVERSİTELERDE GÖREV YAPAN ÖĞRETİM ELEMANLARININ KADIN YÖNETİCİLERE YÖNELİK TUTUMLARI

Nuray Yıldırım^a

^(a) Araş. Grv. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, yildirimn@aku.edu.tr

Giriş

Kadınlar, tarih boyunca değişen statülerde farklı ekonomik faaliyetlerle ekonomik kalkınmaya destek vermişlerdir. Bu süreçte sanayi devrimi kadının işgücü piyasasındaki konumunun belirlenmesinde önemli bir rol oynamış ve sanayi devrimi ve sonrası oluşan teknolojik, ekonomik, toplumsal değişiklikler kadınlara ev içindeki annelik ve ev kadınlığı rollerinin dışında ekonomik faaliyetlere ücret karşılığı daha fazla katılma imkanı yaratmış ve “ücretli kadın işgücü” kavramının ortaya çıkmasını sağlamıştır (Parlaktuna, 2010). Sanayi devriminin yarattığı değişimle birlikte kadınların işgücüne daha fazla katılma imkanına sahip olması kadınların da yöneticilik pozisyonunda yer almasıyla sonuçlanmış ve kadın yöneticilerin oranı da giderek artış göstermiştir. Eğitim örgütlerine bakıldığında kadın yöneticilerin sayısının az olması dikkat çekmektedir ve eğitim örgütlerinde kadın yöneticilere ilişkin yapılan araştırmalar giderek artmaktadır (Çalık,Koşar ve Dağlı 2012; Baştuğ ve Çelik, 2011; Çelikten, 2004; Tan; 2008). Türkiye’deki eğitim örgütlerinde yönetim pozisyonuna sahip olan kadın sayısının azlığı dikkat çekicidir ve üniversitelerde de durum benzerdir. Akademik kadrolardaki kadınların yüksek yüzdesi üniversitelerin yönetsel yapısına yansımamakta; Yükseköğretim Kurumu Üyeliği, fakülte dekanlığı ve rektörlük gibi konumlar ezici bir çoğunlukla erkekler tarafından doldurulmaya devam etmektedir (Tan, 2008). Bu bağlamda, üniversitelerde görev yapan kadın yöneticilere yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır ve üniversitelerde görev yapan kadın yöneticilere yönelik tutumların belirlenmesinin literatüre anlamlı bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının kadın yöneticilere yönelik tutumlarının cinsiyetlerine/görev yaptıkları fakülteye/unvanlarına/mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Tarama modelinde desenlenen bu araştırmanın evrenini, Afyon Kocatepe Üniversitesinde görev yapan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Dekanları veya dekan yardımcıları kadın olan fakültelerde görev yapan öğretim elemanları araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Bu nedenle araştırmanın örneklemini Mühendislik, Güzel Sanatlar, İslami Bilimler ve Veteriner Fakültelerinde görev yapan 100 öğretim elemanı oluşturmaktadır.

Öğretim elemanlarının kadın yöneticilere yönelik tutumlarını incelemek amacıyla Aycan, Bayazit, Berkman ve Boratav (2011) tarafından geliştirilen “Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. 27 maddeden oluşan ölçek (7=kesinlikle katılıyorum, 6=katılıyorum, 5=biraz katılıyorum, 4=ortadayım, 3=biraz katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 1=kesinlikle katılmıyorum) olmak üzere 7’li likert tipinde bir ölçektir. Aycan ve diğerleri’ nin (2011) yaptığı faktör analizi sonucuna göre ölçek, ‘Görev Rol Davranışları’, ‘İlişkisel Rol Davranışları’ ve ‘Çalışma Ahlakı’ olmak üzere üç faktörlü bir yapı göstermektedir. Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği’nin güvenilirlik çalışması kapsamında, ölçeğin iç tutarlılığı için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış ve .90 olarak belirtilmiştir.

Bu araştırma kapsamında Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği’nin yapı geçerliğini gerçekleştirmek üzere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır ve ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha değeri .94 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha katsayıları ise, Görev Rol Davranışları için .89; İlişkisel Rol Davranışları için .92; Çalışma Ahlakı için .80 olarak hesaplanmıştır.

Elde edilen veriler, SPSS istatistik paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Araştırmada öncelikle verilerin dağılımının incelenmesi amacıyla tek örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi uygulanmış, çarpıklık katsayıları incelenmiş ve verilerin tüm faktörlerde normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır.

Bulgular

Öğretim elemanlarının kadın yöneticilere yönelik tutumlarını incelemek amacıyla elde edilen verilerin boyutlara yönelik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretim Elemanlarının Kadın Yöneticilere Karşı Tutumlarının N, X ve S Değerleri.

Boyutlar	N	En az	En çok	Ortalama	S
Görev Rol Davranışları	100	2.21	6.71	4.69	1.05
İlişkisel Rol Davranışları	100	1.00	7.00	4.76	1.23
Çalışma Ahlakı	100	1.25	7.00	5.02	1.22
Toplam	100	1.81	6.59	4.76	.96

Öğretim elemanlarının “Biraz Katılıyorum” (X= 4.76, S= .96) düzeyinde tutuma sahip olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının kadın yöneticilere yönelik tutumları boyutlar bağlamında incelendiği zaman en yüksek ortalama “çalışma ahlakı” (X= 5.02, S= 1.22), en düşük ise “görev rol davranışları” (X= 4.69, S= 1.05) alt boyutlarından elde edilmiştir. Öğretim elemanlarının kadın yöneticilere yönelik tutumlarının “görev rol davranışları”, “ilişkisel rol davranışları” ve “çalışma ahlakı” boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için yapılan bağımsız örneklem için t-testine ait hesaplanan istatistikler Tablo 2’ de sunulmuştur.

Tablo 2. Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait t-Testi Sonuçları.

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Görev Rol Davranışları	Kadın	31	5.01	1.04	98	2.11	.038
	Erkek	69	4.54	1.02			
	Toplam	100					
İlişkisel Rol Davranışları	Kadın	31	5.02	1.39	98	1.45	.150
	Erkek	69	4.64	1.13			
	Toplam	100					
Çalışma Ahlakı	Kadın	31	5.19	1.36	98	.94	.350
	Erkek	69	4.94	1.15			
	Toplam	100					

Tablo 2 incelendiğinde, kadın yöneticilere yönelik tutum puanlarının “görev rol davranışları” boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t_{(98)} = 2.11, p < .05$). Kadın yöneticilere yönelik tutum puanlarının “ilişkisel rol davranışları” ve “çalışma ahlakı” boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanlarının kadın yöneticilere yönelik tutumlarının “görev rol davranışları”, “ilişkisel rol davranışları” ve “çalışma ahlakı” boyutlarında görev yapılan fakülteye göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizine ait hesaplanan istatistikler Tablo 3’ de sunulmuştur.

Tablo 3. Tutum Puanlarının Görev Yapılan Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Görev Yapılan Fakülte	N	X	S	F	p
Görev Rol Davranışları	Veteriner	32	4.64	1.17	.137	.938
	Mühendislik	34	4.77	.84		
	Güzel Sanatlar	19	4.71	1.13		
	İslami İlimler	15	4.58	1.19		
İlişkisel Rol Davranışları	Veteriner	32	4.62	1.40	1.35	.262
	Mühendislik	34	4.82	.91		
	Güzel Sanatlar	19	4.48	1.50		
	İslami İlimler	15	5.27	.99		
Çalışma Ahlakı	Veteriner	32	5.07	1.18	2.29	.083
	Mühendislik	34	5.16	1.03		
	Güzel Sanatlar	19	4.41	1.52		
	İslami İlimler	15	5.38	1.12		

Tablo 3’ deki veriler incelendiğinde, kadın yöneticilere yönelik tutum puanlarının tüm boyutlarda görev yapılan fakülte değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanlarının kadın yöneticilere yönelik tutumlarının “görev rol davranışları”, “ilişkisel rol davranışları” ve “çalışma ahlakı” boyutlarında öğretim elemanlarının unvanına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizine ait hesaplanan istatistikler Tablo 4’ de sunulmuştur.

Tablo 4. Tutum Puanlarının Öğretim Elemanlarının Unvanlarına Göre Farklılaşma Durumuna ait ANOVA Testi Sonuçları.

Boyutlar	Unvan	N	X	S	F	p
Görev Rol Davranışları	Prof. Dr.	7	4.16	1.57	2.14	.082
	Doç. Dr.	22	5.01	.97		
	Yard. Doç. Dr.	33	4.91	.98		
	Araş. Grv.	28	4.38	.99		
	Öğr. Grv.	10	4.48	.94		
İlişkisel Rol Davranışları	Prof. Dr.	7	4.79	.97	1.16	.334
	Doç. Dr.	22	4.66	1.31		
	Yard. Doç. Dr.	33	5.08	1.18		
	Araş. Grv.	28	4.42	1.35		
	Öğr. Grv.	10	4.88	.87		
Çalışma Ahlakı	Prof. Dr.	7	5.36	.54	.45	.774
	Doç. Dr.	22	4.89	1.42		
	Yard. Doç. Dr.	33	5.17	1.34		
	Araş. Grv.	28	4.86	1.10		
	Öğr. Grv.	10	5.05	1.10		

Tablo 4’ deki veriler incelendiğinde, kadın yöneticilere yönelik tutum puanlarının tüm boyutlarda unvan değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanlarının kadın yöneticilere yönelik tutumlarının “görev rol davranışları”, “ilişkisel rol davranışları” ve “çalışma ahlakı” boyutlarında öğretim elemanlarının mesleki kıdemine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizine ait hesaplanan istatistikler Tablo 5’ de sunulmuştur.

Tablo 5. Tutum Puanlarının Öğretim Elemanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumuna Ait ANOVA Testi Sonuçları.

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	X	S	F	p
Görev Rol Davranışları	1-5 yıl	22	4.35	.96	1.40	.241
	6-10 yıl	10	4.73	.83		
	11-15 yıl	36	4.67	1.13		
	16-20 yıl	19	5.12	.86		
	21 yıl ve üzeri	13	4.65	1.27		
İlişkisel Rol Davranışları	1-5 yıl	22	4.57	1.30	1.22	.306
	6-10 yıl	10	5.38	.69		
	11-15 yıl	36	4.55	1.31		
	16-20 yıl	19	4.94	1.32		
	21 yıl ve üzeri	13	4.95	.95		
Çalışma Ahlakı	1-5 yıl	22	4.81	1.11	1.62	.175
	6-10 yıl	10	5.57	.68		
	11-15 yıl	36	4.83	1.47		
	16-20 yıl	19	4.96	1.25		
	21 yıl ve üzeri	13	5.58	.60		

Tablo 5’ deki veriler incelendiğinde, kadın yöneticilere yönelik tutum puanlarının tüm boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Tartışma

Bu çalışmada öğretim elemanlarının kadın yöneticilerin “çalışma ahlakı” boyutuna diğer boyutlara göre daha yüksek puan verdikleri gözlenmiştir. Çelik’ in (2008) yaptığı çalışmada da öğretmen, yönetici ve

müfettişlerin kadın yöneticilerin “çalışma ahlakı” boyutuna diğer boyutlara göre daha yüksek puan verdikleri sonucu, bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Çalık ve diğerleri (2012) ise yaptığı çalışmada öğretmenlerin kadın yöneticilerin “görev rol davranışları” boyutuna, diğer boyutlara göre daha yüksek puan verdikleri sonucu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre, üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları genel olarak olumlu tutumlara sahiptir. Öğretim elemanlarının kadın yöneticilere yönelik tutumları “çalışma ahlakı” boyutunda diğer boyutlara göre daha yüksek puana, “görev rol davranışları” boyutunda ise diğer boyutlara oranla daha düşük puana sahip olduğu gözlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre inceleme yapıldığında kadın katılımcıların kadın yöneticileri “görev rol davranışları” boyutunda erkek katılımcılardan daha olumlu buldukları sonucuna ulaşılırken “ilişkisel rol davranışları” ve “çalışma ahlakı” boyutlarında da kadın katılımcıların kadın yöneticilere yönelik puanları erkek katılımcıların puanlarından yüksek çıkmış ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Görev yapılan fakülte, unvan ve mesleki kıdem değişkenlerine göre inceleme yapıldığında ise bulgular arası anlamlı farklılıklar görülmemiştir.

Bundan sonra yapılacak çalışmalar dekan veya dekan yardımcısı kadın olmayan fakülteleri de dahil ederek daha kapsamlı bir çalışma grubuyla yapılabilir. Ayrıca derinlemesine analizler yapabilmek için elde edilen bu nicel bulgular görüşme, gözlem gibi nitel yöntemlerle desteklenebilir. Bununla birlikte üniversitelerde görev yapan kadın yöneticilerin sayıca az olmasından dolayı kadınların yönetici olmalarının desteklenmesi ve yönetici olan kadınların yönetimle ilgili becerilerinin geliştirilmesi yönünde çalışmaların düzenlenebilir.

Anahtar Kelimeler: Kadın Yönetici, Tutum, Öğretim Elemanları

Kaynaklar

- Aycan, Z., Bayazit, M., Berkman, Y., Boratav, H. B. (2011) Attitudes towards women managers: Development and Validation of a new measure with Turkish samples, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, DOI: 10.1080/1359432X.2011.557860
- Baştuğ, Ö. Y. Ö., Çelik, B. (2011). İlköğretimde Öğretmen, Müdür ve Müfettişlerin Kadın Yöneticilere Yönelik Tutumları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 63-76.
- Çalık, T., Koşar, S., Dağlı, E. (2012). İlköğretim Okullarında Kadın Yöneticilere Yönelik Öğretmen Tutumlarının Değerlendirilmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 637-662.
- Çelik, B. (2008). *Kadın yöneticilere yönelik tutumlar ve düşünme stilleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Çelikten, M. (2004). Okul Müdürü Koltuğundaki Kadınlar: Kayseri İli Örneği, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 91-118.
- Parlaktuna, İ. (2010). Türkiye’de Cinsiyete Dayalı Mesleki Ayrımcılığın Analizi, *Ege Akademik Bakış*, 10(4), 1217-1230.
- Tan, M. (2008). “Eğitim” içinde Türkiye’de Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği: Sorunlar, Öncelikler ve Çözüm Önerileri, TÜSİAD, KAGİDER, İstanbul.

ULUSLARARASI SINAVLAR (PISA VE TIMMS) BAĞLAMINDA SİNGAPUR VE TÜRKİYE EĞİTİM SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Mahire Aslan^a, Halil Karadaş^b

^(a) Yrd. Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, mahire.aslan@inonu.edu.tr

^(b) Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, halil.karadas@hotmail.com

Giriş

İnsanoğlu gereksinmelerini içine doğup büyüdüğü toplumdan edindiği davranışlarla karşılar ve bu süreç de eğitim denilir. Dolayısıyla insanlar için eğitim var olmanın ve yarına kalabilmenin olmazsa olmaz önkoşuludur. Çağdaş eğitim çağını gereklerine uygun olarak bireyin yeteneklerinin, ilgisini de göz önünde bulundurarak toplumun insan gücü gereksinmesini karşılayacak biçimde geliştirilmesi demektir. Böylece birey daha üretken konuma gelerek, hem kendisini mutlu edecek hem de toplumunun mutluluğuna katkıda bulunacaktır. Bu gerçekler ışığında her an önemli bir değişim ve dönüşüm yaşamakta olan günümüz dünyasında çocukların öğretimleri, yetenekleri, ilgileri ve toplumun gereksindiği insan gücü gereksinmeleri doğrultusunda hangi özellikleri (öğretim programı) kazanarak hayata hazırlanacakları her ülke için önemli bir olgudur (Bal ve Başar, 2014).

Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları yapılırken ülkelerin eğitim sistemleri, öğretmen yetiştirme programları, belirli bir alana yönelik öğretim programı, program hedefleri gibi birçok alanlarda incelemeler yapılmaktadır. Bu çalışmalar sayesinde ülkeleri kendi eğitim sistemlerini farklı eğitim sistemleriyle çeşitli alanlarda karşılaştırma imkânı bulmuşlardır. Bu çalışmada Türkiye ve Singapur'un genel eğitim durumları ve eğitim kademeleri olmak üzere karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Eğitim kademeleri boyutu kendi içerisinde eğitim programı hedefleri, eğitim programı içeriği ve eğitim programı ölçme ve değerlendirme boyutlarını içermektedir.

Son yıllarda önemli atılımlar yapan Çin, Japonya, Singapur, Güney Kore gibi ülkelerin bu başarılarında köklü reformlar yaparak, ekonomi ile eğitimi bir araya getirmelerinin, ortaya koydukları bu başarıyı anlamada önemli bir faktör olduğu görülmektedir (<http://www1.worldbank.org>).

Öğretmenlik mesleği ve öğretmen niteliği dünyada sıkça gündeme gelen önemli bir mesele olmuştur. Özellikle eğitimde başarılı olmuş farklı ülkelerde öğretmenlerin hangi kurumlarda yetiştirildikleri, öğretmen yetiştiren kurumların programları, öğretmen yetiştiren kurumlara öğrencilerin seçilme kriterleri, öğretmenlik mesleğine atanma koşulları, öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda ne tür uygulamalar yapıldığı ile öğretmenlerin ekonomik ve sosyal durumları merak konusudur (Orakcı, 2015). Tropikal bir iklimin hâkim olduğu Singapur'da, doğal kaynaklar son derece sınırlıdır. Singapur, enerji ve yer altı zenginliklerinden yoksun olduğu için insan kaynağını ekonominin en önemli itici gücü olarak ele almıştır. Diğer bütün kaynakları yönlendiren temel kaynak olan insan kaynağının eğitimini temel öge olarak gören Singapur, bu anlayış ile hem eğitimde başarıyı hem de nitelikli insan açığını kapatarak gelişmiş ülkeler arasında yer almayı başarmıştır. Singapur'un yakaladığı başarının altındaki faktörlerin başında, öğretmen kalitesini arttırmaya yönelik öğretmen yetiştirme politikaları gelmektedir. Bu ülkede, öğretmenlerin hem seçimine hem de yetiştirilmesine yönelik dikkate değer iyileştirmeler yapılmıştır. Örneğin Singapur hükümeti tarafından, öğretmenlere yıllık 100 saatlik hizmet içi eğitim imkânı verilerek onların profesyonel gelişimlerine önemli kaynak ayrılmıştır (Levent ve Yazıcı, 2014).

Sadece öğretmenlik ve okul programlar değil, felsefe açısından da tartışılacak noktalar bulmak durumundayız. Örneğin kozmopolit ve demografik açıdan bir hayli çeşitlilik barındıran Singapur'u ayakta tutan önemli faktörler olduğunu görmekteyiz. Singapur'da en temel öge, Singapur sevgisi, yani milli bir kimliğin, kazandırılmaya çalışılması (Apaydın, 2009) gerçeğini iyi okumak gerekir. Dünyadaki bu gelişmeleri iyi okumak, ülkemiz eğitim sistemi açısından çok önemli olacaktır. 2016'da açıklanan PISA sonuçlarında her alanda önemli başarılar elde eden Singapur'u incelemek önem arz etmektedir. Singapur, 1965 yılında bağımsızlığını ilan ettiğinde gelişmemiş, gerçek bir ekonomisi ve savunma sistemi olmayan, enerjisinin çoğunu ithal eden bir ülke olmasına rağmen, birçok alanda izlediği akılcı politikalar ile gelişmiş ülkeler seviyesine yükselmiştir. Dünya çapında önemli bir liman ve serbest ticaret merkezi haline gelen Singapur, eğitimde gerçekleştirdiği reformlar sayesinde bu alanda da lider ülkeler arasına girmiştir (Levent ve Yazıcı, 2014).

Singapur PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınav sonuçlarında üst sıralarda yer almaktadır (PISA 2009; PISA 2012; PISA 2015). Bu açıdan Türkiye'nin PISA ve TIMSS sınavlarında alt sıralarında yer alması ve Singapur gibi eğitim sisteminde köklü reformlar yapıp uluslararası sınavlarda ilk sıralarda yer almayı başarmış bir

ülkeyi incelemek son derece faydalı olacaktır. Çalışmamızda Türkiye eğitim sistemiyle Singapur eğitim sisteminin karşılaştırılması, Singapur'un PISA ve TIMSS sonuçlarına göre özellikle son yıllarda yapılan sınavlarda üst sıralarda yer alması ve eğitim felsefesi açısından Türkiye'yle farklılıkları, karşılaştırmalı olarak incelenmesinin yararlı olacağına inanılmaktadır. Bu çalışmada Türkiye ve Singapur eğitim felsefelerinin ülkelerin eğitim programlarına olan etkisi ve programların uygulamasında ne kadar etkili olduğu; programı uygulama aşamasında eğitim felsefesine ilişkin eksikliklerin ve yeterliklerin ortaya konulması amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye ve Singapur'un demografik, tarihsel, ekonomik ve sosyo-kültürel açıdan benzer ve farklılıklar nelerdir?
2. Türkiye ve Singapur'un PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınav sonuçlarına göre farklılıklar nelerdir?
3. Türkiye ve Singapur eğitim sistemlerinde okul öncesi eğitim programı içeriği bakımından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
4. Türkiye ve Singapur eğitim sistemlerinde ilköğretim eğitim programı içeriği bakımından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
5. Türkiye ve Singapur eğitim sistemlerinde ortaöğretim eğitim programları içeriği açısından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
6. Türkiye ve Singapur eğitim sistemlerinde öğretmen yetiştirme programları açısından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada karşılaştırmalı eğitim modellerinden analitik yöntem Bereday modeli kullanılmıştır. Bereday'in karşılaştırmalı eğitim yaklaşımı birden fazla ülkenin incelenmesini kapsayan iki bölümden oluşmaktadır: alan çalışmaları ve karşılaştırmalı çalışmalar. Yöntemin dört temel aşaması bulunmaktadır. Bunlar betimleme, yorumlama, yan yana getirme ve karşılaştırmadır. Araştırmada elde edilen veriler nitel araştırma yöntemlerinde doküman incelemesi yöntemi ile toplanmıştır.

Bulgular -Sonuç

Singapur eğitim sisteminde; öğretimde uygulamalara ağırlık verilmektedir. Öğrencilere sadece akademik bilgiler kazandırılmamakta kültürel birikime, vatandaşlık ve ahlak bilgisi gibi toplumu bir arada tutan değerler eğitimine de özen gösterilmektedir. Ayrıca öğrencilere hem kendi kültürlerini anlama hem de küresel dünyada yaşatlarıyla rekabet etme imkânı sağlayan iki dil politikası da ülkenin eğitim sisteminin temel yapı taşlarından bir diğeridir. Singapur eğitim sisteminin başarısı köklü eğitim reformları ve etkili politikaların bir sonucu olarak meydana gelmiştir. Eğitim politikaları oluşturulurken tüm paydaşların aynı paralelde hareket etmesinin bu başarıda önemli etkisi bulunmaktadır. Diğer yandan öğretimin ilk ayağının öğretmenler olduğu düşünüldüğünde, Singapur'da yenilik ve değişim çalışmalarında öğretmenlerin görüşlerine yer verildiği de görülmektedir. Dolayısıyla diğer ülkelerde görülen politika ve uygulama arasındaki çelişki ve uyumsuzluk bu ülkede yaşanmamaktadır. Singapur'un eğitimde elde ettiği bu başarı, Türkiye gibi uluslararası platformda eğitimde kaliteyi yakalamak isteyen ülkelere örnek teşkil etmektedir. PISA'da başarılı olan ülkelerin hepsinde öne çıkan teknolojinin etkin kullanımı ve öğretmen kalitesi gibi konular üzerinde düşünülmesinin yararlı olacağına inanılmaktadır.

Sonuç olarak Türkiye ve Singapur Eğitim sistemlerini karşılaştıracak olursak;

Türkiye'de, Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan tek bir program tüm ülkede kullanılmaktadır. Buna karşın Singapur'da 37 farklı program mevcuttur.

Değerlendirmede ise Türkiye'deki her öğrencinin ortaöğretimden yüksek öğretime geçerken aynı sınava girmek zorunda olduğu görülmektedir. Singapur'da ise farklı okul tiplerinin öğrencilerine farklı değerlendirme yöntemleri uyguladıkları görülmektedir.

Zorunlu eğitim Türkiye'de 12 yıl iken Singapur'da 6 yıldır.

Singapur'un okur-yazar oranı incelendiğinde, %96.7 civarında olduğu görülmektedir. Türkiye'de ise bu oran %95.4'tür.

15 yaşından büyük nüfusun ortalama eğitim süresi ele alındığında; Singapur'da bu süre 10,6 yıl iken, Türkiye'de 7,6 yıldır.

Ar-ge araştırmacıları sayısı Singapur'da 6658 iken, Türkiye'de 1157'dir.

Bilimsel ve teknik dergi makaleleri sayıları incelendiğinde Singapur'da sayı 10.659 iken, Türkiye'de 30.402'dir.

Türkiye'de bir eğitim-öğretim yılı 2 dönemden oluşurken, Singapur'da bir eğitim-öğretim yılı 4 dönemden oluşmaktadır.

Singapur eğitim sisteminin temelinde çocukların toplum bireyleri ile uyum içinde yaşamaları, rekabetçi bir anlayıştan ziyade iş birliğine yatkın hale gelmeleri, dünya güzelliklerinin farkında olması ve yaşama saygı duyması gerektiği anlayışı yatmaktadır.

Türkiye'de toplam öğrenci sayısı 15 milyon 714 bin 748 dir. (Singapur toplam nüfusunun 4 katı)
Singapur'da 182 ilköğretim, Türkiye'de ise bu sayı 43 bin 864 dir. (17 bini orta okuldur)
Singapur'da 147 ortaöğretim, Türkiye'de ise bu sayı 10.549 dur.
Singapur'da 5 tane üniversite var iken, Türkiye'de ise bu sayı 183' dür.
Singapur'un uzunluğu 44 km eni ise 22,5 km, Türkiye'nin uzunluğu 1650 km, eni ise 650 km, dir.
Singapur'da İlköğretim öğrencisi sayısı 231 bin, Türkiye'de 10 milyon 233 bin öğrencidir.
Singapur'da ortaöğretimdeki öğrenci sayısı 166 bin, Türkiye'de 4 milyon 272 bin öğrencidir.
Singapur'daki okullaşma oranlarına bakıldığında ilkökulda okullaşma oranının 2010 yılından beri %100 olduğu görülmektedir. Ortaöğretimde okullaşma oranları da 2014 yılından beri %99,5'tir (Education at a Glance Singapore, 2016).

Dikkat çeken en önemli ayrıntıdan birisi de, öğretim yöntem ve tekniğidir. Örneğin, Türkiye'de kesirli sayılarda bölme öğretilirken, birinci kesir yazılır, ikinci kesir ters çevrilir ve çarpılır şeklindedir. Singapur'da ise kesir sayıları ile ilgili materyaller hazırlanmakta, konu somutlaştırılmakta, daha sonra da somutlaştırılan bu konu üzerinde işlem yapmaları sağlanmaktadır (Cemaloğlu, 2016).

Kaynaklar

- Apaydın, Ç. (2009). (Edit. A. Balcı). Singapur eğitim sistemi. Karşılaştırmalı eğitim sistemleri. (5. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Bal, B ve Başar, E. (2014) *Finlandiya, Almanya, Singapur ve Türkiye'nin eğitim sistemleri açısından kademeler arası geçiş sistemlerinin karşılaştırılması*.
- http://turkoloji.cu.edu.tr/makale_sistem/tum_list.php?t=tum&psearch=alman (Erişim tarihi: 27.03.2017)
- Cemaloğlu, N. (2016). Singapur Eğitim Sistemi. (<http://www.kamudanhaber.net/singapur-egitim-sistemi-makale,3304.html>) (Erişim tarihi: 20.03.2017)
- Levent F ve Yazıcı, E. (2014). *Singapur eğitim sisteminin başarısına etki eden faktörlerin incelenmesi. Eğitim Bilimleri Dergisi*, (39), 121-143.
- Orakcı, Ş. (2015). Şangay, Hong Kong, Singapur, Japonya ve güney Kore'nin öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 3(2), 26-43
- <http://www1.worldbank.org>
- <http://www.moe.gov.sg/education/preschool/files/kindergarten-curriculum-framework.pdf>
- <http://www.moe.gov.sg/education/preschool/files/kindergarten-curriculum-framework.pdf>

ÖRGÜT KÜLTÜRÜ İNŞA ARACI OLARAK: BEŞİ BİR YERDE SERMAYE YÖNETİMİ YAKLAŞIMI

Nuri Baloğlu^a

^(a) Doç.Dr. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi_nbaloglu@ahievran.edu.tr

Giriş

İnsanın beyni ve eliyle ürettiği her şey kültür kavramı içerisinde dâhil edilebilir. Tıpkı her insan gibi, her kültürel birim de diğerlerinden farklı bir yaşam döngüsü anlamına gelir. Aynı şey, örgüt kültürü için de geçerlidir. Her örgütün kültürünü oluşturan, yaşatan veya taşıyan amaçlar değerler, ilkeler, normlar, gelenekler, hikâyeler, efsaneler, kahramanlar, semboller, sloganlar, törenler, ritüeller ve tarzlar birbirinden farklıdır. Örgütün ürettiği ürün ve bu ürünü üretirken gösterilen işleyiş sistemi, bir anlamda işlerin yapılış şeklidir. Biz böyle yaparız ifadesi, örgüt kültüründeki özgünleşmeyi göstermenin en iyi ifadesidir. Bu çizgide örgütler birbirinden farklılaşır ve sınırlarını çizerler.

Charles Handy (1976) başta olmak üzere Hofstede (1980), Daniel Denison (1990) Edgar Schein (1992), Kim Cameron ve Robert Quinn (1999), Robert A. Cooke (2011) örgüt kültürü hakkında modelleme çalışmaları bulunan bilim insanlarından yalnızca bazılarıdır. Örgüt kültürüne böylesi geniş bir bakış açısı, kuşkusuz kültür konusunun zenginliğiyle açıklanabilir. Bu durum, her modelin bir ölçüde içinde bulunduğu kültürel dinamiklerle ilişkili olduğunu gözler önüne serer gibidir. Bu bakış açısı, Türk kültüründe örgüt kültürünü yönetmenin özgün bir modelin oluşturulması düşüncesini akıllara getirmektedir. Beşi Bir Yerde Sermaye Yönetimi Yaklaşımı Türk tipi bir örgüt kültürü modeli olarak görülebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı BEŞİ BİR YERDE SERMAYE YÖNETİMİ MODELİ adı verilen örgüt geliştirme modelini okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirmektir.

Yöntem

Çalışma nitel araştırma paradigmasına uygun olarak tasarlanmıştır. Literatür taraması yöntemine dayalı olarak geliştirilen ve BEŞİ BİR YERDE SERMAYE YÖNETİMİ adı verilen örgüt geliştirme modelinin eğitim kurumlarında uygulanabilirliğine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Çalışma grubu Kartopu örnekleme yöntemi ile belirlenen 15 okul müdüründen oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak, modelin görsel tasarımı ile yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme süresince yapılan ses kayıtları içerik ve doküman analizi teknikleriyle analiz edilmiştir. “Nitel veri analizi, gözlem ve görüşme gibi veri toplama yöntem ve teknikleri ile elde edilen verilerin düzenlendiği, kategorilere ayrıldığı, temaların keşfedildiği ve sonuçta tüm bu sürecin rapora aktarıldığı bir etkinlikler toplamıdır. Nitel veri analizinde temel amaç, sosyal gerçekliğin içerisinde gizil bir biçimde bekleyen bilginin gün yüzüne çıkartılmasıdır. Bu süreçte araştırmacı kendi öznelliğini işe koşmakta ve sosyal gerçeği tümevarımcı bir yöntemle örmektedir (Özdemir, 2010).”

Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular BEŞİ BİR YERDE SERMAYE YÖNETİMİ adı verilen örgüt geliştirme modelinin eğitim kurumları için oldukça uygun olduğunu ortaya koymuştur. Çalışma kapsamında elde edilen bulgular 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi’nde paylaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Örgüt kültürü, Model, Beşi Bir yerde



EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE KOLEKTİF BİLİNÇ: AMPİRİK ARAŞTIRMALARA TEMEL OLACAK BİR KAVRAMSAL ANALİZ ÇALIŞMASI

Nuri Baloğlu^a

^(a) Doç.Dr. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi_nbaloglu@ahievran.edu.tr

Giriş

Kolektif bilinç örgütte birleştirici güç olarak işlev gören ve büyük topluluk tarafından paylaşılan düşünce, inanç ve değerlerdir. Her bireyin olduğu gibi, her örgütün de bir bilinç düzeyi vardır. Eğitim örgütleri de böyledir. Her okul kendi bilinç düzeyini kendisi oluşturur. Zaman içerisinde okul örgütünde yaşanan olaylar bilinçlilik düzeyini değiştirebilir. Okul amaçları gibi okulun ruhsal yönü de kolektif bilinci dikkate almayı gerekli kılar.

Eğitim alanında yapılacak her türlü reform, değişim ve yenilik ancak, okullarda oluşmuş bilinç düzeyi dikkate alınırsa olumlu sonuçlar verebilir. Okulun yüksek performans gösterebilmesi öğrenciler, öğretmenler, okul yöneticileri ve veliler kadar kolektif okul bilinç düzeyine de bağlıdır. Bu gerçeği hesaba katmamak, eğitim örgütlerinde istenen sonuçlara ulaşabilmeyi risk altına sokabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı okul bilinç düzeyini literatüre dayalı olarak ele almak ve bu konuya ilişkin yeni temaların keşif ve analizi yoluyla aynı konuda Türkiye’de yapılacak ampirik araştırmalara esin kaynağı olabilmektir.

Yöntem

Çalışma, literatür tarama ve bütünleştirme yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında kolektif bilinçle ilişkin olarak elde edilen literatür bulguları tematik analize tabi tutulmuş ve bu çalışmayla ortaya çıkan kavramsal öğeler bütünleştirilerek araştırmanın amacı yönünde sunulmuş ve tartışılmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen ilk bulgular kolektif bilincin eğitim kurumlarında dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Çalışma kapsamında elde edilen bulgular 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi’nde ayrıntılı olarak sunulacak paylaşılabilecektir.

Anahtar Kelimeler: Kolektif, bilinç, eğitim örgütleri

ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Abidin Dağlı^a, Zakir Elçiçek^b, Bünyamin Han^c

^(a) Yrd. Doç. Dr., Dicle Üniversitesi, dagli@dicle.edu.tr

^(b) Arş. Gör. Dr., Dicle Üniversitesi, zakir_5627@hotmail.com

^(c) Arş. Gör., Dicle Üniversitesi, bunyaminhan@gmail.com

Giriş

Örgütsel bağlılık, işgörenlerin çalıştıkları örgütünün amaçlarını ve normlarını benimseme derecesi ve örgütüne karşı hissettikleri duygusal bir bağlılık ve örgütte çalışmaya devam etme isteği olarak tanımlanabilir (Meyer ve Allen, 1997). Örgütsel bağlılık, örgütün hedeflerini ve değerlerini benimseme ve bunlara yönelik güçlü bir inanış, örgüte yönelik olarak beklenilenden daha fazla çaba ve azim sergileme ile örgütte kalma yönünde güçlü bir istek olarak düşünülebilir (Çetin, 2011: 56).

Örgütsel bağlılık çalışanların örgüte katılımını, bulunduğu örgütün amaç ve değerlerine güçlü bir biçimde bağlanmasını ve genel olarak örgütün etkinliğinin artırılmasını sağlar. Bu sayede, çalışanların örgüte olan bağlılıkları artmakta ve örgütteki amaçlara daha kısa sürede etkin bir şekilde ulaşılabilmesi söz konusu olmaktadır (Çoban, 2011: 24). Örgütsel bağlılık, işgörenin örgütü ile temasta bulunduğu kimlik birliğinin ve örgüt üyeliğini sürdürme gayesinin seviyesini belirleyen bir unsurdur. Örgütsel bağlılık, örgütten ayrılabilme engelleri ile çalışanı örgüte bağlayan seçenekler arasında bir seçeneği gösterir. İşgörenin örgüt ile ilgili tutumlarını yansıtan örgütsel bağlılığın ise devamsızlık, geç kalma, işi bırakma, işi yavaşlatma, iş performansı düşüşü sergileme gibi olumsuz işgören davranışlarını azaltırken örgütsel performansı artırdığı belirtilmektedir. (Bülbül, 2007: 1). Örgütsel bağlılığın örgüt açısından sonuçları işe devamsızlığın azalması ve çalışanların sistem başarısı için güdülenmeleri şeklinde ifade edilebilir. Örgütsel bağlılığı yüksek olan çalışanlar, kendi istekleri ya da çıkarları doğrultusunda örgütte kalmaya devam etmek istemekte ve örgütün değerlerini kendi değerleri ile özdeşleştirebilmektedirler. Bu durum da, örgütün başarıya ulaşmasında önemli bir rol oynamaktadır (Bozoğlu, 2011: 49)

Örgütsel bağlılık, Meyer ve Allen (1991; 1997) tarafından üç boyutlu bir kavram olarak ele alınmıştır. Meyer ve Allen'ın üç boyutlu örgütsel bağlılık modeline göre örgüte bağlılık; (1) “duygusal, (2) devam ve (3) normatif bağlılık” olmak üzere üç farklı şekilde ortaya çıkmaktadır.

1. Duygusal Bağlılık: Bireylerin örgütleri ile özdeşleşmelerini, örgütün üyesi olmaktan mutlu olduklarını ve örgüte güçlü şekilde bağlı olduklarını gösteren duygusal bir yönelmeyi ifade etmektedir. Duygusal bağlılığı yüksek olan bireyler “istedikleri için” örgütte kalırlar ve örgütün çıkarları için büyük çaba göstermeye istekli olurlar. Bu yüzden duygusal bağlılık, örgütlerde gerçekleşmesi en çok arzu edilen ve çalışanlara aşılacak istenen bağlılık türüdür (Afşar, 2011: 10). Duygusal bağlılık, bireyler örgütün amaçlarını ve değerlerini tamamen benimsediklerinde gerçekleşir. İnsanlar örgüte duygusal olarak bağlanırlar ve örgütün başarısından kendilerini kişisel olarak sorumlu hissederler. Bu kişiler genellikle yüksek düzeyde performans, olumlu iş tutumu ve örgütte kalmaya devam etme isteği gösterirler (Starnes ve Truhon, 2006: 3).

2. Devam Bağlılığı: Bireyin çalıştığı örgütten ayrılması durumunda ortaya çıkacak maliyetlerden ve/veya iş alternatiflerinin azlığından ötürü örgüt üyeliğini sürdürmesidir. Devam bağlılığı yüksek olan bireyler finansal ve/veya diğer kayıplardan kaçınmak için örgütte kalmayı zorunluluk olarak görürler. Algılanan iş alternatiflerinin azlığı nedeniyle de “koşullar gerektirdiği için” örgüt üyeliğini sürdürürler ve örgüt üyeliğini sürdürmek için gerekli asgari çalışma düzeyinde performans sergilerler ki bu örgütler açısından istenmeyen bir bağlılık türüdür (Afşar, 2011: 10). Devam bağlılığında bireyler örgüt ile olan ilişkilerinde çabaları karşılığında ne aldıklarını ve ayrıldıklarında neyi kaybedeceklerini temel alırlar. Bu bireyler, yalnızca ödüllerin beklentileriyle uyduğunda en iyi çabayı gösterirler (Starnes ve Truhon, 2006: 3).

3. Normatif Bağlılık: Bireylerin ahlaki bir yükümlülük duygusu ile “zorunluluk hissettikleri için” gösterdikleri bağlılıktır. Normatif bağlılığı yüksek olan bireyler bireysel değerlere veya örgütte kalma yükümlülüğünün oluşmasına yol açan sosyalizasyon süreçlerine dayanarak, örgütte çalışmayı kendisi için bir görev olarak gördüğü ve örgütte kalmanın ya da örgütüne bağlılık göstermenin “doğru bir davranış” olduğunu hissettikleri için örgüt üyeliğini sürdürürler. Diğer bir ifade ile normatif bağlılık bireylerin kişisel sadakat

normları ile ilişkili olup onların sosyal ve kültürel özelliklerinden etkilenmektedir (Afşar, 2011: 10). Normatif bağlılık, bireylerin beklenen davranış standartlarına veya sosyal normlara dayanarak organizasyonda kalmaları durumunda oluşur. Bu kişiler itaat, ihtiyatlılık ve formaliteye değer verirler. Araştırmalar bu kişilerin duygusal bağlılıkta bulunanlarla aynı tutum ve davranışları sergileme eğiliminde olduğunu ileri sürmektedir (Starnes ve Truhon, 2006: 3).

Örgütsel bağlılık eğitim yönetiminde önemli çalışma alanlarından birisidir. Çalışanların örgüte bağlılığı örgütü önemli ölçüde etkilediği düşünülmektedir. Bu bağlamda örgütsel bağlılık eğitim araştırmacıları tarafından araştırma konularından biri haline gelmiştir. Çalışanların örgütsel bağlılığını tespit etmek için birçok araştırmacı tarafından çeşitli ölçekler geliştirilmiştir. Alanyazında bu ölçeklerden en çok kullanılanlarından birisi de Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından geliştirilmiş olan Örgütsel Bağlılık Ölçeği'dir (Commitment Scale). Orijinal ölçek ilk olarak Allen ve Meyer (1990) tarafından 8 maddeden oluşan 3 boyut ve toplam 24 maddeden oluşan bir formatta hazırlanmıştır. Daha sonra Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından revize edilerek 6 maddeden oluşan 3 boyut 18 madde haline getirilmiştir. Ölçek son haliyle 3 boyut (duygusal, devam ve normatif) ve toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları daha önce (Wasti, 2000) yapılmış olmakla birlikte, literatürde bir karmaşanın olduğu görülmektedir. Arıkan (2011), Dönmez (2007), Agun (2011), Guliyev (2010), Kozacıoğlu (2002), Ayhan, 2011 bu ölçeğin Türkçe versiyonunu kullanmalarına karşın araştırmalarında herhangi bir uyarlama çalışmasına rastlanmamıştır. Sarıdede (2004), Küçükbayrak (2010), Afşar (2011), Yalçın (2009), Gündoğan (2009), Uğurlu (2009), Küçük (2012) çalışmalarında Wasti (2000) tarafından yapılmış olan Türkçe uyarlama çalışmasını referans göstermelerine karşın çalışmalarında kullandıkları ölçeğin Türkçe formu ile orijinal ölçek formu ve Wasti'nin (2000) çevirisi arasında tutarsızlık görülmektedir. Ayrıca ilgili ölçeğin kullanıldığı Türkçe alanyazındaki çalışmalarda en çok referans alan Wasti ölçeğiyle ilgili; "Bu ölçeklerle ilgili hem teorik hem yöntemsel meseleler var -orijinalleri için de benim uyarlamam için de- mümkünse, bir pilot uygulama ile ve en güncel yazın ile gözden geçirilmesini öneririm," şeklinde görüş beyan etmiştir (Wasti, 2017). Ayrıca Yalçın (2009: 97) yapmış olduğu tezin sonucunda, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını ölçmek amacıyla yapılması planlanan araştırmalarda duygusal, normatif ve yatırım boyutlarının dikkate alınması, alternatif azlığının ise öğretmenlerin görev yaptıkları okullara yönelik bağlılığını yeterince ifade etmemesinden dolayı geliştirilmesinde fayda olduğu, aynı zamanda ölçek içerisinde yer alan bir kısım sorunlu maddelerin de düzeltilmesinde fayda olduğu önerisinde bulunmuştur.

Wasti (2000) tarafından yapılan ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasında güvenilirlik ve geçerlik değerlerinin yeterli düzeyde karşılanmadığı görülmektedir. Türkiye'de alanyazında çok yaygın araştırma konularından biri olan örgütsel bağlılığa yönelik bu karmaşayı gidermek ve bu ölçeğin sağlıklı bir şekilde geçerlik ve güvenilirliğini test ederek ilgili ölçeğin alanyazına kazandırılması bakımından önem arz etmektedir. Alanyazındaki bu boşluğun bu çalışma ile giderilmesi beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından geliştirilmiş Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin (Commitment Scale) Türkçeye uyarlanmasıdır.

Yöntem

Bu araştırma nicel araştırma modelinde tasarlanmaktadır. Araştırma, ölçek uyarlama çalışması olup ölçek uyarlama aşamaları takip edilerek belirlenecek katılımcı sayısına uygulanarak geçerlik ve güvenilirliğine bakılacaktır. Ölçek kullanımı için ölçeğin yazarlarından olan John MEYER'den mail yoluyla izin alınmış ve yazarın yönlendirmesiyle <http://employeecommithment.com/> sitesinden akademik kullanım amaçlı form indirilerek ölçeğin 18 maddelik orijinal formuna (Meyer, Allen ve Smith-1993) ulaşılmıştır. Ölçek ilk olarak, İngilizceyi iyi düzeyde bilen (İngilizce lisans mezunu) eğitim bilimlerinde uzman 4 akademisyen tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra geri çeviri yapılarak karşılaştırma yapılmış ve ifadelerin büyük oranda eşleştiği görülmüştür. Araştırma kapsamında 4 akademisyen tarafından yapılan Türkçe çeviriler ve daha önce Wasti (2000) tarafından yapılan çeviriler birlikte değerlendirilerek ölçeğin Türkçe formu şekillendirilmiştir. Bazı kavramların Türkçeleştirilmesi ve daha kolay anlaşılması için Lisansı Türk Dili ve Edebiyatı olan bir eğitim bilimleri alan uzmanından destek alınarak dil eşdeğerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca ölçek taslağı eğitim bilimleri alanında uzman 6 kişiden görüş alınmıştır. Bu çalışmalar sonucunda ölçeğe son taslak hali verilerek 12 kişilik bir öğretmen grubuna maddelerin anlaşılabilirliği anlamında bir pilot uygulama yapılmıştır. Ölçeğin anlaşılabilirliği konusunda olumsuz bir dönüt alınmamıştır. Dolayısıyla ölçek bu haliyle uygulamaya hazır hale gelmiştir. Ölçek bu haliyle belirlenecek evrenden seçilecek örnekleme uygulanacaktır. Uygulamadan sonra ölçeğe ilişkin geçerlik (açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi) ve güvenilirlik (iç tutarlık ve test yarılama) çalışması yapılacaktır.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.



Anahtar Kelimeler: Örgütsel bağlılık, ölçek uyarlama, bağlılık ölçeği

Kaynaklar

- Afşar, S. T. (2011). Çalışma Yaşam Kalitesinin Örgütsel Bağlılık Düzeyi Üzerindeki Etkisi: Devlet ve Vakıf Üniversitelerinde Çalışan Akademisyenler Üzerine Nicel Bir Araştırma. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Agun, H. (2011). Örgütsel Güven ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arıkan, E. (2011). The Relationship Between Organizational Citizenship Behavior, Organizational Culture, and Commitment. Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ayhan, A. (2011). The Relationship Between Wage Justice Perception And Organizational Commitment and A Research. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bozoğlu, G. (2011). Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Açısından Eğitim Sektöründe Yalova İlinde Karşılaştırmalı Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Yalova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.
- Bülbül, M. (2007). Örgütsel Bağlılık ve Kamu Kuruluşlarına Yönelik Araştırma. Yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Çetin, F. (2011). Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Açıklanmasında Örgütsel Bağlılık, İş Tatmini, Kişilik ve Örgüt Kültürünün Rolü. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çoban, Ü. (2011). İş Değerlerinin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisinin Analizi ve Hemşireler Üzerinde Bir Uygulama. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dönmez, A. (2011). The Impact of Identity Salience on Organizational Citizenship Behaviors. Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Guliyev, R. (2010). The Relationship Between Person-Supervisor Fit and Organizational Commitment. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Gündoğan, T. (2009). Örgütsel Bağlılık: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Uygulaması. Uzmanlık Yeterlik Tezi. Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası, İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Kozacıoğlu, R. (2002). The Relationship of Organizational Commitment and Work Rewards with Organizational Citizenship Behavior. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Küçük, M. (2012). Kariyer Yönetimi ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki: Banka Çalışanları Üzerindeki Etkinin İncelenmesi. Yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Küçükbayrak, R. (2010). An Integrative Model of Transformational Leadership, Organizational Commitment, Job Satisfaction and Organizational Citizenship Behavior. Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78, 538-551.
- Sarıdede, U. (2004). Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Bağlılığın İşten Ayrılma Niyetine Etkisi. Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Starnes, B. J., & Truhon, S. (2006). A Primer on Organizational Commitment. Human Development and Leadership Division. asqhdandl.org/uploads/commitment.pdf.
- Uğurlu, C. T. (2009). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Yöneticilerinin Etik Liderlik ve Örgütsel Adalet Davranışlarının Etkisi (Hatay İli Örneği). Doktora tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Wasti, S. A. (2017). awasti@sabanciuniv.edu adresinden 23 Ocak 2017 tarihinde bunyaminhan@gmail.com adresine gönderilen cevap maili ve ekleri.
- Yalçın, B. (2009). Eğitim Örgütlerinde Meyer ve Allen Üç Boyutlu Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Yüksek lisans tezi, Gazi Osmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

ÖRGÜTSEL DEĞİŞİM SÜRECİNDE ÖĞRETMEN DUYGULARI

Merve Zayim-Kurtay^a, Yaşar Kondakçı^b

^(a) Yrd. Doç. Dr., Okan Üniversitesi, mzayimkurtay@gmail.com

^(b) Doç. Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, kyasar@metu.edu.tr

Giriş

Hızla gelişen teknoloji, dünyadaki kültürel ve sosyal dönüşümler, fırsat eşitliğinin sağlanması ve tüm dezavantajlı grupların eğitim hakkından eşit düzeyde faydalanması, uluslararası rekabette geri kalmamak ve çağ nüfusunu küresel dünyanın gerektirdiği bilgi, beceri ve donanımla yetiştirmek gibi birçok kaygıyla ülkeler eğitim sistemlerinde değişim yapmaktadır. Tüm bu dış faktörlerin yanı sıra, ulusal düzeyde yaşanan eğitim sorunları da eğitimde değişimi zorlayan iç faktörler arasında sayılabilir. Ulusal düzeyde Türk eğitim sisteminde değişime neden olan faktörlerden bazıları öğretmen eğitimi ve atamasıyla ilgili sorunlar, okullardaki altyapı eksiklikleri, eğitim finansmanındaki sorunlar ve mesleki ve teknik eğitimin kalitesi olarak sıralanabilir. Dolayısıyla, tüm iç ve dış faktörlerin etkisiyle Türk eğitim sistemi, ölçeği küçükten büyüğe değişen, fakat temelde uygulayıcı olan öğretmenleri ve değişimin hedefinde olan öğrencileri doğrudan etkileyen değişimlere maruz kalmıştır. Eğitim programlarının yapılandırıcı yaklaşımıyla yeniden tasarlanmasından sonra FATİH Projesi ve bunu takip eden 4+4+4 değişimi, dershanelerin kapatılması ve temel lise dönüşümü sistemi en radikal düzeyde etkilenen değişimler arasında sayılabilir. Bütün bu değişimler, merkezi karar verme sürecini takiben öğretmenlerin yeni uygulamalar hakkında bilgilendirilmesi ile kısa sürede uygulamaya geçilmiş, sistemin temel unsurlarından en az birini direkt etkilemiş ve yetersiz altyapı ve bilgilendirme sebebiyle uygulamada ciddi sorunlarla karşılaşmışlardır.

Gersick (1991) sistemin yamalama yöntemiyle iyileştirilmesine çabalamak yerine temelden değiştirilmesi ve hızlı bir geçiş ile yeni uygulamaların sisteme entegre edilmesi gerektiğini savunmuştur. Teknik prosedürlerin yanı sıra değişimin hedefinde olan kişilerin eş zamanlı olarak değişime yönelik olumlu tepkiler geliştirmesini sağlamak da değişimin insani boyutuna vurgu yaptığı için birçok araştırmacı tarafından başarının anahtar öğelerinden biri olarak değerlendirilmiştir (Örn: Armenakis, Harris ve Mossholder, 1993; Herscovitch ve Meyer, 2002). Değişimin artık geçmişte olduğu gibi tepeden inme bir reçeteye uygulandığı doğrusal bir süreç olmadığına vurgu yapan Hargreaves (2005) ise değişimin duygusal, politik ve ahlaki boyutlarının yok sayılmasının eğitimsel değişimlerin başarısızlıkla sonuçlanmasının temel nedenlerinden biri olduğunu vurgulamıştır.

Bilinen ve denenmiş bir süreçten bilinmeyen bir sürece geçiş olarak tanımlanabilecek örgütsel değişim (Burke, 2008), üst yönetimin değişimin hedeflerine kısa sürede ulaşma endişesi ve çalışanların bu hıza ayak uyduramaması sebebiyle önemli bir duygusal tepki kaynağı olarak değerlendirilmektedir (Erikson, 2004; Fineman, 2003). Kiefer (2005) ise o ana kadar örgütsel değişim sürecinde göz ardı edilen değişim ve duygu ilişkisini, değişimin uygulayıcılarda özellikle olumsuz duyguların hissedilmesine neden olan bir süreç olduğunu ampirik olarak ortaya koyarak göstermiştir. Günümüzde değişimin insani boyutuna yönelik artan ilgiye rağmen yapılan çalışmalarda örgütsel değişimin bilişsel bir süreç olarak algılanması sebebiyle duyguların genelde yok sayıldığına (Fugate, Harrison ve Kinicki, 2011) ve duyguya yönelik çalışmaların nicelik, araştırma yöntemi ve araştırma problemi olarak sınırlı olduğuna (Brief ve Weiss, 2002) yönelik eleştiriler giderek artmaktadır. Leithwood (2007) ise değişimin öğrenciler için daha iyi sonuçlara ulaşma hedefinin ancak öğretmenlerin bilişsel ve duygusal adaptasyonunu gerektiren uygulama değişimi ile mümkün olacağını savunmuştur.

Araştırmanın Amacı

Dünyadaki gelişmelere paralel olarak Türk eğitim sisteminde yapılan çalışmalarda da değişimin insani boyutuna yönelik bir artış bulunmakta ve bunların genellikle değişimin işleyişi ve öğretmenlerin değişime yönelik tutumları üzerine odaklandığı görülmektedir (Örn: Bacanlı-Kurt, 2010; Cerit, Akgün, Yıldız ve Soysal, 2014; Çalışkan, 2011; Yılmaz, 2010). Literatürdeki eksikler ve alan yazındaki bu tartışmalar sonucunda, bu çalışmanın amacı değişim uygulayıcılarının duygularının değişim sürecinin başarısına etkisi üzerine literatür temelli kavramsal bir tartışma ortaya koymak ve Türkiye’de eğitim ortamında yapılan değişimlerde duygu boyutunun nasıl ve neden incelenmesi gerektiğine yönelik öneriler sunmaktır.

Tartışma

Profesyonelliğin duygusal olmamakla ilişkilendirilmesi (Kiefer ve Briner, 2006), duyguların mantık dışı olduğuna yönelik geleneksel bakış açısı (Kiefer, 2002) ve duyguların genelde kadınsılıkla ve rasyonelliğin erkeksilikle ilişkilendirilmesi (Zemblyas, 2009) gibi yanlış kanılar duyguların örgütsel ortamda neden geri planda kaldığını açıklamaktadır. Duyguların marjinalleştirildiği problem odaklı bu bakış açısı, kişilerin duygularını iş hayatlarının tamamen dışında bıraktıkları anlamına gelmemektedir. Aksine bu süreç, kişilerin örgütsel ortamda samimi olarak hissettikleri duyguları saklamak zorunda olması ve hissedilen ve gösterilen duygular aralarındaki tutarsızlığın artmasıyla iş doyumunda düşüşle ilişkilendirilmektedir (Morris ve Feldman, 1996). Peki, Türk eğitim sisteminde yapılan değişimler bağlamında öğretmenlerin duyguları neden göz ardı edilmektedir? Öncelikle Türk kültürünün ataerkil yapısı ve duygu göstergelerinden en temeli olan ağlamanın deyimlerimizde “kadın gibi ağlama” şeklinde ifade edilmeye çalışılması duygulara zayıflık ve kadınlıkla eş anlamlı olarak bakıldığını göstermektedir. Bunun dışında, Türk eğitim sisteminin fazlasıyla hiyerarşik örgüt yapısı ve insan yerine iş ve sonuç odaklı yönetim yaklaşımı örtük bir şekilde resmîyetin ve rasyonelliğin en öncelikli değerler olması gerektiğini çalışanlarına aşılamaştır. Öte yandan, Klasik Örgüt Yaklaşımı ve Weber bürokrasisinin halen en geçerli yönetim biçimi olarak algılanması ve Weber bürokrasisinin rasyonelite boyutuna odaklanması da yönetim süreçlerinde duygu boyutuna az önem verilmesinin bir nedeni olarak belirtilmiştir (Bolman ve Deal, 2012). Elbette, okul düzeyine bakıldığında insanı odağa alan yönetim yaklaşımları belirleyen okul müdürlerinin önemi inkar edilemez. Ancak bu noktada da okul müdürlerinin sistem düzeyinde yapılan bir değişimde yarattığı okul kültürü, öğretmenler için yalnızca kolaylaştırıcı etki yapmakta durumu tamamen onlar lehine değiştirememektedir.

Örgütsel bağlamda göz ardı edilmesi kolay görülen duygular, duygu uyandıran nesneye yönelik bilişsel bir değerlendirme, sonucundaki eylemlere yönelik niyetimizi belirleyen motivasyonel boyut, dışarıya sözel ve sözsüz iletişim kanallarıyla yansıttığımız iletişimsel boyut, hissedilen duyguya yönelik fizyolojik tepkilerimizi içeren nörofizyolojik boyut ve aynı ortamdaki kişilerin verdiği tepkileri gözlemleyip referans almaya dayanan sosyal boyuttan oluşmaktadır. Tüm bunların yanında, Weiss ve Cropanzano (1996) tarafından ortaya konan Duyuşsal Olaylar Kuramında da örgütte yaşanan olayların olumlu ve olumsuz duyguların kaynağı olduğu ve bu duyguların, kişilerin tutumları ve sonrasında ortaya çıkan yargı temelli davranışlarının belirlenmesinde rol aldığı önerilmiştir. Aynı kuram, değişim bağlamında da incelenmiş ve yapılan araştırmalar, değişime yönelik tutum ve değişimi destekleyici davranışlar sergileme konusunda değişime yönelik hissedilen olumlu ve olumsuz duyguların rol aldığını ortaya koymuştur (Örn: Kiefer, 2005; Paterson ve Cary, 2002; Shin, Taylor ve Seo, 2012). Tüm bu çalışmalar, duygu uyandıran bir süreç olan değişimde öğretmenlerin hissettikleri duyguların onların değişme yönelik tutum ve davranışlarını belirlemede en temel unsurlardan biri olduğunu ortaya koymaktadır.

Türk eğitim sisteminde uygulanan değişimlerde öğretmenlerin değişimin gerekliliklerini yerine getirmesi, değişime yönelik daha fazla olumlu ve daha az olumsuz duygu hissetmesiyle ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda değişimlerin tepeden inme bir yaklaşımla dayatılması, kısa sürede uyum beklenmesi ve öğretmenlere değişimle ilgili yetersiz bilgi sağlanması öğretmenlerin daha fazla olumsuz duygu hissetmesiyle ilişkilendirildiğinden (Hargreaves, 2004), Türkiye’de değişim uygulamalarına yönelik en temel tartışmalardan biri duygu bağlamında tekrar gündeme gelmektedir. Eğitim sisteminde yapılacak değişimlerin planlanması aşamasında en temel uygulayıcılar olan öğretmenlerin görüşüne başvurulması, öğretmenlerin değişim hakkında bilgilendirilmesi, söz sahibi olup katkı sağlaması ve değişime adaptasyon için yeterli destek, kaynak ve zaman sağlanması olumsuz duyguların azalması ve olumlu duyguların artışı ile ilişkilendirilebilir. Öğretmenlerin değişimin her boyutu hakkında detaylı şekilde bilgilendirilmesinin gerekli olduğunu gösteren bir diğer bulgu ise yeterince tanımlanmamış ve belirsizlik içeren değişimlerin daha olumsuz duygularla karşılandığını göstermektedir (Schmidt ve Datnow, 2005). Dolayısıyla, değişimler hakkında bilgilendirmenin amaçlandığı hizmet içi öğretmen eğitimlerinin daha detaylı ve pratiğe dönük olması konusu duygu bağlamında tekrar değerlendirilmelidir. Ayrıca, politika geliştirme ve uygulama aşamasında yönetimin belirlediklerini söyledikleri yaklaşım ve eylemleri arasındaki farkın açılması öğretmenlerin değişime yönelik daha olumsuz duygular hissetmelerinin temel nedenlerinden biri olarak bulunmuştur (James ve Jones, 2008). Bu bağlamda, öğretmenlerin olumlu duygularını arttırmak adına yönetimin tutarlı davranışlar sergilemesi ve öğretmenlerin güvenini kazanması büyük önem taşımaktadır.

Duyguların patolojik olduğuna yönelik inancın bir sonucu olarak literatürdeki çalışmalarda olumsuz duyguların olumlu duygulardan daha fazla ilgi çekmesi, Peeters (2002) tarafından kişilerin olumsuz duyguların istenmeyen sonuçlarından kurtulmak için bunlarla daha yoğun şekilde meşgul olması sonucunda gerçekleştiği şeklinde açıklanmıştır. Ayrıca, olumlu duyguların örgütsel bağlamda birçok olumlu sonucu olduğunu gösteren tutarlı çalışmaların varlığı da (Cameron ve McNaughtan, 2014) örgüt ortamında hem olumlu hem de olumsuz duyguların birbirinin yerine değil birbirinden bağımsız olarak çalışılmasının önemine işaret etmiştir. Fakat duyguların araştırılması konusunda dikkat edilmesi gereken noktalar vardır. Duygular, kısa ömürlü deneyimler olarak tanımlanmaktadır (Fredrickson ve Branigan, 2005; Lazarus, 1991) dolayısıyla, kişiler tarafından uzun süreyle aynı yoğunlukla hissedilmeyebilirler. Bu anlamda, hâlihazırda uygulanmaya başlanmış bir değişime

yönelik uygulayıcıların duyguları çalışılmak istendiğinde, genelde kişilerin değişim uygulanmaya başlandığı dönemdeki duygularını hatırlaması istenmektedir. Bu durum, çalışmalarda bir sınırlılık halini almıştır çünkü kişiler değişim ilk başladığında hissettikleri yoğun duyguları hatırlamayabilirler ya da yanlış hatırlayabilirler. Dolayısıyla duygu ölçümleri için kesitsel veri sağlayan bir ölçümün kullanılmasından ziyade “Deneyim Örneklemesi Metodu” (Experience Sampling Methodology) kullanılıp öğretmenlerin değişime yönelik duygularını bir ya da birkaç hafta süresince günde birkaç defa not alması sağlanarak daha boylamsal bir yaklaşımla belirtilen sınırlıklar aşılabılır (Fisher ve To, 2012).

Sonuç ve Öneriler

Duyulara yönelik yaygın ve olumsuz bakış açısına rağmen, duyguların örgütsel bağlamda verilecek stratejik kararlara ve bu kararların sonuçlara olan etkisi (Ashton-James ve Ashkanasy, 2008) ve değişim sürecinin dışında tutulamayacağını gösteren çalışmaların varlığı (Örn. Hargreaves, 2004; Kiefer, 2005; Schmidt ve Datnow, 2005), eğer doğru şekilde kullanılırsa duyguların değişimi destekleyen tutum ve eylemlerle sonuçlanabileceğini göstermiştir. Bu bağlamda, Milli Eğitim Bakanlığı, değişim politikaları ve değişim uygulamalarında öğretmenlerin duygularını gözetmeli ve olumlu duygulara yatırım yapan bir süreç işletmelidir. Aynı zamanda, Türk eğitim sisteminde yapılan değişim çalışmalarına duygu boyutu eklenmeli ve duyguların çalışılmasında örgütsel bağlam için daha yeni bir yaklaşım olan deneyim örneklemesi metodu üzerinde durulmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Değişim, Değişime Yönelik Duygu, Öğretmen

Kaynaklar

- Armenakis, A. A., Harris, S. G., & Mossholder, K. W. (1993). Creating readiness for organizational change. *Human Relations*, 46(6), 681-703. doi:10.1177/001872679304600601
- Ashton-James, C., & Ashkanasy, N. M. (2008). Affective events theory: A strategic perspective. In W. J. Zerbe, C. C. J. Härtel, & N. M. Ashkanasy (Eds.), *Research on emotion in organizations: Emotions, ethics and decision-making* (pp. 1-34). Bingley, UK: Emerald.
- Bacanlı-Kurt, C. (2010). *Examination of relationships between teachers' epistemological beliefs and attitude of resist to organizational change* (Unpublished master's thesis). Gazi University, Ankara.
- Bolman L. G., & Deal, T. E. (2012). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brief, A. P., & Weiss, H. M. (2002). Organizational behavior: Affect in the workplace. *Annual Review of Psychology*, 53, 279-307.
- Burke, W. W. (2008). *Organization change: Theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Çalışkan, Ö. (2011). *Investigation of the relationship between teachers' readiness for organizational change and resilience* (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Cameron, K., & McNaughtan, J. (2014). Positive organizational change. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 50(4), 445-462.
- Cerit, Y., Akgün, N., Yıldız, K., & Soysal, M. R. (2014). Problems and solutions for the processing of the new schooling system (4+4+4) (city of Bolu sample). *Journal of Educational Sciences Research*, 4(1), 59-82.
- Eriksson, C. B. (2004). The effects of change programs on employees' emotions. *Personnel Review*, 33, 110-126.
- Fineman, S. (2003). *Understanding emotion at work*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Fisher, C. F., & To, M. L. (2012). Using experience sampling methodology in organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 33(7), 865-877.
- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*, 19(3), 313-332.
- Fugate, M., Harrison, S., & Kinicki, A. J. (2011). Thoughts and feelings about organizational change: A field test of appraisal theory. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 18(4), 421-437. doi:10.1177/1548051811416510
- Gersick, C. J. G. (1991). Revolutionary change theories: A multilevel exploration of the Punctuated Equilibrium Paradigm. *The Academy of Management Review*, 16(1), 10-36.
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management*, 24(2), 287-309.
- Hargreaves, A. (2005). Pushing the boundaries of educational change. In A. Hargreaves (Ed.), *Extending educational change: International handbook of educational change* (pp. 1-14). The Netherlands: Springer.

- Herscovitch, L., & Meyer, J. P. (2002). Commitment to organizational change: Extension of a three-component model. *Journal of Applied Psychology, 87*(3), 474-487.
- James, C., & Jones, N. (2008). A case study of the mis-management of educational change: An interpretation from an affective standpoint. *Journal of Educational Change, 9*, 1-16.
- Kiefer, T. (2002). Understanding the emotional experience of organizational change: Evidence from a merger. *Advances in Developing Human Resources, 4*(1), 39-61.
- Kiefer, T. (2005). Feeling bad: Antecedents and consequences of negative emotions in ongoing change. *Journal of Organizational Behavior, 26*, 875-897.
- Kiefer, T., & Briner, R. B. (2006). Emotion at work. In P. Jackson & M. Shams (Eds.), *Developments in work and organizational psychology: Implications for international business* (pp. 185-228). Amsterdam, the Netherlands: Elsevier.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Leithwood, K. (2007). The emotional side of school improvement: A leadership perspective. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 615-634). Dordrecht, NL: Springer.
- Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review, 21*(4), 986-1010.
- Paterson, J. M., & Cary, J. (2002). Organizational justice, change anxiety, and acceptance of downsizing: Preliminary tests of an AET-based model. *Motivation and Emotion, 26*(1), 83-103.
- Peeters, G. (2002). From good and bad to can and must: Subjective necessity of acts associated with positively and negatively valued stimuli. *European Journal of Social Psychology, 32*, 125-136.
- Schmidt, M., & Datnow, A. (2005). Teachers' sense making about comprehensive school reform: The influence of emotions. *Teaching and Teacher Education, 21*, 949-965.
- Shin, J., Taylor, M. S., & Seo, M. G. (2012). Resources for change: the relationships of organizational inducements and psychological resilience to employees' attitudes and behaviors toward organizational change. *Academy of Management Journal, 55*(3), 727-748.
- Weiss, H., & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes, and consequences affective experiences at work. In B. Staw & L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior* (pp. 1-74). Greenwich, CT: JAI.
- Yılmaz, D. (2010). *Investigating the relationship between teachers' sense of efficacy and perceived openness to change at primary and secondary level public schools* (Unpublished Master's thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Zembylas, M. (2009). The politics of emotions: Affective economies, ambivalence, and transformation. In E. A. Samier & M. Schmidt (Eds.), *Emotional dimensions of educational administration and leadership* (pp. 97-108). New York, NY: Routledge.

SÜRDÜRÜLEBİLİR GELİŞİM EĞİTİMİ (SGE) KAPSAMINDA YEŞİL EKONOMİ BECERİLERİ: ÖĞRETMEN ADAYLARI YEŞİL EKONOMİYE HAZIR MI?

Betül Balkar^a

^(a) Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, bbalkar@gantep.edu.tr

Giriş

Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesinde, 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri kapsamında Milenyum Kalkınma Hedeflerinin devamı niteliğinde 17 sürdürülebilir kalkınma hedefi belirlenmiştir. Bu hedefler arasında; sürdürülebilir, kapsayıcı ve sürekli ekonomik gelişme için gerekli şartları oluşturmaya yönelik hedefler de yer almaktadır (United Nations, 2015).

Sürdürülebilir gelişim anlayışında sosyal olarak kapsayıcı, kaynak verimliliği olan ve çevresel olarak sürdürülebilir bir dünya hedeflenmektedir (The United Nations Environment Programme [UNEP], 2016). Bu hedefe ulaşabilmek için ise, sürdürülebilir gelişimi sağlayacak anlayışların işe koşulması gerekmektedir. Çevresel olarak sürdürülebilir ve sosyal olarak kapsayıcı bir dünya oluşumuna hizmet edebilecek anlayışlar arasında, yeşil ekonomi anlayışı giderek daha fazla dikkat çekmektedir.

UNEP (2011) yeşil ekonomiyi; sosyal içeriği ve çevresel niteliği artıran, aynı zamanda ekonomik büyümeyi kolaylaştıran ekonomi olarak tanımlamaktadır. Yeşil ekonomide çevre; yeniliği teşvik etme ve gelişme kaynağı olarak ekonomik üretimin ve uzun dönemli refahın belirleyici faktörü olarak görülmektedir (UNEP, 2016). Burada dikkat edilmesi gereken husus; yeşil ekonomi kavramının sürdürülebilir değişim kavramı ile yer değiştirmede, ancak sürdürülebilirliğin başarılmasının neredeyse tamamen ekonomiyi düzeltmekten geçtiğine yönelik artan bir farkındalığın bulunduğu (UNEP, 2011). Yeşil ekonomi sadece ekonomik değil, sosyal ve çevresel değişimlerin de anahtarı olarak görülmektedir. Sosyal değişim olgusu, kalkınma ve büyümeye ilişkin alternatif yeşil ekonomi yaklaşımları ile yakından ilişkilidir (Caprotti & Bailey, 2014).

25 yaşın altındaki genç nüfus (neredeyse dünya nüfusunun yarısı), yeşil ekonomiye geçişte önemli bir role sahiptir. Dünya, genç nüfusun istihdamı konusunda sorun yaşamaktadır. 2050 yılına kadar her gün yaklaşık 33000 gencin iş piyasasına adım atması beklenmektedir. Yeşil ekonomiye geçişin başarısı açısından, bu neslin aktif işgücü haline nasıl geleceği belirleyici bir faktördür. Yeşil ekonomi, yeni meslekler ve mevcut mesleklerin değişimi için bir potansiyel oluşturmaktadır ve bu durum, yeşil meslekler için gerekli eğitim ve becerilerde düzenleme yapılmasını gerektirmektedir (UNEP, 2016). Yeşil meslek; çevresel, ekonomik ve sosyal sürdürülebilir işletmelere öncülük eden ve olumsuz çevresel etkileri azaltmaya hizmet eden meslektir (International Labour Organization [ILO], 2011). Yeşil ekonomiye yönelik yenilikçi perspektif; yeşil ekonomiyle birlikte yeni mesleklerin ortaya çıkacağını ve yaşam stillerinin değişeceğini öne sürmektedir ve böylece sosyal refahın elde edilebileceğini iddia etmektedir (Jacobs, 2012). Politika oluşturucuların perspektifinden yeşil ekonomi; yeni mesleklerin, gelişimin ve sermaye birikiminin kaynağıdır (Gibbs & O'Neill, 2017). Bu nedenle yeşil ekonomi, ulusal ve uluslararası politikaların odağında yer almaya başlamıştır (Bailey & Caprotti, 2014).

Ekonominin yeni modelini sürdürebilmek için, gelecekteki çalışanların doğru becerilere sahip olmaları büyük önem taşımaktadır (Pop, Dina & Martin, 2011). Bu beceriler aynı zamanda yeni çalışma ortamlarının ihtiyaçlarını karşılayacak öğrenme olanaklarını yaratmak için de gereklidir (Wagner, 2013). Yeşil bir ekonomideki meslekler için gerekli olan beceriler arasında genel olarak; yeniliklere uyum becerisi, stratejik beceriler ve liderlik becerisi, yönetim becerisi, risk analizi becerisi, iletişim becerisi ve pazarlama becerisi yer almaktadır (ILO, 2011). Yeşil ekonomide çalışma hayatına giren bireylerden; krizlerle mücadele edebilmeleri, esnek olmaları, sorumlu bir vatandaş olmaları, değişime uyum sağlamaları, yerel problemleri çözebilmeleri, farklı kültürleri saygı ile karşılamaları ve barışçı ve sürdürülebilir bir toplum yaratmaları beklenmektedir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2007). Yeşil beceriler sadece iş dünyası becerilerini değil; eleştirel düşünme ve değerlendirme gibi kişisel işlerin ve günlük hayatın yönetilmesini sağlayan becerileri de kapsamaktadır (UNEP, 2016). Yeşil beceriler, yeni yeşil meslekler için gerekli olan mesleki becerilerin yanı sıra yenilik ve problem çözme gibi genel becerileri de içermektedir (DEEWR, 2011; akt: Brown, 2013). Yeşil becerilerin kazandırılması kapsamında, özerk çalışma ve problem çözme becerilerinin öğretilmesine önem verilmektedir (Evans & Stroud, 2016).

Yeşil ekonominin gerektirdiği beceriler, elbette eğitim aracılığıyla bireylere aktarılacaktır. Eğitim, yeşil ekonominin sağlanmasına hizmet eden ve yeşil ekonomi kapsamında değerlendirilen sektörler arasında yer almaktadır. Kapsayıcı yeşil toplumların ve yeşil bir ekonominin oluşturulmasında eğitim temel bir rol oynamaktadır. Eğitimciler, gençlerin sürdürülebilir yaşam stillerini benimsemeleri için eğitim programlarındaki aktivitelerle yeşil ekonomiye ilişkin konuları bütünleştirmelidirler. Özellikle formal olarak verilen eğitim; sadece mesleki becerileri değil, yaşam becerilerini de kazandırarak yeşil bir ekonominin geliştirilmesine hizmet edebilir. Ancak eğitim sürecinde sürdürülebilir gelişimin üç önemli ayağı olan; ekonomik canlılık, sosyal adalet ve çevresel sürdürülebilirliği kapsayan holistik bir yaklaşımın kullanılması gerekmektedir (UNEP, 2016). Eğitim kurumlarının öğrencilere yenilikçi teorileri öğretmesi ve yeniliklere öncülük yapması beklenmektedir. Ancak yeni gereklilikler ve gelişmeler doğrultusunda eğitim programı geliştirme konusunda yavaş hareket edilmesi, eğitim sistemlerinin benimseyici bir rolü bile üstlenmede geç kalmasına neden olmaktadır. Bunun sonucunda ise eğitim kurumları, iş dünyasının gerektirdiği yeni becerileri karşılama noktasında yetersiz hale gelmektedir. Bu noktada etkili bir öğretim sunulabilmesi için, çalışanların ihtiyaçlarının, piyasanın ihtiyaçlarının, öğretimin içeriğinin ve öğretim yöntemlerinin uyumlu bir yapıda organize edilmesi gerekmektedir (McCoy, O'Brien, Novak & Cavell, 2012). Bu nedenle yeşil ekonomi becerilerinin gençlere sürdürülebilir gelişim hedefi doğrultusunda ve Sürdürülebilir Gelişim Eğitimi (SGE) kapsamında kazandırılması gerekmektedir.

Sürdürülebilir gelişim hedefi, herkes için kapsayıcı ve nitelikli eğitimi ve yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmektedir. Bu nedenle SGE; bireylerin kendileri ve başkaları için bilinçli kararlar vermelerini sağlayacak tutum ve becerileri geliştirmelerine yardım etmeyi amaçlamaktadır (UNEP, 2016). SGE, yerel ihtiyaçlara ve koşullara dayalıdır. Formal ve informal eğitimi içerir. Disiplinler arasıdır ve yüksek düzeyde düşünme becerilerini teşvik eden çeşitli pedagojik teknikleri kullanır (UNESCO, 2007). Eğitim sistemlerinin sürdürülebilirlik doğrultusunda düzenlenmesi, sürdürülebilirlik hedefine erişilmesinde merkezi bir role sahiptir. Sürdürülebilir becerilerin eğitim yoluyla öğretilmesi sonucunda, öğrenciler çalışma hayatlarına bu becerileri aktarabilmekte ve arzu edilen her türlü değişimin gerçekleşmesine yönelik stratejiler geliştirebilmektedirler (Goldney, Murphy, Fien & Kent 2007). Yeşil ekonomi becerileri, SGE'nin amaçları ile uyumlu bir niteliğe sahiptir ve sürdürülebilir gelişim hedefine hizmet etmektedir. Bu nedenle yeşil ekonomi becerileri, SGE'nin bir ayağı olarak ele alınmaktadır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının geleceğin yeşil ekonomisine ve mesleklerine hazır olabilmeleri için hangi becerilere sahip olmaları gerektiği incelenmektedir. Daha önce ifade edildiği gibi yeşil ekonomi becerileri, çevresel duyarlılığa ilişkin mesleki becerilerin yanı sıra jenerik (genel) becerileri de içermektedir. Bu çalışmada da yeşil ekonomi becerileri, genel beceriler çerçevesinde ele alınmıştır. Araştırmanın SGE kapsamında, yeşil ekonomi becerilerinin öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde ne ölçüde yer alması gerektiğine ışık tutabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; SGE kapsamında öğretmen adaylarına kazandırılması gereken yeşil ekonomi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin ve öğretmen adaylarının yeşil ekonomi becerilerine sahip olma durumlarına yönelik öz-değerlendirmelerinin belirlenmesidir. Bu kapsamda çalışmada; “öğretmen görüşlerine göre, eğitim fakültesi öğrencilerine kazandırılması gereken yeşil ekonomi becerileri nelerdir?” ve “eğitim fakültesi öğrencilerinin, yeşil ekonomi becerilerine sahip olma durumlarına ilişkin öz-değerlendirmeleri nasıldır?” sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerine kazandırılması gereken yeşil ekonomi becerilerinin belirlenmesinde nominal grup tekniği kullanılmıştır. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yeşil ekonomi becerilerine sahip olma durumlarına yönelik öz-değerlendirmeleri ise, anket aracılığıyla elde edilmiştir.

Nominal grup tekniğinin kullanıldığı yeşil ekonomi becerilerinin belirlenmesi aşaması, Gaziantep ilinde görev yapan 28 ortaokul öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere yeşil ekonomi ve yeşil beceriler hakkında yaklaşık 1 saat süren bir eğitim verilmiştir. Eğitimin tamamlanmasının ardından öğretmenlere; eğitim fakültesi öğrencilerine kazandırılması gerektiğini düşündükleri yeşil ekonomi becerilerini yazmaları istenmiştir. Bunun için öğretmenlere 10 dakika düşünme süresi verilmiştir. Öğretmenler tarafından kâğıtlara yazılan beceriler araştırmacı tarafından toplanmış ve belirtilen tüm beceriler listelenmiştir. Bu aşamada öğretmenler tarafından 24 yeşil ekonomi becerisi belirlenmiştir. İkinci aşamada öğretmenler, belirlenen bu becerileri puanlamışlardır. Kendileri için en önemli beceriye 24, en önemsiz gördükleri beceriye ise 1 puan vermişlerdir. Öğretmenlerin yaptıkları puanlamalar araştırmacı tarafından hesaplanmak üzere toplanmıştır.

Öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlenen yeşil ekonomi becerileri listesi, kapalı uçlu sorulardan oluşan bir anket formuna dönüştürülmüştür. Formda her becerinin “yeterli, kısmen yeterli, yetersiz” cevapları doğrultusunda değerlendirilmesi istenmiştir. Bu şekilde öğrencilerden, kendilerini yeşil ekonomi becerilerine sahip olma durumları açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırmanın bu aşamasına Gaziantep Üniversitesinde eğitim gören 276 eğitim fakültesi öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin ankete verdikleri cevaplar, yüzde ve frekans hesaplamaları ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın birinci aşamasında nominal grup tekniğinin kullanılması sonucunda öğretmenler, 24 yeşil ekonomi becerisi belirlemişlerdir. Belirlenen yeşil ekonomi becerilerinin puanlanması sonucunda, en önemli görülen ilk 10 yeşil ekonomi becerisi şu şekilde sıralanmıştır: ekolojik okuryazarlık becerisi, girişimcilik becerisi, stratejik düşünme becerisi, eleştirel düşünme becerisi, yenilikçilik becerisi, risk analizi becerisi, sistem düşüncesine yönelik beceriler, sosyal sorumluluk becerisi, yeni teknolojilere, uygulamalara ve süreçlere uyum becerisi ve tüketim becerisi.

Belirlenen 24 yeşil ekonomi becerisini içeren anketlere ilişkin öğrencilerin öz-değerlendirmesi sonucunda, öğrencilerin en yeterli olduklarını düşündükleri ilk 10 yeşil ekonomi becerisi şu şekilde sıralanmıştır: sosyal sorumluluk becerisi, planlama becerisi, tüketim becerisi, eleştirel düşünme becerisi, iletişim becerisi, yeni teknolojilere, uygulamalara ve süreçlere uyum becerisi, olanak yönetimi becerisi, yerel özelliklere ve olanaklara yönelik farkındalık becerisi, sosyal beceriler ve problem çözme becerisi.

Tartışma

Öğretmenlerin en önemli gördükleri becerilerin ve öğrencilerin kendilerini daha yeterli buldukları becerilerin sıralaması incelendiğinde, söz konusu sıralamalarda önemli bir farklılaşma dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin en önemli gördükleri ilk üç yeşil ekonomi becerisi, öğrencilerin kendilerini sırasıyla 15, 19 ve 16. sırada yeterli gördükleri beceriler olmuştur. Bu durum, eğitim fakültesi öğrencilerine SGE kapsamında yeşil ekonomi becerilerinin kazandırılmasına yönelik bir eğitim verilmesinin faydalı olacağını göstermektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin önem sıralamaları ve öğrencilerin yeterlik sıralamalarının farklılaşması, SGE kapsamında verilebilecek yeşil ekonomi becerilerine yönelik bir eğitimin disiplinlerarası nitelikte olması gerektiğine işaret etmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin, eğitim fakültesi öğrencilerine kazandırılması gerektiğini düşündükleri yeşil ekonomi becerilerine bakıldığında, ekolojik okuryazarlık ve girişimcilik becerisi gibi belirli bir eğitim programı kapsamında öğretilen beceriler olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yeşil ekonomi becerilerine yönelik öz-değerlendirmelerine bakıldığında ise, sosyal sorumluluk becerisi ve tüketim becerisi gibi bireysel çabalar sonucunda kazanılabilecek nitelikte olan becerilerde kendilerini daha yeterli buldukları anlaşılmaktadır. Araştırmanın bulgularına dayalı olarak, öğretmen adaylarına yeşil ekonomi becerilerinin disiplinlerarası bir anlayışla hazırlanacak bir eğitim programı aracılığıyla kazandırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilir Gelişim Eğitimi, Yeşil Ekonomi, Yeşil Ekonomi Becerileri

Kaynaklar

- Bailey, I., & Caprotti, F. (2014). The green economy: Functional domains and theoretical directions of enquiry. *Environment and Planning A*, 46, 1797-1813. doi:10.1068/a130102p
- Brown, M. (2013). The development of green skills through the local TAFE Institute as a potential pathway to regional development. *International Journal of Training Research*, 11(1), 27-43. doi: 10.5172/ijtr.2013.11.1.27
- Caprotti, F., & Bailey, I. (2014). Making sense of the green economy. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*, 96(3), 195-200.
- Evans, C., & Stroud, D. (2016). Greening steel work: Varieties of capitalism and the 'greening' of skills. *Journal of Education and Work*, 29(3), 263-283. doi: 10.1080/13639080.2014.907487
- Gibbs, D., & O'Neill, K. (2017). Future green economies and regional development: A research agenda. *Regional Studies*, 51(1), 161-173. doi: 10.1080/00343404.2016.1255719
- Goldney, D., Murphy, T., Fien, J., & Kent, J. (2007). Finding the common ground: Is there a place for sustainability education in VET? Adelaide, SA: NCVER.
- International Labour Office (ILO) (2011). Skills for green jobs: A global view. Retrieved 01 March, 2017, from http://ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_159585.pdf
- Jacobs, M. (2012). Green growth: Economic theory and political discourse. Centre for Climate Change Economics and Policy Working Paper No. 108; Grantham Research Institute on Climate Change and the Environment Working Paper No. 92.

- McCoy, A.P., O'Brien, P., Novak, V., & Cavell, M. (2012). Toward understanding roles for education and training in improving green jobs skills development. *International Journal of Construction Education and Research*, 8(3), 186-203. doi: 10.1080/15578771.2012.662578
- Pop, O., Dina, G.C., & Martin, C. (2011). Promoting the corporate social responsibility for a green economy and innovative jobs. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1020-1023.
- United Nations (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. Retrieved 10 February, 2017, from <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2007). *The UN decade of education for sustainable development (DESD 2005-2014): The first two years*. Retrieved 10 February, 2017, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001540/154093e.pdf>
- United Nations Environment Programme (UNEP) (2011). *Towards a green economy: Pathways to sustainable development and poverty eradication*. Retrieved 01 March, 2017, from https://web.unep.org/greeneconomy/sites/unep.org/greeneconomy/files/field/image/green_economyreport_final_dec2011.pdf
- United Nations Environment Programme (UNEP) (2016). *YouthxChange, guidebook series: Green skills and lifestyles*. Retrieved 10 February, 2017, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245646e.pdf>
- Wagner, M.A. (2013). Adult learning meets green economy: Lessons from Green Jobs Education Project. *Adult Learning*, 24 (1): 14-21.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKULLARINDA ALINAN KARARLARA KATILMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Yüksel Gündüz^a, Koray Özer^b

^(a) Yrd. Doç. Dr. ,Ondokuz Mayıs Üniversitesi, gunduz0735@hotmail.com

^(b) Okul Müdürü, Yeniaslanbaşar Şehit Mehmet Karakurt İlkokulu, Şırnak korayozer44@gmail.com

Giriş

Yönetim süreçlerinin oluşum ve işleyişlerinde karar sürecine esastır. Hangi eyleme başlamak isterseniz isteyin her şeyden önce bir kararla başlamak zorunluluğunuz vardır. Bu kadar hayati öneme sahip bir karar verme kavramının örgüt yapısı içinde sadece yönetimin ve yöneticinin boynuna yük olarak bırakılması örgütsel hayat açısından uygun olmayacaktır. İş görenlerin katılımıyla ortak olarak alınan kararlar yöneticiler tarafından bir yetki kaybı veya devri olarak yorumlanmamalıdır. Daha çok grup çalışması gibi düşünülüp işgörenin katılımı da sağlanmalıdır.

Eğitim örgütleri, toplumsal yaşamdaki değişimin etkisiyle demokratikleşmeye ayak uydurmalı, değişime uyum sağlamalıdır. Bu demokratikleşme süreci de eğitim örgütlerindeki öğretmenlerin okul yönetimi tarafından alınan kararlara katılmaları ile sağlanacaktır (Kaygısız, 2012).

Araştırmanın Amacı

Karar sürecine katılma örgüt ve örgüt bireyleri için önemli bir konudur. Alınan kararlarda birinci derecede etkilenen bireyler olarak öğretmenlerin, kararlara katılma düzeyleri araştırmacının ilgisini çekmiştir. Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurularak okullarında alınan kararlara katılmalarına yönelik algı ve istek düzeylerini tespit etmek, belirlenen demografik özellikler açısından görüşlerin ortaya farklılık çıkarıp çıkarmadığını belirlemek ve ortaya çıkan görüşler ışığında uygulayıcılar ile araştırmacılara fayda sağlayacak öneriler geliştirmek, araştırmanın amacı olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Bu araştırma, ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin okullarında alınan kararlara katılma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışma evrenini 2015–2016 eğitim öğretim yılında Malatya il merkezindeki ilkokullarda çalışan 2302 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemi ise, evrenden random yoluyla seçilen 309 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya ait veriler Karara Katılma Ölçeği (Köklü, 1994) ile elde edilmiştir. Ölçek iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda kişisel bilgilere, diğer kısımda ise karara katılma düzeyini belirleyebilmek için toplam 27 soruya ait ifadeler yer verilmiştir. Ölçeklerin uygulanması sonucu elde edilen veriler kodlanarak bilgisayar ortamında SPSS paket programı yardımıyla çözümlenmiştir. Anket verileri çözümlenirken; yüzde, t-testi, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve basit korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p = .05$ olarak alınmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin okulda alınan kararlara “biraz” düzeyinde katıldıkları görülürken, kararlara katılma isteğine ilişkin görüşleri “çok” düzeyde katıldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin kararlara katılma durumları ve istekleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin karara katılma isteği, karara katılma durumundan daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin öğretimsel kararlara katılma düzeyinde en yüksek çıkan “zümrenizin işleyişinin düzenlenip, değerlendirilmesi” maddesi olmuştur. Öğretmenlerin öğretimsel kararlara katılma isteklerine ilişkin görüşlerinde “öğrencilerin başarılarının nasıl değerlendirileceğine karar verilmesi” maddesi diğer başlıklardan daha yüksek düzeyde görülmüştür. Öğretmenlerin yönetsel kararlara katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinde “zümreler arasında iletişimin nasıl sağlanacağına belirlenmesi” maddesi diğer maddelerden yüksek düzeyde çıkarken, “okulunuzun gelir ve harcamalarının planlanması” maddesi en düşük düzeyde görülmüştür. Öğretmenlerin yönetsel kararlara katılma isteklerine ilişkin görüşlerinde de aynı katılma düzeyinde olduğu gibi görüşlerinde zümreler arasında iletişimin nasıl sağlanacağına belirlenmesi maddesi diğer maddelerden yüksek düzeyde çıkarken, okulunuzun gelir ve harcamalarının planlanması maddesi en düşük düzeyde görülmüştür.

Öğretmenlerin öğretimsel kararlara katılma durumları ve istekleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin öğretimsel kararlara katılma isteği, öğretimsel kararlara katılma durumuna göre daha yüksek düzeyde görölmüştür. Öğretmenlerin yönetimsel kararlara katılma durumları ve istekleri arasında da anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerinin yönetimsel kararlara katılma isteği, yönetimsel kararlara katılma durumuna göre daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Öğretmenlerin öğretimsel kararlara katılma durumları, yönetimsel kararlara katılma durumlarına göre daha yüksek düzeyde çıkarak, anlamlı farklılık görölmüştür.

Öğretmenlerin okulda alınmakta olan öğretimsel ve genel kararlara katılmaları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görölmemiştir. Fakat yönetimsel kararlara katılmada, erkekler kadınlardan daha yüksek düzeyde görölmüştür. Öğretmenlerin kararlara katılma istekleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görölmemiştir. Fakat öğretimsel kararlara katılmada kadınlar erkeklerden daha yüksek düzeyde görölmüştür.

Öğretmenlerin mesleki kıdem ile kararlara katılma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görölürken, mesleki kıdem arttıkça katılım düzeyinin yükseldiği görölmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre kararlara katılma isteği başlıklar altında değerlendirilmiş olup, öğretimsel kararlara katılma isteği ve alınmakta olan kararlara katılma isteği ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir farklılık görölmemiştir. Fakat yönetimsel kararlara katılma isteği ile mesleki kıdem arasında, mesleki kıdem arttıkça isteğin yükseldiği görölmektedir.

Öğretmenlerin okuldaki hizmet süresi ile kararlara katılma durumları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık görölmemiştir. Öğretmenlerin okuldaki hizmet süresi ile kararlara katılma istekleri arasında anlamlı farklılık görölmüştür. Okulda alınan öğretimsel kararlara katılma isteği en düşük düzeyde 1-3 yıl aralığında görölmektedir. Öğretmenlerin öğrenim düzeyleri ile kararlara katılma durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunurken; önlisans mezunlarının diğer öğrenim düzeylerinden daha yüksek düzeyde katılım sağladıkları görölmüştür. Öğretmenlerin öğrenim düzeyleri ile kararlara katılma istekleri karşılaştırıldığında anlamlı farklılık bulunurken; önlisans mezunlarının diğer öğrenim düzeylerinden daha yüksek düzeyde istekli oldukları görölmüştür.

Tartışma

Öğretmenlerinin kararlara katılma isteği kararlara katılma durumuna göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgular, okullarda öğretmenlerin görev almak için istekli olduklarını fakat istedikleri düzeyde katılamadıklarını göstermektedir. Burada öğretmenlerin karara katılmalarını engelleyen faktörlerin olabileceğini söylenebilir. Bunda yöneticiler tarafından öğretmenlerin karara katılma sürecini benimsememeleri etkili olduğu düşünülebilir.

Öğretmenler öğretimsel kararlara biraz düzeyinde katıldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin öğretimsel kararlara katılma düzeyine ilişkin karar konuları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalamanın zümrenizin işleyişinin düzenlenip, değerlendirilmesi maddesiyle “biraz” düzeyinde, en düşük ortalamanın ise ders kitabı ve öteki materyallerin seçilmesi maddesiyle “çok az” düzeyinde bulunmuştur. Ders kitabının ücretsiz olarak devlet tarafından temin edilip, içeriğin belirlenmiş olması gibi nedenler bu maddenin düşük düzeyde çıkmasına sebep olabilir.

Öğretmenler öğretimsel kararlara çok düzeyinde katıldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin öğretimsel kararlara katılma isteklerine ilişkin karar konuları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalamanın öğrencilerin başarılarının nasıl değerlendirileceğine karar verilmesi maddesinin olduğu, en düşük ortalamanın ise öğrenciye ilişkin bilgilerin elde edilmesi, korunması ve kullanılmasının planlanması maddesinin olduğu bulunmuştur. Dikkat edilirse her iki madde de çok düzeyinde bulunmaktadır. Bu durum öğretmenlerin uzmanlık alanlarıyla ilgili konularda en yetkili kişi olarak kendilerini görmeleri sebebiyle açıklanabilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma sonucunda ulaşılan yargıları şu şekilde sıralayabiliriz.

- Öğretmenlerin kararlara katılma isteğine ilişkin görüşleri “çok” düzeyde görölmüştür.
- Öğretmenlerin kararlara katılma durumları ve istekleri arasında anlamlı bir farklılık görölürken; karara katılma isteği, karara katılma durumundan daha yüksek görölmüştür.
- Öğretmenlerin öğretimsel kararlara katılma düzeyi en yüksek çıkan zümrenizin işleyişinin düzenlenip, değerlendirilmesi maddesi olduğu görölmüştür.
- Öğretmenlerin öğretimsel kararlara katılma isteklerine ilişkin görüşlerinde öğrencilerin başarılarının nasıl değerlendirileceğine karar verilmesi maddesi diğer başlıklardan daha yüksek düzeyde görölmüştür.
- Öğretmenlerin yönetimsel kararlara katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinde zümreler arasında iletişimin nasıl sağlanacağının belirlenmesi maddesi diğer maddelerden yüksek düzeyde çıkarken, okulunuzun gelir ve harcamalarının planlanması maddesi en düşük düzeyde görölmüştür.
- Öğretmenlerin yönetimsel kararlara katılma isteklerine ilişkin görüşlerinde de aynı katılma düzeyinde olduğu gibi görüşlerinde Zümreler arasında iletişimin nasıl sağlanacağının belirlenmesi maddesi diğer

maddelerden yüksek düzeyde çıkarken, okulunuzun gelir ve harcamalarının planlanması maddesi en düşük düzeyde görülmüştür.

- Öğretmenlerin öğretimsel kararlara katılma durumları ve istekleri arasında anlamlı bir farklılık çıkarken, öğretimsel kararlara katılma isteği, öğretimsel kararlara katılma durumuna göre daha yüksek düzeyde görülmüştür.

- Öğretmenlerin yönetsel kararlara katılma durumları ve istekleri arasında da anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerinin yönetsel kararlara katılma isteği, yönetsel kararlara katılma durumuna göre daha yüksek düzeyde görülmüştür.

- Öğretmenlerin öğretimsel kararlara katılma düzeyleri ile yönetsel kararlara katılma düzeyleri arasındaki fark anlamlı bulunurken, öğretmenlerinin öğretimsel kararlara katılma düzeyi, yönetsel kararlara katılma durumuna göre daha yüksek düzeyde görülmüştür.

- Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre kararlara katılma düzeyleri üç başlık altında değerlendirilirken; okulda alınmakta olan öğretimsel ve genel kararlara cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Fakat yönetsel kararlara başlığı altında cinsiyete göre, erkekler bayanlardan daha yüksek düzeyde görülmüştür.

- Öğretmenlerin mesleki kıdem ile kararlara katılma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülürken, mesleki kıdem arttıkça katılım düzeyinin yükseldiği görülmektedir.

- Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre kararlara katılma isteği başlıklar altında değerlendirilmiş olup, öğretimsel kararlara katılma isteği ve alınmakta olan kararlara katılma isteği ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Fakat yönetsel kararlara katılma isteği ile mesleki kıdem arasında, mesleki kıdem arttıkça isteğin yükseldiği görülmektedir.

- Öğretmenlerin okuldaki hizmet süresi ile kararlara katılma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

- Öğretmenlerin okuldaki hizmet süresi ile kararlara katılma istekleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Okulda alınan öğretimsel kararlara katılma isteği en düşük düzeyde 1-3 yıl aralığında görülmektedir.

- Öğretmenlerin öğrenim düzeyleri ile kararlara katılma durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunurken; önlisans mezunlarının diğer öğrenim düzeylerinden daha yüksek düzeyde katılım sağladıkları görülmüştür.

- Öğretmenlerin öğrenim düzeyleri ile kararlara katılma istekleri arasında anlamlı bir farklılık bulunurken; önlisans mezunlarının diğer öğrenim düzeylerinden daha yüksek düzeyde istekli oldukları görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin okullarında alınan kararlara katılma düzeylerine ilişkin görüşlerini kapsayan araştırmanın sonucu ortaya çıkan bulgular ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

- En yetkili karar alma organı olan okul müdürleri, öğretmenlerin, kararlara katılımını sağlama konusunda duyarlı, istekli ve teşvik edici olmalıdır.

- Okul müdürlerinin davranış ve tutumlarıyla, öğretmenlerin kararlara katılma düzeyleri arasındaki ilişkiyi kapsayan bir araştırma yapılabilir.

- Okulların daha katılımcı kararlar alınan ve demokratik kurumlar olması adına çözüm önerileri geliştirilebilir.

- Bu araştırma sadece devlet ilkokulları esas alınarak yapılmıştır. Aynı araştırma özel ilkokullarda da yapılarak, devlet okullarında görevli sınıf öğretmenleri ile özel okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin alınan kararlara katılma durumlarını karşılaştıran bir araştırma yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretimsel Karar, Yönetsel Karar, Sınıf Öğretmeni, Kararlara Katılma.

Kaynaklar

Balcı, A. (1993). *Etkili okul: kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Yavuz Dağıtım.

Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Feryal Matbaası.

Kaygısız, A. G. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve*

kararlara katılma durumları arasındaki ilişki kütahya örneği, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özdemir, S., & Cemaloğlu, N. (2000). Eğitimde örgütsel yenileşme ve kararlara katılma. *Milli Eğitim Dergisi*, 146(2), 54-63.

ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL, NORMATİF VE DEVAM BAĞLILIĞI İLE ETKİLİLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

Ayşe Ottekin Demirbolat^a, Neslin İhtiyaroğlu^b, Esra Karabağ Köse^c

^(a) Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, ademir@gazi.edu.tr

^(b) Yar. Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, neslinihtiyaroglu@kku.edu.tr

^(c) Yar. Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, akarabag@kku.edu.tr

Giriş

Öğretmenler, eğitim kurumlarında etkililiğin ve verimliliğin sağlanmasında önemli bir etki gücüne sahiptir. Eğitim kurumlarında yapılacak her düzenleme ve gelişim doğrudan ya da dolaylı olarak öğretmenlerle gerçekleşir. Öğretmenlerin okula karşı geliştirdiği olumlu tutum ve davranışlar, hem eğitim kurumlarının sağlıklı bir biçimde varlığını sürdürme hem de hedeflenen çıktılara ulaşma sürecinde etkilidir.

Bu olumlu tutum ve davranışları içeren temel özelliklerin sürece yansımaları önemli ölçüde, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile ilişkilidir. Öğretmenler kendilerini okula bağlı hissettikleri ölçüde yetenek ve bilgilerini sürece dâhil etme ve hedeflere ulaşma konusunda daha istekli olurlar. Aksi durumlarda öğretmenlerin katkısı sınırlı ve yüzeysel kalır.

Örgütsel bağlılık, bireyin örgütle arasında kurduğu bağın gücü (Grusky, 1966); örgütsel amaçları benimseme ve içleştirme düzeyi (Hall, Schneider ve Nygren, 1970); örgütsel kimlikle özdeşleşme süreci (Sheldon, 1971); örgütle bütünleşme örgüt değerlerini benimseme düzeyi (Blau ve Boal, 1987); örgüt içinde kalma kararı (Meyer ve Allen, 1977); örgütün gelişimi ve başarısı için katkı sağlama istekliliği (Yüksel, 2000); örgütün formal ve normatif beklentileriyle uyumlu davranma eğilimi (Celep, 2000); örgütünün amaç ve hedeflerine etkili bir bağlılık gösterme (Balay, 2000); örgütle kendini özdeşleştirme, kendini örgüte ait hissetme (Chughtai ve Zafar, 2006) gibi pek çok şekilde tanımlanmıştır. Örgütsel bağlılığın farklı şekillerde tanımlanmasının nedeni, 1950'li yıllardan günümüze kadar örgütsel bağlılığın farklı boyutları içeren farklı sınıflandırmalarla ele alınmış olmasıdır. Örgütsel bağlılığı, Kanter (1968), devama yönelik bağlılık, kenetlenme bağlılığı ve kontrol bağlılığı; Etzioni (1975), yabancılaştırıcı bağlılık, hesapçı bağlılık ve pozitif moral bağlılık; Wiener (1982), araçsal güdüleme ve örgütsel bağlılık; O'Reilly ve Chatman (1986), uyum bağlılığı, özdeşleşme bağlılığı ve içselleştirme bağlılığı; Penley ve Gould (1988), ahlaki bağlılık, çıkarıcı bağlılık ve yabancılaştırıcı bağlılık; Allen ve Meyer (1990), duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık şeklinde sınıflamıştır. Bu çalışmada Allen ve Meyer'ın (1990) yapmış olduğu sınıflandırma kullanılmıştır.

Allen ve Meyer (1990) örgütsel bağlılığı, duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olarak üç boyutta ele almıştır. Duygusal bağlılık, bireyin örgüte duygusal olarak hissettiği bağlanma ve aidiyet duygusunu ifade eder (Allen ve Meyer, 1990). Duygusal bağlılık düzeyi yüksek olan bireyler, örgütsel amaç ve değerleri içselleştirir ve örgüt yararına çaba sarf ederler (Gül, 2002). Bu durumda bireylerin örgütte bulunma amaçları gereksinimleri ile ilgili olmaktan çok, örgütte kalmaya isteklilikleriyle ilgilidir (Balay, 2000). Devam bağlılığı, bireyin kıdem ve kariyer gibi konulara yönelik olan yatırım algılarına bağlıdır. Bireyin örgütten ayrılma maliyetinin yüksek olduğu durumlarda bireyin ussal olarak oluşturduğu bağlılık türüdür (Meyer ve Herscovitch, 2001). Devam bağlılığı düzeyi yüksek olan bireyler, örgüt üyeliğine ihtiyaçları olduğu için devam ederler (Meyer ve Allen, 1991). Normatif bağlılık ise bireyin örgütte kalmayı devam etmesini sağlayan yükümlülük duygusunu ifade eder. Bu bağlanma türünün kaynağı, duygusallık ya da bireysel yarar değil, bireyin kendisine yapılan yatırımlar nedeni ile örgütüne kendisini borçlu hissetmesidir (Meyer ve Allen, 1991). Normatif bağlılık düzeyi yüksek olan bireyler, örgüte karşı sorumlu ve yükümlü olduklarına inandıklarından kendilerini örgütte kalmaya zorunlu hissederler (Yalçın ve İplik, 2005).

Örgütsel bağlılık tüm örgütler için olduğu gibi eğitim kurumları için de oldukça önemli bir değişkendir. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile demografik değişkenler (Durna ve Eren, 2005; Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıoğen, 2010); okul kültürü (Sezgin, 2010; Zhu, Devos ve Li, 2011); iş tatmini (Burrows, Munday ve Tunnel, 1996; Demirtaş, 2010; Güçlü ve Zaman, 2011; Karataş ve Güleş, 2010; Yılmaz, 2009); örgütsel güven (Çubukçu ve Tarakçıoğlu, 2010); örgütsel adalet algısı (Selvitopu ve Şahin, 2013); örgüt iklimi (Korkmaz, 2011; Riehl ve Sipple, 1996); psikolojik yıldırma (Sezgin, 2009a; Şener, 2013); örgütsel yaratıcılık (Yılmaz, 2009); örgütsel vatandaşlık (Bogler ve Somech, 2004; Karacaoğlu ve Güney, 2010); iş

yaşamı kalitesi (Erdem, 2010), okul sağlığı (Sezgin,2009b) gibi birçok örgütsel davranış değişkeni arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Örgütsel bağlılığı etkililik açısından inceleyen bankacılık sektöründe (İraz ve Akgün, 2011; Uygur, 2007), kamu kurumlarının merkez teşkilatında (Özdemir ve Yaylı, 2014), Türk Silahlı Kuvvetlerinde (Öztutku, 2008) bazı çalışmalar bulunmasına karşın; eğitim kurumlarında bu ilişkiyi inceleyen araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu nedenle, bu çalışma öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile etkililik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Öğretmenlerin etkililik düzeyi, okul etkililiğini (Purkey ve Smith, 1993) ve öğrenci performansını (Brophy ve Good, 1986) doğrudan etkiler. Bu nedenle öğretmen etkililiği, okul ve öğrenci gelişiminde önemli rol oynar. Etkili öğretmenler, öğretme ve öğrenme sürecinde doğrudan ya da dolaylı olarak ulaşılmak istenen hedefleri tutarlı bir biçimde gerçekleştiren kişilerdir. Etkili öğretmenler, olumlu bir sınıf iklimi yaratarak, öğrencilerin akademik ve sosyal beklentilerini karşılar ve öğrencilerin sınıf içi problemleriyle olduğu kadar sınıf dışındaki problemleri ile de ilgilenir (Demirbolat, 2011). Ayrıca etkili öğretmenler, konusu ile ilgili temel yeterliklere sahiptir, alanına yeni şeyler katar, farklı anlama düzeyindeki kişilere bilgisini etkili bir biçimde aktarır, psikolojinin eğitim ilkelerini bilir ve bunları öğretim sürecine katar (Anderson, 2004). Tüm bu özelliklerinden dolayı, öğretmen etkililiği öğrenci başarısını (Aaronson, Barrow ve Sander, 2003; Ashton ve Webb, 1986; Kannapel ve Clements, 2005) olumlu yönde etkilemektedir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin etkililik düzeyleri ile ilişkisinin araştırılması, hem öğrencilerin ve okulların performansının artırılması hem de öğretmenlerin mesleki beklentilerinin dolaylı bir şekilde saptanması açısından anlamlı veriler sunabilir. Bu bağlamda, bu çalışma öğretmenlerin duygusal, normatif ve devam bağlılığı ile etkililik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma öğretmenlerin duygusal, normatif ve devam bağlılığı ile etkililik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- i. Öğretmenlerin duygusal, normatif ve devam bağlılık düzeyleri nedir?
- ii. Öğretmenlerin etkililik düzeyleri nedir?
- iii. Öğretmenlerin duygusal, normatif ve devam bağlılığı cinsiyete, yaşa ve kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- iv. Öğretmenlerin etkililik düzeyi cinsiyete, yaşa ve kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- v. Öğretmenlerin duygusal, normatif ve devam bağlılığı ile etkililik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- vi. Öğretmenlerin duygusal, normatif ve devam bağlılık düzeyleri, etkililik düzeylerinin anlamlı birer yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Öğretmenlerin duygusal, normatif ve devam bağlılığının, öğretmen etkililiği üzerindeki yordayıcılık düzeylerinin incelendiği bu çalışmada, ilişki tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok değişken arasındaki birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri için kullanıldığından bu tür araştırmalar için uygun görülmektedir (Karasar, 2006). Bu çalışmanın evreni, Ankara ilindeki 5 ilçede (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Sincan ve Yenimahalle) bulunan ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla öğretmenlere yönelik iki ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar; Allen ve Meyer (1990) tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık Ölçeği, Raza (2010) tarafından geliştirilen Öğretmen Etkililiği Değerlendirme Ölçeğidir. Uygulanan ölçeklerden elde edilen verilere ilişkin parametrik testlerden t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon ve regresyon analizleri SPSS 20 paket programı ile test edilmiştir. Bu çalışmada, t-testi ve tek yönlü varyans analizi ile örgütsel bağlılığın alt boyutlarıyla cinsiyet, yaş ve kıdem arasındaki ilişki tespit edilmiştir. Korelasyon analizi ile örgütsel bağlılığın alt boyutları ile öğretmen etkililiği arasındaki ilişkinin derecesi ve yönü ortaya konmuştur. Regresyon analizi ise örgütsel bağlılığın alt boyutlarının öğretmen etkililiğini yordama düzeylerinin belirlenmesinde kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Duygusal Bağlılık, Normatif Bağlılık, Devam Bağlılığı, Öğretmen Etkililiği

Kaynaklar

- Aaronson, D., Barrow, L., & Sander, W. (2007). Teachers and student achievement in the Chicago Public High School. *Journal of Labor Economics*, 25(1), 95-135.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The Measurement and antecedents of affective, continuance, and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.

- Anderson, W. L. (2004). Increasing teacher effectiveness. *UNESCO: International Institute for Educational Planning*, 6(1), 53-75.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel.
- Blau, G. J., & Boal, K. B. (1987). Conceptualizing how job involvement and organizational commitment affect turnover and absenteeism. *The Academy of Management Review*, 12(2), 288-300.
- Bolger, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment, and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20, 277-289.
- Boylu, Y., Pelit, E., & Güçer, E. (2007). Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine bir araştırma. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 511, 55-74.
- Brophy, J., & Good, T.L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed, pp. 328-375). New York: MacMillan.
- Burrows, L., Munday, R., & Tunnell, J. (1996). Leadership substitutes: Their effects on teacher organizational commitment and job satisfaction. *Journal of Instructional Psychology*, 23, 3-8.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Ankara: Anı.
- Chughtai, A. A., & Zafar, S. (2006). Antecedents and consequences of organizational commitment among Pakistani University teachers. *Applied H. R. M. Research*, 11(1), 39-64.
- Çubukçu, K., & Tarakçıoğlu, S. (2010). Örgütsel güven ve bağlılık ilişkisinin otelcilik ve turizm meslek lisesi öğretmenleri üzerinde incelenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 57-78.
- Demirbolat, A. (2011). Sınıf ortamı ve grup etkileşimi. Leyla Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi*. (s. 81-107). Ankara: Pegem A.
- Demirtaş, H. (2010). Dershane öğretmenlerinde örgütsel bağlılık ve iş doyumunu. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 177-206.
- Durna U., & Eren V. (2005). Üç bağlılık unsuru ekseninde örgütsel bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6, 210-219.
- Gören T., & Yengin Sarpkaya, P. (2014). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri (Aydın ili örneği). *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 69-87.
- Grusky, O. (1966). Career mobility and organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 10(4), 488-503.
- Güçlü, N., & Zaman, O. (2011). Alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin iş doyumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 541-576.
- Gül, H. (2002). Örgütsel bağlılık yaklaşımlarının mukayesesi ve değerlendirmesi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 2(1), 37-56.
- Erdem, M. (2010). Öğretmen algılarına göre liselerde iş yaşamı kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 511-536.
- Etzioni, A. (1975). *A comprehensive analysis of complex organizations*. New York: Free.
- Hall, D. T., Schneider, B., & Nygren, H. T. (1970). Personal factors in organizational identification. *Administrative Science Quarterly*, 15, 176-189.
- İraz, R. & Akgün, Ö. (2011). Örgütsel bağlılığın çalışan performansı üzerine etkilerini ölçmeye yönelik bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi S. B. M. Y. O. Dergisi*, 14(1-2), 201-224.
- Kannapel, P. J., & Clements, S. K. (2005). *Inside the black box of high performing high-poverty schools*. Lexington, KY: The Prichard Committee for Academic Excellence.
- Kanter, R. M. (1968). Commitment and social organization: A study of commitment mechanisms in Utopian Communities. *American Sociological Association*, 33(4), 499-517.
- Karasar, N. (2006). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel.
- Karacaoğlu, K., & Güney, Y. S. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkisi: Nevşehir İli örneği. *Öneri Dergisi*, 9(34), 137-153.
- Karataş, S., & Güleş, H. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 3(2), 74-89.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 117-139.
- Kurşunoğlu, A., Bakay, E., & Tanrıoğan, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-115.
- Küçüközkan, Y. (2015). Örgütsel bağlılık ile cinsiyet arasındaki ilişki: Hastanelerde çalışan sağlık personeli üzerinde bir araştırma. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 14-37.

- Meyer, J. P., & Allen N. J., (1991). A Three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(4), 64-89.
- Meyer, J. P., & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human Resource Management Review*, 11, 299-326.
- O'Reilly, C. H., & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71, 492-499.
- Özdemir, H., & Yaylı, A. (2014). Çalışanın Örgütsel Bağlılığını, Performansı ve İşte Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma, *Journal Of Recreation and Tourism Research*, 1(1), 48-58.
- Öztutku, H. (2008). Örgüte duygusal, devamlılık ve normatif bağlılık ile iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Istanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 37(2), 79-97.
- Raza, S. A. (2010). *Relationship between organizational climate and performance of teachers in public and private colleges of Punjab*. Doctoral Dissertation, Arid Agriculture University Graduate School, Rawalpindi, Pakistan.
- Recepoglu, E., Kılınç, A. Ç., Şahin, F., & Er, E. (2013). Öğretim elemanlarının kişilik özellikleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 603-617.
- Selvitopu, A. ve Şahin, H. (2013). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 171-189.
- Şahin, A., & Sevinç, İ. (2012). Kamu çalışanlarının örgütsel bağlılığı: karşılaştırmalı bir çalışma. *Maliye Dergisi*, 162, 266-281.
- Sezgin, F. (2009a). Relationships between teacher organizational commitment, psychological hardiness and some demographic variables in Turkish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 47(5), 630-651.
- Sezgin, F. (2009b). Examining the relationship between teacher organizational commitment and school health in Turkish primary schools. *Educational Research and Evaluation*, 15(2), 185- 201.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 142-159.
- Sheldon, M. E. (1971). Investments and involvements as mechanisms producing commitment to the organization. *Administrative Science Quarterly*, 16, 143-150.
- Şener, O. (2013). Genel kamu liselerinde psikolojik yıldırma ve örgütsel bağlılık ilişkisi. *Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi* 1(1), 47-64.
- Penley, L. E., & Gould, S. (1988). Etzioni's model of organizational involvement: A perspective for understanding commitment to organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 9, 43-59.
- Purkey, S., & Smith, M. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83, 427-462.
- Riehl, C., & Sipple, J. W. (1996). Making the most of time and talent: Secondary school organizational climates, teaching task environments, and teacher commitment. *American Educational Research Journal*, 33(4), 873-901.
- Uygur, A. (2007). Örgütsel bağlılık ile işgören performansı ilişkisini incelemeye yönelik bir alan araştırması. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 71-85.
- Yalçın, A., & İplik, F. N. (2005). Beş yıldızlı otellerde çalışanların demografik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma: Adana İli örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 95-114.
- Yılmaz, (2009). İlköğretimde çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının, iş doyumunu ve okuldaki örgütsel yaratıcılık açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 476-484.
- Yüksel, Ö. (2000). İnsan kaynakları yönetimi. Ankara: Gazi
- Wiener, Y. (1982). Commitment in organizations: A normative view. *Academy of Management Review*, 7, 418-428.
- Zhu, C., Devos, G., & Li, Y. (2011). Teacher perceptions of school culture and their organizational commitment and well-being in a Chinese school. *Asia Pacific Education Review*, 12(2), 319-328.

ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN TÜRKİYE'Yİ TERCİH NEDENLERİ VE TÜRKİYE'DEKİ DENEYİMLERİ ÜZERİNE NİTEL BİR ÇALIŞMA *

Yaşar Kondakçı^a, Yusuf İkbâl Oldaç^b, Hasan Yücel Ertem^c

^(a) Doç.Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, kycasar@metu.edu.tr

^(b) Araş. Gör., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, oyusuf@metu.edu.tr

^(c) Araş. Gör., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, heritem@metu.edu.tr

Giriş

Yükseköğretimde uluslararasılaşma uygulamada farklı karşılıkları olan bir kavramdır. Uluslararası ortak programlarının geliştirilmesi, uluslararası araştırma faaliyetlerinin yapılması, özellikle batılı ve ekonomik olarak gelişmiş ülkelerdeki üniversiteler tarafından deniz aşırı ülkelerde “şube kampüslerin” açılması ve öğretim elemanı hareketliliği bu uygulamaların başlıcalarıdır. Bu kapsamda uluslararasılaşma kavramı araştırmacılar tarafından bir yükseköğretim yönetimi (van der Wende 2001; Teichler, 2004a) veya bir eğitim politikası (Huang 2006; Welch, 2002) konusu olarak ele alınmıştır. Bununla birlikte alanyazındaki çalışmalar konunun hem genel olarak yükseköğretim sistemlerine etkisini anlamaya (örnek, Enders, 2004; Teichler, 2004a; van der Wende, 2001) hem de değişik ülkelerin uluslararasılaşmaya yönelik uygulamalarını ve bu uygulamaların ardındaki politika rasyonelini anlamaya çalışmışlardır (örnek, Horie 2002; Huang 2006; Li ve Bray, 2007).

Uluslararasılaşma kavramı son 30 yılda hem kuramda hem de uygulamada daha çok uluslararası öğrenci hareketliliği bağlamında ele alınmıştır (Teichler 2004b; van der Wende 1996). Bu kapsamda araştırmacılar uluslararası öğrenci hareketliliğinin genel olarak ülkelere ve özel olarak yükseköğretim kurumlarına ekonomik, akademik, sosyal ve politik konularda çok geniş getirisi olduğunu savunmuşlardır (Knight, 1999; 2004). Bu katkılara kanıt olarak özellikle ekonomik olarak gelişmiş, İngilizce konuşan ve Anglosaxon yükseköğretim sistemlerine sahip ülkelerin ve bu ülkelerdeki yükseköğretim kurumlarının öğrenci çekme konusundaki başarısı örnek olarak gösterilmiştir. Bu sebeple, dünyada hükümetler ve yükseköğretim kurumları uluslararası öğrenci çekme yarışına girmişlerdir.

Bu bağlamda uluslararası öğrenci hareketliliği konusunda iki temel soru alanyazına yön vermektedir: (1) uluslararası öğrenciler yurt dışı eğitim için neden belli bir ülkeyi seçerler? (2) Uluslararası öğrenciler öğrenim deneyimlerinden memnuniyetlerini belirleyen faktörler nelerdir? Bu çalışmanın amacı yurtdışı eğitim için Türkiye'yi tercih etmiş olan uluslararası öğrencilerin Türkiye'yi tercih nedenlerinin ve Türkiye'deki deneyimlerinin oraya çıkarılmasıdır.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim çalışması olarak desenlenmiştir. Bu kapsamda Türkiye'nin farklı üniversitelerinde, farklı eğitim düzeylerinden öğrenim gören ve farklı ülkelere gelen toplam 30 uluslararası öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde bu çalışmaya yönelik olarak hazırlanan ve dört ana başlık altında toplam 20 soruyu içeren yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki sorular uluslararası öğrencilerin Türkiye'yi tercih nedenleri ve Türkiye'ye geldikten sonra Türkiye'de akademik yaşam, idari hizmetler, sosyal ve kültürel yaşamdan duydukları memnuniyeti açıklamaya odaklanmıştır.

Uluslararası öğrencilerle yapılan görüşmeler, katılımcıların izinleri alınarak kayıt altına alınmıştır. Ses kayıtların yazı dökümü yapılmıştır. Elde edilen metinler MAXQDA Plus 12 nitel veri analizi paket programı kullanılarak içerik analizine tabii tutulmuştur. MAXQDA paket programı kullanılarak veri set kodlanmış ve yakın kodlar birleştirilerek temalara ulaşılmıştır.

Bulgular

Nitel veri analizi sonucunda elde edilen temalar iki ana kategori altında toplanmıştır. İlk kategori Türkiye'yi tercih sebeplerini içeren temalardan oluşmuştur. Yine literatürden yola çıkarak bu temalar “iten faktörler” ve çeken faktörler olmak üzere iki alt grupta toplanmıştır. İten faktörler öğrencinin geldiği ülkedeki politik, ekonomik,

*Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen “Türkiye’de Uluslararası Öğrenci Hareketliliği: Uluslararası Öğrencilerin Yaşam Doyumları ve Yükseköğrenim için Türkiye’yi Tercih Sebeplerinin Modellenmesi” başlıklı ve 114K721 nolu proje kapsamında yapılmıştır.

sosyal ve akademik sorunlar dolayısıyla kendi ülkesinden başka bir ülkede eğitim görmeyi tercih etmesini ifade etmektedir. Çeken faktörler ise gidilen ülkedeki politik, sosyal, kültürel, akademik, idari süreçleri (vize işlemleri, oturma izni alabilme), gidilen ülkede iş bulma imkanı, akademik kalite gibi faktörleri içermektedir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre uluslararası öğrencileri Türkiye'ye çeken nedenler arasında bir hiyerarşi kurulması ve faktörlerin merkezi ve yanıl faktörler olarak belirlenmesi mümkündür. Bu çalışmada 30 uluslararası öğrenciyle yapılan mülakatların analizlerine göre akademik nedenler uluslararası öğrenciler için merkez nedenler olarak ifade edilebilir. Buna karşın ekonomik ve kültürel nedenler yanıl ama merkezde yer alan nedenleri destekleyen güçlü nedenler olarak ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla yanıl nedenler, öğrencinin tercihini sağlamlaştıran, netleştiren ve teyit eden bir rol oynamıştır.

Katılımcıları Türkiye'deki deneyimleriyle ilgili memnuniyetsizleri sorulmuş ve memnuniyetsizlik alanları belirlenmeye çalışılmıştır. Ancak, uluslararası öğrencilerin memnuniyetleri, memnuniyetsizlerinden daha fazla ifade edilmiştir. Bununla birlikte iki yaşam alanı öne çıkması bakımdan önemlidir. Bu konulardan ilki, uluslararası öğrencilerin kampüs içinde veya dışında resmi işlerini hallederken görevli personelle yaşadıkları dil sorunu olarak ortaya çıkmıştır. Dil sorunu yüzünden idari personelle iletişim kurmanın zor olduğu, bunun memnuniyetsizliklerinin bir alanı olarak ifade etmişlerdir. Öte yandan, yukarıda da ifade edildiği gibi öğrenci hizmetlerinden memnuniyet üst düzeyde olmasına rağmen, barınma hizmetinden memnuniyet diğer hizmetlerden duyulan memnuniyet düzeyinde değildir. Bu durum, Türkiye'deki üniversitelerin dünyadaki standartları yakalayamadıklarını göstermektedir. Özellikle doktora düzeyindeki öğrencilere tek kişilik bir odada barınma hizmetinin sağlanmaması önemli bir eksikliklerdir.

Kaynakça

- Enders, J. (2004). Higher Education, Internationalization, and the Nation-State: Recent Developments and Challenges to Governance Theory. *Higher Education*, 47, 361-382.
- Horie, M. (2002). The Internationalization of Higher Education in Japan in the 1990s: A Reconsideration. *Higher Education*, 43, 65-84.
- Huang, F. (2006). Internationalization of Curricula in Higher Education Institutions in Comparative Perspectives: Case Studies of China, Japan, and The Netherlands. *Higher Education*, 51, 521-539.
- Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8, 5-31.
- Knight, J. ve de Wit, H. (1999). Quality and Internationalization in Higher Education. Paris: OECD.
- Li, M. ve Bray, M. (2007). Cross-border Flows of Students For Higher Education: Push-Pull Factors and Motivations Of Mainland Chinese Students in Hong Kong and Macau. *Higher Education* 53, 791-818.
- Teichler, U. (2004a). The Changing Debate on Internationalization of Higher Education. *Higher Education*, 48, 5-26.
- Van Der Wende, M. (1996). Mobility Reviewed: Trends and themes in the Netherlands. *European Journal of Education*, 31, 223-241.
- Van Der Wende, M. (2001). The International Dimension in National Higher Education Policies: What was Changed in Europe in the Last Five Years? *European Journal of Education*, 36, 431-441.
- Welch, A. (2002). Going Global? Internationalizing Australian Universities in a Time of Global Crisis. *Comparative Education Review*, 46, 433-471.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖRGÜTSEL İMAJ ALGILARI

Ali Taş^a, Erdem Karataş^b, Mehmet Küçükçene^c

^(a) Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, atas865@gmail.com

^(b) Arş. Gör., Kırıkkale Üniversitesi, erdemkaratas068@gmail.com

^(c) Arş. Gör., Kırıkkale Üniversitesi, mehmetkcene@hotmail.com

Giriş

Küreselleşme ile birlikte yaşanan hızlı değişimler ve gelişmeler, hayatın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da kendini göstermiştir. Günümüzde başarılı bir örgüt yönetimi için yaşanan değişimlere ayak uydurarak rekabet üstünlüğünü elde etmek ve örgütsel etkililiği sağlamak bir gereklilik haline gelmiştir (George ve Jones, 2012; Traverso, Román ve González, 2012). Bu durum, eğitim örgütleri arasında gittikçe artan bir rekabet ortamını ve imaj oluşturma çalışmalarını beraberinde getirmiştir (Cerit, 2006; Sung ve Yang, 2008; Alves ve Raposo, 2010; Tezişçi, 2013; Küçüksüleymanoğlu, 2015; Wilkins ve Huisman, 2015).

Ülkemizde Yükseköğretim Kurulu (YÖK) istatistikleri (2017)'ne göre mevcut 112 devlet üniversitesi varken vakıf üniversitelerinin sayısı 71'dir. Devlet üniversitelerinin yanı sıra özellikle son yıllarda sayıları artan vakıf üniversiteleri de rekabet ortamının artmasında pay sahibidir. Yükseköğretim kurumu olan üniversitelerde küreselleşmenin etkisiyle öğrenci ve personel hareketliliği artmaktadır (Steiner, Sundström ve Sammalisto, 2013). Üniversiteler nitelikli öğrencileri ve akademik personeli bünyesine katmak (Pampaloni, 2010; Küçüksüleymanoğlu, 2015) ve böylece etkililiğini artırarak ön plana çıkmak için eğitimlerini, araştırmalarını ve toplumsal rollerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapmaktadır (Melewar ve Akel, 2005; Luque-Martínez ve Del Barrio-García, 2009; Demiröz, 2014). Kısacası üniversiteler benzersiz ve arzu edilen özelliklere sahip olmak için çaba göstererek marka olmaya ve tercih edilen bir üniversite olmaya yönelmektedir (Sung ve Yang, 2008). Bu noktada üniversiteler örgütsel imaj kavramına son yıllarda giderek daha fazla önem vermeye başlamışlardır (Parameswaran ve Glowacka, 1995; Polat, 2011; G. Ş. Atabek ve Ü. Atabek, 2015).

İmaj kavramı araştırmacılar tarafından bir nesne, kişi veya kuruma ilişkin insanların sahip oldukları inanç, tutum, düşünce, ilgili davranış veya genel zihinsel izlenimlerin tümü olarak tanımlanmaktadır (Kotler ve Andreasen, 1996, akt. Sung ve Yang, 2008; Nguyen ve LeBlanc, 2001). Dowling (1986)'e göre imaj, bir varlığın insanlar tarafından nasıl tanındığını, açıklandığını, hatırlandığını ve kendisiyle nasıl bir bağ kurulduğunu ifade etmektedir.

Örgütsel imaj kavramı ile ilgili birçok tanım ve farklı terminolojiler ileri sürülmüştür (Gioia, Schultz ve Corley, 2000). Örgütsel imaj, Dutton ve Dukerich (1991) tarafından "örgütün dışındakilerin örgütü nasıl gördüğü ile ilgili üyelerin düşünceleri" olarak tanımlanmıştır. Başka bir tanımda örgütsel imaj, bireylerin örgüt hakkında zihinlerinde oluşan genel izlenim olarak ifade edilmektedir (Barich ve Kotler, 1991, akt. Nguyen ve LeBlanc, 2001).

İmaj algısının başlı başına dinamik ve karmaşık bir oluşum olması dolayısıyla (Sung ve Yang, 2008), bireylerin bir örgüte ilişkin imaj algıları zaman içerisinde olumlu veya olumsuz yönde gelişim ve değişim gösterebilmektedir (Kazoleas, Kim ve Moffitt, 2001; Cerit, 2006; Paden ve Stell, 2006). Bu yönüyle bireylerin örgüte yönelik imaj algıları yönetilebilir bir özellik taşımaktadır (Polat, 2011). Bu nedenle, örgütler her bir hedef grup için imajlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeli ve stratejik planlarını bu veriler ışığında oluşturmalıdır (Sung ve Yang, 2008).

Örgütsel imaj, stratejik yönetimin ana unsurlarından biri olması, örgüte yönelik bir çekicilik faktörü olması ve örgüt ile üyeleri arasındaki uyumu sağlayan etkileşimli bir unsur olması nedeniyle üniversitelerin başarılı ve etkili yönetimi açısından önem arz etmektedir (Traverso vd., 2012). Örgütsel imaj çalışmalarının sonuçları; eğitim kalitesini arttırmak için planlama, kaynak, tahsis, bütçeleme ve hatta akreditasyon çabaları açısından politika yapıcılar ve üniversite yöneticileri için zengin bir veri kaynağıdır (Küçüksüleymanoğlu, 2015). Ayrıca üniversiteler rekabet avantajı elde etmek için olumlu ve ayırt edici bir imaj geliştirmeyi ve sürdürmeyi ciddi olarak düşünmelidir (Wilkins ve Huisman, 2015).

Kurumsal imajı inceleyen birçok araştırma yapılmasına karşın, üniversiteler gibi kâr amacı gütmeyen örgütlerin imajını inceleyen hem yurt içindeki araştırmalar (Cerit, 2006; Polat, 2011; Şişli ve Köse, 2013; Tezişçi, 2013; G. Ş. Atabek ve Ü. Atabek, 2015; Küçüksüleymanoğlu, 2015) hem de yurt dışında yapılan araştırmalar (Arpan, Raney ve Zivnuska, 2003; Melewar ve Akel, 2005; Paden ve Steel, 2006; Sung ve Yang,

2008; Luque-Martínez ve Del Barrio-García, 2009; Alves ve Raposo, 2010; Pampaloni, 2010; Traverso vd., 2012; Wilkins ve Huisman, 2015) sayıca artış göstermektedir. Bu durum üniversitelerde örgütsel imajın araştırılmaya değer bir konu olduğunu göstermektedir. Bu araştırmanın üniversitenin algılanan imajını ortaya koyarak arzulan imajı elde etmede ve olumlu bir imaja sahip olmak için atılması gereken adımları belirlemede uygulayıcılara ışık tutacağı ve ilgili literatüre katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bireylerin bir örgüte yönelik imaj algıları büyük oranda o örgütle etkileşimleri sonucu oluşmaktadır (Cerit, 2006). Bu kapsamda araştırmanın amacı, Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören ve kurumla yoğun etkileşim içinde olan öğrencilerin algılarına göre üniversitenin örgütsel imaj düzeyini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin üniversitelere yönelik örgütsel imaj ve alt boyutlarına ilişkin algıları ne seviyededir?
2. Öğrencilerin üniversitelere yönelik örgütsel imaj ve alt boyutlarına ilişkin algıları katılımcılara ilişkin demografik özelliklere (cinsiyet, sınıf, bölüm, aile gelir durumu) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma, mevcut durumu tespit etmeyi amaçladığı için betimsel tarama modelindedir. Tarama modeli; geçmişte veya halen var olan bir durum, konu ya da olay hakkında katılımcıların görüş, ilgi, yetenek, tutum gibi özelliklerinin var olduğu şekliyle ortaya konulduğu araştırma yaklaşımıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2015).

Araştırmanın evrenini 2016-2017 öğretim yılı istatistiklerine göre Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 2306 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise üniversitenin eğitim fakültesi 1. sınıfında öğrenim gören 616 öğrenci ve 4. sınıftaki 571 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde uygun/kazara örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Elverişli örnekleme olarak da anılan uygun örnekleme yöntemi zaman, para ve işgücü kaybını önlemeyi temel amaç edinen bir yöntemi ifade etmektedir (Büyüköztürk vd., 2015) Araştırma kapsamında öğrencilerin öğrenim süreci içerisinde örgütsel imaj algılarının nasıl bir gelişim gösterdiği öğrenilmek istenildiğinden, çalışmada üniversiteye yeni başlayan 1. sınıf ve üniversitede yeterince uzun zaman öğrenim görmüş olan 4.sınıf öğrencilerinden veriler elde edilmiştir.

Araştırma verileri; kişisel bilgi formu ve “Örgütsel İmaj Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Yükseköğretim kurumlarının imajını ölçmek amacıyla Kim, Kazoleas ve Moffit (2001) tarafından geliştirilen ölçek, Polat (2011) tarafından Türkçeye çevrilerek uyarlanmış ve 35 maddeden oluşan beşli likert tipi ölçek geliştirilmiştir. Ölçekte kalite imajı, program imajı, spor imajı, genel görünüm ve fiziki altyapı imajı, sosyal ortam imajı, eğlence imajı ve barınma-beslenme imajı olmak üzere yedi alt boyut bulunmaktadır. Örgütsel imaj ölçeğinin faktör analizinde, maddelerin faktör yük değerleri 0,379-0,848 arasında değişim göstermiştir. Ölçeğin açıkladığı varyans %51, Alpha güvenilirlik katsayısı .91 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayısı ise kalite imajı .85, spor imajı .76, genel görünüm ve fiziki alt yapı imajı .72, sosyal ortam imajı .70, eğlence imajı .70, barınma-beslenme imajı .62, program imajı .64 olarak saptanmıştır (Polat, 2011, 110-111).

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel İmaj, İmaj Yönetimi, Üniversite İmajı

Kaynaklar

- Alves, H., & Raposo, M. (2010). The influence of university image on student behaviour. *International Journal of Educational Management*, 24(1), 73-85.
- Arpan, L. M., Raney, A. A., & Zivnuska, S. (2003). A cognitive approach to understanding university image. *Corporate Communications: An International Journal*, 8(2), 97-113.
- Atabek, G. Ş., & Atabek, Ü. (2015). Türk Üniversitelerinin İmajı: Üniversitelerin Basın Reklamları Üzerine Bir Çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 40(180).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (19. Baskı). Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Cerit, Y. (2006). Eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversitenin örgütsel imaj düzeyine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(3), 343-365.
- Demiröz, S. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları, örgütsel imaj algıları ve öğrenci başarıları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dowling, G.R. (1986). Managing your corporate images. *Industrial Marketing Management*, 15(2), 109-115.



- Dutton, J. E. and J. M. Dukerich (1991). 'Keeping an eye on the mirror: image and identity in organisational adaptation', *Academy of Management Journal*, 34, pp. 517-554.
- George, J. M. & Jones, G. R., (2012). *Understanding and managing organizational behavior*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gioia, D. A., Schultz, M., & Corley, K. G. (2000). Organizational identity, image, and adaptive instability. *Academy of management Review*, 25(1), 63-81.
- Kazoleas, D., Kim Y. & Moffitt, M.A. (2001). Institutional Image: A Case Study., *Corporate Communications*, 6(4), 205-216.
- Küçüksüleymanoğlu, R. (2015). Organizational image perceptions of higher education students. *Educational Research and Reviews*, 10(20), 2667-2673.
- Luque-Martínez, T., & Del Barrio-García, S. (2009). Modelling university image: The teaching staff viewpoint. *Public Relations Review*, 35(3), 325-327.
- Melewar, T.C., & Akel, S. (2005), The role of corporate identity in the higher education sector. A case study. *Corporate Communications: An International Journal*, 10(1), 41-57.
- Nguyen, N., & LeBlanc, G. (2001). Image and reputation of higher education institutions in students' retention decisions. *International Journal of Educational Management*, 15(6), 303-311.
- Paden, N., & Stell, R. (2006). Branding options for distance learning programs: Managing the effect on university image. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 3(8), 45-54.
- Pampaloni, A. M. (2010). The influence of organizational image on college selection: what students seek in institutions of higher education. *Journal of Marketing for Higher Education*, 20(1), 19-48.
- Parameswaran, R. ve Glowacka, A.E. (1995) University image: an information processing perspective. *Journal of Marketing for Higher Education*, 6(2), 41-56.
- Polat, S. (2011). Üniversite öğrencilerine göre Kocaeli Üniversitesi'nin örgütsel imajı. *Eğitim ve Bilim*, 36(160).
- Steiner, L., Sundström, A. C., & Sammalisto, K. (2013). An analytical model for university identity and reputation strategy work. *Higher Education*, 65(4), 401-415.
- Sung, M., & Yang, S. U. (2008). Toward the model of university image: The influence of brand personality, external prestige, and reputation. *Journal of public relations research*, 20(4), 357-376, DOI: 10.1080/10627260802153207
- Şişli, G., & Köse, S. (2013). Kurum kültürü ve kurumsal imaj ilişkisi: Devlet ve vakıf üniversiteleri üzerinde bir uygulama. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (41), 165-193.
- Tezişçi, S. (2013). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversitelerinin örgütsel imajına ilişkin algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Traverso, J., Román, M., & González, R. (2012). Construction of the image of the university: a major stakeholder approach: the students. *Higher Education Review*, 44(2).
- Wilkins, S., & Huisman, J. (2015). Factors affecting university image formation among prospective higher education students: the case of international branch campuses. *Studies in Higher Education*, 40(7), 1256-1272.
- Yükseköğretim Kurumu (2017). Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi. <https://istatistik.yok.gov.tr/> İndirilme Tarihi: 24.03.2017



ÖZDENETİMSSEL ÖĞRENME

Türkan Dingaz^a

^(a) İELEV Eğitim Kurumları Özel 125. Yıl İlkokulu/Ortaokulu Müdür Başyardımcısı, tdingaz@ielelev.k12.tr

Giriş

Başlangıcında olduğumuz yeni bin yıl ekonomi, siyaset, kültür ve bilim başta olmak üzere birçok alanda önceki dönemlere göre büyük farklılıklar göstermektedir. Son senelerde öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, beynin nasıl çalıştığı gibi konularla ilgili çalışmaların artmasıyla birlikte öğrencide öğrenme ve düşünme stratejilerini geliştirme önem kazanmaya başlamıştır.

Düşünme genel olarak bilginin elde edildiği bilişsel bir süreç, zihinsel bir hareket olarak kabul edilmektedir. (Hesapçioğlu ve Bakıroğlu, 1997, s.53). Ünlü düşünür Konfüçyüs: ‘Düşünme olmadan öğrenme boşunadır, öğrenme olmadan düşünmek ise tehlikelidir’ diyerek düşünmenin ve öğrenmenin önemini vurgulamıştır (aktaran Erdoğan, 2004).

Araştırmanın Amacı

Bilgi çağı olarak nitelendirilen 21. yüzyılın başında olduğumuz şu günlerde yaşayan bireylerin bilgiye ulaşma yollarını bilmeleri gerekmektedir. Bilgi artık herkesin kendi başına çok kolay ulaşabileceği uzaklıktadır. Eğitimde asıl önemli olan öğrencinin bilgiye nasıl ulaşabileceğini, ulaştığı zaman o bilgiyi nasıl kullanabileceğini öğretmektir. Kısaca eğitimin en büyük amacı öğrendiklerini kontrol edebilen öğrenciler yetiştirmektir. Kişinin öğrendiklerini kontrol edebilmesi; öğrenme hedeflerini belirlemesi ve o hedefe ulaşmak için kendi zihnini, duygularını ve davranışlarını harekete geçirmesi ve amacına ulaşmaya kadar sebat etmesidir (Boekaerts, 1997). Buna eğitim dilinde “Öz Denetimsel Öğrenme” denir.

Duyuşsal Faktörler (Motivasyon): Öz denetimsel öğrenmenin boyutlarından biri olan duyuşsal faktörler aynı zamanda motivasyon olarak adlandırılır. Öğrenme üzerinde oldukça etkisi olduğu araştırmalarla desteklenen motivasyon, bir amaç doğrultusunda başlatılan ve devam edilen çabadır. Motivasyonu tam olan kişi öğrenme sonuçlanıncaya kadar dışarıdan gelen tüm olumsuz etmenlerden etkilenmeden çalışmalarına devam eder ve çalışmalarını sonuçlandırır.

Yöntem

Bilişsel Öğrenme Stratejileri: Öz denetimsel öğrenmenin diğer bir boyutu bilişsel öğrenme stratejileridir. Bilişsel öğrenme stratejileri öğrencinin sınırlı olan bilişsel becerilerini en etkili biçimde kullanmasını, probleme daha sistemli bir biçimde yaklaşmasını sağlar.

Biliş üstü Beceri : Biliş üstü beceri neyi bilip neyi bilmediğimizi bilmektir(Randal, 1998). Öz denetimsel öğrenmeye en fazla etki eden faktör biliş üstü beceridir(Corno, 1986). Biliş üstü beceri kişinin bilişsel özelliklerinin farkında olması ve bilişsel özelliklerini kontrol etmesidir(Randal, 1989). Biliş üstü beceriye sahip olan kişiler: bilişsel özelliklerinin farkındadır; öğrenme stratejilerini nasıl, ne zaman ve niçin kullandıklarını bilir; hedeflerini ve hedeflere ulaşmak için stratejilerini belirler, hedeflerine ulaştıklarında kendilerini değerlendirebilirler.

Biliş üstü beceri iki kısımdan oluşmaktadır: Kişinin bilişsel özelliklerinin farkında olması ve bilişsel becerilerini düzenlemesi (Baker, 1989; Schraw & Moshman, 1995). Kişinin bilişsel becerilerinin farkında olması kapasitesini, öğrenme hızını, hafızasının kapasitesini, öğrenme için gerekli hangi stratejileri bildiğini bilmesi ve bu stratejileri, niçin, ne zaman ve nerede kullanacağını bilincinde olmasıdır. Kişinin bilişsel özelliklerini düzenlemesi ise planlama, başlatma ve değerlendirme yapmayı bilmesi demektir.

Yapılan araştırmalar biliş üstü becerileri yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğunu göstermiştir. (Carr & Biddlecomb, 1994; Hsio,1997). Zeka, motivasyon gibi kavramlardan farklı olarak biliş üstü beceriler bir takım davranışlardan oluşmuştur. Bu sebeple biliş üstü beceriler öğrenilebilir (Osborne, 1999). Araştırmacılar biliş üstü becerilerini geliştirmek için birçok strateji geliştirmiştir. Biliş üstü beceriler ders esnasında yapılacak doğru eğitimsel yaklaşımlarla öğretilebilir ve geliştirilebilir. (Blakey ve Spence, 1990; Cardella Elawar, 1992,1995; King, 1990; Lindner, 1983; Novak, 1998; Osborne, 1999).

İyi bir öğretim öğrenciye nasıl öğreneceğini, nasıl hatırlayacağını, kendi kendini nasıl güdüleyeceğini ve kendi öğrenmesini etkili olarak nasıl kontrol edip yönlendireceğini yani öğrenmeyi öğretmeyi (öz denetimsel öğrenme) kapsar. Öğrencilerin başarılı olmaları büyük ölçüde kendi öğrenme yollarının farkında olmalarına ve kendi öğrenmelerini yönlendirebilmelerine bağlıdır. Bu durum öğrencilere biliş üstü becerileri geliştiren stratejilerinin ilkokuldan başlayarak öğretmek gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenler kendi deneyimlerini, kullandıkları ve bildikleri strateji ve yöntemleri öğrencilere aktarmaktadırlar (Goodlad, 1984; aktaran Manning ve Payne, 1996). Bu sebeple öğretmenlerin biliş üstü beceri geliştiren stratejileri sınıflarında kullanabilmeleri için öncelikle kendilerinin öğrenirken biliş üstü becerilerini ve öğrenme stratejilerini kullanmaları gerekmektedir. Son yıllarda yapılan çalışmalar öğretmenlerin pedagojik ve profesyonel donanımlarının pozitif ve öğrenmeyi kolaylaştıran ortamlar yaratılması için yeterli olmadığını ortaya çıkarmaktadır (Açıkgöz, 2005). Pedagojik ve profesyonel donanımın yanı sıra öğretmenlerin kişilik özellikleri öğrencilerin öğrenmelerini ve sınıf yönetimini etkilemektedir (Gus, 2005). Yapılan araştırmalar pozitif, istekli, azimli, rahat, sıcakkanlı, desteklemeyi bilen... gibi bazı kişilik özelliklerine sahip olan öğretmenlerin oluşturduğu ortamlarda öğrencilerin daha iyi öğrendiğini göstermektedir (Açıkgöz, 2005). e th

Kişilerin gelişen teknolojiye ayak uydurabilmesi için yaşam boyu öğrenmeyi sürdürmesi kaçınılmazdır. Bu sebeple kişinin kendi öğrenmesini kontrol altına alması gerekmektedir. Kişinin kendi öğrenmesini kontrol altına alabilmesi için biliş üstü becerilere sahip olması gerekmektedir. Hayatın her alanından gerekli olan düşünmeyi yani biliş üstü becerileri daha iyi anlayabilmek için öncelikle düşünme ve düşünme süreçlerine değinmek gerekmektedir.

Solso (1995) 'Cognitive Psychology' adlı kitabında düşünmeyi iki kısımda açıklamıştır. İlk kısımda düşünme ve düşünme sonucunda oluşan kavram öğrenme, mantık ve karar verme konularına yer vermiştir. İkinci kısımda ise yüksek bilişsel süreç içeren problem çözme, zeka ve yaratıcılık kavramlarına değinmiştir.

Öz denetimsel öğrenme, kişinin, düşüncelerini, duygularını ve eylemlerini amaçlarına ulaşacak şekilde yönlendirmesi için gösterdiği sistematik çabalarıdır (Schunk, 2001).

Öz denetimsel öğrenmeye sahip olan kişiler pek çok bakımdan diğer kişilerden farklıdır;

- öğrenme süreçlerinde içsel kaynaklara dayanırlar,
- öğrenme aktivitesine başlamadan önce amaçlarını belirler,
- çalıştıkları konu ile ilgili ne bildiklerinin ve ne hissettiklerinin farkındadırlar,
- amaçlarına ulaşmak için hangi bilişsel ve güdüleme stratejilerinin etkili olduğunu bilirler,
- çalıştıkları konuda başarılı olmanın ne kadar kolay veya zor olduğunun bilincindedirler, gerekli kaynaklara ulaşmak için kapasiteleri ve güdüleri vardır (Boekarts,1997)

Öz denetimsel öğrenmeye sahip olan öğrenciler ise akademik amaçlarını belirleyerek bu amaçlara ulaşmak için gerekli öğrenme stratejilerini seçer ve amaç sürecini devamlı olarak izlerler. Hedeflerini ortaya koyan, etkili biçimde planlama yapan ve amaç sürecini sürekli izleyen öğrenciler, akademik açıdan, bu etkinlikleri yapmayan diğer öğrencilerden daha yüksek başarı göstermektedir (Kovach, 2000)

Öz denetimsel öğrenmede dört öğrenme teorisi: davranış teorisi, bilişsel öğrenme teorisi, sosyal öğrenme teorisi ve oluşturmacı yaklaşım için önemli bir yer tutmaktadır. Davranış teorisinde öz denetimsel öğrenme dışarıdan gelen uyarıcılarla gerçekleşir. Bilişsel öğrenme teorilerinde öz denetimsel öğrenme biliş üstü beceriler ile aynı olarak alınmıştır. Sosyal öğrenme teorisine göre ise öz denetimsel öğrenme kişinin kendisini gözlemlemesi, yargılaması ve kontrol etmesidir. Oluşturmacı yaklaşımda ise öz denetimsel öğrenmeye sahip olan kişi, kendi bilgisini zihninde oluşturan ve çeşitli bulgulardan yola çıkarak tekrar oluşturmayı bilen olarak tanımlanır (Davidson, 1995 aktaran in Hsiao, 1999).

Öz denetimsel öğrenmeye sahip olan bir kişinin öğrenirken güçlü veya zayıf yönlerinin farkında olması, zayıf yönlerini güçlendirebilmek için gerekli olan öğrenme stratejilerinin farkında olması ve öğrenmenin sonuna kadar gerekli olan duyuşsal becerilere (motivasyon, sebat...) sahip olması gerekmektedir.

Öğrenirken karşılaşılan zorluklar öğrenciler başta olmak üzere herkesin dile getirdiği bir sorundur. Bazı kişiler çok istedikleri halde bir türlü çalışmaya başlayamamaktan, bazıları çok çalışıp yine de başaramamaktan şikayet etmektedir. Bu örneklerdeki sorunlar büyük ölçüde kişinin etkili 'öğrenme stratejilerini' kullanamamasından ya da nasıl öğreneceğini bilmemesinden kaynaklanmaktadır.

Strateji sözcüğü yalnız olarak askeri kökenli bir sözcüktür. Strateji uzun dönemli askeri eylemlerde yapılan planlara işaret etmektedir (Schmeck, 1998 aktaran Güven, 2004). Genel olarak strateji belirli bir amaca ulaşmak için kullanılan öğrenme taktikleridir. Öğrenme stratejisi ise öğrenme esnasında öğrenen kişinin yeni bilgiyi öğrenmek ve var olan bilgileriyle bağdaştırarak kodlamak amacıyla yaptığı ve davranış ve düşüncelerdir. (Weinster ve Mayer, 1986 aktaran Subaşı, 2000 ve Lessard-Clouston, 1997). Arends'e (1997) göre öğrenme stratejisi, belleğe yerleştirme ve geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici yürütücü biliş süreçlerini kapsayan, öğrenenin öğrenmesini etkileyen, öğrenen tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret etmektedir. Öğrenme stratejileri, bilgi kaynaklarına en hızlı biçimde ulaşmayı sağlama açısından üzerinde en çok çalışılan konulardan birisidir ve öz denetimsel öğrenmenin önemli alt boyutlarından biridir (Erdem,2000).

Arends'e (1997) öğrenme stratejilerine olan ilginin davranışçı yaklaşımdan bilişsel yaklaşıma doğru bir yönelmenin sonucu olarak ortaya çıktığını söylemiştir. Davranışçı yaklaşım materyalin sunulmasının davranışı nasıl etkilediği üzerinde yoğunlaşırken, bilişsel yaklaşım gelen bilginin bellekten nasıl bir süzgeçten geçtiği ve nasıl yapılandırıldığı üzerinde durmuştur (aktaran Güven, 2004). Öğrenme stratejileri bilişsel öğrenme modelinde sunulan bilgi işleme ve kodlama ilkelerine dayalı olarak bilişsel işlemleri kolaylaştıracak ya da etkin duruma getirecek araç ve teknikler olarak ortaya çıkmıştır (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998 aktaran Güven, 2004).

Araştırmalar okuma materyalini etkili bir biçimde okuyanların öğrenme stratejilerini kullandığını ortaya koymaktadır. Stratejik bir okuyucu, öğrenme ortamında hangi öğrenme stratejilerini kullanacağına karar verir, onları etkili bir biçimde değerlendirir ve gerektiği zaman stratejilerini değiştirir ya da uyarlar. İyi ile kötü okuyucular üzerinde Eggen ve Kauchak(1992) tarafından yapılan araştırmalar öğrenme stratejileri açısından birkaç önemli farklılığı ortaya koymuştur. Bu araştırmaların sonucuna göre, iyi okuyucular daha fazla öğrenme stratejisine sahiptirler. Bunlar ne yapmaları gerektiği anımsatılmadığında, büyük olasılıkla kendiliğinden uygun öğrenme stratejilerini kullanırlar. Örneğin stratejik bir öğrencinin amacı, okuma materyalini anlamak ise, daha yavaş düşünerek okur; amaç bir durumu bulmak ise göz gezdirir. (Subaşı,2002)

Öğretmenlerin biliş üstü becerileri ve öğrenme stratejilerine sahip olmaları kadar kişilik özellikleri de öğrenmeyi etkilemektedir. Öğretmenlerin hangi kişilik özelliklerinin öğrencilerin öğrenmesini olumlu etkilediğini görmeden önce 'kişilik nedir?' sorusuna değinmek gerekmektedir.

Kişilik, bireye mahsus özellik ve karakteristik davranış kalıplarının dinamik düzeni olarak görülebilir (Callahan, 1966 aktaran Lew, 1977). Bazı sosyal psikologlar, kişiliğin sadece bir sosyal algılama olduğunu ileri sürerler. Bu durumda, herhangi bir insanı etkileşimde olduğu kişilerden ayrı tutarak, o insanın kişiliğinden bahsetmenin, hakkında izlenim edinmenin ve o insanı tanımlarken özellik terimlerini kullanmanın anlamsız olduğunu iddia ederler (Holt, 1971 aktaran Lew, 1977). Özellik basit bir davranışsal kalıptır, mizaçtır ya da tanımlanabilir bir şekilde davranma eğilimidir. Alport(1966) 'a göre özellik alışkanlıktan daha fazla genelleştirilmiştir, dinamiktir ve davranışta belirleyicidir (Lew, 1977).

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Motivasyon, bilişsel beceriler, biliş üstü beceriler, içsel, zihinsel süreç, bilgi işleme

PARENTS' EVALUATIONS OF THE QUALITY OF SCHOOL PROCESSES AND OUTCOMES FROM INSIDER-OUTSIDER PERSPECTIVES: GIVING EAR TO WHAT 'THE BIG BOSS' SAYS

M. Semih Summak^a, Mahmut Kalman^b

^(a) Assist. Prof. Dr., Gaziantep University, summak@gantep.edu.tr

^(b) Res. Assist. Dr., Gaziantep University

Introduction

Accountability targets at ensuring student learning and achievement and gaining the trust of the society (Hopkins, 2007), and it also refers to evaluation of the performance exhibited in order to achieve the goals (Manning, 2008). Educational accountability serves for improving teaching, learning, and educational administration, and requires related agents to take on the responsibility for achievements or failures (Sato and Rabinowitz, 2010); the ones sharing responsibility with regard to these issues are students, teachers, administrators, parents and politicians (Linn, 2003). Parents, albeit being one of the main providers of educational finance via taxes and of inputs to the educational system, are substantially ignored in the evaluations regarding the quality of educational outcomes and processes, that is, achievements or failures in Turkey, despite the apparent tensions about accountability around the world.

Parental involvement is critical as good learning outcomes are linked with parents, among other things such as schools, teachers, finance, facilities and curricula, who are better educated and become a part of the network which considers education a personal good (Sahlberg, 2010). According to LaRocque, Kleiman and Darling (2011), parental involvement is the family's investment in children's education, and can be possible through various ways:

- volunteering at school;
- helping children with their homework;
- attending school functions;
- visiting the child's classroom;
- sharing expertise or experience with the class through guest speaking; and
- taking on leadership roles in the school and participating in the decision-making process. (116)

Parents would like learn their children's behaviors in the classroom, friendships, whether they display misbehaviors or not, their attitudes and love towards the school, and the indicators pertaining to their academic achievement (Uğurlu, Sincar and Abdurrezzak, 2016). Parents are eager to know about the school their children attend to (Owens and Peltier, 2002) although in most cases schools are "hard to reach" as concluded by Harris and Goodall (2008).

Purpose of the Study

The present study aimed at investigating how parents evaluate the quality of school processes and outcomes. Focusing on parents' views on the quality of educational processes and outcomes may offer new insights for improvement at the school- and system-level, and, as one of main actors in the educational sphere, contribute to the effectiveness of the schools. Building on the quality of processes and outputs achieved, which can be viewed as school effectiveness indicators (Rai and Prakash, 2014), the study was framed in the light of Onwuegbuzie and Frels's (2013) critical dialectical pluralism so as to let parents voice their opinions about the research topic.

Method

Giorgi's (1997) descriptive phenomenology was used as the research design in the current study. Descriptive phenomenology "aims to describe what it means to experience some thing, claim, or knowledge as valid" (Vagle, 2009:589). Phenomenology was preferred as it "can help us gain accurate knowledge about experiential processes" (Giorgi, 2005:82). Two different parent profiles named as the insiders (those from the education sector) and outsiders (those from other sectors) were the study group in the research. The rationale behind choosing different profiles was to dig out perspectives both from within and outside the educational spectrum. The study group was chosen using criterion-based sampling and maximum variation sampling techniques. Data were collected from the research participants through focus group interviews. A total of 10 parents attended the study.

Before the data collection process, the researchers constructed a form including the open-ended questions posed during the interviews and wanted to confirm their perceptions and evaluations both verbally and in written. The data were then content-analyzed, paying attention to validity and reliability concerns for qualitative research. The research questions guided the research were: ‘How do parents evaluate the quality of school processes and outcomes?’ ‘What are the main indicators of the quality of school processes and outcomes according to parents?’

The open-ended questions posed to the interviewees were as follows:

- ✓ What are the main indicators which determine the quality of school outcomes (student achievement and performance)?
- ✓ How do you perceive the performance that your child’s school displays?
- ✓ What do you think the main factors that affect your child’s school’ current position are?
- ✓ As a parent, how satisfied are you with the quality of education that your child’s school offers? Why?
- ✓ To what degree do you think your views/thoughts about the school’s operation are cared for? In other words; if education is an equation, do you think you are a part of it?
- ✓ Do you believe you are in position to affect the school system?
- ✓ If you were an authorized person, what would the first thing you might want to arrange/amend be?
- ✓ Could you please tell three reasons why you have chosen to send your child to this school system?

Findings

The findings revealed that parents paid more attention to some other outcomes such as spiritual and social development apart from academic achievement. Both insiders and outsiders were seen to be dissatisfied with most of the school and student outcomes. A holistic pedagogical approach to education was reported to be lacking in the school system. A striking finding of the research was that parents viewed themselves outside of the system, believing that their views and concerns are not solicited by the authorities. Their dissatisfaction with their roles in the education system manifested itself in the metaphors they used. They opined that they are more like “a cuckoo in the nest”, “a yell echoing on a mountain with no response” and “a cog in a machine”. They recommended reforms in certain aspects of the system.

Discussion

The research is in progress.

Keywords: Parents, school processes and outcomes, qualitative research

References

- Giorgi, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology, 28*(2), 235-260.
- Giorgi, A. (2005). The phenomenological movement and research in the human sciences. *Nursing Science Quarterly, 18*(1), 75-82.
- Harris, A., & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research, 50*(3), 277-289.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school: Realizing the potential of system leadership*. Berkshire, England: Open University Press.
- LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure, 55*(3), 115-122.
- Linn, R. L. (2003). Accountability: Responsibility and reasonable expectations. *Educational Researcher, 32*(7), 3-13.
- Manning, M. M. (2008). How to discuss accountability with educators or the external stakeholders’ guide to the accountability galaxy. *On the Horizon, 16*(2), 97-106.
- Onwuegbuzie, A. J., & Frels, R. K. (2013). Introduction: Toward a new research philosophy for addressing social justice issues: Critical dialectical pluralism 1.0. *International Journal of Multiple Research Approaches, 7*, 9-26.
- Owens, T., & Peltier, G. (2002). Communicating with parents: Parental perceptions of state school accountability reporting. *Education, 122*(3), 595-598.
- Rai, A., & Prakash, A. (2014). In Pursuit of Effective Schools: From Western Perspective. *i-Manager's Journal on Educational Psychology, 7*(4), 41-49.
- Sahlberg, P. J. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change, 11*(1), 45-61. doi:10.1007/s10833-008-9098-2.
- Sato, E. & Rabinowitz, S.N. (2010). Evaluation and accountability. In P. Peterson, E. Baker and B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education*, (3rd ed.), Oxford, England: Elsevier, pp. 600-606.
- Uğurlu, C. T., Sincar, M., & Abdurrezzak, S. (2016). Eğitimde okulların hesap verebilirliğine yönelik yönetici, öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi (Nitel bir araştırma). 11. *Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*, 12-14 Mayıs 2016 / Kuşadası, pp. 85-89.
- Vagle, M. D. (2009). Validity as intended: ‘Bursting forth toward’ bridling in phenomenological research. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 22*(5), 585-605.

GOING AGAINST THE GRAIN, CONVERGING ON GOOD AND PROMISING PRACTICES IN THE TURKISH EDUCATION SYSTEM: TREATMENT VS. HEALING FROM WITHIN

M. Semih Summak^a, Mahmut Kalman^b

^(a) Assist. Prof. Dr., Gaziantep University, summak@gantep.edu.tr

^(b) Res. Assist. Dr., Gaziantep University, mkalman@gantep.edu.tr

Introduction

Educational systems can be successful and reach their own goals by utilizing their inner potentials and generate their own developmental pathways, considering their sociocultural, political and economic realities and contexts (Dimmock and Tan, 2016). Globally, a dominant trend has been apparent in policy borrowing approaches which include adopting the strategies, innovations, and interventions of the high-performing educational systems, with the purpose of and expectations for obtaining similar performance and outcomes (Harris, Jones, and Adams, 2016). However, it is vital to remember that each strategy, innovation or intervention works in its original context (Burdett and O'Donnell, 2016), and therefore may not lead to desired outcomes in the target country (Harris, Jones, and Adams, 2016), if adopted in a haphazard fashion. Setting up a fully-fledged and 'indigenous' education system, which may require being an exporting education system rather than a substantially importing and being an exemplar for other systems, is likely to make more contributions to the achievement of the goals identified in national policies and documents.

Appreciative inquiry (AI) perspective was adopted in the study as AI helps researchers to identify what works in organizations instead of fixing what does not, with a positive lens to contribute to the development of the organization (Shuayb, Sharp, Judkins, and Hetherington, 2009). Such a perspective may help organizations to construct the images of future regarding themselves, by gaining energy, a fresh look at commitment to change and a sense of hope (Michael, 2005). Furthermore, AI can guide individuals and organizations to discover some strategies to capitalize and build on what is good (Rogers and Fraser, 2003).

In organizational scholarship, research has focused on the identification of the problems or dysfunctional aspects and the elimination of these aspects with an expectation that individuals, groups, and organizations can be flourished in this way (Roberts, 2006). The same concern has been specified by Hoy and Tarter (2011) with regard to the field of educational administration (EA). According to Hoy and Tarter (2011), the field of EA has long dealt with the problems which prevent schools from achieving their goals and the negative consequences these problems lead to. However, what makes individuals happy and enhances their satisfaction and commitment has been ignored substantially (Peterson, Balthazard, Waldman, and Thatcher, 2008). With this in mind, the researchers attempted to reveal what works well (or is good) and seems promising in the education system, and thus seed the participants' interest in good and promising things in order to trigger them to have a tendency towards positive thinking about the system. As we believe that AI is a pathway to reanimate the healing power within the organization, as opposed to the deficiency-focused approaches of compensating for the failures and drawbacks without considering the whole well-being of the system as in the case of the treatments applied from outside. To this end, the appreciative inquiry perspective enabled the researchers to adopt the role of an affectionate grandmother rather than of a "Big Bad Mother-in-law" who continuously criticizes her bride without any suggestions for her wellness. The researchers sought answers to the following research questions: "What practices do teachers perceive as good and promising in Turkish education system?" "What aspects can make Turkish education system a successful, fully-fledged system?"

Purpose of the Study

The purpose of the current study was to unearth teachers' views on good and promising practices in Turkish education system by pursuing an appreciative inquiry perspective. The researchers examined the practices and/or aspects which are perceived as good or promising, that is, have the potential to contribute to the betterment of the education system and its dynamics.

Method

Qualitative methodology was employed in the current study. Phenomenology was preferred as the research design as it “is about the study of essence through lived experience” (Mottern, 2013:3). Focus group discussions were used to collect preliminary data. Following a focus group interview session with 8 teachers, paired depth interviewing technique was used to collect comprehensive data. A total of five semi-structured interviews were conducted with interviewees. A total of 10 teachers participated in the study. Each paired-interview included two teachers at the same time and in the same place so that they could interact during the interview (Wilson, Onwuegbuzie, and Manning, 2016). The researchers adopted the constructionist conception of interviewing, by trying to generate situated meanings and possible ways of talking with regard to the research topic (Roulston, 2010).

A semi-structured interview protocol was used as the data collection tool which included five open-ended questions:

✓ Do you believe there are practices which you admire, think work well and may lead to positive outcomes both in educational and managerial terms?

✓ Do you think there are structures/systems which currently do not function well and may turn into well-operating ones when re-organized/revised?

✓ If you were someone with the power to make decisions and implement them at the top level in the MoNE, which educational/managerial practices would you think to develop and amend with regard to the current structure and operations? Why?

✓ Which practices of the MoNE would you choose to integrate into a system that you would design on your own? Why?

✓ Do you think any part of the Turkish education system could be a commodity to be imported by a country which wants to model our system? Why?

The researchers used constant comparison analysis as the analysis approach in the research (Leech and Onwuegbuzie, 2007). Before content-analyzing the data, first of all, the researchers listened to the tapes recorded during the interviews several times and scrutinized the notes taken. The participants’ answers to the questions were transcribed verbatim. Both researchers examined the raw data individually by highlighting words and phrases which seemed significant. The data were chunked into small units, and these units were then combined into larger units. After the codes, sub-themes and main themes were specified, the findings were compared and revised accordingly.

Findings

Preliminary findings of the research indicated that teachers believed that “FATİH- (Dissemination and Use of Computer Technologies in Educational Contexts) project, delivery of course books free of charge, values education, educational support and training courses, student coaching, evaluation of teacher performance by principals and MEBBİS (Ministry of National Education Information Systems) among some good and promising aspects of the Turkish education system. However, most of the teachers stipulated certain conditions regarding the improvement of these aspects, and it was observed that not all of the teachers reached a consensus on the aspects specified. During the interviews, some participants tended to underlie the current problems faced in the system despite the researchers’ guidance to talk about what is good, rather than what is not.

Discussion

The research is in progress.

Keywords: The Turkish education system, good aspects and practices, appreciative inquiry

References

- Burdett, N., and O’Donnell, S. (2016). Lost in translation? The challenges of educational policy borrowing. *Educational Research*, 58(2), 113-120.
- Dimmock, C., and Tan, C. Y. (2016). Explaining the success of the world’s leading education systems: The case of Singapore. *British Journal of Educational Studies*, 64(2), 161-184.
- Harris, A., Jones, M., and Adams, D. (2016). Qualified to lead? A comparative, contextual and cultural view of educational policy borrowing. *Educational Research*, 58(2), 166-178.
- Hoy, W. K. and Tarter, C. J. (2011). Positive psychology and educational administration: An optimistic research agenda. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 427-445.
- Michael, S. (2005). The promise of appreciative inquiry as an interview tool for field research. *Development in Practice*, 15(2), 222-230.
- Mottern, R. (2013). Teacher-student relationships in court-mandated adult education: A phenomenological study. *The Qualitative Report*, 18(Art. 13), 1-40. Retrieved from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR18/mottern13.pdf>.



- Peterson, S.J., Balthazard, P.A., Waldman, D.A., and Thatcher, R.W. (2008). Neuroscientific implications of psychological capital: Are the brains of optimistic, hopeful, confident, and resilient leaders different? *Organizational Dynamics*, 37(4), 342-353.
- Roberts, L. M. (2006). Shifting the lens on organizational life: The added value of positive scholarship. *Academy of Management Review*, 31(2), 292-305.
- Rogers, P. J., and Fraser, D. (2003). Appreciating appreciative inquiry. *New Directions for Evaluation*, 100, 75-83.
- Roulston, K. (2010). Considering quality in qualitative interviewing. *Qualitative Research*, 10, 199-228. doi:10.1177/1468794109356739.
- Shuayb, M., Sharp, C., Judkins, M., and Hetherington, M. (2009). Using appreciative inquiry in educational research: Possibilities and limitations. Research report, *National Foundation for Educational Research*. Retrieved from <https://www.nfer.ac.uk/publications/AEN01/AEN01.pdf>.
- Wilson, A. D., Onwuegbuzie, A. J., and Manning, L. P. (2016). Using paired depth interviews to collect qualitative data. *The Qualitative Report*, 21(9), 1549-1573. Retrieved from <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol21/iss9/1>.

KADIN ÖĞRETMENLERİN YÖNETİCİLİK KONUSUNDAKİ EĞİLİMLERİ

Yüksel Gündüz^a, Murat Gök^b

^(a) Yrd. Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, gunduz0735@hotmail.com
^(b) Okul Müdür Yardımcısı, Zafer İlkokulu, Ankara, muratgok06@hotmail.com

Giriş

Bütün dünyada, kadın erkek eşitliği konusunu güncelleştirdiği, yaygınlaştığı, evrenselleştirdiği bir dönem yaşanmaktadır. Kadın haklarının tartışıldığı, bu konulardaki toplantı ve araştırmaların yoğunluk kazandığı bir dönemdeyiz. Türkiye’de, nüfus yapısındaki kadın-erkek eşitliğine karşın, bir kısım çalışma alanlarının, özellikle yönetim kademelerinin büyük çoğunluğunun erkekler tarafından doldurulmuş olması üzerinde durulması gereken, önemli bir toplumsal olgudur.

Türkiye, kadın hakları konusunda erken kararlar alınmış, ileri adımlar atılmış bir ülke olmasına karşın, kadınların toplumsal yapı içindeki işlevlerine ilişkin ön yargılara bağlı olarak açık tutumlara gidilmiştir. Örneğin, bir kısım uğraş alanlarının erkeklere özgü olduğu kanısı yaygınlığını korumaktadır. Özellikle üst düzey yöneticilik, müfettişlik kadınlar için uygun görülmemen görevlerden birkaç tanesidir.

Günümüzde kamu ve özel sektörde çalışan kadın sayısı gittikçe artmaktadır. Özellikle eğitim ve bankacılık, kadınların yoğun çalıştığı alanlar içinde ön sıraları almaktadır.

Kadınların yoğun olarak öğretmenlik mesleğini seçmekte ve çalışmaktadırlar. Fakat öğretmen ve okul yöneticisi oranlarına baktığımızda; Öğretmenlerin çoğunluğu kadın, fakat okul yöneticilerinin çoğunluğu erkek, azınlığı kadındır. Bu durum birçok nedene dayanmaktadır.

İlgili literatürler tarandığında, özellikle bankacılık ve sağlık sektöründe çalışan kadın yöneticiler üzerinde araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak, araştırmalar incelendiğinde özellikle Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışan kadın çalışanların fazlalığına rağmen kadın yönetici sayısının azlığı üzerinde durulması gereken bir olgudur.

Araştırmanın Amacı

Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilk ve orta dereceli okulların okul yöneticisi atama ilkelerinde kadınlar aleyhinde bir hüküm bulunmamaktadır. Ancak veriler dikkate alındığında, kadınların okul yöneticiliğindeki oranları ile toplam öğretmen sayısındaki oran arasında bir dengesizliğin olduğu görülmektedir. Bütün kurumlarda kadınlar açısından yönetsel alanlarda görülen bu farklılığın, eğitim kurumlarında daha da belirgin olması çok düşündürücüdür. Bu durum, eğitim kurumlarının temel amaçlarıyla çelişkilidir. Çünkü toplumda eğitim kurumlarının örnek olması yönetim alanında kadınlara şans tanıyarak toplumun diğer alanlarında önderlik etmesi beklenir. Diğer yandan eğitim sisteminde önemli işlevleri olan kadın öğretmenlerden, halkla ve velilerle kolay iletişim kurabilme, çocuklara daha yakın olabilme gibi birçok özelliklerinden dolayı yönetici olarak da yararlanılmalıdır. Bu bağlamda yapılan çalışmanın amacı, eğitim kurumlarında çalışan kadın öğretmenlerin yöneticilik konusundaki eğilimlerini ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Bu çalışmada çalışma grubu, nitel araştırma yaklaşımı içinde yer alan amaçlı örnekleme yöntemlerinden, ölçüt örnekleme göre belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışma grubunun oluşturulmasında, ölçüt örnekleme uygun olarak araştırmaya katılmaya istekli ve gönüllü olma ve farklı branş, yaş ve eğitim düzeylerinde olan bayan öğretmenlerin olması gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Buna göre araştırmaya Ankara İli Keçiören İlçesi Necip Fazıl İlkokulu ve Ortaokulundan seçilen farklı branşlardaki bayan öğretmenlerden oluşan altı kişilik kadın öğretmenlerden oluşan bir çalışma grubu ile görüşme gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada alan taraması sonucu oluşturulan ve farklı branşlarda öğretmenlik yapan bayan öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerini almayı amaçlayan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Çünkü bu tür araştırmalarda çok yaygın kullanılan veri toplama tekniği görüşmedir (Mason, 2005).

Araştırmada, katılan kadın öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerini, kendi algılarına ve anlatımlarına dayalı, ayrıntılı ve bütünsel olarak incelenmiş, öğretmenlerin konuya ilişkin her bir soruya verdikleri yanıtların benzer ve farklılıkları ortaya konmuş, araştırma verileri, görüşme soruları temel alınarak analiz edilmiştir. Verilerin

çözümlemesi, araştırmanın kavramsal çerçevesi ve araştırmanın soruları dikkate alınarak Elo ve Kyngas'ın (2007) belirttiği hazırlık, örgütlenme ve raporlama aşamalarına uygun olarak yapılmıştır.

Bulgular

Kadın öğretmenlerin yöneticilik konusundaki eğilimlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, kadın öğretmenlerin yönetici olmayı isteyip istememe konusundaki görüşleri: Kadın öğretmenlerin genelde yönetici olma konusunda istekli olmadıkları ancak yöneticilik konusuna ilgi duydukları ve yöneticilik için Milli Eğitim Bakanlığı'nı tercih etmedikleri görülmüştür. Zira yönetici olmayı isteyen iki kadın öğretmen almış oldukları eğitimin eğitim yöneticiliği ile örtüşmediğini, bu nedenle eğitim yöneticiliği yapmayacaklarını ancak, kendi eğitimleri doğrultusunda bir alanda yöneticilik yapacaklarını belirtmişlerdir.

Yönetici olmayı istemeyen kadın öğretmenlerin bunu istememe nedenlerine bakıldığında özellikle Milli Eğitim Bakanlığı'nda yöneticilik yapmayı istemeyen öğretmenler bakanlık bünyesinde çalışan erkek yöneticileri aydın bulmamakta, bakanlığı erkek egemen bir bakanlık olarak görmektedirler. Ayrıca araştırmaya katılan kadın öğretmenler bakanlıkta çalışan erkek öğretmenlerin sayısal çokluğuyla beraber birlikte çalışmaya uygun nitelikte olmadıklarını düşünmektedirler. Eğitim sisteminin düzenli bir yapıya sahip olmaması aksaklıkların çokluğu, kadın öğretmenlerin kendilerini yeterli bulmamaları, iyi bir yönetici olmayacaklarını düşünmeleri onların yöneticiliğe sıcak bakmamalarına etkindir. Kadın öğretmenler kendilerini yönetim konusunda yetersiz bulmuşlardır. Kadın öğretmenler titiz ve planlı çalışmayı tercih ettiklerini özellikle vurgulamışlardır. Astlarını kendileri seçemeyeceklerinden astların aynı titizlikte ve planlı çalışmayacağını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan kadın öğretmenler de özellikle evli ve çocuklu öğretmenler, yöneticilik yaptıkları takdirde yöneticiliğin fazla vakit alacağını ve evlerine zaman ayıramayacaklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda kadın öğretmenlerin rol çatışmasına girdikleri çocuklarına karşı görevlerini aksatmamak için yöneticiliği tercih etmedikleri anlaşılmaktadır. Bu konuya ilişkin alan yazınlarında kadınların annelik ve ev kadınlığı rolünün kendileri ve işverenleri tarafından sorun olarak görüldüğü bilinmektedir. Araştırmaya katılan kadın öğretmenler, yönetici de olması gerektiğini düşündükleri disiplin, otorite, liderlik, gibi vasıflardan uzak olduklarını. Bu özelliklere sahip olmadıklarını ayrıca teknolojik gelişmeleri takip etme konusunda yetersiz kaldıklarını düşünmektedirler.

Kadın yönetici ile çalışmanın olumlu yönleri konusunda: Kadın öğretmenler, kadın yöneticilerin sorunlarına karşı daha duyarlı ve anlayışlı olduklarını belirtmişler, kadın yöneticilerle daha rahat çalıştıklarını ve daha iyi iletişim kurduklarını da ifade etmişlerdir. Ayrıca kadın yöneticiler görevlerinde daha dürüst ve disiplinli olarak algılanmaktadır.

Kadın yönetici ile çalışmanın olumsuz yönleri konusunda: Kadın öğretmenler, kadın yöneticilerin özgüven açısından zayıf olduklarını ifade eden eleştirilerde bulunmuşlardır. Kadın yöneticilerle rahat çalıştıklarını söylemelerine karşın onları kaprisli, kompleksli, ve problemlili bulunmaktadır. Bu da kadın öğretmenler ve kadın yöneticiler arasında çatışmaya neden olmaktadır. Aynı şekilde kadın öğretmenler, kadın yöneticileri işlerine bağlı ve dürüst olarak algılamalarına karşın tecrübesiz, bilgi eksikliği olan olaylara hakim olamayan yöneticiler olarak görmektedirler.

Tartışma

Milli Eğitime bağlı okullarda yöneticilik konusunda çok istekli davranmayan kadın öğretmenlerimizin bu tutumları bürokratik işlemlerin çokluğu ve kariyer yapmalarına uygun ortamların olmaması olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kadın yöneticilerin disiplin ,otorite,, liderlik gibi vasıflardan uzak olduklarını düşünmeleri gerçekten kadın öğretmenlerde bu vasıfların bulunmaması mı yoksa erkek egemen olan toplumumuzun bakış açısının onlarda yarattığı güvensizlikten mi düşünülmelidir.

Kadınların daha kaprisli, titiz ve ayrıntıcı olduklarını düşünen kadın öğretmenlerin bu kendi bakış açıları yöneticilik kariyerleri önünde en önemli engel gibi görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular ve sonuçlar çerçevesinde geliştirilen öneriler sunulmaktadır;

1. Kadın öğretmenler, okul yöneticiliğine özendirilmelidir. Bunun içinde birçok özendiricinin yönetim tarafından devreye sokulması ihtiyacı vardır.
2. Yönetici atamalarında kadın erkek oranlarına dikkat edilerek atama yapılmalıdır. Böylece kadın öğretmenlerin de yönetim işlerine alıştırılmaları sağlanmalıdır.
3. Kadın yönetici kadın öğretmen arasındaki olumsuzluğun giderilmesine dönük çalışmaların yapılması ve böylece kadın yöneticilere atfedilen olumsuzlukların da giderilmesine çalışılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Yönetici, Kadın, Öğretmen, Kadın Yönetici

Kaynaklar

Acar, F.ve Ayata, A. (1999). *Cinsiyete Dayalı Ayrımcılık: Türkiye'de Eğitim Sektörü Örneği*, Ankara: T.C.Başbakanlık KSGM Yayını.

- Akyüz, G. (2001), Çalışan Kadınlar ve sorunları. *Türk Harp-İş*, 21-28.
- Arıkan, S. (1999). Yönetmelik Kademelerde Kadın Yöneticilerin Karşılaştıkları Güçlükler. *Polis Bilimleri Dergisi*.1(4),147-154.
- Ataay, N. A. (1998). Kadın Yöneticilerin Kariyer Boyutları Ve Etmenleri, *20.Yüzyılın Sonunda Kadınlar ve Gelecek*. (Editör: Oya Çitçi). (237-353). Ankara: Türkiye Amme İdaresi Enstitüsü Yayını
- Aycan, Z. (2004), Üç Boyutlu Cam Tavan. Kadınların Kariyer Gelişiminde Kim, Kime, Neden Engel Oluyor?, www.aneyiz.biz/haber/haberdtl.php?hid=1809 (07.03.2007)
- Bayraktar.S, Mohan.Y, (Haziran 2001). Erkek Yöneticilerin Çalışma Yaşamı ve Liderlik Davranışları Açısından Kadın Yöneticileri Algılamaya Tarzları. *Amme İdaresi dergisi*, 34/2, 89-114
- Boğdan, R., & Biklen, S.K. (201). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories and Methods* (6th ed.). London: Pearson Education.
- Cresswell,J. (2012). *Educational Research*. Boston: Pearson Education.
- Coşkun, N. (2002).Çalışma Hayatında Kadın Erkek Eşitliği. *Türk Tabipler Birliği Mesleki Sağlık Güvenlik Dergisi*, Nisan, 41-44.
- Çelikten, M. ve Yeni, Y. (2004). "Okul Müdürlerinin Liderlik ve Yöneticilik Özelliklerinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi", Gazi Üniversitesi,
- Çelikten, M. (2004). Okul müdürü koltuğundaki kadın yöneticiler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 91-118.
- Çiftçi, O.(1982) *Türk Kamu Yönetiminde Kadın Görevliler. Türk Toplumunda Kadın*, Ankara: Türk Sosyal Bilimler Derneği Yayını. 221-251
- Çolak, N. Özdemir, D. (2011) "*Hükümün açıklanmasının geri bırakılması ve memuriyete etkisi*", TUBITAK, 2011.
- Ebatur, G. (2000). *Kadının Çalışma Yaşamına Katılımı*. Türk Harp-İş,165,18-24
- Elo, S., & Kyngas, H. (2007). *The Qualitative Content Analysis Process*. Journal of Advanced Nursing, 62(1), 107-115
- Eyüpoğlu, Dilek vd. (2000). *Bankacılık Sektöründe Cinsiyete Dayalı Ayrımcılık*. Ankara: T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü,
- Grant Thornton, (2012), "Women İn Senior Management", International Business Report, 2012.
- Gelegen, D.G. (2001). Çalışma Yaşamında Kadın Olmak. *Türk Tabipleri Birliği Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, 5, 27-30
- Gemici,H. (2000). Bankacılık Sektöründe Cinsiyete Dayalı Ayrımcılık. Sunuş. *T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü*, Ankara.
- <http://kadininstatusu.aile.gov.tr/uygulamalar/turkiyede-kadin>, (03.10.2015).
- <http://www.kamu.gazetesi.com/haber/20132014>.
- KSSGM, (2000) *Sağlık Sektöründe Kadın: Sağlık Sektöründe Kadınlara Yönelik Tutum ve Davranışlar, Cinsiyete Dayalı Ayrımcılık*, Ankara: T.C.Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü Yayınları,
- KSGM. (2011). *Türkiye 'de kadının durumu*. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü
- Kabasakal, H.(1998). "*Türkiye 'de Üst Düzey Kadın Yöneticilerin Profili*" İstanbul: 75 Yılda Kadınlar ve Erkekler, Tarih Vakfı Yayınları.
- Jalbert, S.E.(2000), Yöneticinin Kariyerde Karşılaştığı Sorunlar ve Korkular. *Ekonomi Vizyonu*, 70(41),51-54
- Mason, J. (2005). *Qualitative Researching* (2nd ed.). London: Sage.
- Mutlu, K. (7 Nisan 2007) "Kadının İş Hayatında Etkinliği Artacak"*Ekonometri Dergisi* , s, 349
- Özen,Ş. (1998) "*Türkiye 'de Kadın ve Erkek Kamu Yöneticilerinin Yönetim Tarzı Açısından farklılaşması ve Eril Erkeklik Dışıl Kadınlık Varsayımının Geçerliliği*", 20. Yüzyıl Sonunda Kadınlar ve Gelecek Konferansı Sunuş Bildirisi, Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayını,217-236
- Sipahi, E. (1997). *Türkiye 'de Girişimcilik ve Kadın Girişimciler Üzerine Bir Araştırma*,Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sivye, O.Ç. (2004), "*Kadın-Erkek Liderlik Tarzları ve Cam Tavan*" Tügiad Elegans Magazin, Sayı:66,
- Türkmen, H.A. (1998) Çalışma Yaşamında Kadın ve Koruyucu Hükümler. *Ankara Barosu Dergisi*, 55(4), 15-23
- Türktaş, G. (2011, 10 Eylül), "Yönetimde Kadın", *19. Kalite Kongresi*, <http://www.kalitekongresi2010.org> (10.09.2011).
- Wolcott, H. F. (1990). On Seeking- Andrejecting-Validity in Qualitative Research. İn E. W. Eisner, & A. Peshking (EdS.), *Qualitative İnquiry in Educatin the Continuing Debate* (pp. 121-152). New York: Teachers Collage Perss.
- Wirth, L. (2001), *Breaking Through The Glass Ceiling: Women in Management*, Genova: International Labour Office.
- Uzun, G. (2004), *Kadın Yöneticileri Motive Ve Demotive Eden Faktörlerin Tespitine Yönelik Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, İ. (1999). Kadın Memurların Kurum İçi Sorunları Üzerine Bir Araştırma. *Türk İdare Dergisi*,sy4231, s.65-83

OKUL YÖNETİCİLERİNİN KULLANDIKLARI GÜÇ STİLLERİNE İLİŞKİN YAPILAN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ: BİR İÇERİK ANALİZİ ÇALIŞMASI

Serkan Koşar^a, Osman Çepni^b, Ali Çağatay Kılınc^c, Emre Er^d

^(a) Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, skosar@gazi.edu.tr

^(b) Doç. Dr., Karabük Üniversitesi, ocepni@karabuk.edu.tr

^(c) Doç. Dr., Karabük Üniversitesi, cagataykilinc@karabuk.edu.tr

^(d) Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, emreer@gazi.edu.tr

Giriş

Alanyazında güç kaynaklarının çeşitliliği karşısında birçok sınıflama yapılmıştır. Gücün kaynaklarının ayırt edilmesi için kesin olarak birçok sınıflama yapılabilmesine rağmen, önemli ve genel olarak kabul gören beş tür güç tanımlanmıştır (French ve Raven, 1959). Özellikle yöneticilerin güç stilleri ile ilgili olarak French ve Raven'in yaptığı sınıflama ABD'de yapılan teorik ve deneysel araştırmalar sonucunda oluşturulmuştur. Bu araştırmacılara göre güç stilleri; (i) yasal güç, (ii) zorlayıcı güç, (iii) ödül gücü, (iv) karizma ve (v) uzmanlık gücü olarak beş ana başlıkta toplanmıştır (Buchanan ve Huczynski, 2004; French ve Raven, 1959; Griffin, 2002, 2006; Karaman, 1999; Koşar ve Çalık, 2011; Rahim, Antonioni ve Psenicka, 2001). Örgütlerde yöneticiler, buldukları konumlarından ve kişisel özelliklerinden kaynaklanan güç stillerine sahiptirler (Karaman, 1999). Güç, kendiliğinden ya da gizemli bir şekilde ortaya çıkmamakta, belirli ve teşhis edilebilir kaynaklardan gelmektedir. Gücün iki önemli tipi ve dayandığı kaynak olarak iki türü vardır. Bunlar; *makam* ve *kişilik gücü*dür. *Makam gücü*, örgütsel yapıda bir yöneticinin bulunduğu tabakadan kaynaklanmakta ve yöneticiye üsttekiler tarafından verilmektedir. *Kişilik gücü* ise, bireyin bireysel karakterinden kaynaklanmaktadır (Hitt, Black ve Porter, 2005).

Makam güçleri bir kişinin örgüt içindeki pozisyonunun bu tür gücün kullanımına temel sağlamasına göndermede bulunur. Makam gücü başlıca üç türü içermektedir. Bunlar: *Yasal güç*, *zorlayıcı güç* ve *ödül gücü*dür. *Yasal güç*, bir kişi için pozisyon gücünün imtiyazlı bir türüdür ve resmi otorite olarak da adlandırılmaktadır. Astar yöneticilerinin emirlerine uymak zorundadırlar. *Zorlayıcı güç*, bir yöneticinin istenilen ödüllerden çalışanlarını ne dereceye kadar mahrum edeceği ya da diğer insanları kontrol etmek için cezayı ne dereceye kadar kullandığıdır. *Ödül gücü*, ödül verebilme temeline dayandırılarak tanımlanmaktadır. Bir yöneticinin diğer kişileri kontrol etmede dışsal ve içsel ödülleri ne derecede kullandığıdır. Aynı zamanda ödül gücünün kullanılması olası olumsuz etkilere de sahip olabilmektedir. Onların kullanılması, çalışanların onları elde etmesi veya edememesi sonucu motivasyonlarını düşürmektedir. Bu nedenle yöneticilerin ödül gücünü kullanmada dikkatli ve becerikli olmaya ihtiyaçları vardır (Hitt vd., 2005; French ve Raven, 1959; Mintzberg, 1983; Schermerhorn vd., 2000). *Kişilik güçleri*, kişilikle bitişiktir ve bunun için pozisyona veya örgüte bakmadan bireysel özelliklerden gelmektedir. Lider olmak isteyenler için kişilik güçleri, özellikle değerlidir; çünkü onlar doğrudan veya sadece diğerlerinin ya da örgütün eylemlerine bağlı değildir. Başlıca iki tipi; *karizma* ve *uzmanlık gücü*dür. *Karizma gücü*, olağanüstü olduğunu ve doğüstü ya da istisnai güçler veya vasıfların bahşedildiğini düşündüğü, kişiye özgü bir nitelik olarak tanımlanmaktadır. Karizma, doğuştan gelebileceği gibi sonradan çaba harcayarak da elde edilebilmektedir. Karizma, yöneticilerin kişilikleri hakkında belirlenemez çekiciliğin olduğu ve çalışanların onları takip ettiği bir güç stilidir. *Uzmanlık gücü*, yöneticinin bilgi, beceri ve tecrübelerinden kaynaklanan güçtür. Çalışanlar, yöneticinin uzmanlık gücüne inandığında, ona karşı olan tutum ve davranışları da daha olumlu ve itaat etmeye yatkın olmaktadır. Uzmanlık gücü, çalışanlar kendilerinin sahip olmadığı ancak sahip olmaya ihtiyaç duyduğu bilgi, deneyim ya da yargıya, yöneticilerin sahip olmasına inandıklarından dolayı, yöneticilerin onları kontrol edebilme yeteneğidir ve uzmanlık gücü yöneticilerin bilgi ve yeteneklerine dayanmaktadır. Onun insanların davranışlarını etkileyebilmesi, yöneticinin bilgi ve yetenekleri sayesinde (Adair, 2005; Buluç, 1998; French ve Raven, 1959; Hellriegel, Jackson ve Slocum, 2002; Hitt vd., 2005; Hodge, Anthony ve Gales, 1996; Pfeffer, 1992; Schermerhorn vd., 2000; Schermerhorn, 2005).

Alanyazında yöneticilerin güç stillerine ilişkin bir dizi çalışma yapılmış olmasına rağmen bu çalışmalardan ortaya çıkan bulguların bir bütün olarak değerlendirildiği ve bu çalışmalarda ortaya konan bulgular arasındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya konduğu çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle artan öneme sahip bu konuda yapılan çalışmaların bütüncül bir şekilde incelenip ortaya konmasının güç stilleri ile ilgili çalışma alanlarının belirlenerek bundan sonra yapılacak olan araştırmalara ışık tutacağı

düşünülmektedir. Özellikle güç stilleri ile ilgili çalışma yapacak olan araştırmacılara ve uygulayıcılara genel bir bakış açısı sağlaması adına, konuyla ilgili benzer problemleri açıklamaya çalışan araştırmaların çeşitli değişkenler açısından incelenmesine ihtiyaç vardır. Araştırma, 2000’li yıllardan itibaren alanda okul yöneticilerinin kullandıkları güç stillerinin uygulamaya dönük sonuçlarını incelemesi açısından önemli görülmektedir. Bu çalışma ile güç stilleri alanında yapılan araştırmaların betimsel bir sentezinin sunulması teorik ve uygulamalı çalışmalara katkı getirebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de 2000-2016 yılları arasında okul yöneticilerinin kullandıkları güç stilleri konusunda yapılan çalışmaların kapsamlı ve bütüncül bir şekilde analiz edilmesi, güç stilleri alanındaki eğilimin belirlenmesi ve güç stilleri konusunda yapılmış olan çalışmaların benzerlik ve farklılıklarının ortaya konmasıdır. Bu ana amaç doğrultusunda okul yöneticilerinin kullandıkları güç stilleri konusunda yapılan araştırmaların; (i) yayım yıllarına, (ii) yazar sayılarına, (iii) örneklem bölgelerine, (iv) yayım türlerine, (v) uygulandığı eğitim kademesine, (vi) çalışma konu alanlarına ve değişken türüne, (vii) araştırma yöntemlerine, (viii) veri toplama araçlarına, (ix) örneklem belirleme yöntemlerine ve (x) analiz yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?” alt amaçlarına yanıt aranacaktır.

Yöntem

Bu çalışmada, içerik analizi türlerinden betimsel içerik analizi yöntemi kullanılacaktır. Araştırmada araştırmacılar tarafından çalışmada yer alacak olan araştırmalara ilişkin bazı ölçütler belirlenmiştir. Öncelikle araştırmaya dâhil edilecek çalışmaların belirlenmesinde YÖK Ulusal Tez Merkezi, TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı, Google Akademik, ERIC ve EBSCOhost veri tabanlarından faydalanılacaktır. Örneklem grubunun Türkiye ile sınırlanması, makaleler için hakemli dergilerde yayımlanmış olması belirlenen diğer ölçütlerdir. Çalışmaya dâhil edilen araştırmalarda anahtar kelimelere, başlığa ve özet bilgilerine dikkat edilmiş ve bu kapsamdaki çalışmalar araştırma havuzuna dâhil edilecektir. Araştırmada kategorik çözümleme yöntemi ile elde edilen kategorilerin frekans ve yüzdeleri verilecektir.

Bulgular

Araştırmanın veri toplama aşaması devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticisi, betimsel içerik analizi, kategorik çözümleme

Kaynaklar

- Adair, J. (2005). *Kışkırtıcı liderlik* (Çev. P. Ozaner). Bursa: ALTEO.
- Buchanan, D., & Huczynski, A. (2004). *Organizational behaviour* (5th ed.). London: Prentice Hall.
- Buluç, B. (1998). Bilgi çağı ve örgütsel liderlik. *Yeni Türkiye Dergisi*, 4(20), 1205-1213.
- French, J. R. P., Jr., & Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power* (pp. 150-167). Michigan-Ann Arbor: Institute for Social Research.
- Griffin, R. W. (2002). *Management* (7th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Griffin, R. W. (2006). *Fundamentals of management* (4th ed.). USA: Houghton Mifflin Company.
- Hellriegel, D., Jackson, S. E., & Slocum, J. W., Jr. (2002). *Management: A competency-based approach* (9th ed.). Canada: Pre-Press Company, Inc.
- Hitt, M. A., Black, J. S., & Porter, L. W. (2005). *Management* (International ed.). USA: Pearson Prentice Hall.
- Hodge, B. J., Anthony, W. P., & Gales, L. M. (1996). *Organization theory: A strategic approach* (5th ed.). USA: Prentice Hall, Inc.
- Karaman, A. (1999). *Profesyonel yöneticilerde güç kullanımı*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Koşar, S. ve Çalık, T. (2011). Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(4), 581-603.
- Mintzberg, H. (1983). *Power in and around organizations*. USA: Prentice-Hall.
- Pfeffer, J. (1992). Understanding power in organizations. *California Management Review*, 34(2), 29-50.
- Rahim, M. A., Antonioni, D., & Psenicka, C. (2001). A structural equations model of leader power, subordinates’ styles of handling conflict, and job performance. *The International Journal of Conflict Management*, 12(3), 191-211.
- Schermerhorn, J. R., Jr. (2005). *Management* (8th ed.). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Schermerhorn, J. R., Jr., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (2000). *Organizational behaviour* (7th ed.). USA: John Wiley & Sons, Inc.

ÖĞRETMEN ATAMALARINDA SÖZLÜ SINAV UYGULAMASININ DEĞERLENDİRİLMESİ: ATANAN VE ATANAMAYAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİNE DAYALI NİTEL BİR ANALİZ

Emre Er^a, Didem Koşar^b, Serkan Koşar^c, Ali Çağatay Kılınç^d

^(a) Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, emreer@gazi.edu.tr

^(b) Yrd. Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, didemkosar@hacettepe.edu.tr

^(c) Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, skosar@gazi.edu.tr

^(d) Doç. Dr., Karabük Üniversitesi, cagataykilinc@karabuk.edu.tr

Giriş

Öğretmen sayılarında meydana gelen beklenmedik değişiklikler nedeniyle bir ilk olarak Millî Eğitim Bakanlığı (MEB); kalkınmada birinci derecede öncelikli yöreler öncelikli olmak üzere boş öğretmen norm kadrosu bulunan örgün ve yaygın eğitim kurumlarında 14 Temmuz 1965 tarihli ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 4. maddesinin (B) fıkrası kapsamında sözleşmeli öğretmen istihdam etme kararı almıştır. Bu kapsamda sürecin usul ve esaslarını belirlemek üzere 3 Ağustos 2016 tarih ve 29790 sayılı Resmî Gazetede *Sözleşmeli Öğretmenlik İstihdamına İlişkin Yönetmelik* ile 5 Ağustos 2016 tarihinde resmi web sayfasından sürecin işleyişine yönelik kılavuz niteliğinde *Sözleşmeli Öğretmenliğe Başvuru ve Atama Duyurusu* yapmıştır. Söz konusu duyuruda 79 farklı alanda açık bulunan 15000 boş öğretmen kadrosuna, 17 Nisan 2015 tarihli ve en son 8 Eylül 2016'da güncellenen *MEB Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde* öğretmenliğe başvuru koşullarını sağlayanların yanı sıra 657 sayılı kanunun 4/B maddesi kapsamında daha önce sözleşmeli öğretmen olarak çalışıp sözleşmesi feshedilenlerden bir yıl bekleme süresini tamamlamış ve daha önce devlet memurluğundan ve meslekten çıkarılmayı gerektiren herhangi bir ceza almamış adaylar arasından atanmak istedikleri alanın gerektirdiği KPSSP10 veya KPSSP121 puan türlerinden 50 ve üzerinde puan almış olanların başvurabileceği açıklanmıştır. Bununla birlikte, başvuru yapan adaylar arasından KPSS puanı üstünlüğüne göre ilgili alanlarda açıklanan kontenjanların 3 katı sayıda adayın sözlü sınava davet edileceği de duyurulmuştur (MEB, 2016; Resmî Gazete, 2015, 2016; TEDMEM, 2016).

İlgili yönetmelik ve duyuruda sözlü sınav süreci; Bakanlıkça belirlenen 18 (Adana, Afyonkarahisar, Aksaray, Ankara, Antalya, Bursa, Erzurum, Gaziantep, İstanbul, İzmir, Kayseri, Konya, Malatya, Mardin, Muğla, Samsun, Sivas ve Trabzon) sınav merkezinde gerçekleştirilmiştir. Sözlü sınava alınacak adaylar *Sözleşmeli Öğretmen Sözlü Sınav Değerlendirme Formu* üzerinden sözlü sınav komisyonunca değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Sözlü sınavda adaylar, “bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade yeteneği ve muhakeme gücü; iletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti; bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı; topluluk önünde temsil yeteneği ve eğitimcilik nitelikleri yönüyle değerlendirilecek” ve sözlü sınav sonucunda 60 ve üzerinde puan alanlar başarılı sayılarak sözleşmeli öğretmenliğe atanmak üzere tercih yapma hakkını elde etmiştir (MEB, 2016; Resmî Gazete, 2016; TEDMEM, 2016).

Öğretmen atamalarına ilişkin mevcut yasal düzenlemeler uyarınca hali hazırda gerek öğretmenliğe ilk atamada gerekse aday öğretmenlik aslı öğretmenliğe geçişte sözlü sınavların kullanıldığı görülmektedir. İlgili alanyazında öğretmen atamalarında gerçekleştirilen sınavları incelemek üzere bir dizi çalışmanın gerçekleştirildiği görülmektedir. Örneğin Atav ve Sönmez (2013) öğretmen adayları üzerinde yürüttükleri bir çalışmada, öğretmen adaylarının büyük bir kısmının Kamu Personel Seçme Sınavı'ndaki (KPSS) eğitim bilimleri sorularının öğretmenlik bilgisini ölçecek düzeyde olmadığını düşündüklerini ve bu süreçte adaylara sözlü sınav yapılması gerektiğini düşündüklerini ortaya koymuştur. Yine Sezgin ve Duran'ın (2011) öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri bir çalışmada da öğretmen adaylarının KPSS'ye bir alternatif olarak öğretmen atamalarında yazılı ve sözlü sınavların kullanılması gerektiği yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Alanyazında, öğretmen atamalarında sözlü sınavların yapılması gerektiğine (Karataş ve Güleş, 2013) veya tam tersine sözlü sınavların öğretmen atamalarında uygun bir seçme yöntemi olmadığına (Eraslan, 2004) yönelik bulguların üretildiği başka çalışmalara da rastlamak mümkündür. Buna karşın sözlü sınavların bu sınavlara giren öğretmen adayları tarafından değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu noktada sözlü sınavlara giren öğretmen adaylarının ilgili sınava ilişkin görüşlerini ortaya koymak, yapılan sınavların amaca uygunluğu ve etkililiği noktasında veri sunması beklenmektedir. Zira öğretmenlik mesleğine girişte yapılan sözlü ya da yazılı

sınavlarda amaç, öğretmenlik mesleğine nitelikleri açısından en uygun adayların atanmasını sağlamaktır. Bu açıdan bakıldığında yapılan sınavların bütüncül bir değerlendirmesini yaparak etkililiğini bu sınava giren öğretmen adaylarının görüşlerine göre ortaya koymak önemli görülebilir. Ayrıca mevcut çalışmadan elde edilecek bulguların yapılan sözlü sınavların yapı, içerik ya da uygulama boyutunun geliştirilmesi noktasında önemli bir veri kaynağını teşkil edebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Öğretmen alım sürecinde sözlü sınavın bir kriter olarak kullanılmasının atamaların subjektif sonuçlar doğurmasına neden olduğu noktasında çeşitli eleştiriler getirilmektedir. Bu bakımdan sözlü sınavların bilimsel açısından incelenmesi önemli görülmektedir. Bu noktadan hareketle bu araştırmanın amacı öğretmen atamalarında sözlü sınav uygulamasını, atan ve atanamayan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak değerlendirmektir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması deseninde bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyleri, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmanın amacı öğretmen atamalarında sözlü sınav uygulamasının atan ve atanamayan öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak değerlendirmektir. Yani mevcut çalışmada, sözlü sınava girip bu sınavda başarılı olarak atan ve bu sınav sonucunda başarısız olarak atanamayan, sonuç olarak sözlü sınavı deneyimlemiş aday öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirildiği için durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunun seçimde öğretmenlik branşı çeşitlenmesine dikkat edilmiş ve MEB tarafından yapılan sözlü sınav sonucunda atan ve atanamayan aday öğretmenler ölçütüne dikkat edilmiştir. Çalışma verilerinin toplanması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Bununla birlikte, konuya ilişkin detaylı bir çözümleme yapabilmek amacıyla gerekli görülen yerlerde doğrudan alıntılara da yer verilecektir. Yıldırım ve Şimşek (2011) nitel araştırmalarda geçerliği ve güvenilirliği artırmak amacıyla bazı yöntemlerin kullanılabilirliğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda, araştırmanın geçerliğini artırmak amacıyla *uzun süreli etkileşim ve katılımcı teyidi* yöntemlerinden yararlanılacaktır. Mevcut çalışmada Yıldırım ve Şimşek'in önerileri doğrultusunda güvenilirliği artırmak için kullanılacak yöntemlerden biri *bağımsız kodlayıcılar arası tutarlılığın sağlanması*dır. Süreç sonunda bağımsız araştırmacının kodlama ve çözümlemeleri ile araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen kodlama ve çözümlemelerin sonuçları karşılaştırılacak ve uyum esasına özen gösterilecektir.

Bulgular

Araştırmanın veri toplama aşaması devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik mesleği, öğretmen, sözlü sınav

Kaynaklar

- Atav, E. ve Sönmez, S. (2013). Öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'na ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı (1)*, 1-13.
- Eraslan, L. (2004). Öğretmenlik mesleğine girişte Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) yönteminin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 1(1)*, 1-31.
- Karataş, S. ve Güleş, H. (2013). Öğretmen atamalarında esas alınan merkezi sınavın (KPSS) öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 6(1)*, 102-119.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2016). *Sözleşmeli Öğretmenliğe Başvuru ve Atama Duyurusu*. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/05101302_szlemeliretmenalmduyurusu.pdf adresinden 03.02.2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Resmî Gazete (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*. 17 Nisan 2015 tarih ve 29329 sayılı Resmî Gazete. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm> adresinden 03.02.2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Resmî Gazete (2016). *Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik*. 3 Ağustos 2016 tarih ve 29790 sayılı Resmî Gazete. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/sozogristihdam/sozogristihdam_0.html adresinden 03.02.2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Sezgin, F. ve Duran, E. (2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 15(3)*, 1-9.
- TEDMEM, (2016). *2016 eğitim değerlendirme raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin.

DOKTORA ÖĞRENCİSİ OLMANIN GÜÇLÜKLERİ: EĞİTİM YÖNETİMİ DOKTORA PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN DENEYİMLERİ

Oya Uslu Çetin^a, Selçuk Yusuf Arslan^b, Pınar N. Gülsoy Kerimoğlu^c, Gökhan Arastaman^d

^(a) Uzman, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, ouslu@ybu.edu.tr

^(b) Öğretmen, Ayrancı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, selcukarslan2013@gmail.com

^(c) Mütercim, Dışişleri Bakanlığı, pnrulsoy@gmail.com

^(d) Yrd. Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, gokhanarastaman@gmail.com

Giriş

Eğitim, kişisel gelişim ve içsel büyüme demektir. Kapitalist dünyada eğitim bireyler ve aileleri için ekonomik başarının ortak paydası olarak da düşünülür. Nihai olarak, eğitimin önemi tüm kültürlerde öğrencilere her seviyede vurgulanmıştır. Öğrencilerin uzun vadede en yüksek potansiyelini geliştirmelerine yardımcı olduğu için, eğitim başarının tek tutarlı ve zamanla test edilmiş yolu olarak belirtilmektedir (Mujtaba ve Scharff, 2007; Mujtaba ve Preziosi, 2006). Rekabetçi bir iş piyasası dünyasında, sürekli değişen bir pazarda iş gereksinimlerini karşılamak ve aşmak esastır (Williams ve Mujtaba, 2008). Birinin kariyerinin ardında ana ve doktora dereceleri almak için çeşitli nedenler vardır.

Doktora eğitiminde başarılı olmak karmaşık bir konudur. Doktora öğrencileri son derece seçkin bir grup olmalarına rağmen, önemli bir kısım bu eğitimi tamamlayamamaktadır. Doktora öğrencileri, akademik geçmişi nedeniyle seçkin ve yetenekli bir gruptur. Doktora programını sürdürmek daima ilham verici ve zorlu bir yolculuktur. Doktora süreci bazı öğrencilere göre cezbedici ve tatminkar bir süreç olarak görünse de bazıları açısından kişisel fedakarlık, bölünen yaşam, fakülte sorunları, destek eksikliği, tezi tamamlamada yaşanan zorluklar ve maddi problemler gibi meydan okuyucularla yüzyüze kalman bir süreç olarak görülmektedir (Appel ve Dahlgren, 2003; Jairam ve Kahl Jr., 2012; Protivnak ve Foss, 2009; Spaulding ve Rockinson-Szapkiw, 2012).

Doktora eğitimi akademik çalışmaların kalbidir. Doktora öğrencilerini eğitim süreçlerinde neyin güdülediği ve güçlüklerle karşılaştıkları zaman nasıl devam ettikleri hakkında çok az bilgi vardır. Doktora eğitimi, araştırma yapma ve akademik camiada tanınmış bir araştırmacı olma açısından bir öğrenme sürecidir. Doktora öğrencileri, araştırma yaparak ve lisans öğrencilerine ders vererek profesyonel araştırmacı olma yolundaki ilk adımlarını atarlar ki bu aslında akademik iş olarak görülebilir. Bununla birlikte, doktora öğrencileri, öğrenci statüsünde ders alırlar. Doktora öğrencileri çok başarılı bir akademik geçmişe sahip olmalarına rağmen doktora derecesi almak oldukça zorlayıcı bir süreçtir (Appel ve Dahlgren, 2003; Jairam ve Kahl Jr., 2012; Protivnak ve Foss, 2009; Spaulding ve Rockinson-Szapkiw, 2012)

Bağlılıkları yüksek olan doktora öğrencilerinin yaptıkları işten memnun oldukları, etkili olduklarını hissettikleri ve zorluklara rağmen çalışmayı sürdürdüklerine dair kanıtlar vardır (Virtanen ve Phaltö, 2012). Buna karşılık, bağlılığı olmayan öğrencilerin çalışmalarından daha az tatmin oldukları ve çalışmalarını bırakmaya daha fazla eğilimli olduklarını gösteren araştırmalar da vardır. Ayrıca, bağlılıkları olan doktora öğrencilerin öğrenme çıktıları ve akademideki ilişkileri daha iyidir (Gardner ve Barnes, 2007). Bağlılığın oluşmasında pek çok faktör etkilidir. Örneğin, doktora eğitimi üzerine yapılmış araştırmalarda, nitelikli danışmanlık, destek, yapıcı dönüt ve akademi ile anlamlı ilişkiler doktora öğrencilerinin memnuniyet, devamlılık ve iyi oluşlarının yordayıcılarıdır. Weidman ve Stein (2003), öğretim üyesi-öğrenci ilişkileri ile öğrencilerin araştırma projelerine katılımı arasında bir ilişki bulmuştur.

Akademik çevre doktora öğrencilerine birincil iş ortamını sunar. Bu nedenle, doktora öğrencilerinin öğrenme deneyimleri akademik çevrenin uygulamaları ile iç içedir. Ancak bu çevre eğitim gibi bir disiplin veya öğretim üyesi ya da araştırma grubu şeklinde tanımlanabilecek karmaşık, çok katmanlı ve iç içe geçmiş bir yapıdır. Bundan dolayı bu çevre öğrencinin katılımı için öğretim üyeleri ile ilişki, uluslararası konferanslara katılım, akran işbirliği, araştırma grubunda çalışma ve lisans öğrencilerine ders verme gibi pek çok ortam sunar. Ayrıca, öğrencilerin araştırma yapmaları, çeşitli kurslara katılmaları ve birlikte araştırma yürütmeleri gibi çeşitli çalışmalar onların kararlılıklarını, doktora derecesi alma heveslerini ve araştırmalarıyla meşgul olmalarını sağlayabilir. Bu yüzden doktora öğrencilerinin bağlılığını sağlamak için ait olma, yeterlik, otonomi ve katılıma ilişkin deneyimler gereklidir. Örneğin, Appel ve Dahlgren (2003) doktora öğrencilerinin entelektüel gelişimlerine imkan veren fırsatlar bulduklarında, araştırmacı olarak öz kontrol ve akademik özgürlük hissettiklerinde ve fark yarattıklarını

düşündüklerinde doktora çalışmalarından ilham aldıklarını tespit etmiştir. Öğrencilerin iş yaşamındaki deneyimleri, doktora çalışmalarına olan bağlılıklarını etkileyebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı doktora öğrencilerinin karşılaştıkları güçlükleri ve onları motive eden itici güçleri doktora öğrencilerinin görüşlerine göre incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Araştırma soruları

1- Doktora öğrencileri çalışmalarında hangi zorluklara karşılaşmaktadır ve bu zorlukların kaynakları nelerdir?

2- Doktora çalışmasında karşılaşılan zorluklarla hangi yollarla başa çıkılabilir?

3- Doktora öğrencilerini motive eden güçler nelerdir?

Yöntem

Doktora öğrencilerinin karşılaştıkları güçlükleri ve onları motive eden itici güçleri doktora öğrencilerinin görüşlerine göre inceleyen bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseninde birkaç kişinin yaşadığı kavram veya olguların ortak anlamı açıklanır. Betimsel olgubilim deseni araştırmacının yorumlarına daha az odaklanırken katılımcı deneyimlerine daha çok vurgu yapar (Cresswell, 2013, 76-80).

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'daki üç devlet üniversitesinin Eğitim Yönetimi Doktora programına kayıtlı 32 Doktora öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın nitel yöntemle yürütülmüş olmasından dolayı çalışma grubu sınırlı tutulmuş, böylece konuyla ilgili görece zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen doktora öğrencileri ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubundaki katılımcılar 'amaçlı örnekleme' yaklaşımı ile belirlenmiştir.

Araştırmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Formun geliştirilmesi sürecinde öncelikle kapsamlı bir yazın taraması yapılmış ve konuya ilişkin kavramsal çerçeve belirlenmiştir. Ardından araştırmacılar tarafından 10 doktora öğrencisiyle ön görüşmeler gerçekleştirilmiş ve doktora sürecindeki güçlükler bunlarla başa çıkma yolları ve doktora öğrencilerini motive eden güçlere ilişkin görüşleri saptanmaya çalışılmıştır. Daha sonra bir taslak görüşme formu hazırlanmış ve taslak form uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen düzeltme önerileri sonrasında taslağa son hali verilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular araştırmanın alt-problemleri ile uyumlu olarak üç genel başlık altında toplanmaktadır. Bunlar sırasıyla doktora öğrencilerinin karşılaştığı güçlüklerle ilişkin sorular, güçlüklerle başa çıkma stratejilerine ilişkin sorular ve son olarak doktora öğrencilerini motive eden güçlere ilişkin sorulardır.

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Yazıya aktarılan verilerin düzenlenerek kodlanması, kodlanan verilerden temaların oluşturulması yoluna gidilmiştir ve bu doğrultuda bulgular tanımlanıp yorumlanacaktır.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Doktora Programı, Doktora Öğrencisi, Doktora Eğitimindeki Zorluklar.

Kaynaklar

- Appel, M., & Dahlgren, L. (2003). Swedish doctoral students' experiences on their journey towards a PhD: Obstacles and opportunities inside and outside the academic building. *Scandinavian Journal of Educational Research, 47*(1), 89-110. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00313830308608>
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Gardner, S. K., & Barnes, B. J. (2007). Graduate student involvement: Socialization for the professional role. *Journal of College Student Development, 48*(4), 1-19. doi:10.1353/csd.2007.0036
- Jairam, D., & Kahl Jr., D. H. (2012). Navigating the doctoral experience: The role of social support in successful degree completion. *International Journal of Doctoral Studies, 7*, 311-329. Retrieved from <http://ijds.org/Volume7/IJDSv7p311-329Jairam0369.pdf>
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishing.
- Mujtaba, B. G. & Scharff, M. M. (2007). Earning a doctorate degree in the 21st century: Challenges and joys. *ILEAD Academy Publications*; Florida, USA. ISBN: 978-0-9774211-3-8.
- Mujtaba, B. G., & Preziosi, R. C. (2006). *Adult education in academia: Recruiting and retaining extraordinary facilitators of learning* (2nd ed.). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Patton, M. Q. (2001). *Qualitative Research & Evaluation Methods Integrating Theory and Practice* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications



- Protivnak, J. J., & Foss, L. L. (2009). An exploration of themes that influence the counselor education doctoral student experience. *Counselor Education & Supervision, 48*(4), 239-256. DOI: 10.1002/j.1556-6978.2009.tb00078.x
- Spaulding, L. S., & Rockinson-Szapkiw, A. J. (2012). Hearing their voices: Factors doctoral candidates attribute to their persistence. *International Journal of Doctoral Studies, 7*, 199-219. Retrieved from <http://ijds.org/Volume7/IJDSv7p199-219Spaulding334.pdf>
- Virtanen, V., & Pyhältö, K. (2012). What engages doctoral students in biosciences in doctoral studies? *Psychology, 3*(12A), 1231–1237. DOI:10.4236/psych.2012.312A182
- Weidman, J. C., & Stein, E. L. (2003). Socialization of doctoral students to academic norms. *Research in Higher Education, 44*(6), 641–656. DOI:10.1023/A:1026123508335
- Williams, A. A. & Mujtaba, B. G. (2008). Comparative outcomes assessment of students in the United States, Jamaica and the Bahamas in the economic thinking course in the MBA program. *International Journal of Education Research; 3*(3), 78-90.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN FARKLILIKLARI YÖNETME BECERİLERİNİN ÖĞRETMENLERİN ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİM TUTUMUNA OLAN ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Könül Abaslı^a, Yener Akman^b

^(a) Doktora öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, konulabasli@gmail.com

^(b) Doktora öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, yenerakman26@gmail.com

Giriş

Çağımızda küreselleşmenin etki alanının artması ile birlikte kültür ve inanç gibi unsurların farklılıkların bir arada var olmasını geçerli kıldığı söylenebilir. Farklılık kavramının çok sayıda tanımlamalar ile açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir. Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlüğünde farklılık sözcüğü “doğal, toplumsal ve bilince dayanan her olay ve olguyu bütün ötekilerden ayıran özellik” olarak tanımlanmaktadır (TDK). Farklılık herhangi bir sınıfta, örgütte, toplulukta ve ulusta tüm kimliklerin, farklı özgeçmiş, deneyim, inanç, cinsiyet, ırk, etnik yapı, ulusal köken, cinsel yönelim, din, yaş, fiziksel yetenek, eğitim, sınıf, iş deneyimi, aile durumu, siyasi ve ekonomik eğilimlerinin karışımı olarak da ifade edilmektedir (Gentile, 1996; Norton ve Fox, 1997). Bir diğer tanımda ise farklılık “belli bir topluluk içinde yer alan temel insan farklılıklarının derecesi” olarak açıklanmaktadır (Certo, 1997, akt. Memduhoğlu, 2007: 9). Wentling (2001) farklılık kavramını birisini diğerlerinden ayıran, bazı açık ve gizli özelliklerden oluşan bir kavram olarak nitelendirmektedir. Farklılık veya farklı olma durumu bireylerin kendilerinden veya ait oldukları gruplardan farklı olan diğer bireylere atfedilmektedir. Farklı olanlar, bir diğer ifadeyle diğerleri olarak ifade edilenler yaş, etnik köken, cinsiyet, cinsel yönelim vs. gibi boyutlar açısından bireylerin kendilerinden farklı olanlardır (Loden ve Rosener, 1991, akt. Okat, 2010: 7; Morisson, Lumby ve Sood, 2006).

Küreselleşmenin beraberinde getirdiği değişim ve gelişmeler sonucunda bilginin hızla sürekli olarak yenilediği günümüzde, insan gücündeki farklılıkların ve karmaşıklıkların artması farklılık kavramının örgüt yaşamındaki önemini vurgulamaktadır. Diğer bir ifadeyle günümüzde örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri için önemli olan anahtar unsurlardan birisi, çalışanların farklılıklarına duyarlılık ve saygı göstermek ve bu farklılıkları bir zenginlik olarak görerek değerlendirmektir. Bu anlamda ihtiyaç duyulan yaklaşımlardan birisi de farklılıkların yönetimi yaklaşımıdır (Memduhoğlu, 2011). Amerika Birleşik Devletleri’nde “diversity” ve “diversity management” başlıkları altında incelenen kavram, farklılıklar sonucu ortaya çıkan sorunları birey, grup, örgüt ve toplum bazında değerlendirmeye çalışan bir kavram olarak görülmektedir. Ayrıca kavram, tüm insanların eşit fırsatlara sahip olması için çaba gösteren ve farklılıklara karşı saygı duyulmasını öngören bir anlayışı da yansıtmaktadır (Sürgevil ve Budak, 2008). Thomas’a (1990) göre farklılıkların yönetimi örgütlerde çalışanlar arasındaki farklılıkların önemini vurgulayan yönetsel bir kavramdır. Herrera (2008) ise farklılıkların yönetimini takım çalışmasına ve çalışanların karşılıklı saygısına dayanan ve tüm çalışanların örgüte yönelik katkılarını değerlendirmek olarak tanımlamaktadır. Özkaya, Özbilgin ve Şengül (2008) farklılıkların yönetimi yaklaşımının günümüz örgütleri için önemli bir strateji olduğunu belirtmektedir. Araştırmacılara göre farklılıkların yönetimi örgüt içindeki bireysel farklılıkları, örgüt için rekabet avantajı yaratmak amacıyla yönetmeyi öngören bir yaklaşımdır. Memduhoğlu (2007: 11) farklılıkların yönetimi kavramını, örgütte çalışan tüm bireylerin potansiyellerini ortaya çıkarmayı hedef edinen kapsamlı bir yönetim felsefesi şeklinde ifade etmektedir. O’na göre farklılıkların yönetiminin temel amacı örgütlerde iş gören ve müşteri memnuniyetini artırmak, örgüt çalışanları arasında iletişimi ve diyalogu geliştirmek ve bununla da örgüt performansını yükseltmektir. Sessa’ya (1992: 37) göre, farklılıkları etkili yönetmek için örgütlerin farklılıklara sahip olması, onu içinde barındırması ve farklılıkları örgütün ayrılmaz bir parçası haline getirerek değer vermesi önemlidir.

Balay ve Sağlam’a (2004) göre farklılıkların yönetimine ilişkin araştırmaların çoğu, bu kavramı, geçmişte Amerika’daki anti-ayrımcılık hareketine yönelik politik ve felsefi tartışmalara dayandırmaktadır. Bu kapsamda örgütsel araştırmalarda farklılık düşüncesinin büyük ölçüde ırk ve cinsiyete dayalı çalışmalarla başladığı düşünülebilir. Morisson, Lumby ve Sood (2006) da farklılıklar ve farklılıkların yönetimine dair son zamanlara kadar yapılan çalışmaların çoğunlukla etnik köken, engellilik ve cinsiyete dayalı araştırmalara konu olduğunu, son yıllarda ise eğitim yönetimi ve liderlik alanlarında da çalışılmaya başladığını belirtmektedir.

Farklılıklar ve farklılıkların yönetiminin diğer örgütler gibi toplumla iç içe olan eğitim örgütleri için de önemli olduğu söylenebilir. Eğitim örgütü olarak okullarda çalışan farklı insanlar; farklı kültürleri, kişilik özelliklerini ve yeteneklerini de okula taşıyabilmektedirler (Memduhoğlu, 2011). Bunların yanı sıra tek tip öğrenci yetiştirmekten öte, farklı ve eleştirel düşünebilen, hoşgörülü sahibi olan, sorunlara duyarlı bireyler yetiştirmeyi amaç edinen okulların kendi içinde olan farklılıkları bu anlamda iyi yönetmesi gerekmektedir (Şişman, Güleş ve Dönmez, 2010). Bu yüzden eğitim lideri olarak okul yöneticilerinin farklılıkların yönetimi konularını daha fazla dikkate almasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Yaşamın tüm alanlarında yaşanan hızlı değişim, artan rekabet ve küreselleşme olgusu örgütlerin yeni değerler yaratmasını ve var olan değerlerin farklı taraflarını ortaya çıkarmasını zorunlu kılmıştır. Farklılıklara dayalı olarak başlayan değişim ve dönüşüm sürecinin hızının giderek arttığı günümüzde örgütler farklılıkların ön plana çıktığı çok kültürlülüğe doğru evrimleşmiştir (Memduhoğlu, 2007: 11)

Kavram itibarıyla çok kültürlülük 1960'lı yıllarda ABD'de ortaya çıkmış ve ırk, dil, cinsiyet, yaş, etnik köken, eğitim, sosyal sınıf, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutların farkına varılması olarak nitelendirilmiştir (Amerikan Psikoloji Derneği, 2002; Başbay ve Bektaş, 2009). Çok kültürlülük disiplinler arası bir kavram olup alan yazında çok sayıda tanımı bulunmaktadır. En basit tanımıyla çok kültürlülük çeşitli kültürleri içinde barındıran ve farklı ülkelerde üzerine tartışmalar yapılan bir kavram olarak tanımlanabilir (Aydın, 2013). Çok kültürlülük olgusunun eğitim boyutunu ifade eden çok kültürlü eğitim ise din, dil, cinsiyet, etnik yapı gibi bir sıra değişkenlere bakılmaksızın tüm sosyal sınıflardan gelen öğrencilerin eşit eğitim fırsatları sağlamasını destekleyen ve bunun için de tüm okul ortamını değiştirmek ve yeniden yapılandırmak gerektiğinin önemini vurgulayan bir düşünce, eğitim yeniliği olarak açıklanmaktadır (Banks vd., 2001). Başbay ve Kağnıcı'ya (2011: 202) göre çok kültürlü eğitim "eğitim, öğrenme ve öğretme sürecini kültürel çoğulculuğu teşvik edecek yapıda inşa etmek" olarak nitelendirilmektedir. Banks (2010) çok kültürlü eğitimin uygulanabilir olması için okul örgütlerinin sosyal bir sistem olarak kabul edilmesinin gerekli olduğunu belirtmektedir. Bunun yanı sıra Banks (2010) aynı zamanda eğitim sisteminde önemli yere sahip olan öğretmenlerin ve okulda çalışan diğer personelin demokratik tutum ve değerlerden, uygulanan çok kültürlülük programından haberdar olmasının önemini vurgulamaktadır. Bu düşünceden hareketle eğitim-öğretim sürecinin uygulayıcıları olarak kabul edilen öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ortamlarının gereklerine uygun davranışlar geliştirebilmelerini destekleyecek olumlu bir tutuma sahip olmalarının da önemli olduğu düşünülmektedir. Bu durum ise çok kültürlü eğitime yönelik tutum ve becerilerin düzeylerinin dikkate alınmasını gerektirmektedir (Koçak ve Özdemir, 2015).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı okul müdürlerinin farklılıkları yönetme becerilerinin öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumuna olan etkisinin incelenmesidir. Bu doğrultuda çalışmada aşağıdaki soruların cevapları aranmaktadır;

1. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin farklılıkları yönetme becerileri görece ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları görece ne düzeydedir?
3. Okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerileri ile öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerileri öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma nicel bir araştırma olup, verileri toplamak için Balay ve Sağlam (2004) tarafından geliştirilen 28 maddelik "Farklılık Yönetimi Ölçeği" ve Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) tarafından geliştirilen 18 maddelik "Öğretmenlerin Çok kültürlü Tutum Ölçeği" kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: farklılıkların yönetimi, çok kültürlü eğitim tutumu, öğretmen

Kaynaklar

APA (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guideline.pdf>. Erişim tarihi: 18.02.2017

Aydın, H. (2013). A literature-based approaches on multicultural education. *Anthropologist*, 16(1-2), 31-44.

Balay, R. ve Sağlam, M. (2004). Eğitimde farklılıkların yönetimi ölçeğinin uygulanabilirliği. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 32-46.

- Banks, J. A. (2010). Multicultural Education Characteristics and Goals. James A. Banks, Cherry A. McGee Banks (Ed). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (pp: 31-58). US: Wiley.
- Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., & Nieto, S. (2001). *Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society*. Center for Multicultural Education, College of Education, University of Washington, Seattle.
- Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çok kültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34, 30-43.
- Başbay, A. ve Kağnıcı, D. Y. (2011). Çok kültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 199-212.
- Gentile, M. C. (1996). *The case for diversity in the business curriculum: Definition. rationale. course impact*. Working paper, written with assistance and support of Bentley College, Waltham. MA.
- Herrera, R. (2008). *A study of the relationships between attitudes toward diversity management and cultural preferences*. Ph. D. Thesis. Our Lady of the Lake University, San Antonio, Texas, United States.
- Koçak, S. ve Özdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarında kültürel zekânın rolü. *İlköğretim Online*, 14(4), 1352-1369.
- Memduhoğlu, H. B. (2007). *Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Türkiye’de kamu liselerinde farklılıkların yönetimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Memduhoğlu, H. B. (2011). Liselerde farklılıkların yönetimi: bireysel tutumlar, örgütsel değerler ve yönetsel politikalar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 37-53.
- Morrison, M., Lumby, J., & Sood, K. (2006). Diversity and diversity management. *Educational Management and Administration Leadership*, 34(3), 277-295.
- Norton, J. R., & Fox, R. E. (1997). *The Change Equation-Capitalizing on Diversity for Effective Organizational Change*. Washington DC, US: American Psychological Association.
- Okat, B. (2010). *Örgütlerde farklılıkların yönetimi ve farklılık iklimine kuramsal bir yaklaşım*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Özkaya, M. O., Özbilgin, M. ve Şengül, C. M. (2008). Türkiye’de farklılıkların yönetimi: Türk ve yabancı ortaklı şirket örnekleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 359-374.
- Sessa, V. I. (1992). Managing Diversity at the Xerox Corporation: Balanced Work Force Goals and Caucus Groups. Jackson, Susan E. (Ed). *Diversity in the workplace: Human resources initiatives*, (pp. 37-64). New York: Guilford Press.
- Sürgevil, O. ve Budak, G. (2008). İşletmelerin farklılıkların yönetimi anlayışına yaklaşım tarzlarının saptanmasına yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(4), 65-96.
- Şişman, M., Güleş, H. ve Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182.
- Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük (TDK).
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.58dd2fb35e2605.17868444 Erişim tarihi 18.03.2017.
- Thomas, R. R. (1990). From affirmative action to affirming diversity. *Harvard Business Review* 68(2), 107-117.
- Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- Wentling, R. M., (2001). Diversity at work force, The highlight zone, *Research and Work*, 4, 1-10.

MORAL SERMAYEYE İLİŞKİN KAVRAM ANALİZİ

Habib Özgan^a, Özgür Sami Akgül^b

^(a) Doçent, Gaziantep Üniversitesi, ozgan@gantep.edu.tr

^(b) Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, ozgursami@hotmail.com

Giriş

21. yüzyıl... İnsanlığın bilgi çağı... Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişle birlikte üretim faktörleri olarak büyük önem taşıyan emek, sermaye ve doğal kaynaklar yerini hızla bilgiye bıraktı. Bilgi çağında ortaya çıkan her türlü ilerleme pek çok yeni kavramı da beraberinde getirdi.

“Gelir yaratma yeteneğine sahip ulusal veya uluslararası düzeyde her türlü mali veya fiziksel varlık (TDK, 2016) olarak tanımlanan sermaye kavramı günümüzde bu anlamının çok ötesinde anlamları karşılamaktadır. Örgütlerin amaçlarına ulaşmak ve işleyişlerini devam ettirebilmelerini sağlamak için sermayeye ihtiyaçları vardır. Klasik Yönetim anlayışından günümüze kadar yönetim anlayışlarındaki değişime paralel olarak sermaye anlayışı da değişikliğe uğramıştır.

Araştırmanın Amacı

Bordieu ekonomik, sosyal ve kültürel olmak üzere üç farklı sermaye biçiminden bahsetmektedir (Bordieu, 1986). Ekonomik sermaye ile her türlü maddi kaynağı, sosyal sermaye ile insanın toplum içindeki sosyal ilişki ağını, kültürel sermayeyle ise kültürün geliştirilmesi ve sonraki kuşaklara aktarılmasını açıklamaya çalışmıştır. Sonraki süreçte sermaye türlerine yenileri eklenmiş, bir örgütün bilgi değerini açıklamak için entelektüel sermaye, örgütün insan kaynağının psikolojik kapasitesini artırmak için pozitif psikolojik sermaye ve insanın manevi dünyasının örgüt yaşamına katkı sağlaması adına ruhsal sermaye kavramları da literatürdeki yerini almıştır.

Ekonomik olmayan sermaye türlerine Valverde moral sermayeyi eklemiştir. 19. yüzyıl Orta sınıf Avrupalı hayırseverin fakirlere yardım ederek Tanrı ile aralarındaki hesabı kapatacağını düşündüğünü ifade eden Valverde, Viktoria döneminde hayırseverliğin fakirler arasında karakter inşa etmeyi hedeflediğini dile getirmiştir (Valverde, 1990). Moral sermaye, en kısa ifadeyle ahlaki kuralları kullanarak insanların iyi ile kötüyü ayırt edebilmelerini sağlayacak bir sosyal yapı geliştirme kapasitesidir. Örgütlerde uzun süreli bir birikim sonucu oluşan moral sermaye, örgütün insan kaynağına kazandırdığı değerlerle bireyin davranışlarında olumlu değişiklikler meydana getirmeyi amaçlamaktadır. Aslında bir örgütte çalışan ve o örgüte faydalı olma ve hizmet etme düşüncesi taşıyan bireylerin sayısı o örgütün en önemli sermayesidir.

Moral sermaye kavramı bireyler için olduğu kadar gruplar, örgütler, toplumlar hatta ülkeler için de büyük önem taşımaktadır. Teknoloji baş döndürücü bir hızla hayatın tüm derinliklerine nüfuz ederken içinde yaşadığımız yüzyılın beraberinde getirdiği bireysellik, toplumu canlı ve dinamik tutan öğelerin birer birer yok olmasına neden olmuştur. Eğitim örgütlerinin temel öğesinin insan olduğu düşünüldüğünde moral sermayeyi oluşturma ve korumaya en çok ihtiyaç duyulan kurumlar bunlardır.

Örgütlerin varlıklarını sürdürebilmesi ve etkililiği sağlayabilmesi için örgütün beklentileriyle bireylerin ihtiyaçlarının bütünleştirilmesi gerekir. Eğitim örgütlerinin girdi ve çıktısını insan oluşturduğundan işbirlikçi, paylaşımcı bir ortama sahip, daha güvenilir, üretilen değerlerin daha fazla kıymet bulduğu yerler olması beklenir (Töremen, Ersözlü, 2010).

Bir örgüt ortamında insanlar yaptıkları işlere belli anlamlar yükler. Yapılan işin çalışan için bir anlamı yoksa ortaya çıkacak ürünün bir değeri olması da mümkün değildir. Moral sermaye örgütün anlam dünyasını dolduran bir sermaye türüdür.

Bu anlamda moral sermaye örgütlerin işleyişinde kritik öneme sahiptir. Ancak bu sayede insanlar arasında güven, sevgi ve dayanışma ortamı sağlanacak bu da örgütün enerjisini sinerjiye çevirme imkânı sağlayacaktır. Araştırmanın amacı moral sermaye kavramına dikkat çekmek ve önemini ortaya koymaya çalışmaktır.

Yöntem

Araştırma yöntemi olarak literatür tarama yöntemi kullanılmıştır. Literatür tarama yönteminde araştırma problemi alanında var olan yazılı kaynaklar (kitaplar, makaleler, bildiriler) ve çeşitli internet sitelerinde var olan bilgiler bir araya getirilir (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Moral sermaye kavramının ilk kez kullanıldığı 1990 yılından başlanarak literatür taranmıştır.

Bulgular

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). Bilgi çağı eğitim kuramları postmodern etik etkisinde olduğundan ahlaki kurallara mesafeli yaklaşmaktadır. Bunun sonucunda da Oscar Wild'ın tabiriyle her şeyin fiyatını bilen ancak kıymetini bilmeyen nesiller yetişmektedir.

Eğitim örgütlerinin rol modeli olan öğretmenler öğrencilerin öğrenmesinde ve kişiliklerinin oluşmasında kritik öneme sahip kişilerdir. Moral sermaye birikimi olan okullarda öğrencilerde değerler, kişiliğin bir parçası haline gelmekte, bu da gelecekte toplumsal kuralları içselleştirmiş insanların yetişmesini sağlamaktadır.

Günümüzde gerek ülkemizde gerekse dünyada okulların en önemli sorunlarından biri öğrenciler arasında yaşanan akran zorbalığı, şiddet ve gasp olaylarıdır. Bunların önüne geçebilmek için okul idarecileri tenefüs saatlerinde bahçe ve koridorlarda öğretmen görevlendirmesi yaparak sorunu şeklen de olsa çözmeye çalışmaktadır. Oysa bu tip önlemler sorunu çözmede kalıcı bir çözüm olmamakta, sadece olaya müdahale süresini kısaltmaktadır. Her öğrencinin başına bir öğretmen ya da müdür yardımcısı görevlendirilemeyeceğine göre yapılması gereken öğrencilere moral değerler kazandırmaktır. Onları sadece akademik bilgiyle değil, ahlaki yönden de güçlendirmek gerekir.

Güney Afrika'nın son derece yoksul bölgelerinde yaşayan gençler üzerinde iki yıl süren bir çalışma yürüten Swartz, fakirlikle moralite arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında moral sermayenin önemini ortaya koymuştur. Buna göre o bölgede yaşayan iyi ve ahlaklı gençlerin kolay iş bulduğu, bunun bir döngü içinde sürüp gittiği dolayısıyla moralitenin sermaye ürettiği sonucuna ulaşmıştır (Swartz, 2009).

Ahlaki açıdan şu soruya cevap vermek gerekmektedir: Ahlaki yönden fakir gençler, orta sınıfın gençlerine göre daha mı sorunludur? Ekolojik yaklaşımla bakıldığında fakir gençlerin daha sorunlu oldukları sonucuna varılabilir. Sosyal sınıf açısından değerlendirildiğinde fakir gençlerin orta sınıf gençlerine göre daha yüksek düzeyde risk davranışına ve yüksek suç oranına sahip olduğu görülmektedir (Swartz, 2010, s. 315, Akt. Çelik, 2014).

Bu noktadan bakıldığında moral sermaye ülkemizde ve dünyada fakir ve dezavantajlı bölgelerde yaşayan insanlar için fakirliğin yıkıcı ve yıpratıcı etkilerine en aza indirgemede bir fırsat olarak değerlendirilmelidir.

Tartışma

Valverde (1990) ile ilk kez dile getirilen Moral sermaye kavramıyla ilgili yabancı literatürde eğitim ve işletme alanlarında pek çok araştırma yapılmıştır. Konuyu ülkemizde ilk kez getiren Çelik (2014) olmuştur. Valverde (1990) sermaye kavramı üzerine, Sergiovanni (1992) Moral Liderlik üzerine, Kane (2001) politik etki üzerine çalışmış, Çelik (2014) eğitim örgütlerinde moral sermayenin önemine dikkat çekmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Teknoloji insanları birbirine yaklaştırmış olabilir ancak insanların birbirini sevip saydığı, birbiriyle uyum içinde yaşadıkları günlük hayattaki değerler hızla kaybolmaya başlamıştır. Arkadaşı düşünce gülen, cep telefonu düşünce ağlayan bir neslin ahlaki değerlerinin titizlikle incelenmesi gerekir. Eğitim örgütleri için ekonomik olmayan bir sermaye türü olan moral sermayenin tüm boyutlarıyla araştırılması gerekir. Moral sermayenin moral kültür ve moral liderlik gibi boyutları incelenmeli okullarda moral sermaye birikiminin oluşturulması için uygulamalı çalışmalar yapılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Moral Sermaye, Moral Kültür, Moral Liderlik

Kaynaklar

- Bordieu, P. (1986). The of form capital in J.G. Richardson (Editör) Handbook of Theory and Research fort he Sociology of Education, New York: Greenwood Press
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (16. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2014). Okullarda Moral Sermayenin Geliştirilmesi, Eğitim ve Bilim, Cilt 39, 2014.
- Kane, J. (2001). The Politics of moral capital, New York: Cambridge University Press.
- Sergiovanni, T.J. (1992). Moral leadership, San Francisco: Jossey-Bass.
- Swartz, S. (2009). The moral ecology of South Africa's township youth. New York: Palgrave Macmillan.



12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi
11-13 Mayıs 2017
The 12th International Congress on Educational Administration
11-13 May 2017



- Swartz, S. (2010). Moral ecology and moral capital: tools towards a sociology of moral education from a South African ethnography, *Journal of Moral Education*, 305-327.
- Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük, (2015). TDK Yayınları.
- Töremen, F. (2010) Sosyal Sermaye ve Yönetimi, İdeal Yayınları, İstanbul.
- Valverde, M. (1990). Moral Capital. *Canadian Journal of Law and Society*, 213-232.

ÖĞRETMEN ALIMLARINDA UYGULANAN MÜLAKAT SİSTEMİ HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Semih Summak^a, Özgür Sami Akgül^b, Asım Barut^c

^(a) Yrd. Doç, Gaziantep Üniversitesi, summak@gantep.edu.tr

^(b) Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, ozgursami@hotmail.com

^(c) Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, asimbarut@yahoo.com

Giriş

Bilgi çağında gelişmiş olsun olmasın tüm ülkelerin en önemli gündem maddesi eğitimidir. Günümüzde tüm toplumlar daha eğitilmiş bir nesil yetiştirme mücadelesi vermektedir. Çünkü artık bilinmektedir ki uzun ve zorlu bir süreç sonunda ortaya çıkan eğitilmiş insan gücü bir ülkenin geleceğine yapabileceği en verimli yatırımdır. Bir ülkenin insanı ne kadar eğitilmişse milli geliri de o kadar yüksek olmaktadır. Onun içindir ki OECD gibi bir ekonomik işbirliği teşkilatı PISA sınavını yaparak üyelerinin gençlerinin eğitim düzeylerini ölçmekte ve konuyla ilgili raporlar hazırlamaktadır.

Çağın gerçeklerine uygun nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, bireyin topluma uyum sağlayıp sosyalleşmesinde, toplumun kültürel değerlerinin yeni nesillere aktarılmasında başrolü oynayan öğretmenlerdir (Küçükkoğlu, Kızıldaş, 2012).

Araştırmanın Amacı

Geçmişten günümüze bakıldığında Milli Eğitim Bakanlığının öğretmen ihtiyacını karşılamak için çeşitli yöntemler geliştirdiği görülmektedir. 1999 yılında ÖSYM tarafından ilk defa Devlet Memuru olarak atanacaklar İçin DMS (Devlet Memuriyet Sınavı) yapılmıştır. DMS, 2001 yılında Kamu Memuriyet Sınavına (KMS) dönüştürülmüştür. DMS ile KMS 2002 yılından itibaren tek sınav haline getirilerek Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) adını almıştır (ÖSYM, 2008).

Öğretmenlerin ataması 2002 KPSS'den itibaren Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezinin aynı gün iki farklı oturumla düzenlediği Genel Kültür, Genel Yetenek ve Eğitim Bilimleri sınavlarında aldıkları puanlarla yapılırken 2013 yılından itibaren öğretmen adaylarına ÖABT adı altında 16 farklı branşta (Türkçe, İlköğretim Matematik, Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Matematik (Lise), Fizik, Kimya, Biyoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Yabancı Dil (Almanca), Yabancı Dil (İngilizce), Rehber Öğretmen, Sınıf Öğretmenliği) 50 sorudan oluşan öğretmenlik alan sınavı uygulanmıştır. Bu sistemde nihai puanların hesaplanmasında Genel Yetenek (0,15) Genel Kültür (0,15), Eğitim Bilimleri (0,20) ve ÖABT sınavı (0,50) puanlık katkı yapmaktaydı.

2016 yılında ise tüm bu sınavların atama puanına etkisi %50'ye düşürülmüş, mülakatla atama sistemine geçilmiştir. Bu sistemle atanan öğretmen adaylarının statüsü de değiştirilmiş, sözleşmeli öğretmenlik modeline geçilmiştir. Öğretmen adayları için çok önemli bir sınav olan KPSS ile ilgili ülkemizde pek çok araştırma yapılmıştır. Ancak mülakatla atama sistemi henüz çok yeni bir uygulama olduğu için literatürde öğretmen adaylarının konuyla ilgili görüşlerine yer veren bir araştırma bulunmamaktadır. Bu nedenle araştırmanın problem cümlesi "Öğretmen alımlarında uygulanan mülakat sistemi hakkında öğretmen görüşleri nasıldır?" şeklindedir.

Yöntem

Araştırma, mülakat sistemiyle atanan ve atanamayan öğretmen adaylarının görüşlerinin yarı yapılandırılmış bir görüşme formuyla alınması ve verilerin nitel araştırma yöntemiyle çözümlenmesini kapsamaktadır.

Bu amaçla söz konusu öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme formuyla aşağıdaki sorular sorulmuş, öğretmen adaylarının konuyla ilgili görüşleri alınmıştır.

1. Öğretmen alımlarında mülakat sistemini genel anlamda nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Mülakat sorularının niteliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Size göre mülakatla öğretmen alımının olumsuz yönleri nelerdir?
4. Size göre mülakatla öğretmen alımının olumlu yönleri nelerdir?
5. Öğretmen atamaları sizce nasıl olmalı?

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kamu Personeli Seçme Sınavı, Öğretmen Alımı, Mülakat

Kaynaklar

Küçüköğlü, A., Kızıldaş, E., Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve Türkiye Okul Öncesi Öğretmen Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması, İlköğretim Online, 11(3), 660-670, 2012. Online: <http://ilkoğretim-online.org.tr>

ÖSYM (2008). Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) Kılavuzu, Ankara.

ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM-ÖĞRETİM SÜREÇLERİNDE KARŞILAŞTIĞI ETİK İKİLEMLER

Neşe Börü^a

^(a)Yrd. Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, nboru@nevsehir.edu.tr

Giriş

Karar verme sürecinde etik olarak doğru olan iki ya da daha fazla alternatif çözümün bulunması haline etik ikileme karşılaşma denir. Etik ikilem durumu doğru ya da yanlış seçme değildir. Bir veya birden fazla kabul edilebilir davranışın olduğu durumlardır (Jacobs ve Hartshorne, 2003, s.4). Etik ikilem durumunda bireyler doğru şeyi yapmak isterler; ancak birey onun ne olduğunu bilmemektedir veya onu yapacak kapasiteye sahip değildir. Genellikle etik ikilem çok yönlü, sık sık yarışan değerlerin varlığı veyahut çok yönlü, sık sık yarışan çatışan çıkar gruplarının iddiaları sonucunda meydana gelir (Tooffler, 1986, s.22; akt, Özgener, 2004, s.121). Bu çeşit çelişkilerle okullar da sıklıkla karşılaşmaktadır çünkü eğitim kurumları halka aittir ve bu yüzden çevresini farklı değerlere ve çıkarlara sahip çok çeşitli kişiler oluşturur ve herkes kendi çıkarlarının ve değerlerinin gerçekleşmesi için eğitim kurumlarına baskı yapar (Lashway, 1996, s.2).

Pope ve diğerlerinin (2009) yapmış olduğu araştırmalara göre ise etik ikilemler öğrenci değerlendirmeleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Pope ve diğerlerinin (2009) araştırmasına göre araştırmaya katılanların %62'si öğrencilerin akademik performanslarının değerlendirmelerine ilişkin kirlilikle ilgili etik ikilemlerle karşılaştıklarını söylemişlerdir. Örneğin değerlendirme öncesinde öğrencilere destek olmak için cevapları vermek veya öğrencinin çabasını göz önünde bulundurarak öğrencinin gerçek notunu değiştirmek gibi.

Helton ve Ray'ın (2005) araştırmasına göre okullarda ve üniversitelerde öğretmenlerin deneyimlediği etik ikilemler ise izleyen maddelerdeki gibidir:

- Yasalar ve politikalar: Evinde istimara maruz kalan öğrencilerin korunması gibi durumlarda yasaların ötesine gitme ihtiyacı.

- Yöneticiler: Kişisel veya mesleki etikle çelişen yönetici kararları

- Meslektaş davranışları: Meslektaşların öğrenci ve personelle ilgili ayrımcı davranışları

Tirri'nin (1999) Finlandiya'da 33 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği öğretmenlerin karşılaştığı etik ikilemler konulu araştırmasının bulgularına göre öğretmenler öğrencinin güvenini kaybetmemek adına öğrencinin sınırlarını ailesi ve yönetimle paylaşıp paylaşmama konusunda da ikilem yaşamaktadır. Lashway'ın (1996) araştırmasına göre rehberlik öğretmeni bir kız öğrencinin kürtaj yaptırdığını velisine söylemeli midir? gibi sorular okullarda etik ikilemlerin oluşmasına sebep olur. Klaassen'ın (2002) araştırmasına göre öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçları veya çıkarları konusunda velilerden farklı görüşleri sahip olabilmektedir ve bu tür durumlarda da öğretmenler velilerle öğrencilerle ilgili konuşma konusunda ikilemde kalmaktadır. Husu ve Tiri'nin (2007) ve Tirri'nin (1999) araştırmasına göre de öğretmenler okulun değerleri ile öğrencilerin ailelerinden getirdikleri değerler arasında kaldıklarını dile getirmektedir.

Tirri'nin (1999) araştırmasına göre öğretmenler yaramazlık yapan öğrencileri dışarı atıp atmama konusunda, akademik olarak zayıf olan öğrencinin notunu yükseltip yükseltmemeye konusunda da ikilem yaşamaktadırlar. Öğretmenler, meslektaşlarının öğrencilere yönelik profesyonelliğe aykırı davranışlarını uyarıp uyardırma konusunda da ikilem düşmektedir. Benzer bulgular Campbell'in (1996; akt, Lishchinsky, 2010) araştırmasında da yer almaktadır. Tirri'nin (1999) araştırmasına göre öğretmenler azınlıkların haklarıyla ilgili konularda da ikilem yaşamaktadır. Örneğin öğretmenler sadece çoğunluğunun dinine ait uygulamaların eğitim-öğretim sürecinde yer almasının azınlık grubunun dinsel haklarının yok sayılmasına sebep olabileceğini düşünmektedirler.

Öğretmenler davranışlarını eşitlik kuralına göre mi yoksa farklılıkları göz önünde bulundurma kuralına göre mi göstermesi gerektiği konusunda da ikilemler yaşayabilirler. Örneğin Colnerud'ın (1997) araştırmasına göre öğretmenler tüm öğrencilere eşit davranmayı mı tercih etmeli yoksa ihtiyacı olan öğrencilere odaklanmayı mı tercih etmeli konusunda kararsızlık yaşayabilir. Colnerud'ın (1997) araştırmasına göre öğretmenler meslektaşlarına ve öğrencilerine karşı şefkatli mi yoksa resmi mi davranmak konusunda da ikilem yaşamaktadır.

Strike ve diğerlerinin (1988) araştırmasına göre okullarda karşılaşılan etik ikilemler rehber öğretmen öğrencinin psikolojik durumunu anne-babasına aktarmalı mı aktarmamalı mı?, müdürün istemediği bir kişi

konferans için davet edilmeli mi?, müdür öğrencinin notlarına ilişkin olarak velinin karşısında öğretmenin mi yanında olmalıdır? gibi soruların cevaplarına ilişkindir.

Beckner'in (2004, s.91) Cooper (1990), Fleishman ve Payne (1980) ve Kidder (1995)'in araştırmalarına göre belirlediği okullarda karşılaşılan etik ikilemlere ilişkin örnekler ise aşağıdaki gibidir:

Yasallığa karşı gerçekler: Dürüstlük kavramı, teslim olma, sorumluluk sahibi olma ve sözünde durma gibi değerleri barındırmalıdır. Yöneticiler bazen öğrencilerin özel durumları uğruna bir takım politikaları göz ardı edebilir. Örneğin hamile bir kız öğrencinin durumunun saklanması isteyen bir aile için; bu konun ortaya çıkmasını isteyen bir politikayı düşünmeyebilir.

Merhamete karşı adalet: Sevgiye karşılık yasaların mı?, merhamete karşılık eşitliğin mi?, sevgiye karşılık doğruluğun mu? tercih edilmesi gerektirdiğini düşündüren durumlarla da etik ikilemlerle karşılaşılır. Örneğin eğer öğrenci ailesine destek için geceleri çalışıyor veya ailesinden biri hasta ise bu öğrencinin okula geç kalmasına veya gelmemesine göz yumulması gerekir mi? Doğru olmak önemlidir ancak gerçekleri her zaman söylemek gerekli midir? Müdürün öğrencinin duygusal problemlerini göz önünde bulundurması gerekir mi? gibi sorulara verilen cevaplar etik ikilemler oluşturabilir.

Demokrasi ve yükümlülük: Çoğunluğun anlamı milletin çoğunluğuna mı, okul bölgesinin çoğunluğuna mı yoksa okul toplununun çoğunluğuna mı karşılık gelmeli? Eğer okul politikalarının okul bölgesinin çoğunluğunun taleplerini yansıtmadığı düşünülüyorsa bu politikaları desteklemeye devam mı edilmeli? Yoksa herhangi bir direnç mi gösterilmeli? Türünde sorulara ilişkin cevaplar okullarda etik ikilemlerin oluşmasına sebep olabilir (Beckner, 2004, s.93).

Deneyimli öğretmenlerle daha az deneyimli öğretmenler arasında oluşan fikir ayrılıkları, birleştirilmiş sınıflar konusundaki fikir ayrılıkları, okulda evli çiftlerin beraber çalışması konusundaki fikir ayrılıkları da okullarda karşılaşılan etik ikilemlerle ilgilidir (Nash, 1996; akt, High, 2005, s.28).

Toplumun gelecek nesillerini yetiştirmekle sorumlu olan öğretmenlerin etik davranışlar gösterme eğiliminde olması gerekir. Bununla beraber kimi zaman eğitim politikalarının süreçlere yansıyan uygulamaları kimi zaman okulun fiziki koşulları kimi zaman yönetici davranışları kimi zaman da toplumsal ve mesleki değerlerin farklılığı öğretmenlere etik davranışların ne olduğu konusunda şüphe yaşatmakta ve değerlerin seçimi konusunda ikileme kalmalarına sebep olmaktadır. Bu araştırma ortaöğretim öğretmenlerinin eğitim-öğretim süreci zarfında karşılaştığı etik ikilemleri tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu amacın ikilemlere neden olan uygulamaların, davranışların ve okulun fiziksel koşullarıyla ilgili durumların neler olduğunun tespit edilmesine ve bu yönde iyileştirmelerin yapılmasına hizmet etmesi beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı 2016-2017 eğitim öğretim yılında Eskişehir ilinde ortaöğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin eğitim-öğretim süreci zarfında karşılaştıkları etik ikilemleri belirlemektir. Bu genel amaca göre araştırmanın alt amaçları izleyen maddelerdeki gibidir:

1. Öğretmenlerin ders süreciyle ilgili karşılaştığı etik ikilemleri belirlemek.
2. Öğretmenlerin sınavlarla ilgili karşılaştığı etik ikilemleri belirlemek.
3. Öğretmenlerin okul disipliniyle ilgili karşılaştığı etik ikilemleri belirlemek.
4. Rehberlik servisinin karşılaştığı etik ikilemleri belirlemek.
5. Öğretmenlerin velilerin tutum ve davranışlarıyla ilgili karşılaştıkları etik ikilemleri belirlemek.
6. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla ilgili karşılaştıkları etik ikilemleri belirlemek.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemine göre desenlenmiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2016-2017 eğitim öğretim yılında Eskişehir ilindeki ortaöğretim düzeyi okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu araştırma da öğretmenlerin belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örneklemekten yararlanılmıştır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Araştırmada frekans dağılımlarına göre öne çıkan bulgular Çizelge 1.'deki gibidir.

Çizelge 1. Frekans dağılımlarına göre öne çıkan bulgular

Öğretmenlerin ders süreciyle ilgili karşılaştığı etik ikilemler

Ders programını tamamlama - Öğrenci merkezli eğitim

Ders programını tamamlama - Öğrencinin hazır-bulunmuşluk düzeyi

Öğretmenlerin sınavlarla ilgili karşılaştığı etik ikilemler

Sınav sisteminin geçersizliğine inanma - Yönetmelik gereği sınav sistemini uygulama

Sınavın nitelikli olmasını isteme - Öğrencinin sınav notunun 'geçer' nitelikte olmasını isteme

Öğretmenlerin okul disipliniyle ilgili karşılaştığı etik ikilemler

Kılık kıyafet yönetmeliği - Ergen yaş grubunun özellikleri

Teneffüs düzenine riayet etme - Dersin gidişatına göre teneffüs konusunda özgür davranma

Rehberlik servisinin karşılaştığı etik ikilemler

Öğrencinin kendini gerçekleştirme - Toplumsal değerler

Rehber öğretmen olarak kişisel görüşüm de ısrarcı olma - Okul idaresinin yönetmeliğe dayanan kararlarına teslim olma

Öğretmenlerin velilerin tutum ve davranışlarıyla ilgili karşılaştıkları etik ikilemler

Velilerin öğrenciye yönelik pedagojik açıdan olumsuz tutum ve davranışlarını bilme - Öğrencilerin olumsuz tutum ve davranışlarını veliyle paylaşma (devrim, emel, özlem, merihe

Velilerin öğrencilerinin başarı düzeyleriyle ilgili olumlu beklentileri - Öğrencinin başarı düzeyi ile ilgili olumsuz gerçekler

Öğretmenlerin meslektaşlarıyla ilgili karşılaştıkları etik ikilemler

Meslektaşlar arası mesleki değerlerin değişiklik göstermesi ve bu değerlere saygı göstermek isteme - Kişisel hakları koruma

Meslektaşlar arası mesleki değerlerin değişiklik göstermesi ve bu değerlere saygı göstermek isteme - Öğrencinin hakkını koruma

Öğretmenlerin evrensel ve toplumsal değerlerle ilgili karşılaştıkları etik ikilemler

Demokrasi ve insan hakları - Seçmeli derslerin belirlenmesinde öğrencilere yapılan dayatmalar

Demokrasiyi okula indirgemeye çalışma - Toplumun evrensel değerlere olan bakışındaki eksiklikler

Tartışma

Tartışma kısmında Mahony'in (2009), Pope ve diğerlerinin (2009), Helton ve Ray'in (2005), Husu ve Tirri'nin (2003), Buzzelli ve Johnston'ın (2001), Husu ve Tirri'nin (2001), Tirri'nin (1999), Campbell'in (1996), Lashway'in (1996), Kidder (1995), Elbaz'ın (1992), Cooper (1990), Strike ve diğerlerinin (1988), Fleishman ve Payne (1980) araştırma bulgularından yararlanılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, bu çalışmada araştırmanın amaçları doğrultusunda 7 tema bulunmuştur. Bu temalar; "öğretmenlerin ders süreciyle ilgili karşılaştığı etik ikilemler", "öğretmenlerin sınavlarla ilgili karşılaştığı etik ikilemler", "öğretmenlerin okul disipliniyle ilgili karşılaştığı etik ikilemler", "rehberlik servisinin karşılaştığı etik ikilemler", "öğretmenlerin velilerin tutum ve davranışlarıyla ilgili karşılaştıkları etik ikilemler", "öğretmenlerin meslektaşlarıyla ilgili karşılaştıkları etik ikilemler", "öğretmenlerin evrensel ve toplumsal değerlerle ilgili karşılaştıkları etik ikilemler".

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak politikacılar ve uygulayıcılar için belirlenen öneriler:

• Öğretmenlerin etik ikilemlerle karşılaşmasına sebep olan uygulamaların iyileştirilmesi yönünde çaba sarf edilebilir.

• Öğretmenlerin etik ikilemlerle baş etmesini kolaylaştırma yönünde okul yöneticileri ve öğretmenler için etik standartlar geliştirilebilir.

• Araştırma sonuçlarına dayalı olarak araştırmacılar için belirlenen öneriler:

• Etik ikilem konusuna ilişkin olarak yeni araştırmalar yapılabilir.

• Etik standartların geliştirilmesi konusunda araştırmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Etik ikilem, ortaöğretim öğretmenleri, eğitim-öğretim süreçleri

Kaynaklar

Beckner, W. (2004). *Ethics for educational leaders*. Boston : Pearson/A and B.

Buzzelli, C., & Johnston, B. (2001). Authority, power, and morality in classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 873-884.

- Campbell, E. (1997). Administrators' decisions and teachers' ethical dilemmas: Implications for moral agency. *Leading & Managing*, 3(4), 245–257.
- Colnerud, G. (1997). Ethical conflicts in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 16 (6), 627-635.
- Cooper, T.L. (1990). *The responsible administrator: An approach to ethics for the administrative role*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Elbaz, F. (1992). Hope, attentiveness, and caring for difference: The moral voice in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 8(5/6), 421-432.
- Fleishman, J.L. ve Payne, B.L. (1980). *Ethical dilemmas and the education of policymakers*. New York: The Hastings Center.
- Helton, G.B., & Ray, B.A. (2005). Strategies school practitioners report they would use to resist pressure to practice unethically. *Journal of Applied School Psychology*, 22(1), 43–65.
- High, J.A. (2005). *The importance of ethical principles for educational leadership*. Yayınlanmış doktora tezi, Fielding Graduate University, ABD. <http://proquest.umi.com/pqdweb?index=1&did=862926741&SrchMode=1&sid=8&Fmt=2&VInst=PRO&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1301783448&clientId=41947>
- Husu, J., & Tirri, K. (2001). Teachers' ethical choices in sociomoral settings. *Journal of moral education*, 30(4), 361-375.
- Husu, J., & Tirri, K. (2003). A case study approach to study one teacher's moral reflection. *Teaching and Teacher Education*, 19(3), 345-357.
- Husu, J., & Tirri, K. (2007). Developing whole school pedagogical values: a case of going through the ethos of "good schooling". *Teaching and Teacher Education*, 23, 390-401.
- Jacob, S., & Hartshorne, T. S. (2003). *Ethics and law for school psychologists*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. http://books.google.com.tr/books?id=Ah46bLtwSIYC&printsec=frontcover&dq=Ethics+and+law+for+school+psychologists&source=bl&ots=FtPe_Icwzw&sig=jlxqCWOiZllccuT2KiQYgql-JDA&hl=tr&ei=S6GXTemoKcPOswabt_nCCA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0C DUQ6AEwAg#v=onepage&q&f=false
- Klaassen, C. A. (2002). Teacher pedagogical competence and sensibility. *Teaching and Teacher Education*, 18(2), 151-158.
- Kidder, R.M. (1995). *How good people make tough choices*. New York: William Morrow and Company. (Beckner, W. 2004'den alıntı).
- Lashway, L. (1996). Ethical leadership. *Eric*. Haziran, 107. İnternet erişimi: Şubat 11, 2011. <http://www.ericdigests.org/1997-1/ethical.html>
- Mahony, P. (2009). Should 'ought' be taught?. *Teaching and teacher Education*, 25(7), 983-989.
- Nash, R.J. (1996). *Real world ethics: Frameworks for educators and human service professionals*. New York: Teachers College Press. (High, J.A. 2005'den alıntı).
- Özgener, Ş. (2004). *İş ahlakının temelleri: yönetsel bir yaklaşım*. Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.
- Pope, N., Green, S.K., Johnson, R.L., & Mitchell, M. (2009). Examining teacher ethical dilemmas in classroom assessment. *Teaching and Teacher Education*, 25, 778–782.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 648-656.
- Strike, K. A., Haller, E. J. ve Saltis, J. F. (1988) *The ethics of school administration*, New York and London, Teachers College Press.
- Tirri, K. (1999). Teachers' perceptions of moral dilemmas at school. *Journal of Moral Education*, 28(1), 31–47.
- Tooffler, B.L. (1986). *Tough choices, managers talk ethics*. New York: John-Wiley&Sons Inc.

YÜKSEK LİSANS VE DOKTORA ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA ARAŞTIRMA YÖNTEM VE TEKNİKLERİ DERSİNİN BİREYLERE KATKISI VE ÖNEMİ

Hasan Basri Memduhoğlu^a, Zehra Önür^b

^(a) Doç. Dr., Yüzüncü Yıl Üniversitesi, hasanmemduhoglu@gmail.com

^(b) Yüksek Lisans Öğrencisi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, lawinya_lowe@hotmail.com

Giriş

Araştırma, bilgiye ulaşma amacıyla yapılan tüm çalışmalarını içeren süreçtir. Günlük hayatta, öğrenmek istediğimiz ya da öğrenmek zorunda olduğumuz bilgileri edinebilmek için çeşitli araştırmalar yaparız. Ancak bilimsel bir araştırma yapmak, bundan daha fazla, daha kapsamlı ve daha kurallı bir sürece işaret eder. Bilimsel araştırma; veri toplama, analiz ve yorumunda belirli prosedürlere uyulan araştırmalardır (Balcı, 2011). Belirli bir metodolojiye ve prosedürlere sahip bilimsel araştırmalar yoluyla, insanlığın gelişiminde önemli yere sahip bilimsel bilgi üretilir.

Araştırma yöntem ve teknikleri dersi, araştırma yapacak bireylere bu prosedürlerin öğretilmesinin amaçlandığı bir derstir. Verilen eğitim ile bireylerin yapacağı bilimsel araştırma ve çalışmaların kurallara uygun olması ve aynı zamanda bu çalışmaların nasıl yapılacağı konusunda bireye yol gösterilmesi hedeflenmektedir.

Türkiye’de araştırma ile ilgili dersler 80’li yıllarda okutulmaya başlanmış, ancak 1997 yılında yapılan düzenlemeyle üniversitelerin programlarından bu dersler çıkarılmıştır. Daha sonra yapılandırıcılık anlayışının hâkim olduğu yeni bir program hazırlanınca, araştırma derslerinin eksikliği ve önemi fark edilmiş ve YÖK kararı ile yeniden üniversitelerdeki birçok bölümün ders programına araştırma dersi konulmuştur (Fırat, İzmirli, İzmirli ve Kurt; 2011).

Lisansüstü eğitim programlarının tamamına yakınında da bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri dersi yer almaktadır. Lisansüstü programlar, alana ilişkin uzmanlık ve üst akademik gelişimin sağlandığı eğitimler olarak, bilimsel bilgi üretimi ve kullanımında öğrencilere yeterlikler kazandırmayı hedefler. Bu programlardaki araştırma dersinde, öğrencilerin bilimsel metodolojiye uygun olarak araştırma yapma ve bulgularını bilimsel kurallara uygun olarak raporlama yeterliği kazanmaları hedeflenir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, lisansüstü öğrenime devam eden öğrencilerin, lisansüstü programlarda aldıkları bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri dersi hakkındaki görüşlerini saptamaktır. Bu görüşlerin, dersin etkililiği ve verimliliği ile ilgili bir kanı oluşturması beklenmektedir.

- 1.Lisansüstü öğrencilerinin bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri dersine ilişkin sahip oldukları genel izlenimleri nasıldır?
- 2.Lisansüstü öğrencilerinin bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri dersinin zorunlu olup olmaması ile ilgili görüşleri nelerdir?
- 3.Lisansüstü öğrencilerinin, bu dersin öğrenciye, eğitim sistemine ve topluma katkısı ile ilgili düşünceleri nelerdir?
- 4.Lisansüstü öğrencilerinin dersin içeriği ve işleniş tarzına ilişkin görüş ve önerileri nelerdir?

Yöntem

Lisansüstü öğrenimine devam eden öğrencilerin bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri dersine ilişkin görüşlerini belirlemek amacı ile yapılan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelindeki araştırmaların temel özelliği, geçmişte veya halen var olan bir durumun belirli özelliklerinin betimlenmesi için veri toplanmasıdır (Biçer, Bozkırlı, Er; 2013).

Araştırmada nitel araştırma yönteminin tercih edilmesinin nedeni ise bu yöntemin toplumsal yaşam ve insan ile ilgili problemleri, görüşme ve gözlem gibi tekniklerle sorgulayarak, anlamları ve ilişkileri parçadan bütüne (tümevarım) açıklamaya olanak sağlamasıdır (Neuman, 2007; Akt. Memduhoğlu 2012).

Bulgular

Çalışmada, katılımcıların tamamının bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri dersinin zorunlu olması gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Bu cevapların gerekçeleri olarak, araştırma yapacak bir bireyin araştırma yöntemlerini, kurallarını ve tekniklerini tam olarak bilmeden sağlıklı ve işlevsel bir araştırma yapamayacağı gösterilmiştir. Bilimsel araştırmanın metotlarını ve kurallarını bilmeyen bir öğrencinin, hem öğretim sürecinde hem de akademik çalışmalar yaparken birçok zorlukla karşılaşacağı ve yardım alma ihtiyacı duyacağı belirtilmiştir.

Çalışmaya katılanların ifadelerine göre, araştırma yöntem ve tekniklerinin öğretimi sadece yükseköğretim kurumlarında değil ortaöğretim kurumlarında da yapılmalıdır. Ortaöğretimde verilecek temel bir bilimsel araştırma eğitimi ile öğrencilerin üniversitedeki eğitime hazırlıklı olmaları sağlanacak ve kullanılan terim, kavram ve yöntemlere yabancı olmamaları sağlanmış olacaktır. Ayrıca öğrencilerin bilimsel çalışmalar hakkındaki fikirlerine ve bilimsel çalışma yapma isteklerine olumlu yönde katkı sağlanmış olacaktır. Bunun yanında öğrencilerin bilimsel araştırma yapmanın çok zor olduğuna yönelik inançlarının değiştirilmesine de katkı sağlanmış olacaktır. Bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri dersini alan bir öğrenci daha nitelikli ve sistemli araştırma yapmayı öğreneceğinden, yapacağı çalışmalarda sahip olduğu bilgilerle aynı oranda nitelikli ve sistemli olacaktır.

Yine katılımcıların görüşlerine göre; araştırma yöntem ve tekniklerini kavrayarak yola çıkan bir araştırmacı, yapacağı bilimsel çalışmalarda sistematik bir yol izleyecek, güvenilir ve geçerli bir çalışma yapabilecektir. Bilimsel çalışmaların nitelikli ve güvenilir olduğu bir ortamda kaliteli bilimsel düşünceler gelişecek ve dolayısıyla kaliteli düşünen, sorgulayan ve araştıran bireyler yetiştirilmiş olacaktır. Bu bireylerin yer alacağı eğitim sisteminin kalitesi artacağı gibi, eğitimin niteliğinden fazlası ile etkilenen toplumun bilimsel düşünce tarzı ve bakış açısındaki kalite de aynı ölçüde artacaktır. Kaliteli eğitimin kaliteli bir toplum oluşturacağı görüşü, tartışılmayacak kadar açık bir durumu ifade etmektedir.

Tartışma

Çağımızın eğitim sisteminin temel amacı; araştıran, sorgulayan, üreten, ürettiğini paylaşan ve bunları gerçekleştiren bilimsel bir tutum sergileyen bireyler yetiştirmektir. Bu amaç göz önüne alındığında, bireylerin araştırmanın yöntem ve teknikleri konusunda eğitimden geçmesi bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu eğitimi sağlamak için, günümüzde eğitim fakültelerinin lisans bölümlerinin büyük çoğunluğunda bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri dersi okutulmaktadır. Böylelikle ilerde genç bireyleri eğitecek ve topluma kazandıracak öğretmen adaylarının, bu bireyleri araştıran, sorgulayan ve düşünen bireyler olarak yetiştirmelerini sağlamak hedeflenmektedir. Yetiştirilmesi hedeflenen bu bireylere kazandırılmak istenen bir diğer önemli özellik ise araştırma yeterliğidir. Araştırma yeterliği, araştırma teknikleri, istatistik, ölçme-değerlendirme ve bilgisayar bilgisi alanlarının bir bileşeni olarak ifade edilmektedir. Yapılan çalışmalar araştırma eğitimindeki eksiklerin ve yetersizliklerin ciddi boyutlarda devam ettiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, son yıllarda araştırma bilincini yerleştirmek ve araştırma niteliklerini geliştirmek üzere önemli adımlar atılmış, araştırma yöntemleri konusunda yayınlar artmış ve araştırma ile ilgili dersler lisans ve lisansüstü düzeydeki eğitim programlarında yer almıştır (Saracaloğlu, 2008). Bilhassa genç nesiller yapılandırıcı yaklaşım temele alınarak yetiştirilmek isteniyorsa; bilimsel araştırma, inceleme, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini kazandırmakla yükümlü olan öğretmenlerimizin öncelikle kendilerinin bu beceri ve yeterliklere sahip olmaları da büyük bir önem taşımaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Geleceğin öğretmenlerine, akademisyenlerine, araştırmacılarına bilimsel düşünme, sorgulama, araştırma ve bilgiye ulaşmanın doğru ve objektif yollarının öğretilmesi ve öğrendiklerini kullanma becerilerinin gelişmesine yardımcı olunması araştırma derslerinin okutulması ile mümkündür. Bu nedenle araştırma yöntem ve teknikleri dersi lisans ve lisansüstü programlarda zorunlu olarak okutulmalıdır.

Araştırma yöntem ve teknikleri eğitimi alan bir birey sadece kendi kişisel gelişimine ve bilimsel çalışmalarına katkı sağlamakla kalmayacak, aynı zamanda içinde bulunduğu topluma da fayda sağlayacaktır. Hayata, insana ve yaşananlara objektif ve eleştirel bir bakış açısı ile bakmayı bilen, sorgulayan, bilime ve bilmeye merak duyan, düşünen ve düşündüklerini nasıl aktarabileceğini bilen bireylerin yetiştirilebilmesi için, bu bireyleri yetiştirecek öğretmenlerin ve akademisyenlerin aynı bilimsel bakış açısına ve düşünce yapısına sahip olacak şekilde yetiştirilmesi çok önemlidir. Bu da araştırma derslerinin okutulması ile mümkündür.

Bu nedenle dersin öneminin kavranması ve içeriğinin öğrenciye tam anlamı ile aktarılabilmesi için, bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri dersi zorunlu bir ders olarak programda yer almalıdır.

Anahtar Kelimeler: Bilimsel Araştırma, Lisansüstü, Araştırma Yöntem ve Teknikleri Dersi

Kaynaklar

Balcı, A. (2011). Sosyal bilimlerde araştırma –yöntem, teknik ve ilkeler-. Ankara: Pegem A. Yayıncılık



- Biçer, N., Bozkırlı, K., Er, O. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 50, 327-341.
- Fırat, M., Kurt, A., İzmirli, Ö., İzmirli, S. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersine ilişkin Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 30, 19-28.
- Memduhoğlu, H. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye’de eğitim denetimi sorunsalı. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 12(1), 135-156.
- Saracaloğlu, A. (2008). Lisansüstü öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri, araştırma kaygıları ve tutumları ile araştırma yeterlikleri arasındaki ilişki. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2), 179-208.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 24, 543-559.

İLKOKUL, ORTAOKUL VE LİSE OKUL MÜDÜRLERİNİN OKUL YÖNETİMİNE İLİŞKİN DENEYİMLERİ

A. Melih Güneş^a, Barış Esmer^b

^(a) Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, melihgunes@gmail.com.

^(b) Arş. Gör., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, barisesmer@gazi.edu.tr

Giriş

Günümüzde yaşanan her türlü gelişme bireyleri ve doğal olarak da toplumun tamamını etkilemektedir. Toplumsal alanda yaşanan bu gelişmelerin planlı ve etkili bir şekilde yürütülmesinde ise okulların önemli bir rolü bulunmaktadır. Çalık' a (2011) göre bir toplumda sosyal ve ekonomik çevrenin eğitim ve öğretim ihtiyaçlarını karşılayabilmesinde okul, eğitim sisteminin en temel unsurudur. Toplumda meydana gelen değişimler okul müdürlerinin ve öğretmenlerin de düşünce ve davranışlarının da değişmesini zorunlu kılmaktadır. Okul müdürü ve öğretmenler bu gelişmelerin öncüsü ve gerekli yeniliklerin uygulayıcısı olma durumundadırlar. Okul idaresinin görevi de okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmasını sağlamaktır. Celep (2004) ise okulların gelişen, kendini sürekli yenileyen ve bu sayede bilgi toplumunda olması gereken yeri alması için okulların yeniden yapılanması gerekli olduğunu belirtmiştir. Bu açıdan bakıldığında okulların amacı sadece öğretimsel faaliyetlerin sunulduğu bir yer değil bireyi doğal olarak da toplumu etkileyebilmesidir. Kısaca okullar bu etkililiği neticesinde amaçlarına ulaşabilmektedir.

Etkili okullarda okul müdürleri ve öğretmenler, okulu geliştirme ve başarıyı artırma gibi önemli konular üzerinde odaklanırlar. Bu aşamada okul müdürlerinin program geliştirme, personel geliştirme ve okulu değerlendirme süreçlerinde etkili olması gerekmektedir. Okul müdürü, değişen toplum yapısına uyum sağlamak zorundadır çünkü toplumun beklentilerini karşılayamayan bir okulun etkili olması beklenemez (Çelik, 2007). Okul müdürlüğü, eğitim politikası gündemlerinde uluslararası olarak bir önceliğe sahiptir. Okul müdürleri, öğretmenlerin motivasyonları ve kapasitelerinin yanı sıra okul iklimi ve çevreyi de etkileyerek okul sonuçlarının iyileştirilmesinde anahtar rol oynamaktadır. Etkili okul müdürlüğü, eğitimin verimliliğini ve eşitlik oranını artırmak için şarttır (Pont, Nusche ve Moorman, 2008). Okulda görev yapan öğretmen ve diğer personelin iş verimini artırma, okul personelinin okulun amaçlarını gerçekleştirmeye motive etme ve okulun etkililiğini artıracak mekanizmalar geliştirme (Özden, 2005) gibi rolleri de dikkate alındığında okul müdürlerinin rolü patronluk yapmak değil, aksine iş arkadaşlığı, öğretmenler için kolaylaştırıcı, destekleyici ve yardım edici bir ortam oluşturmaktır (Dönmez, 2014). Okul müdürünün oynadığı liderlik rolü önemlidir. Okul müdürlerinin yöneticilik ya da disiplini sağlama rollerinden ziyade öğretimsel olarak üstlendikleri roller daha önemlidir. Başarılı okul müdürleri, okulun ulaşacağı genel hedefleri belirler, öğretmen ve öğrencilerin performansını izler, ihtiyaç duyulan her an tüm personelin ve öğrencilerin yanında olur, öğretmenlere öğretimsel süreçleri gerçekleştirmesi için her türlü yardım ve kaynakları temin eder, uygun öğrenme ortamları oluşturur ve okul kültürünün oluşmasına önemli derecede katkı sağlar (Van Roekel, 2008).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ilk, orta ve lise okul müdürlerinin okul yönetimi sürecine ilişkin deneyimlerini kendi anlatılarına dayalı olarak ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. İlkokul, ortaokul ve lise okul müdürleri okul yönetimini nasıl tanımlamaktadır?
2. İlkokul, ortaokul ve lise okul müdürleri ideal okulu nasıl algılamaktadırlar?
3. İlkokul, ortaokul ve lise okul müdürleri ideal okul yöneticisi kavramını nasıl algılamaktadırlar?
4. İlkokul, ortaokul ve lise okul müdürlerinin görüşlerine göre okul yöneticisi belirlemede yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?
5. İlkokul, ortaokul ve lise okul müdürlerinin okul yönetim sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
6. İlkokul, ortaokul ve lise okul müdürlerinin okul yönetim sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümünde hangi yolları izlemektedirler?
7. İlkokul, ortaokul ve lise okul müdürlerinin okul yönetim sürecinde nasıl bir yol izlemektedirler?
8. Okul müdürü olmanın kazandırdıkları ya da kaybettirdikleri nelerdir?

9. İlkokul, ortaokul ve lise okul müdürlerinin okullarında gerçekleştirmek istedikleri değişiklikler nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, İlkokul, ortaokul ve lise okul müdürlerinin görüşleri nitel yaklaşımla betimlenmeye çalışılacaktır. Veri toplama ve yorumlama aşamalarında nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılacaktır. Bogdan ve Biklen (1992) bireylerin yaşamlarını nasıl anlamlandırdıklarının belirlenmesinin nitel araştırmaların temel özelliklerinden olduğunu belirtmişlerdir. Van Mannen (2016) olgu bilim çalışmalarında bireylerin deneyimlerinin çalışmanın hem başlangıç hem de bitiş noktası olduğuna değinmiştir. Bu çalışmada okul yönetimi olgusu çalışmanın başlangıç noktası olarak ele alınmıştır. Bu olgudan doğrudan etkilenen ve olguyu etkileyen okul müdürlerinin deneyimleri ve duyguları derinlemesine betimlenmeye çalışılacaktır.

Çalışma Grubu

Olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dış vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmaya katılan okul müdürlerinin seçiminde çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanılacaktır. İlk aşamada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılacaktır. Çalışmada ayrıca okul müdürlerinden görev yaptıkları kurumda en az 1 yıl müdürlük yapması ölçütü benimsenecektir. 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 kullanılacaktır. Kolay ulaşılabılır durum örneklemelemlerinde araştırmaya katılan bireyler hakkında derinlemesine bilgilerin sunulması oldukça önemlidir (Johnson ve Christensen, 2004). Bu amaçla ulaşılan çalışma grubuna ilişkin detaylı bilgilere yer verilecektir. Her okul düzeyinden 4 katılımcı olmak üzere toplam 12 okul müdürüne ulaşılmaya planlanmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Nitel araştırmalarda görüşmeler diğer veri toplama teknikleri ile birlikte kullanılacağı gibi tek başına temel veri toplama tekniği olarak kullanılabilir (Bogdan ve Biklen, 1992; Hatch, 2002). Bu amaçla bu çalışmanın temel veri toplama aracı, bu olguyu doğrudan yaşayan kişilerle yüz yüze yapılan görüşmeler olarak belirlenmiştir. Rubin ve Rubin (2005), derinlemesine görüşmelerin öğrenmek istenen şeyin basit ve açık bir şekilde cevaplanmadığı, bireylerin deneyimlerine, bireylere sorulan sorulara verilen cevaplara ihtiyaç duyulan durumlarda kullanılabilceğini belirtmişlerdir. Araştırma sürecinde katılımcılarla yapılan yüz yüze görüşmelerde araştırmacılar tarafından ilgili literatür taranarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Soruların belirlenmesi sürecinde hazırlanan 14 adet soru alan uzmanlarına gönderilmiştir. Geri bildirimler sonucunda bazı sorular silinmiş, bazı sorular da birleştirilmiştir. Formun son şeklinde 9 adet soru yer almaktadır Sorulara ilişkin bazı örnekler aşağıda yer almaktadır

- Bir okul yöneticisi olarak okul yöneticisi olmayı nasıl tanımlarsınız?
- Size göre ideal bir okul yöneticisinde olması gereken özellikler nelerdir?

Görüşme öncesinde katılımcılar araştırmanın amacından haberdar edilecek ve kişisel bilgilerinin üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı bildirilecektir. Görüşme sürecinde görüşme formu yaklaşımı benimsemesi ve dolayısıyla soruların karışık şekilde sorulması planlanmaktadır. Her bir görüşmenin ortalama 40-60 dakika arasında süreceği tahmin edilmektedir. Görüşmeler esnasında katılımcıların görüşlerini zenginleştirmelerini sağlamak amacıyla sondaj sorularına (...ile neyi kast ediyorsunuz? Bu konuda daha biraz daha detay verebilir misiniz?) yer verilmesi düşünülmektedir. Veri kaybını engellemek amacıyla katılımcıların izni ile görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacaktır.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin analiz edilmesinde ana tema ve sorunların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Görüşme sırasında yapılan kayıtlar olduğu gibi yazıya dökülecek ve bu işlem görüşme yapılması planlanan 12 okul müdürü için tekrarlanacaktır. Yazıya dökülen görüşmeler bilgisayar ortamına aktarılacaktır. Her bir soru için ayrı bir dosya açılacak ve her bir araştırmacı katılımcıların cevaplarını defalarca okuyup kodlama yapacaklardır. Ana tema, sorunlar ve örüntüleri belirlemeye çalışılacaktır. Belirlenen tema ve örüntüler yazarlar tarafından tartışılarak ve kategoriler, ana temalar ve sorunlara ulaşılmaya planlanmaktadır (Miles ve Huberman, 1994). Araştırma sonucunda ulaşılan kategori ve temaların sistemli bir biçimde düzenlenmesi planlanmaktadır.

Geçerlik-Güvenirlilik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda iç geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine transfer edilebilirlik (Johnson ve Christensen, 2004), güvenirlilik yerine tutarlık (Lincoln ve Guba, 1985) kavramları kullanılmaktadır.



Araştırmanın inandırıcılığının artırılması amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme formu geliştirilirken ilgili alan yazın 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 örüntüleri ortaya çıkarmaya çalışılacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Böylece araştırmanın problemine ve amacına bağlı kalınarak, tekrarlı ve gereksiz kodlamalar çıkarılacak ve gerekli görülen kısımlarda yeni kodlamalar eklenecektir. Bu şekilde derin odaklı veriler elde etmenin araştırmanın tutarlığına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Müdürü, Müdür sorunları, İdeal Okul

Kaynaklar

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümcü liderlik*. Ankara: Anı.
- Çalık, T. (2011). *Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar*. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s.2-16). Ankara: PegemA.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel liderlik*, (4. baskı). Ankara: PegemA.
- Dönmez, B. (2014). Sosyal bir sistem olarak sınıf. M. Şişman & S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s.45-59). Ankara: PegemA.
- 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.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook*. Beverly Hills: Sage.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. 7. Baskı. Ankara: Pegem A.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008) *Improving School Leadership*, Volume 1: Policy and Practice: OECD Publishing.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Sage.
- Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Routledge.
- Van Roekel, N. (2008). Changing role of school leadership. NEA Education Policy Brief.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇİZİMLERİYLE OKUL MÜDÜRÜ

Barış Esmer^a, A. Melih Güneş^b

^(a) Arş. Gör., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, barisesmer@gazi.edu.tr

^(b) Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, melihgunes@gmail.com.

Giriş

İnsanların belirli kavramlara yükledikleri anlamları ortaya çıkarma ve algılanma şeklinin ortaya konulmasının farklı yolları vardır. Bireylere yüklenen anlamları yazılı olarak, sözlü olarak ya da çizim ile gösterme vb. gibi çocukların da kullanabildiği pek çok yöntem vardır. Bu tür yöntemler algıların ortaya çıkarılmasını pek çok yönden etkileyebilir. Artut (2004) çocukların algılamayla elde ettikleri bazı çizgi, simge ve işaretler etkinlik süreci açısından son derece anlamlı olup, onların dünyasını dolaysız, yalın, saf bir şekilde yansıtan önemli unsurlar olarak görülebileceğini vurgulamaktadır.

Çocuk resimleri çocuğun düşüncesini, düşünce şeklini, yaşamını, koşullarını, duygularını yansıtmakla birlikte kültürel ve sosyal belirleyicileri değerlendirme olanağı sunması açısından önemlidir (Arıcı, 2006). Kültürel ve sosyal aktarımın en önemli araçlardan birisi de okullardır. Okul müdürleri ise okulların amaçlarını gerçekleştirmek ve okulun etkililiğini en üst düzeye çıkarmak için çaba harcayan, okulun gelişimi için gerekli kaynakları sağlamaya çalışan, çalışanlarını geliştirmeye yönelik faaliyetler düzenleyen lider kişiler olarak tanımlanmaktadır (Bursalıoğlu, 2000). Okul müdürlerinin yöneticilik ya da disiplini sağlama rollerinden ziyade öğretimsel olarak üstlendikleri roller daha önemlidir. Başarılı okul müdürleri, okulun ulaşacağı genel hedefleri belirler, öğretmen ve öğrencilerin performansını izler, ihtiyaç duyulan her an tüm personelin ve öğrencilerin yanında olur, öğretmenlere öğretimsel süreçleri gerçekleştirmesi için her türlü yardım ve kaynakları temin eder, uygun öğrenme ortamları oluşturur ve okul kültürünün oluşmasına önemli derecede katkı sağlar (Van Roekel, 2008). İnsanların yetiştirilmesinde büyük öneme sahip olan okullarda görev yapan okul müdürlerinin rollerini iyi bilmeleri, yaşadıkları toplumu devamlılığı için büyük önem taşır (Erol, 1995). Bu doğrultuda okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik özelliği hem öğretmen, hem öğrenciler hem de diğer çalışanlar üzerinde oldukça önemlidir.

Okul yönetimi sürecinde etkili bir faktör olan ilkökul müdürlerinin farklı sınıf seviyelerinde algılanma şeklinin belirlenmesi ilkökullardaki okul müdürlerinin özellikleri, yönetim süreci, öğrenci-okul yönetimi, öğrenci okul müdürü iletişiminin belirlenmesi hakkında önemli bilgiler sunacaktır. Ulusal literatür incelendiğinde okul müdürüne ilişkin farklı sınıf seviyelerinde yer alan ilkökul öğrencilerinin dahil edildiği çalışmaların yok denecek az olduğu gözlenmektedir. Yapılan taramalar okul müdürü ile ilgili algıların metaforlar yoluyla belirleme (Akan, Yalçın ve Yıldırım, 2014; Tüzel ve Şahin, 2014; Yalçın ve Erginer, 2012), ve çok az sayıda çizimlere dayalı değerlendirmelerin (Yalçın ve Erginer, 2014) yapıldığını ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin çizimlerinin dâhil edildiği çalışmaların bilim adamı algısı (Kaya, Doğan ve Öcal, 2008), okul algısı (Aksoy ve Baran, 2010), aile (Doğru, Tercan, Arslan ve Doğru, 2006) alanlarına odaklanıldığı görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada ilkökul 1., 2., 3. ve 4. sınıfta okuyan öğrencilerin okul müdürü kavramına ilişkin algılarını yaptıkları çizimler yoluyla belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1) İlkokul birinci sınıf öğrencilerin okul müdürü algıları nasıldır?
- 2) İlkokul ikinci sınıf öğrencilerin okul müdürü algıları nasıldır?
- 3) İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerin okul müdürü algıları nasıldır?
- 4) İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerin okul müdürü algıları nasıldır?
- 5) İlkokul öğrencilerinin (1-4.sınıf) okul müdürü algılarındaki benzerlik ya da farklılıklar nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, verilerin toplanmasına, verilerin analizine ve araştırmaya ilişkin geçerlik-güvenirlilik çalışmalarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Tarama modelinde yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelleri bir durumun var olduğu şekliyle betimlendiği araştırmalardır (Karasar, 2014). Bu çalışmada okul müdürüne ilişkin algılar olduğu gibi, değiştirilmeden belirlenmeye çalışılacaktır. Araştırma sürecinde benimsenen yorumlayıcı-yapılandırıcı bakış açısı gerçeklerin sosyal olarak yapılandırıldığı, bireylerin deneyimlerine bağlı olarak gerçekliğin değişeceğini ifade etmektedir (Hatch, 2002). Bu araştırma sürecinde katılımcıların kendi yaşantılarına bağlı olarak okul müdürüne ilişkin oluşturdukları gerçekliği çizimleri ve açıklamaları ile yansıttıkları düşünülmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Akyurt ilçesinde yer alan bir devlet okulunda bulunan her sınıf düzeyinden 80 öğrenci olmak üzere toplam 320 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak veren amaçlı örneklem (Cohen, Mannion ve Morrison, 2013) türlerinden tabakalı amaçlı örneklem kullanılacaktır. Bu örneklem türünde analiz aşamasında ana kategoriler ortaya çıkmasına rağmen, ortak kategoriler oluşturmaktan ziyade ana değişikliklerin belirlenmesi amaçlanmaktadır (Patton, 1990). Bu çalışmada da her sınıf düzeyi bir tabakayı ifade etmekte ve tabakalar (birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf) kendi içinde homojen (benzer) özelliklere sahiptir (Patton, 1990).

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın amacı doğrultusunda ilköğrencilerinden okul müdürü ile ilgili çizimler (resim, karikatür, vb...) yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin kendi düşüncelerini sınırlamadan, daha detaylı bilgiler verebilmeleri ve çizimlerinin daha anlaşılabilir olması için öğrencilerden yaptıkları çizimleri birkaç cümle ile yazılı olarak açıklamaları istenmiştir. Öğrencilere çizimlerini tamamlamaları için bir ders saati süre verilmiştir. Öğrencilere boş bir A4 kâğıdı verilmiş ve çizimlerini kimseden yardım almadan gerçekleştirmişlerdir.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin çizimlerinin analiz edilmesinde ana tema ve sorunların tespit edilmesi araştırmacılar tarafından okunarak kodlama yapılacak, ana tema, sorun ve örüntüler (Miles ve Huberman, 1994) belirlenmeye çalışılacaktır. Analiz sürecinde ilk olarak öğrencilerin yaptıkları çizimler ve açıklamalar incelenecektir. Boş bırakılan, herhangi bir anlam içermeyen formların elenmesi düşünülmektedir. Öğrencilerin çizimleri, çizimlere ilişkin açıklamaları ortak özellikleri açısından incelenerek, benzer çizimlerin bir araya getirilmesi, kodların ve kategorilerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Son olarak her bir kod ve kategorilerin frekans ve yüzdeleri hesaplanacaktır. Her sınıf düzeyi için bu işlem ayrı ayrı gerçekleştirilecektir. Bu süreçte çizimlerin anlamlarının daha iyi anlaşılması için alanında uzman görsel sanatlar öğretmeninden yararlanılması planlanmaktadır.

Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda iç geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine transfer edilebilirlik (Johnson ve Christensen, 2004), güvenilirlik yerine tutarlık (Lincoln ve Guba, 1985) kavramları kullanılmaktadır. Araştırma bulgularının inandırıcılığının ve transfer edilebilirliğini artırmak amacıyla öğrenci çizimleri ve açıklamalarından sıkça alıntılar yapılması, katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinin benimsenmesi, veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve veri toplama sürecinin ayrıntılı olarak betimlenmesi işlemleri gerçekleştirilecektir. Araştırmacılar elde ettikleri sonuçları ve ulaşılan kodları birbiriyle sürekli olarak karşılaştırarak, yorumlayarak ve kavramsallaştırarak, araştırmaya katılanların bile açık bir biçimde farkında olmadıkları bazı örüntüleri ortaya çıkarmaya çalışacaklardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Böylece araştırmanın problemine ve amacına bağlı kalınarak, tekrarlı ve gereksiz kodlamalar çıkarılacak ve gerekli görülen kısımlarda yeni kodlamalar eklenecektir. Bu şekilde derin odaklı veriler elde etmenin araştırmanın tutarlığına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Katılımcıların görüşleri, duyguları, düşünceleri ve deneyimlerinin araştırmacı tarafından tamamen doğru anlaşılabilmesi ve raporlaştırılabilme derecesi yorumlayıcı geçerlik olarak tanımlanmaktadır (Johnson ve Christensen, 2004). Bu araştırma sürecinde katılımcıların resimlerinin yorumlanmasında katılımcıların yaptıkları açıklamalar, alanında uzman görsel sanatlar öğretmeninden yararlanılması ve iki araştırmacının resimlerin analizinde yer almasının araştırmanın yorumlayıcı geçerliğini (transfer edilebilirliğini) artıracığı düşünülmektedir.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul müdürü, Okul Müdürü Algısı, Çizim

Kaynaklar

- Akan, D., Yalçın, S., & Yıldırım, İ. (2014). " Okul müdürü" kavramına ilişkin öğretmenlerin metaforik algıları. *İlköğretim Online*, 13(1).
- Aksoy, P., & Baran, G. (2010). 60-72 aylık Çocukların okula ilişkin algılarının resim yoluyla incelenmesi. *In International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (pp. 11-13).

- Arıcı, B. (2006). *Resim, psikoloji ve çocuğun dünyasında resim*. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/28886> sayfasından erişilmiştir.
- Artut, K. (2004). Okul öncesi resim eğitiminde çocukların çizgisel gelişim düzeylerine ilişkin bir inceleme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1).
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitimde yönetimi anlamak sistemi çözümlenmek*. Ankara: Pegem A.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. Routledge.
- Doğru, S. S. Y., Turcan, A. İ., Arslan, E., & Doğru, S. (2006). Çocukların resimlerindeki aileyi tanılama durumlarının değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 223-235.
- Erol, F. (1995). Okul müdürlerinin görevlerini başarmada karşılaştıkları engeller (Burdur ili örneği). *Eğitim Yönetimi*, 1(1), 63-71.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. SunyPress.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Sage.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel
- Kaya, O. N., Doğan, A., & Öcal, E. (2008). Turkish elementary school students' images of scientists. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 32.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook*. Beverly Hills: Sage.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.
- Tüzel, E. & Şahin, D. (2014). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin okul yöneticilerine ilişkin metaforları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17.
- Van Roekel, N. (2008). Changing role of school leadership. NEA Education Policy Brief.
- Yalçın, M., & Erginer, A. (2014). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul müdürü algılarına ilişkin yaptıkları çizimler. *Eğitim ve Bilim*, 39(171).
- Yalçın, M., & Erginer, A. (2012). İlköğretim okullarında okul müdürüne ilişkin metaforik algılar. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(2), 229-256.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

SÖZLEŞMELİ ÖĞRETMENLİK MÜLAKATI UYGULAMASININ MÜLAKAT SORULARI VE ÖĞRENCİLERİN GÖRÜŞLERİ ÜZERİNDEN DEĞERLENDİRİLMESİ

Yılmaz Tonbul^a, Yunus Emre Ağaçdiken^b

^(a) Doç. Dr. Ege Üniversitesi, yilmaz.tonbul@ege.edu.tr

^(b) Ege Üniversitesi, yunus.agacdiken@gmail.com

Giriş

Öğretmenlik siyasetçisinden doktoruna, mühendisinden polisine kısaca birçok meslek dalına insan gücü yetiştirmesi açısından, toplumu tüm yönleriyle etkileme gücüne sahip mesleklerin başında gelmektedir. Üstlenilen sorumluluk, toplumsal beklentiler ve kazanılması gereken özellikler dikkate alındığında, öğretmenliğin herkes tarafından yapılamayacak bir meslek olduğu kolayca anlaşılmaktadır (Şimşek, 2005). Öğretmenler, eğitim fakültelerinde ya da buralardan alınan pedagojik formasyon eğitimleri aracılığı ile yetiştirilmektedir. İşveren konumundaki Milli Eğitim Bakanlığı ise, istihdam edeceği öğretmenleri, onları seçecek bir takım ölçme işlemlerine tabi tutarak, belirleme yoluna gitmektedir. 1999 yılına kadar öğretmen atamalarında herhangi bir sınav uygulanmamıştır. İlk kez 1999 yılında Kamu Personeli Yasası'nda yapılan düzenleme ile daha önce DMS adı ile uygulanan sınav, bu tarihten itibaren KMS olarak isim ve nitelik değiştirmiştir. 120 puan türü ve 4 farklı oturumunda oluşan sınav; öğretmenlik, sözleşmeli personel, memurluk ve uzman kadroların istihdamında eleme sınavı niteliği taşımaktaydı. KMS sadece ilk ve son defa 7-8 Temmuz 2001 tarihinde uygulanmıştır. Bir sonraki yıl olan 2002'de ise sınav, yapılan isim değişikliği ile KPSS adını almıştır (Kamu Personeli Seçme Sınavı, 2017). KPSS sınavlarında öğretmenlik alan bilgisi testi uygulamasına ise ilk kez 2013 yılında başlandı. 2016 yılına gelindiğinde ise öğretmen istihdamında kadrolu personel alımı durdurulmuş, KPSS sınavından ilgili puan türünden 50 puan ve üzeri alan adayların başvuru hakkına sahip olabileceği mülakat sınavı ile öğretmen istihdamı yoluna gidilmiştir.

Açık toplumsal sistem yaklaşımı, sistemdeki girdilerin niteliğinin, süreci ve çıktıları doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır. Eğitim sisteminin insan kaynağı girdisini oluşturan öğretmenler ve onların niteliği, okullardaki öğrenci başarısının (Caroll, 2001), ortaya çıkan sorunların çözümünün (Toprakçı ve Altunay, 2015) ve öğretmenlerin meslek içerisinde yetiştirme uygulamalarının etkililiğinin önemli yordayıcılarından biridir (Saban, 2000). Öğretmen niteliğinin bu kadar belirleyici olmasından dolayı, nitelikli öğretmenlik ölçütlerinin belirlenmesi ve bu ölçütlere uygun adayların uygun uygulamalar aracılığı ile seçilmesi, 'doğru öğretmenleri seçmede' oldukça önem taşımaktadır. 17. Milli Eğitim Şurası'nda öğretmen adaylarının istihdamında akademik başarının yanı sıra öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği kişisel niteliklerin ölçülmesine ve değerlendirmesine yönelik mekanizmalar oluşturulmalı, bu kapsamda, öğretmenlik programlarına girişteki seçme süreci yeniden gözden geçirilmelidir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2010) kararı alınmıştır. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içi performanslarını etkileyen önemli değişkenler olarak (a) sözel anlatım becerisi, kişilik özellikleri ve liderlik becerileri gibi duyuşsal ve psikomotor boyutları kapsayan değişkenlerin önemi vurgulanmış (Shechtman, 1992); Byrnes, Kiger ve Shechtman ise (2003) öğretmen adaylarının psikomotor ve duyuşsal davranışlarının ölçülmesini temele alan grup odaklı bir değerlendirme olan mülakattan aldıkları puanların, sınıf içi öğretim performanslarını akademik ölçütlerden daha iyi kestirdiğini bulmuşlardır. ABD ve birçok Avrupa ülkesinde küçük farklılıklar gösterebilmesine rağmen bireysel ve grup mülakatları, özel okulların ve devlet okullarının öğretmen alımlarında yaygın bir şekilde uygulanmaktadır (George ve Kathryn, 1996). Öğretmen adaylarını seçme uygulamaların lisans eğitimi aşamasına kadar indirildiği uygulamalar da bulunmaktadır. Örneğin New Jersey de Montclair State Üniversitesi'nde öğretmen adayları sekiz değişken açısından yeterli bulunduktan sonra eğitim fakültesine alınmaktadırlar. Bu sekiz değişkenin ölçülmesi, bireysel mülakat tekniği ve yazılı sınav ile yapılmaktadır (Jacobowitz, Delorenzo ve Adirim, 2000). İngiltere de eğitim fakültelerine öğrenci seçimi yapılırken öğrenciler mülakata alınır. Bu mülakatta öğrencilerin fiziksel ve zihinsel olarak öğretmenlik mesleğine uygun olup olmadıklarına karar verilir. Ayrıca adayın öğretmenlik mesleğini yapmaya engel olacak bir sabıkasının olup olmadığı kontrol edilir ve öğrenci seçim sürecinde deneyimli öğretmenler de jüri üyesi olarak görev yapmaktadır (EURYDICE, 2006).

Ülkemizde 2016 yılından başlamak üzere, öğretmenlik istihdamında mülakat uygulamasına geçilmiştir. Her adayın mülakat puanı, MEB tarafından yayınlanan Mülakat Değerlendirme Formunda yer alan; bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade yeteneği ve muhakeme gücü, iletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti, bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı ve topluluk önünde temsil yeteneği ve eğitimcilik nitelikleri boyutlarında mülakat heyeti üyelerince puanlanmaktadır. Bir ölçme değerlendirme türü olarak mülakat uygulaması, kendi içerisinde artıları olmakla birlikte, bir takım eksileri de bünyesinde barındırma özelliğine sahip olabilmektedir. Mülakatlar, çoktan seçmeli sınavlar kadar nesnel değildir. Nesnel yöntemlerle puanlanmayan ölçme işlemlerinin güvenilirliği de düşüktür. Mülakat uygulamasının geçerliliği ise Özçelik'e (2010) göre ölçme aracının veya yöntemin ölçülmek istenen özelliği başka özellikler ile karıştırmadan ölçmesidir tanımından yola çıkılarak mülakatın hedefi amaca uygun ve sadece mülakatla ölçülebilecek becerileri ölçmeye yönelik hazırlanmasına dikkat edilmelidir. Mülakat uygulaması ülkemizde henüz yenidir ve bu alanda bir ülkemiz alanyazımında bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın uygulamaya (karar alıcılara, komisyonlarda görevli bireylere, öğretmen yetiştiren kurumlara ve adaylara) ve bundan sonraki araştırmalara ışık tutacağı, bundan dolayı da alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Türkiye'de ilk kez 2016 yılında gerçekleştirilen sözleşmeli öğretmenlik mülakatı uygulamasının erişilen sorular ve öğretmen adaylarının görüşleri üzerinden, MEB öğretmen yeterlikleri göstergeleri (MEB, 2002) ve mülakat değerlendirme formunda yer alan boyutlar dikkate alınarak, mülakat uygulamasının öğretmen yeterliklerini ölçmeye uygunluğunun yanı sıra öğretmen adaylarının mevcut uygulamaya yönelik görüşleri ortaya konmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımı ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaç çerçevesinde araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) *modeli* kullanılmıştır.

Bu araştırmanın *çalışma grubu* amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ve ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubu sosyal paylaşım sitesi Facebook üzerinde Sözleşmeli Öğretmenlik Soru Paylaşım grupları, dershanelerin yayımladıkları mülakat soruları, çıkmış mülakat soruları ile ilgili basılı yayınlar ve 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri ile eğitim fakültesi formasyon eğitimi programına katılan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan toplam öğrenci sayısı 112'si eğitim fakültesi son sınıf öğrencisi, 70 tanesi ise formasyon grubu öğrencisi olmak üzere toplam 192'dir.

Mülakatta çıkmış sorular, MEB öğretmen yeterlikleri göstergeleri (MEB, 2002) ve mülakat değerlendirme formunda yer alan boyutlar dikkate alınarak betimsel analize tabi tutulmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin mülakat uygulamasına yönelik görüşleri ise, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Elde edilen verilerin analizlerinin güvenilirlik ve geçerlilikleri yeterli düzeyde veri toplama, görüşme süresini uzun tutma, ayrıntılı betimleme, verilerin saklanması ve uzman görüşleri kullanılarak sağlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik istihdamı, sözleşmeli öğretmenlik, mülakat.

Kaynaklar

- Byrnes, D., Kiger, G. & Shechtman, Z. (2003). *Evaluating the use of group interviews to select students into teacher-education programs*. Journal of Teacher Education, 54(2), 163-173.
- Caroll, T. (2001). *Appreciating Good Teaching, A conversation with Lee Shulman*. Educational Leadership, 58(5), ss:6-12.
- EURYDICE. (2006). The information network on education in europe. The Information Database On Education Systems In Europe. England: The Education System. 2006. <<http://www.eurydice.org>>: 10.02.2007.
- George, P. & Kathryn, M. S. (1996). *An examination of admission criteria to programs of teacher education*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-Western Educational Research Association. (ED 401 278).
- Jacobowitz, T., Delorenzo, L. ve Adirim, M. (2000). *Incorporating concerns for diversity and social justice in admissions decisions*. A paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. (ED 477735).
- Kamu Personeli Seçme Sınavı (2017) https://tr.wikipedia.org/wiki/Kamu_Personeli_Se%C3%A7me_S%C4%B1nav%C4%B1 erişim tarihi 29 Mart 2017.
- MEB (2010). *Öğretmenin yetiştirilmesi, istihdamı ve mesleki gelişimi*. 18. Millî Eğitim Şûrası Kararları: Ankara.
- MEB. (2002). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Özçelik, D. A. (2010). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Öğretmen El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayınları.



- Saban, A. (2000). *Hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar*. Milli Eğitim Dergisi, 145, Ankara: Milli Eğitim Basımevi. 26. Kasım 2009'da <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/145/1.html> adresinden.
- Shechtman, Z. (1992). *A group assessment procedure as a predictor of on-the-job teacher performance*. The Journal of Applied Psychology, 77, 383-387.
- Şimşek, H. (2005). *Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programına Devam Eden Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1). <http://efdergi.yyu.edu.tr> Erişim: 02.12.2013.
- Toprakçı, E.&Altunay, E. (2015). *Anılarla öğretmenlik*. Ankara: PegemA Yayınları.

EĞİTİM YÖNETİMİNDE ‘RUBİCON’U GEÇMEK’: OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÇOKKÜLTÜRLÜLÜKLE İMTİHANI

Sabri Güngör^a

^(a) Yrd. Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi, sabri.gungor@kafkas.edu.tr

Giriş

Özellikle 1970’lerden beri ‘Batı’ toplumlarında (ABD, Kanada, İngiltere vb.) kültürel farklılıklara sahip olan grupların ‘bir arada yaşama olanağı ve biçimi’ olarak tanımlanmaya başlanan çokkültürlülük kavramı, olanak eşitliği, cinsiyet eşitliği, etnik kimlikler ve kültürel farklılık konuları ile “kültürel çokluk” olarak adlandırabilecek biçimiyle eğitim kurumlarında da tartışılmaya başlanmıştır. Rutherford’un (1996) belirttiği gibi farklılık, kültürel deneyim ve kimlik çeşitliliğini ifade ederken; kültürel farklılık politikaları, kültürlerin ve kimliklerin arasında toplumsal olarak oluşturulan hiyerarşik konumlanışı ortadan kaldırmaya, kutuplaşma dilini ve onun eşitsizliğe ve ayrımcılığa ilişkin maddi yapısını bozmaya yönelik politikalar olarak ifade edilebilir. Farklı kültürel kimliklerin politik alanda tanınma ve temsil taleplerinin gittikçe artması, diğer tüm toplumsal alanlarda olduğu gibi eğitim kurumlarını da etkilemektedir.

Kimlikler (sosyoekonomik, etnik, dinsel, mezhepsel, cinsel vb.) tarihsel olarak toplumdaki güç ilişkilerini ve bununla bağlantılı olarak hiyerarşik bir konumlanmayı yansıtmaktadır. Bu farklılıklar dikkate alındığında Kyimlicka’nın (2004) da belirttiği gibi tüm ülkelerin çokkültürlü bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Bu bağlamda kültürel yaşam biçimlerindeki çeşitliliğe sahip gruplar, temsil ve tanınma taleplerini yoğunlaştırmaktadır (Habermas, 2002). Çokkültürlülükle ilgili tartışmaları demokratik düşüncenin geleceği açısından önemsemek, heterojenliği ve farklılıkları tanıyabilen, ama her birimizi yalnızca bir yönle tanımlayan bir özcülüğe teslim olmayan yeni bir politik dil bulmak zorunluluğu (Phillips, 1995) ortaya çıkmaktadır. Çokkültürlü bir yaşam, bir yandan toplum içindeki çeşitli kültürel grupların varlığının sürdürülmesinin onaylanıp garantiye alınması, aynı zamanda da ortak bir kültürün devam ettirilmesi olarak görülebilir. Bu bağlamda Parekh (2002) çokkültürlü bir toplumun kendisini var eden, bir arada tutan bağları kuvvetlendirmeye çalışırken, aynı zamanda farklılıkları tanıyan bir politik yapıyı da geliştirmesi gerekliliğinden bahseder.

Özellikle demokrasinin gelişmesiyle birlikte toplumsal farklılıkları yok sayma ya da tek tipleştirilmeye yönelik asimilasyon politikaları yerini kültürel çeşitliliği tanıma ve koruma politikalarına bırakmıştır (Kyimlicka, 1998). Günümüz demokratik toplumları ise “farklı kimlik gruplarının ve kültürel yaşam biçimlerinin eşit haklarla bir arada var olma güvencesi” sağlama çabasıdadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde okul yöneticileri, okullarında yeni bir yönetim dili oluşturmalarına temel oluşturacak eleştirel bir çokkültürlülük yaratma gerekliliği ile karşı karşıyadır. Bu çalışmada çokkültürlülük terimi farklı kültürel kimlikler için eşit olanaklar sağlama, bütün kültürlerin eşit değerde tanınması olarak ele alınmakta ve eğitim kurumları çokkültürlü bir yapıya uygun olarak “özgür ve gönüllü katılıma dayanan ve etkili bir şekilde organize olmuş yeni bir sosyal düzen” mekânları olarak değerlendirilmektedir. Böylece “hiçbir kimlik başka bir kimliğe benzemek zorunda kalmadan” eğitim ortamlarında varlığını sürdürebilir. Bu durum, eğitim yönetiminde ‘Rubicon’u Geçmek’¹ olarak adlandırılabilir. Çokkültürlülük de kendi Rubicon Nehri’ni çoktan geçmiş durumda. Bu çerçevede eğitim yönetimi teorisyenleri ve uygulamacıları, çokkültürlü eğitim bağlamında, ileriye gidebilmek için eski söylem ve uygulamaları ait oldukları yerlerde bırakarak yenilerini üretebilmelidir.

Eğitimde çokkültürlülüğe ilişkin ilk tartışmalar, daha çok eğitime ilişkin belirli sorunlara çözüm getirmek için liberal bir gelenekten yola çıkılarak pratik çözümler sağlama çabalarını kapsamaktadır. Günümüzdeki tartışmalar ise kimlikler üzerinden yapılmakta ve farklı çokkültürlülük kavramsallaştırmaları (liberal, eleştirel, radikal, postyapısallık, kolektif çokkültürlülük vb.) üzerinden yürütülmektedir (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009). Bu tartışmalar daha çok anaakım kültür ve toplum içinde kültürel farklılığı olan öğrencileri daha etkili kılacak ortaklaştırmayı amaçlayan kültürel farklılıkların eğitimi, karşı kültür anlayışlarını daha etkili bir şekilde sağlamak için kültürel farklılıklarla ilgili bütün öğrencilere eğitim vermeyi amaçlayan kültürel farklılıklarla ilgili

¹Jül Sezar, MÖ 49 yılında emrindeki lejyon ile Kuzey İtalya’daki Rubicon Nehri’ni geçince merkezi hükümete karşı isyanını resmi bir şekilde başlatmış olduğunu kabul eder ve “*Alea Iacta Est*” diye mırıldanır, yani “zarlar atıldı”. Bugün bile ‘Rubicon’u Geçmek’ deyimini ‘geri dönülmez noktayı aşmak’ kavramı ile eş anlamlı kullanılmaktadır.

eğitim, etnik azınlık gruplarının gúcünü arttırmak ve etnik kùltür hizmetleri sağlamak amacıyla kùltürel çokluk için eğitim, iki farklı kùltür içinde başarılı uygulamalara öğrencileri hazırlamak amacıyla iki kùltürel eğitim üzerinde şekillenmiştir.

Eğitimde çokkùltürlülüđe ilişkin yapılan araştırmalar öğretmenlerin çokkùltürlülüđe yönelik tutumlarını (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009), yükseköğretimdeki öğrencilerin çokkùltürlülükle ilgili davranışlarını (Monroe ve Pearson, 2006) ortaya koymaya yönelik ölçek geliştirme; öğretmenlerin çokkùltürlülükle ilgili davranışlarını (Washington, 1982; Başarrı, 2012; Coşkun, 2012), çokkùltürlülüđe yönelik öğrenci algılarını (Boyle-Heimann, 1997), akademisyenlerin çokkùltürlülüđe ilişkin algılarını (Damgacı, 2013), öğretmen ve yöneticilerin çokkùltürlülükle ilgili görüşlerini (Demirçelik, 2012; Polat, 2011) incelemeyi amaçlayan bazı çalışmaların olduğu gör÷lmektedir. Bu araştırmalar genellikle nicel yaklaşımlarla ele alınmış çalışmalar olmakla birlikte, alanda okul yöneticilerinin çokkùltürlülüđe ilişkin görüşlerinin derinlemesine çözümlenmesini içeren nitel araştırmaların eksikliği dikkat çekmektedir.

Çokkùltürlülüđu kavrayabilme ve çokkùltürlü bir toplumda yaşama yeteneği, hiçbir kimliğin başka bir kimliğe benzemek zorunda bırakılmadan var olması, çağımızın en önemli konuları arasında yer almaktadır. Aynı zamanda kùltürel farklılaşmalar ve ona bakış açışı, örgütsel ve yönetsel davranışları etkileyecektir. Bu bağlamda araştırmanın problemi, okul yöneticilerinin çokkùltürlülüđu nasıl algıladıkları, ona hangi anlamı yükledikleri ve pratikte kùltürel farklılıklara nasıl yaklaştıklarıdır.

Araştırmanın Amacı

Bu bildirinin amacı, çokkùltürlülüđe ilişkin farklı perspektifleri, kavramsal olarak ortaya koymak ve bu kavramsallaştırma doğrultusunda farklı okul kademelerinde (ilk, orta, lise) görev yapan yöneticilerin çokkùltürlü eğitim perspektifleri konusundaki görüşlerini belirleyerek, okul yöneticilerinin çokkùltürlülük konusundaki hali pür melalini tartışmaya açmaktır. Araştırmada bu genel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan alt amaçlara cevap aranmaktadır:

1. Okul yöneticilerinin okullarındaki öğrenci ve öğretmen profiliyle ilgili görüşleri nelerdir?
2. Okul yöneticilerinin çokkùltürlülükle ilgili görüşleri nelerdir?
3. Okul yöneticilerinin farklı toplumsal grupların eğitimleriyle ilgili görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma deseni

Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak, okul yöneticileriyle, araştırmacı tarafından geliştirilen, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak, onların çokkùltürlü eğitime ilişkin görüşleri alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak maksimum çeşitlilik örnekleme yoluna gidilerek, okul düzeylerinin (ilk, orta ve lise) ve okul türlerinin (taşımalı-normal, ilkokulla birleşik-ayrı, meslek-genel lise) temsiline dikkat edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Kars'ta bulunan iki ilkokuldaki iki müdür ve iki müdür yardımcısı, iki ortaokulda görev yapan bir müdür ve bir müdür yardımcısı, üç lisede görev yapan iki müdür ve dört müdür yardımcısı toplam 12 okul yöneticisi oluşturmaktadır.

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile araştırmaya katılmayı kabul eden okul yöneticilerinin okullarına gidilerek odalarında ses kayıt cihazı kullanılarak toplanmıştır. Görüşme metinleri bilgisayar ortamına aktarılarak yazıya geçirilmiştir. Araştırmanın halen devam eden analiz aşamasında görüşme metinleri incelenerek elde edilen verilerden yararlanılarak oluşturulan temalar doğrultusunda analiz edilecek ve görüşülenlerin yanıtlarındaki benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılarak doğrudan alıntılarla tartışılarak aktarılacaktır.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çokkùltürlülük, kimlik, farklılık, eğitim yönetimi

Kaynaklar

Başarrı, F. (2012). Öğretmen adaylarının çokkùltürlü eğitime ilişkin görüşlerinin ve öz yeterlik algılarının değerlendirilmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği), (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*), Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Boyle-Heimann, K. P. (1997, March). College students' perceptions on interactions across differences. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago. (ERIC Document Reproduction Service No. ED406903).



- Coşkun, M. K. (2012). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(33).
- Damgacı, F. (2013). Türkiye’deki akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları. (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*), Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Demirçelik, E. (2012). Çokkültürlü ortaöğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin yönetim sürecinde karşılaştığı güçlüklerin incelenmesi. (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*), Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Habermas, J. (2002). “Öteki” olmak “öteki”yle yaşamak, (Çev. İ. Aka). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kymlicka, W. (1998). Çokkültürlü yurttaşlık. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kymlicka, W. (2004). Çağdaş siyaset felsefesine giriş. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Munroe, A. ve Pearson, C. (2006). The Munroe multicultural attitude scale questionnaire. A new instrument for multicultural studies. *Educational and Psychological Measurement*, 66 (5), 819-834.
- Parekh, B. (2002). Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek. Ankara: Phoenix Yayınları.
- Phillips, A. (1995). Demokrasinin cinsiyeti, (Çev. A. Türker). İstanbul: Metis Yayınları.
- Polat, S. (2011). The attitudes of school directors to the multicultural education in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2(2), 385-393.
- Rutherford, J. (1996). “Yuva denilen yer: Kimlik ve farklılığın kültürel politikaları, (Çev. İ. Sağlamer). *İktisat Dergisi*. İstanbul: İÜİFMC Yayını.
- Washington, V. (1982). Implementing multicultural education: Elementary teachers’ attitudes and professional practices. *Peabody Journal of Education*, 59 (3), 190-200.
- Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 37, 229-242.

KÖYLERDE AİLELERİN OKULA KATILIMI VE DESTEĞİ

Hasan Basri Memduhoğlu^a, Nur Uygun^b

^(a) Doç. Dr. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, hasanmemduhoglu@gmail.com

^(b) YYÜ Eğitim Bilimleri Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi, nuruygun.13@gmail.com

Giriş

Çocuk doğduğu andan itibaren eğitimi başladığı için bu eğitimin ilk sorumluları çocuğun ailesidir. Çocuk okula başladığı zaman ise eğitiminde öğretmenler de sorumlu olmakla beraber ailenin sorumluluğu devam etmektedir. Çocuğun eğitiminin kalitesinin artması, evde verilen eğitimle okulda verilen eğitimin birbirinin tamamlaması için aile ve öğretmenlerin birlikte çalışması gerekmektedir. Aile ve öğretmenin iş birliği içinde olmasıyla hem evde hem okulda çocuk için en iyi eğitim ortamları tasarlanabilecektir.

Aile katılımı, anne babaların çocuklarının gelişim ve eğitimlerine katkıda bulunmaları için organize edilmiş etkinlikler bütünüdür. (Şahin ve Ünver, 2005, s.23). Çocuklarını herkesten iyi tanıyan ebeveynler ve çocuklara ilişkin deneyim sahibi olan öğretmenler çocuğa uygun eğitim sürecinin hazırlanmasında birlikte çalıştıklarında nitelikli bir eğitim ortamı yaratabilirler. (Güler, 2010, s.94). Özellikle okul öncesi ve ilköğretim dönemlerinde çocuğun okula alışması, ailedeki ve okuldaki eğitimin etkinliğinin sağlanması, okuldaki uygulamaların evde devam ettirerek tutarlılık sağlanması, evin devamı olan okul ortamında daha iyi bir öğrenme fırsatı sağlanması ve öğrencinin gelişimine çok yönlü katkıda bulunması açısından ailenin okulla iş birliği içinde olması ve önem kazanmaktadır (Şahin ve Özyürek,2016, s.71). Aile katılımı çocukların okul başarısına etki eden en önemli etkenlerden bir olduğu gibi anne babaları ve diğer aile üyelerinin gelişimlerine de önemli katkı sağlar (Aslanargun, 2007). Aile katılımının çocuk ile aile üzerinde olumlu yönde etkileri olduğu gibi okul ve öğretmen üzerinde de olumlu etkileri vardır. Anne babaların öğretmenlerden çocuklarıyla ilgili bilgiler öğrenmesinin yanında öğretmenlerde çocuklarla çalışmalarını daha etkili kılacak bazı bilgiler öğrenebilmektedirler. Aile katılımıyla öğretmen aile arasındaki olumlu iletişim artacağı için anne babalar sınıfa ve okula her türlü desteği verebilecektir (Şahin ve Özyürek, 2016, s.79).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı köy okullarında yapılan aile katılım çalışmalarının öğretmen ve veli görüşlerine göre incelemektir. Araştırmanın alt amaçlarında ise şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Velinin eğitime katılım ve desteğinin önemi konusunda öğretmen ve veli görüşleri nelerdir?
2. Öğretmen ve veli görüşlerine göre aile katılımı ve desteği yeterli ölçüde midir?
3. Köylerde öğretmen ve veli, okul aile iş birliği için neler yapmaktadırlar?
4. Öğretmen ve veli görüşlerine göre ailenin katılım ve desteğinin önündeki engeller nelerdir?
5. Aile katılım ve desteğini arttırmak için velinin okuldan beklentileri ve köy öğretmenlerinin önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma nitel yaklaşımla yürütülmüş, veriler nitel veri toplama tekniklerinden görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşmede yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmen ve velilere görüşme formunda yer alan ve uzman görüşüyle geliştirilen beşer soru yöneltilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Van ilinde dört farklı köyde bulunan okullarda görev yapan 10 öğretmen ve çocukları bu okullarda öğrenim gören on veli olmak üzere toplam 20 katılımcıdan oluşmaktadır. Öğretmenlerin beşi okul öncesi öğretmeni, beşi de sınıf öğretmenidir. Çalışmaya katılan velilerden üçü kadın (anne), yedisi erkektir (baba). Elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından deşifre edilerek metne aktarılmıştır. Veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir.

Bulgular

Ailenin eğitime katılımı ve desteğinin önemine ilişkin araştırmaya katılan öğretmen ve velilerin tamamı aile katılımının önemli olduğu yönünde görüş bildirerek yararlarının neler olduğunu açıklamışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı öğrenmenin kalıcılığını, çocuğun akademik başarısını ve çocuğunun özgüvenini artıracığı için aile desteğini önemli olduğunu belirtirken bir kısmı da çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına daha uygun

etkinliklerin hazırlanması ve buna bağlı olarak eğitim faaliyetleri de sağlıklı ilerleyeceği için aile desteğinin önemli olduğunu belirtmiştir.

Araştırmaya katılan veliler ise çocuğun okula devam etmesi ve başarılı olabilmesi için aile katılımı ve desteğinin önemli olduğu görüşünde bulunmuşlardır. Bu görüşlere ek olarak bir veli aile katılımı ve desteğiyle çocuğun okula karşı ilgisinin artacağını belirtirken bir veli de çocuğunun eğitimine destek olduğunda kendisinde bu eğitimden faydalandığını belirtmiştir.

Aile katılımı ve desteğinin yeterlilik düzeyine ilişkin ise araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu ailenin katılımı ve desteğini yetersiz olduğu görüşünde bulunmuştur. Öğretmenlerden üçü aile katılımının yok diyecek kadar az olduğunu belirten Öğretmenlerden ikisi ise genel olarak aile katılım ve desteğinin yetersiz olduğunu söylemekle birlikte bu durumun veliden veliye değiştiğini ve bazı yerlerdeki velilerin okula sık sık geldiğini ve eğitime katılım ve destek de istekli olduğunu belirtmiştir.

Araştırmaya katılan velilerin çoğunluğu eğitime katılımı ve desteğinin yeterli olduğu görüşünde bulunmuştur. Velilerin bir kısmı ise kendilerinin eğitime destek verdiklerini fakat eşinin destek vermediğini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı aile eğitime katılım ve desteği için yapılamaması gereken etkinliklerden veli toplantıları, ev ziyaretleri ve telefon görüşmeleri yaptıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan velilerin çoğunluğu çocuğunun ödevlerine yardımcı olmakla eğitime destek verdiklerini belirtmiştir.

Tartışma

Çocuk öğrenme güdüsü ve doğal merakıyla doğar. Doğduğu andan itibaren de geldiği dünyayı anlamlandırmaya çalışmaktadır. Zamanla öğrenmek istediği ve anlamlandırmak istedikleri artmaktadır. Bu süreçte cevap bulmaya çalıştığı ilk eğitsel ortam ailedir. Çocuk okula başladığında ise bu eğitim okuldaki eğitimle birleşerek devam etmektedir. Çocuk okula başladığında ailenin çocuğun eğitiminde üstlendikleri sorumlulukları sona ermez aksine yeni sorumluluklar da eklenerek devam eder. Çocuğun eğitiminin kalitesinin artması, evde verilen eğitimle okulda verilen eğitimin birbirinin tamamlaması için aile ve öğretmenlerin birlikte çalışması gerekmektedir.

Okul ile aile arasında kurulacak olan iş birliğine okul öncesi eğitiminde başlanması ve akademik eğitimi boyunca sürdürülmesi çocukların davranışlarını ve akademik başarılarını etkilemekle birlikte olumlu yönde artırmaktadır. Aile katılımı çocukların okul başarısını artırdığı gibi anne babaları ve diğer aile üyelerinin gelişimlerine de önemli katkı sağlar. Anne babalara çocuk eğitimiyle ilgili bilgilerden aile içi uygun ilişkilerin geliştirilmesine kadar pek çok beceriyi aile üyelerine kazandırmaktadır (keçeli- Kaysılı, 2008. 69-83).

Bu araştırmada öğretmen ve veliler ailenin okulla iş birliği içinde eğitim ortamlarını oluşturması çocuğun akademik başarısı ve gelişimini olumlu yönde geliştirdiği görüşünde bulunmuştur. Öğretmenin ve velilerin okul aile iş birliği için beklentileri olduğunu belirtmişlerdir. İlköğretimde okul-aile iş birliğinin geliştirilmesine yönelik olarak okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenci velilerinin beklenti ve önerilerini çalışmanın da öğretmen yönetici ve velinin karşılıklı iş birliği konusunda görüş birliğinde olduğu ve karşılıklı beklentiler içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. (E. Gökçe, 2000). Okul aile iş birliğinin okuduğunu anlama başarısındaki ilişkiyi inceleyen araştırma da ise okulla iş birliği içinde olan ailelerin çocuklarında okuduğunu anlama başarısının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (S. Çelenk ,2003).

Yapılan araştırmalar okul aile iş birliğinin önemini vurgulasa da Türkiye’de halen istenilen düzeyde değildir. Bölgeden bölgeye birçok nedenlerden dolayı aile iş birliği sağlanmamakla birlikte bu durum köylerde katılım çok daha düşüktür. Bu araştırmada öğretmen ve veli görüşleri de bunu doğrulamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin ve velilerin, köy okullarında yapılan aile katılımı çalışmalarının değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlar şöyle özetlenebilir:

- Öğretmenler hem öğrenci açısından hem aile açısından hem de uygulanacak olan eğitim programı ve etkinliklerin kalitesi açısından ailenin eğitime katılımı ve desteğini önemli olduğunun farkındadırlar.

- Veliler eğitime destek verdiklerinde çocuklarının daha başarılı olacakları için ve okula karşı ilgileri artacağı için aile katılımını önemli görmektedirler.

- Öğretmenler köyde yaptıkları aile katılımı ve desteğine yönelik çalışmaları yetersiz görmektedirler.

- Öğretmenler köyde velilerden çok az destek görmektedir. Veliler çocuklarının eğitimiyle yeterince ilgilenmemekte ve süreçte yer alamamaktadır.

- Veliler ise eğitime olan desteklerini yeterli görmektedir.

- Veliler çocuklarının eğitimine ödevleri konusunda yardımcı olmaya çalışmakta fakat eğitim seviyesinin düşük olması, bir çok velinin okuryazar olmamasından dolayı ödevleri konusunda sınırlı ölçüde yardımcı olmaktadır.

- Bazı veliler ise çocuklarına ders çalışmaları konusunda öğüt ve nasihatlerde bulunarak yeterli ölçüde destek olduklarını düşünmektedirler.



- Bu da velilerin eğitime katılım ve destek konusunda yeterli bilinçte olmadığını göstermektedir.
- Köy okullarında aileleri eğitim sürecine katacak uygulamalar sınırlıdır.
- Veli açısından ailelerin eğitime katılımı önündeki engeller: mevsimlik işçi göçleri, çocuk sayılarının fazla olması, dil problemi, eğitim seviyesinin düşüklüğü, annelerin kültürel baskı altında olması ailelerin meşguliyetlerin ve sorumluluklarının fazla olmasıdır.
 - Öğretmen açısından aile katılım çalışmalarının önündeki engeller ise öğretmenlerin bölge kültürüne yabancı olması, dil problemi nedeniyle veliyle sağlıklı iletişim kuramaması, bölgenin olumsuz şartlarından dolayı aktif olamayışıdır.
 - Öğretmenlerin görüşlerine göre veli çocuğunun zekasının ve yapabileceklerinin farkında değildir. Bu nedenle aileyi bilinçlendirmek için halk eğitim ve kaymakamlıklar bünyesinde seminerler, konferanslar yapılmalıdır.
 - Öğretmene güvenen veli desteğini artıracığı için bu güveni oluşturmaya yönelik ev ziyaretleri sıklıkla yapılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: eğitim, aile, okul aile işbirliği

Kaynakça

- Baran. G., (2016). *Aile yaşam dinamiği*. Ankara: Pelikan Yayıncılık
- Çağdaş. A., Seçer. Z. (2011). *Anne baba eğitimi*. Ankara: Eğiten Kitap
- Güler. T. (2010). *Anne baba eğitimi*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Şahin. F., Özyürek. A. (2016). *Anne baba eğitimi ve aile katılımı*. Ankara: İstatistik Dünyası Yayıncılık
- Aslanargun. E. (2007). Okul Aile İş birliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 120-135.
- Keçeli, B. (2008), "Akademik Başarının Artırılmasında Aile Katılımı" *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9, 69-83.
- Gökçe, E., (2000), "İlköğretimde Okul Aile İşbirliğinin Geliştirilmesi" *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 204-209
- S. çelenk, (2003), " Okul Aile İşbirliği ile Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki" *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 33-39.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ‘YÖNETİM’ VE ‘OKUL MÜDÜRÜ’ KAVRAMLARINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI

Bertan Akyol^a, Bilge Kapçak^b

^(a)Yrd. Doç. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, bertanakyol@yahoo.com
^(b)Yüksek Lisans Öğrencisi, Adnan Menderes Üniversitesi, cbilgekapcak@gmail.com

Giriş

Bir uzmanlık alanı olan eğitim yönetimi ise, amaç ve işlev açısından iş ve kamu yönetiminden ayrılır. Eğitim yönetimini diğer kurumların yönetiminden farklı kılan eğitimin kendine özgünlüğüdür. Eğitim yönetimini özgün yapan, toplumsal bir kurum olan eğitimin özgünlüğüdür (Aydın, 2015: 155). Eğitimin amacının niteliği, eğitim ile diğer toplumsal kurumlar arasında içten ve sürekli bir dayanışma ve işbirliğini öngörmektedir. Bu bir işlevsel zorunluluktur ve eğitim yönetimine özgünlük kazandırmaktadır (Aydın, 2015:156).

Yönetimin eğitime uygulanması olarak ifade edilebilecek eğitim yönetiminin temel girdisi ve çıktısının insan olmasında dolayı kendine özgü özellikleri vardır. Bu özellikleri Demirtaş (2014:119), kısaca şu şekilde özetlemektedir;

- Eğitim kurumları diğer kurumlar gibi savaştı ve didişken değildir. Eğitim örgütleri insanlar içindir ve temel amacı bireyin davranışlarını değiştirip onlara yeni davranışlar kazandırmaktır.
- Eleştirici bit tutum geliştirmek eğitimin temel amacıdır.
- Eğitimde denetleyen güçler de farklılık arz etmektedir. Dolayısıyla yöneticiler değişik baskılar altında bulunurlar.
- Eğitim örgütlerinde yöneticilerin etkileme güçleri diğer örgütlere göre daha az olabilmektedir. Zira, kıdemli öğretmenlerin ağırlıkta olduğu bir kurumdaki genç bir yöneticinin öğretmenlerini etkileyebilmesi için çok farklı özelliklerinin olması beklenir.
- Eğitim kurumları gelişebilmesi için çevreyle etkileşim içinde olması şarttır. Bu nedenle çevrenin gereksinimlerini karşılamak durumundadır ve çevrenin etkilerine açıktır.
- Toplumun beklentisi ve ilgisi genellikle dengeli değildir. Beklentiler yüksek ama ilgi düşük olabilmektedir.
- Eğitim kurumlarının merkezi sisteme bağlı oluşu çevre ve yörenin gereksinimlerini karşılamakta güçlük yaşayabilmektedir.

Türk eğitim sisteminde eğitim yöneticiliği açısından bakıldığında Cumhuriyetinin kurulmasıyla eğitim öğretimi faaliyetleri ve farklı adlar altında faaliyet gösteren okullar 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birleştirilmiştir. Zamanın hükümetleri yasaya uygun olarak, öğretimi birliğini gerçekleştirmek üzere, Bakanlık merkez ve taşra örgütlerini yeni bir yapıya kavuşturmaya çalışmışlardır (Başaran, 1993:16; Can ve Çelikten, 2000). 1924 yılından sonra John Dewey, Türk Eğitim Sistemi ile ilgili hazırladığı raporda, okul yöneticisi yetiştirecek ders ve programların açılmasına ilişkin bazı önerilerde bulunmuş olsa da, kayda değer bir uygulamanın yapılmadığı görülmektedir (Cemaloğlu, 2005). Yeni kurulan eğitim örgütlerinin yönetici, müfettiş ve öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere 1928 yılında Gazi Eğitim Enstitüsüne bağlı olarak Pedagoji Bölümü açılmıştır (Can ve Çelikten, 2000).

Pedagoji bölümüne meslekte tecrübeli, başarılı, yönetici ve müfettiş olmaya yetenekli ilkökul öğretmenleri yazılı ve sözlü sınavlardan sonra alınmışlar ve hazırlanmışlardır. Bu hazırlık sürecinde adaylara eğitim öğretimi mesleği, yöneticilik ve müfettişlik konularında temel bilgiler verilmiştir. 1970’e kadar Bakanlık merkez ve taşra örgütlerinde yöneticilik yapanların yüzde doksanının Pedagoji Bölümü mezunu oldukları; bu tarihten sonra yetenek, başarı ve tecrübe ölçütlerinin yerini siyasî tercihlerin aldığı belirtilmektedir (Can ve Çelikten, 2000).

1956 yılında TODAİE’nin kurulması eğitimde yönetimin bambaşka bir alan olarak ele alındığının göstergesidir (Cemaloğlu, 2005). 1962 yılında hazırlanan MEHTAP (Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi) raporunda eğitim yöneticiliğinin özel bir uzmanlık alanı olması gerektiği ve bu alanda yönetici yetiştirilmesi gerekliliğinin altı çizilerek, üniversitelerde bölümler açılması önerilmiştir (Cemaloğlu, 2005). 1979-80 öğretim yılında eğitim yönetimi uzmanlık programları açılmıştır. 1965-66 öğretim yılında kurulan ilk eğitim fakültesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesidir. 1982 yılında adı Eğitim Bilimleri Fakülte’si olmuş ve

bünyesinde Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalı'nda, Eğitim Yönetimi ve Teftişi Bilim Dalı, Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Bilim Dalı kurulmuştur (Cemaloğlu, 2005). Ankara Üniversitesini sırasıyla Gazi Eğitim Fakültesi, H.Ü. Eğitim Fakültesi, İ.Ü. Eğitim Fakültesi, 9 Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, 100. Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi izlemiştir (Cemaloğlu, 2005). Bu fakülteler Türk Eğitim Sistemi'nin yönetici, denetici ve uzman ihtiyacını karşılamıştır. Ancak YÖK 1997 yılında ilgili bölümleri kapatmış ve halen sadece yüksek lisans ve doktora düzeyinde varlığını sürdürmektedir (Cemaloğlu,2005).

1998 yılına kadar okullara yönetici görevlendirmede liyakat esas alınmıştır. Aynı yıl yayınlanan yönetmelik, okul yöneticilerini görevlendirmede 120 saatlik hazırlayıcı kurs sonunda yapılan sınavdan en az 70 puan alma şartını getirmiştir. Okullara yönetici görevlendirmeye ilişkin yönetmelikler, 2003 yılından itibaren sıklıkla değiştirilmiş, bazı yıllarda üç-dört kez değişikliğe gidilmiştir. Haziran 2014 tarihli yönetmelik, önceki yönetmeliklerde yer alan genel şartları içermekle birlikte okul yöneticilerinin bir kurumda dört yıl çalıştıktan sonra aynı kurumda yöneticilik görevini sürdürmede, okulun iç ve dış paydaş temsilcilerinin verdiği puanları esas almıştır (Resmi Gazete, 2014). Çıkarılan en son yönetmeliğe göre, müdür yardımcılığı ve müdür yardımcılığına görevlendirmede yazılı sınav, müdürlüğe görevlendirme ise yönetici değerlendirme ve sözlü sınav (mülakat) puanları esas alınmaktadır (Resmi Gazete, 2015). Türkiye'de en son yasal düzenleme, yönetici seçme sınavından yeterli puan alan adayların, il komisyonları tarafından yapılan değerlendirme sonucunda, okul yöneticisi olarak görevlendirilmesini öngörmektedir (Resmi Gazete, 2015).

Bütün bunlar göstermektedir ki sıklıkla değişen yönetici atama yönetmelikleri göz önünde bulundurulduğunda, Türk Eğitim Sistemi'nde sürdürülebilir bir yönetici atama yöntemi arayışı olduğu söylenebilir.

Türkiye'de lisans düzeyinde okul yöneticisi yetiştirme programları bulunmamaktadır. Öğretmen adayları üçüncü veya dördüncü sınıfta "Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi" dersi almakta, bunun dışında lisans düzeyinde eğitim yöneticiliğine dair herhangi bir eğitim almamaktadırlar. Yüksek lisans ve doktora düzeyinde ise eğitim ve sosyal bilimler enstitülerine bağlı olarak, Eğitim Yönetimi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi ve Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi programlarında eğitim yöneticileri alan uzmanı olarak yetiştirilmektedir.

Bununla birlikte Türk eğitim sisteminde müdür, müdür yardımcısı ve müdür yardımcılarının atanması 6 Ekim 2015 tarihli ve 29494 sayılı "Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine Dair Yönetmeliği" doğrultusunda yapılmaktadır. Bu yönetmeliğe göre yönetici olarak görevlendirileceklerde aranan genel şartlar ve hususlar detaylı bir şekilde açıklanmaktadır. Yönetici atama aşamaları kısaca şu şekilde gerçekleşmektedir. Müdür yardımcılığı ve müdür yardımcılığına görevlendirme, yazılı sınav sonucuna göre olurken, müdürlüğe görevlendirme, sözlü sınav ve değerlendirme sonucuna göre olmaktadır. Bu sınavlardan yetmiş ve üzeri alanlar başarılı sayılmaktadır. Sınava, müdür yardımcılığı veya müdür yardımcılığında dört yıllık ya da eğitim kurumu müdür yardımcılığı veya müdür yardımcılığında toplam sekiz yıllık görev süreleri sona erenler de başvurabileceklerdir. Yöneticilik görevi sona erenlerin, açık norm kadro bulunması ve istemeleri halinde öncelikle kendi eğitim kurumlarına, aksi durumda istekleri de dikkate alınarak kadrolarının bulunduğu il içinde durumlarına uygun bir eğitim kurumuna öğretmen olarak atanmaları sağlanacaktır.

Araştırmanın Amacı

Türk eğitim sistemi içerisinde eğitim yöneticisi olarak görev alma potansiyeli en yüksek olan grubun eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları olduğu; ancak eğitim yönetimine ilişkin alan bilgisinin sadece bir ders ile verildiği gerçeğinden yola çıkarak, bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının 'yönetim' ve 'okul yöneticiliği' kavramlarına ilişkin metaforik algılarını ortaya koymak olarak belirlenmiştir. Bu amaçtan yola çıkarak şu sorulara yanıt aranmıştır;

1. Öğretmen adayları 'yönetim' kavramına ilişkin hangi metaforları üretmektedirler?
2. Öğretmen adayları 'okul müdürü' kavramına ilişkin hangi metaforları üretmektedirler?
3. Öğretmen adaylarının 'yönetim' ve 'okul müdürü' kavramına ilişkin olarak ürettikleri metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?

Yöntem

Öğretmen adaylarının 'yönetim' ve 'okul müdürü' kavramlarına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar aracılığı ile belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden metaforikyanimecazlar yoluyla nitel veri toplayan bir çalışmadır. Bu çalışmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olunan ancak tam olarak anlaşılabilen bu yüzden de derinlemesine ve ayrıntılı fikir sahibi olunamayan olgulara odaklanmaktadır. Olgular olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde ortaya çıkabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda 'yönetim ve 'okul müdürü' kavramlarına yüklenen anlamlar ayrıntılı bir şekilde incelendiği için olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen Adnan



Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği, Resim Öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemde belirlenmesinde tercih edilen ölçüt, katılımcıların 4. sınıf öğrencileri olması ve Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi dersini alıyor ya da almış olmalarıdır.

Öğretmen adaylarının 'yönetim' ve 'okul müdürü' kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri ortaya koymak için kendilerine "Yönetim gibidir çünkü" ve "Okul müdürü çünkü" yazılı formlar dağıtılarak cümleleri tamamlamaları istenmiştir. Katılımcılara metafor çalışması ile ilgili bilgilendirme yapılmış ve dağıtılan formları 20 dakika içerisinde tamamlamaları gerektiği bilgisi verilmiştir. Öğretmen adaylarının 'yönetim' ve 'okul müdürü' kavramlarına ilişkin metaforik algılarının analizi adlandırma, tasnif etme, kategori geliştirme, geçerlik ve güvenilirliği sağlama ve frekans ve yorumlama süreçleri ile analiz edilmektedir.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yönetim, Okul müdürü, Öğretmen adayı, Metafor

Kaynaklar

- Aydın, M. (2015). *Eğitim Yönetimi*. Ankara. Gazi Kitabevi Tic. Ltd. Şti.
- Başaran, İ. E. (1993). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Can, N. & Çelikten, M. (2000). Türkiye'de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 148, 43-50.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye'de Okul Yöneticisi Yetiştirme ve İstihdamı: Varolan Durum, Gelecekteki Olası Gelişmeler ve Sorunlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- Demirtaş, H. (2014). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Sarpkaya, R. (ed.), *Okul Örgütü ve Yönetimi* içinde (89-140). Ankara. Anı Yayıncılık.
- Resmi Gazete (2014). Yayımlı Tarihi: Haziran, 2014. Sayısı: 29026
- Resmi Gazete (2015). Yayımlı Tarihi: Ekim, 2015. Sayısı: 29494.
- Şimşek, H. & Yıldırım, A. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınları.

THE BENEFITS OF MENTORSHIP PROCESS AND PROGRAMS FOR SCHOOL PRINCIPALS ACCORDING TO THE VIEWS OF MENTEE PRINCIPALS (THE CASE OF STATE OF GEORGIA IN THE U.S.A.)

Emine Gümüş^a

^(a) Asisstant Professor, Necmettin Erbakan University, egumus@konya.edu.tr

Introduction

It is well supported in the literature that mentorship plays a crucial role in strengthening school leadership (Daresh, 2007; Ehrich, Hansford, & Tennet, 2004; Grogan & Crow, 2004). Grissom and Harrington (2010) also reveal that there is a positive relationship between principal effectiveness and principals' participating in formal mentoring programs. Mentoring process and mentoring programs enhances leadership capacity through providing opportunities of sharing information and practices between experienced and novice principals (Browne- Ferrigno & Muth, 2004). Therefore, mentorship programs are thought as important means of preparing novice principals by helping them to develop new skills needed for the changing and competing demands (Ehrich & Hansford, 2006).

In the literature, it has also been well argued that novice principals gain significant benefit from professional development activities which provides job-embedded learning opportunities (Browne- Ferrigno & Muth, 2004). Zepeda (2012) argued that job embedded professional development activities help participants to transfer their obtained skills and knowledge to practice permanently. Mentorship is one of the well known job-embedded professional development activities and it provides many advantages for mentees as discussed in the literature (Bruckner, 2001; Daresh, 2004). Daresh (2004) define major benefits that novice principals might gain from mentoring process as more confidence about their professional competence, translation of educational theory into daily practice, effective communication skills, knowledge of how to lead from senior administrators, and sense of belonging to their new possession.

Aim of the Study

The aim of this study is to investigate the mentorship process and programs that are designed for professional development of primary and middle school principals in the U.S.A. With this aim, efforts will be taken to present the characteristics of mentorship programs used in the training process of principals and the positive effects of these programs on new school principals' professional development. In this research, the study focus will be on the mentee principals' views on mentorship in order to get concrete information about the mentorship process and programs and determine the effective results taken from this process. The mentees will be asked to provide some important information about the criterions used to determine the mentor principals, what characteristics of the mentorship process or programs for new school principals in their district, the opinions about how mentorship support professional development of new principals, and the difficulties that the mentees encountered in being mentored by mentor principals.

Methodology

In this research, face-to-face interviews with mentee principals were conducted by the researcher in order to gain in- depth information about the mentorship process. The interviews were recorded with audio recorder with the permission of participants and transcribed into a Microsoft Word document. Analyzing of the data was carried out concurrently with gathering data. The data transcribed to the Microsoft Word program were encoded by the help of NVivo which is one of the qualitative analysis programs that are widely used in managing and analyzing qualitative data (Creswell, 2003). An interview protocol including questions related to different aspects of the mentorship practices was prepared for both mentor principals and new principals as mentees after reviewing the related literature. The study group consisted of 7 new school principals who are being served or were served by experienced mentor principals. In this study, the purposive sampling method was employed in order to analyze all of the situations consistent with the criterions defined by the researcher (Maxwell, 2005). The criteria set for the principal mentees in this study are as follows: (1) being currently mentored or were mentored by mentor principals at their first 3 years.

Research results

The new school principals who have been mentored by experienced mentors were asked about the criteria to be selected as mentors in their district, as well as the characteristics of the mentorship process or programs for new school principals in their districts, their opinions on how mentorship support professional development of new principals, and lastly the difficulties they encountered in being mentored by mentor principals. According to the responses of the mentees, their opinions were categorized into four different themes.

1.1. The criteria to be selected as a mentor in their district

The mentees who participated in this research were asked about the criteria to be selected as a mentor in their district. According to the responses to this question, consistent with the responses of the mentor principals, all of the mentees stated that they were not aware of any specific criterion to be selected as a mentor and they all defined the basic requirement as experience in principalship position. Most of the mentees also emphasized that retired principals were selected as mentors since they had valuable experiences and much time. ME1 shared opinions regarding this question as the following:

Especially, the district chooses experienced principals with lots of information about educational settings and leadership. In our district, sometimes the retired principal of the school is assigned to the new principal of that school. because, they know the school, staff, what is going on in that school. The former principal helps the new principal accustom to the new settings (ME1).

1.2. The characteristics of the mentorship process or programs for new school principals in their district

When the mentees participated in this study were asked to describe the characteristics of their mentorship process or program, all of the new principals provided information about the programs or process. According to ME1:

The mentorship program that I am a part of right now is to help me solve uncertain things that I need as a principal. My mentor is very important for my professional development. She constantly give feedback to me and I can ask questions to her whenever something comes to my mind. She comes to my school, she wonders around half a day with me every month. She observes me while I am managing my school and provides effective feedback. We meet once a month throughout the whole school year. She is also available by phone. I can call her whenever I want or I have a school or leadership related problem.

ME4 detailed his opinions as follows:

My mentor was an administrator who had previously held the position with me. He was very helpful for me in my school building. If I had questions regarding to evaluation or test taking, or building reconfigurations, it was very topic specific, and based on especially my questions and concerns. As soon as it was needed, we were meeting by monthly. We were following an agenda. It was topic specific. according to this agenda, we were sharing information regarding master schedules, he was sharing documents with me. He was sometimes emailing journal or reports about school settings from Wallace.

1.3. The opinions about how mentorship support professional development of new principals

The mentees who participated in this study were asked to explain their thoughts about how mentorship supported professional development of new principals. Some of the opinions were given as the following:

I think that mentoring was huge. I really believe that it helped me grow and learn because there is no real professional development for leaders. Having that mentor, somebody that I can got to and share my concerns, ask my questions was really helpful. and also that provided me with professional development piece. because otherwise, I might get that development at certain topics, but I won't get development about how to be a leader. In this job, you need practice and experience. mentorship provides you with the information about what really happens in schools (ME7).

I think it is a really valuable experience from the people that have done the job to guide and support new or inexperienced principal. sometimes transition to a new building becomes very hard. at that time, having a mentor who is familiar with the building helps the new principal a lot in many waysn(M5).

1.4. The difficulties that the mentees encountered in being mentored by mentor principals

When the mentees were asked about the difficulties or challenges they encountered in being mentored by mentor principals, consistent with mentors' statements, all of the principals stated that they had some issues about allocating time to mentorship activities. Some of the mentees expressed their thoughts as follows:

I love being mentored and also being a part of mentorship program, they are all about practical life thing. However, it really takes my time, it takes from time with my family. I usually spend my family time with my mentor or in this program. It is also an extra time and there is not a pay rise for these activities (ME1)

Conclusion and Comments

The data analyzing process is still continuing. Once the process is completed, the results and conclusion will be clarified and presented at the meeting.



Keywords: Mentorship, principals, mentee, professional development

References

- Browne- Ferrigno, T., & Muth, R. (2004). Leadership mentoring in clinical practice: Role socialization, professional development, and capacity building. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 468-494.
- Bruckner, M. (2001, March). *Developing school leaders through collaboration and mentoring: Planning for success*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Dallas, TX.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Daresh, J. C. (2007). Mentoring for beginning principals: Revisiting the past or preparing for the future? *Mid-Western Educational Researcher*, 20(4), 21-27.
- Ehrich, L.C., & Hansford, B. (2006). The principalship: How significant is mentoring? *Journal of Educational Administration*, 44(1), 30-37.
- Ehrich, L. C., Hansford, B., & Tennent, L. (2004). Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 518- 540.
- Grissom, J. A. & Harrington, J. R. (2010). Investing in administrator efficacy: An examination of professional development as a tool for enhancing principal effectiveness. *American Journal of Education*, 116(4), 583-612.
- Grogan, M., & Crow, G. (2004). Mentoring in the context of educational leadership preparation and development -- old wine in new bottles? introduction to a special issue. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 463-467.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zepeda, S. J. (2012). *Professional development: What works* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.

PEDAGOJİK FORMASYON KURSUNA İLİŞKİN METAFOR ALGILARI; RÜYALARIN GERÇEK OLMASI MI YOKSA BİR KABUS MU?

Muammer Ergün^a

^(a) Yrd. Doç. Dr., mergun@kastamonu.edu.tr

Giriş

Pedagoji, İngilizce “Pedagogy” Fransızca “Pédagogie” ve Latince “Paedagogia” kelimelerinden üretilmiş olan ve bir akademik alan olarak eğitimbilimi yada bir öğretim yöntemi anlamına gelen bir kelimedir(<https://translate.google.com.tr>). Formasyon, İngilizce, Fransızca ve Latince “formation” kelimesinden gelmektedir. Türkçesi ise “biçimlenme”, “yetişim”, “oluşum” anlamına gelmektedir(<http://www.tdk.gov.tr>). Pedagojik formasyon ise “Eğitimbilimsel biçimlendirme” olarak ifade edilebilir. Pedagojik formasyon, basit anlamıyla alan eğitimi almış kişilere alan bilgilerini nasıl etkili bir şekilde öğretimde kullanabileceklerine dair pedagoji eğitimi vermeyi kapsamaktadır(Yıldırım & Vural, 2014).

Türk Eğitim sisteminin önemli problemlerinden biri öğretmen istihdamıdır. Bu konuda farklı model arayışları cumhuriyetin ilk dönemlerinden günümüze kadar etmiştir. Üniversiteler, Eğitmciler ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından nitelikli öğretmen yetiştirmeye yönelik çeşitli çalışmalar yürütülmektedir. Öğretmen yetiştirmede belirli dönemlerde farklı uygulamalara başvurulmuştur. Bu uygulamalardan bazıları içerik ve uygulama şekli değişik olsa da hala devam etmektedir. Bunlar; yedek subay öğretmenlik, vekil öğretmenlik, öğretmenlik formasyonu, mektupla öğretmen yetiştirme, hızlandırılmış programda öğretmen yetiştirme uygulamaları olmuştur(Yılmaz, 2015).

1998-1999 yıllarında Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından yapılan bir düzenlemeyle ortaöğretim branş öğretmenlerinin yetiştirilmesi iki yolla yapıldı. Birincisinde, Eğitim Fakültesine giren öğrencilere ilk 3,5 yıl branşı ile ilgili eğitimi Fen ve Edebiyat Fakültesinde alıp son 1,5 yılda ise Eğitim Fakültesinde öğretmenlik formasyon dersleri verildi. İkincisinde ise 4 yıllık Fen ve Edebiyat Fakültesi mezunlarına 1,5 yıl Eğitim Fakültesinde Tezsiz Yüksek Lisans diploması verildi(Yılmaz, 2015). Buna paralel olarak ortaokullardaki öğretmen açığını kapatmak için Fen-Edebiyat Fakülteleri mezunlarına öğretmenlik sertifikası verilmeye başlandı. Lisans eğitimini tamamlayan Fen-Edebiyat Fakültesi mezunları kendi fakültelerinde ya da Eğitim Fakülteleri bünyesinde açılan “Öğretmenlik Sertifikası” programlarında lise öğretmeni olarak yetiştirildi. Fakat, öğretmenlik sertifika programlarının içerik ve süreç yönünden yetersiz kaldığı farkedilmiştir(Taneri, P. O. , 2016).

Geçmiş yıllarda öğrencilerin akademik başarı ortalamalarına göre yapılan söz konusu yerleştirmede, 2013-2014 öğretim yılından itibaren Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı (ALES) sonuçlarının da kullanılması uygulamasına yer verilmiştir. Temmuz 2013’te ise MEB tarafından “Ulusal Öğretmen Stratejisi Belgesi” çalışmalarında sona gelindiği duyurulmuştur. Bu çalışma kapsamında pedagojik formasyon eğitime son verileceği ve bunun yerine “Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Eğitimi” verileceği, lise öğretmenlerinin eğitim fakültelerinden değil, alan fakülteleri mezunları arasından belirleneceği duyurulmuştur (Milliyet, 2013). Fakat bu uygulamaya henüz geçilmemiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu’nun 20 Şubat 2014 tarihli 9 sayılı kararı hangi üniversitelerin pedagojik formasyon kursu açabileceğini ve kimlerin bu kurslara kayıt yaptırabileceğini göstermektedir. Buna göre lisans programlarına devam eden öğrencilerle ilgili olarak izin verilen üniversitelerde açılması düşünülen programlara katılmak isteyen lisans öğrencileri için Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri bölümü ve eğitim alanında yeterli öğretim üyesi olan üniversitelerin, kendilerine gönderilen çizelgeye göre ön kayıt yapmaları gerekmektedir. Daha sonra doldurulan bu formlar, Mayıs ayı sonunda YÖK’te değerlendirilmiş ve açılması kesinleşen üniversiteler, Haziran 2014 ayı içinde, yaz döneminde dördüncü sınıf öğrencileri için kesin kayıt yapmışlardır(YÖK, 2015).

Pedagojik formasyon uygulamaları sonucunda bir milyona yakın üniversite(lisans) mezunu insana pedagojik formasyon belgesi verilerek öğretmen olabileme yolları açılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Eğitim fakültesi mezunlarının MEB tarafından atamaları sınırlı şekilde yapılırken diğer taraftan da pedagojik formasyon kursları yoluyla yüzbinlerce üniversite mezunu olan gençlere öğretmen olabilir sertifikası altı aylık bir sürede verilmektedir. Eğitim planlaması açısından gelecekte sıkıntı yaratabilecek kararlar alındığı görülmektedir. Diğer taraftan ise bu sene uygulamaya geçirilmesi düşünülen önemli bir karar da göz önünde durmaktadır. Bu önemli kararın alınma sebebi öğretmenliğin kalitesini arttırmaktır. Bu karar çerçevesinde ilk 240 bin içinde puan alan öğrencilerin eğitim fakültelerini tercih edebilecekleri bir uygulama başlatılmıştır. Bir taraftan kaliteyi arttırmak için gerekli tedbirleri alırken, diğer taraftan da her üniversite mezunu bireye öğretmen olabilir sertifikası vermek yönetimin vermiş olduğu en tezat iki karardır.

Bu çalışmada, Bu kararlardan etkilenen iki grubun, (ki bunlar eğitim fakültesi öğrencileri ve formasyon kursuna katılan öğrenciler) pedagojik formasyon hakkındaki algıları metafor yardımıyla belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada pedagojik formasyon kursuna katılanlar ve eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin formasyon kursu ile ilgili algıları metafor yardımıyla ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Pedagojik formasyon kursuna katılan öğrenciler
a. Pedagojik formasyon kursunu hangi metaforlarla açıklamaktadırlar
b. Bu durum pedagojik formasyon kursuna katılanların mezun oldukları bölümlere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

2. Eğitim fakültesi öğrencileri
a. Pedagojik formasyon kursunu hangi metaforlarla açıklamaktadırlar
b. Bu durum öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Yöntem

Pedagojik formasyon kursuna katılanların ve eğitim fakültesi öğrencilerinin bu kursu hangi metaforlarla açıklamaya çalıştıklarını ortaya koymayı amaçladığı için betimsel ve nitel bir çalışmadır.

Araştırmanın evrenini 2015-2016 öğretim yılında Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde formasyon kursuna katılan 900 kursiyer ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim fakültesi 710 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemini ise, formasyon kursiyerlerinden; 178 kişi ve eğitim fakültesi öğrencilerinden 125 kişi olmak üzere toplam 303 gönüllü katılımcı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilerin okudukları ya da mezun oldukları bölümü belirleyecek kodlamayı yapmaları istenmiştir. İkinci bölüm ise, katılımcıların pedagojik formasyon ile ilgili düşüncelerini belirlemeyi amaçlayan açık uçlu bir metafor sorusunu içermektedir. Bu soru; “Bence pedagojik formasyon kursu.....gibidir.”

Verilerin Analizi

Veriler araştırmanın amacına göre önce iki ana grupta sınıflandırılmıştır. Bu grupta pedagojik formasyon kursuna katılanlar ve eğitim fakültesinde okuyanlar temel alınarak yapılmıştır.

Birinci ana grubu oluşturan 178 Pedagojik formasyon kursiyeri toplam 139 metafor oluşturmuştur. Bu kursiyerler arasında 39 katılımcı 6 farklı metaforu çeşitli frekanslarda kullanmışlardır. İkinci ana grubu oluşturan 125 eğitim fakültesi son sınıf öğrencisi toplam 97 farklı metafor oluşturmuştur. Bu katılımcılar içinden 28 kişi 7 farklı metaforu çeşitli frekanslarda kullanmışlardır.

Bu metaforlar da içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, elde edilen nitel veriler içinde tekrarlayan konu, sorun ve kavramların belirlenmesi, sayılması ve yorumlanması olarak ifade edilmektedir (Denzin ve Lincoln, 1998; Miles ve Huberman, 1994; Silverman, 2000).

Birinci ana grupta bulunan katılımcıların metaforları araştırmacı ve uzman tarafından ayrı ayrı gruplandırılmış. Bu işlem sonucunda 8 grup oluşmuştur. Bu gruptaki kavramsal kategorilere ayrıştırılmada Miles ve Huberman'ın (1998) güvenilirlik formülü [Güvenirlik = (Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı)] kullanılarak hesaplanmış %87 oranında bir güvenilirlik sağlandığı görülmüştür.

İkinci ana grupta bulunan katılımcıların metaforları, araştırmacı ve uzman tarafından ayrı ayrı gruplandırılmış. Bu işlem sonucunda 6 grup oluşmuştur. Bu gruptaki kavramsal kategorilere ayrıştırılmada aynı formül kullanılarak hesaplanmış%74 oranında bir güvenilirlik sağlandığı görülmüştür.

Bulgular

Birinci alt problem ile ilgili bulgular; Pedagojik formasyon kursunu açıklamak için katılımcıların %35,95 i eğitimi çağrıştıran metafor kullanmışlardır. Bu metafor grubuna; bozuk temeli düzetme, ehliyet kursu, yeni doğan bebek eğitimi, bilgi örnek olarak verilebilir. Bu kategorinin içinde de %57,81(37 kişi) ile dil edebiyat mezunları başı çekmektedir. İkinci büyüklükteki kategori ise %16,29 ile gelecek kategorisidir. Bu metafor grubuna; bir bebeğin ilk adımları, ufuk, geleceğe yatırım ve 800 km hız örnek olarak verilebilir. Gelecek

kategorisinde metafor oluşturanlar incelendiğinde %41,37(12 kişi) ile tarih bölümü mezunlarının oluşturdukları metaforun bu kategori altında toplandığı görülmektedir. Katılımcıların %14,04'ü(25 kişi) pedagojik formasyon kursu sonucunda bir öğretmenlik sertifikası alacaklarını bilmelerine rağmen bu kursu olumsuz olarak ifade eden metafor kullanmışlardır. Olumsuzluk kategorisindeki metaforlara örnekler; devletin maddi çıkarlarını desteklemek için oluşturulmuş dansıklı dövüş, okuma yazma öğrenmeden kitapları anlamlandırmaya çalışmak, parayla satılan ümit şeklindedir. En az aile (%3,93) ve araç-gereç(%3,93) kategorilerinde metafor oluşturulmuştur. Aile kategorisine örnekler; aile ortamı sıcaklığı, anne, yeni doğan bebek olarak gösterilebilir. Araç-gereç kategorisi örnekleri; merdiven, pusula ve ayna olarak gösterilebilir. Bu iki kategoride de en fazla felsefe bölümü mezunlarının metafor oluşturdıkları görülmektedir.

İkinci alt problem ile ilgili bulgular; İkinci grupta incelenen eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin metaforlarının beş ana kategoride toplanmıştır. Beş kategori altında ele alınan metaforlar içinde en fazla metafor üretilen kategori hak gaspı olduğu bulunmuştur. Bu kategori altında en fazla metafor üreten grup ise %51,28 (39 kişi) ile sosyal bilgiler öğretmenliğinde okuyan katılımcılardır. Metafor üretilen gruplardan ikinci en fazla üretilen kategori ise %17,6 ile olumlu ifadelerin toplandığı kategoridir. Bu kategori altında en fazla metafor üreten grup ise %40,9 (22 kişi) ile okulöncesi öğretmenliğinde okuyan katılımcılardır. En az metafor üretilen kategoriye bakıldığında %8,8 ile engel kategorisinde olduğu görülmektedir. Katılımcıların %12 si ise kolaycılık kategorisi altında metafor üretmişlerdir.

Tartışma

Her iki grupta toplamda 14 kategori oluşturulmuştur kategoriler incelendiğinde sadece “doğa” başlığı her iki katılımcı grupta bulunmaktadır. Ancak Doğa ile ilgili metaforlar pedagojik formasyon kursiyerleri tarafından olumlu anlamda kullanılırken(%7,30), eğitim fakültesi öğrencileri tarafından olumsuz anlamda kullanılmışlardır(%14,4). Olumsuzluk ifade eden doğa metaforlarına; hormonlu bitki, verimsiz toprak, küçük bir gölete milyonlarca balık bırakmak, kabağa aşılınmış kavun örnek olarak gösterilebilir. Olumlu anlamda kullanılan doğa metaforlarına; sahile vuran deniz yıldızlarını kurtarmak, ışık, 4 mevsim ve nehir örnek olarak gösterilebilir.

Pedagojik formasyon kursiyerlerinin olumsuzluk ifade eden metaforları %14,04 iken, eğitim fakültesi öğrencilerinin pozitif metaforları %17,6 dır. Olumsuzluk ifade eden metaforlara örnek; çabuk tükenen SMS paketi, fanustaki balığın okyanusta olduğunu sanması, boşa kürek çekmek, umut ticareti ve eksik malzemeye yemek yapmak gösterilebilir. Pozitif anlam yüklenen metaforlara ise; umut, karanlıkta el feneri, tutunacak tek dal ve evde kalmış yaşlı kadının kariyerli bir eş bulması örnek olarak gösterilebilir.

Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin %17,6 sı olumlu metaforlarla açıklarken %82,4 ü olumsuz olarak açıklamaktadırlar. Halbuki alanlar incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenliği, okulöncesi öğretmenliği ve ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencileri olduğu görülmektedir. Bu da bize öğretmen atamalarında bu branşların etkilenmeyeceğini göstermektedir. Pedagojik formasyon kursu alan öğrencilerin tamamı ortaöğretim branş öğretmenliği ataması yapılabilecek alanlardır. Bu sonuç eğitim fakültesi öğrencilerinin büyük çoğunluğunun bu durumun farkında olmadan önyargılı baktığını göstermektedir.

Pedagojik formasyon kursu katılımcılarının %14,04'ü bu kursa katılmalarına ve öğretmenlik sertifikası alacak olmalarına rağmen olumsuz anlam yükledikleri metaforlarla açıklamaya çalışmışlardır. Bu durum da MEB'nin öğretmen atamalarında atanacak öğretmen sayısını az tutması ile açıklanabilir.

Sonuç ve Öneriler

Elde edilen bulgular sonucunda eğitim fakültesinde okuyan öğrenciler pedagojik formasyon kursunun kendi atamalarını engelleyeceği korkusu yaşadıkları görülmektedir. Bu öğrencilere kendi atamalarını etkilemeyeceği bir şekilde gösterilmelidir. Ayrıca bu yıl uygulamaya girecek olan eğitim fakültelerini adayların tercih edebilmeleri için belirli bir puanın üstünde almaları gerektiği ile pedagojik formasyon kursuna her isteyenin kayıt yaptırması birbirleri ile çelişmektedir. Pedagojik formasyon kursu alabilmeleri için de belirli kriterlerin getirilmesi hiç olmazsa her iki kararın birbirlerini destekler hale getirilmesi gereklidir.

Anahtar Kelimeler: Pedagojik formasyon algısı, öğretmen adayı, eğitim.

Kaynaklar

- Bilir, A. (2011). Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin tarihsel evrimi ve İstihdam Politikası. *Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt:44, Sayı:2 223-246.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we lived by*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- Öğretmen atamalarında KPSS yetmeyecek. (2013, Temmuz 8). Milliyet.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: Sage.
- Taneri, O. P. (2016). Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyon Sertifika Programının Niteliği Hakkındaki Görüşleri (Çankırı İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Mayıs 2016 Cilt:24 No:3 997-1014
- Türk Dil Kurumu. (1969). *Türkçe sözlük*. (Genişletilmiş baskı). Ankara: TDK.
- Yıldırım İ. & Vural Ö. F. (2014). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve Pedagojik Formasyon Sorunu. *Journal of Teacher Education and Educators*, Cilt: 3, Sayı: 1.
- Yılmaz G. (2015). *Pedagojik formasyon yoluyla öğretmen yetiştirme uygulamalarında karşılaşılan güçlükler ve mezunların istihdamlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.
- YÖK, (2005). “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sistemine İlişkin Bilgiler”. www.yok.gov.tr adresinden 30.12.2016 tarihinde erişilmiştir.
- YÖK, (2014). 26.06.2014 tarih ve 4235 sayılı yazı.
- YÖK, (2015). Pedagojik formasyon sertifika programına ilişkin usul ve esaslar.
http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/journal_content/56_instance_rehf8bisfyrx/10279/7052802
adresinden 26.12.2016 tarihinde erişilmiştir.
- <https://translate.google.com.tr/#tr/la/pedagoji>
- http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.58dbb0016478e3.08124397

İTK-D MODELİNE GÖRE OKUL TÜRLERİ BAĞLAMINDA MÜDÜR YARDIMCILARININ ÖZNEL İYİ OLUŞ HÂLLERİ: BİR ÖRNEK OLAY ÇÖZÜMLEMESİ

M. Semih Summak^a, Gül Han^b, Şahabettin Akşab^c

^(a) Dr. Gaziantep Üniversitesi, summaksemih@gmail.com
^(b) Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, han.gul-han@hotmail.com
^(c) Araştırma Görevlisi, Gaziantep Üniversitesi, saksab@gantep.edu.tr

Giriş

Yaptıkları işin doğası gereği okul yöneticileri pek çok talebi karşılamak, bundan dolayı da çok sayıda rol üstlenmek zorunda kalmaktadır. Bir okul yöneticisi farklı rol ve sorumluluklarını yerine getirmek için öğrenci, öğretmen ve veliler başta olmak üzere çeşitli bireylerle etkileşime girmektedir. Gün içerisinde öngörülemez pek çok olayla başa çıkmak durumunda olan okul yöneticileri önemli ölçüde stres ve gerilim yaşamaktadırlar (Brimm, 1983). Aşırı stres okul yöneticilerinin psikolojik iyi olma durumlarını olumsuz yönde etkilediği gibi fiziksel yönden de çeşitli sorunlara sebep olmaktadır (House, vd., 1979; Lerner, vd., 1994; Wilkins ve Beaudet, 1998). Mesleki stres ile fiziksel ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla son yıllarda yürütülen araştırmalarda Karasek'in (1979) iş talebi-iş kontrolü modeli ön plana çıkmış ve bu alandaki çalışmalara öncülük etmiştir. Bu modele göre, iş taleplerinin yüksek; sosyal desteğin ve çalışanın iş kontrolünün düşük olduğu durumlarda işle ilgili gerilim ortaya çıkarken (Van Vegchel, de Jonge ve Landsbergis, 2005); iş talebinin, sosyal desteğin ve işe ilişkin karar verme özerkliğinin yüksek olduğu durumlarda çalışanın işe güdülenme düzeyi, öğrenme isteği ve kişisel gelişimi olumlu yönde etkilenmekte olup, sağlıklı bir çalışma ortamı oluşturulabilmektedir (Johnson ve Hall, 1988). Johnson ve Hall (1988) sosyal desteğin yüksek derecede gerginliğin olumsuz etkilerini azaltıcı niteliğe sahip olduğunu belirtmekte ve çalışanın iş üzerinde artan kontrolünün yüksek taleplere karşı tampon oluşturması sürecinde sosyal desteğin önemli oranda etkili olduğu sonucuna ulaşımlardır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Gaziantep il merkezinde ve farklı okul düzeylerinde görev yapan 12 müdür yardımcısının öznel iyi oluş hallerini İTK-D modeline göre (iş yükünü zaman sınırları içerisinde kontrol edebilme, inisiyatif kullanabilme, iş ortamında destek alabilme durumlarına göre) nitel yöntemle betimlemektir.

Yasal mevzuatta yer alan yönetmelikler incelendiğinde Türk Eğitim Sistemi'nde okul müdür yardımcılarının görev tanımlarında yer alan pek çok görev ile birlikte görev tanımlarında yer almayan ve müdür tarafından verilen görevleri de yerine getirmekle yükümlü olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmanın Türk Eğitim Sistemi'nde önemli görevler yürüten ancak bilimsel araştırmalara çok fazla konu olmamış, bir anlamda seslerini hiç duyuramayan okul müdür yardımcılarında odaklanması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışmanın çoklu durum araştırması (multiple case study) olarak tasarlanması, çok fazla bilinmeyen örgütsel bir olguyu daha derinlemesine ve karşılaştırmalı olarak anlama çabamıza en fazla hizmet edebilecek bir seçenek olmasındandır (Audet ve d'Amboise, 2001, s.1). Müdür yardımcılarının, okul türleri bağlamında, öznel iyi oluş hâllerinin (subjective well-being) ulusal alanyazında eğitim örgütlerinde şu ana kadar sadece nitel bir araştırmaya bir konu olmuştur (Summak, Özdemir, Sümer, Avan, Kalman, 2016). Mevcut çalışma, öncü nitelikteki bu araştırmanın bir uzantısı/tamamlayıcısı olarak da görülebilir. Aynı zamanda uluslararası alan yazında konunun daha çok nicel yöntemlerle incelenmiş olması nedeniyle araştırma her iki alan yazına da katkı yapabilecek niteliktedir. Ayrıca araştırmanın bir başka özgün yanı ise, dönüştürücü çatıya uygun olarak, bir il merkezindeki farklı okul düzeylerinde görev yapmakta olan katılımcıların çoklu bakış açılarını ortaya çıkarma gayretinden kaynaklanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır:

• Farklı okul düzeylerinde görev yapan müdür yardımcılarını İş Talep-Kontrol-DesteK (İTK-D) modeline göre öznel iyi oluş hallerini nasıl betimlemektedirler?

Yöntem

Bu araştırmada, okul müdür yardımcılarının öznel iyi oluş hallerini İş Talep Kontrol Destek (İTK-D) modeline göre incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma ayrıntılı ve derinlemesine veri toplamayı mümkün kılarken, katılımcıların bireysel algılarını, deneyimlerini ve bakış açılarını doğrudan öğrenme imkân sağlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından çoklu durum çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde Gaziantep ilinde resmi ilk ve ortaokullarda görev yapan 12 müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden "maksimum çeşitlilik" örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada çeşitliliği sağlayabilmek için, Gaziantep il merkezinde farklı okul düzeylerinde görev yapan okul müdür yardımcıları tercih edilmiştir. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme protokolü modele ilişkin alan yazın incelemesi sonucunda modelin gerektirdiği veri türünü ve örutüsünü anlamaya aracılık edecek şekilde düzenlenmiştir. Çoğunluğu katılımcıların okuldaki ofislerinde gerçekleştirilen görüşmeler 20 ile 60 dakika arasında sürmüştür. Toplam görüşme süresi yaklaşık 480 dakikadır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın kredibilitesi (trustworthiness) akran-kontrolü (peer-debriefing) ile sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Yapılan içerik çözümlenmesi sonucunda, araştırma verilerinin dört tema etrafında toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen temaların ve alt temaların; iş yükünün artmasına neden olan etkenler, bu etkenlerin oluşturduğu etkiler, müdür yardımcılarının işlerini yaparken kullanabildikleri beceriler, inisiyatif alabildikleri durumlar ve bu durumların oluşturduğu etkiler ile sosyal destek alma durumları ve bunların oluşturduğu etkiler şeklinde olduğu görülmüştür. İlgili temaların tanımları kodlar vasıtasıyla çıkarılmıştır. Elde edilen bulgular, müdür yardımcılarının öznel iyi oluş hallerine ilişkin birtakım çıkarımların yapılmasını mümkün kılmıştır. Bu bağlamda, müdür yardımcılarının, öznel iyi oluş halleri üzerinde olumlu veya olumsuz etkiler oluşturan birtakım kolaylaştırıcıların ve işlerini zorlaştıran faktörlerin olduğu saptanmıştır. Karasek'in (1979) İTK-D Modeli'nden hareketle hazırlanan nicel görüşme formundaki sorular esas alınarak görüşme protokolü hazırlanmıştır. Farklı okul düzeylerinde görevli müdür yardımcılara ve onların çalışma ortamlarına yönelik 14 nitel görüşme sorusu hazırlanmış olup (yarı yapılandırılmış görüşme formu) bu sorular ilgili müdür yardımcılarıyla yüz yüze görüşülerek ses kayıt cihazı kullanılarak sorulmuştur. Ana modelden hareketle ve katılımcılar tarafından verilen cevapların tekrarlanma sıklığına göre temalar ve tanımlar oluşturulup "katılımcılardan örnek cümleler" başlıkları altında veriler analiz edilmiştir. Ayrıca İş Talebi, Kontrol ve Sosyal Destek kategorilerinde ulaşılan bulguların genel mahiyette, modelin yaratıcısı Karasek'in özđün modelindeki öngörülerle uyumlu olduğu anlaşılmıştır.

Örneğin, İş ortamındaki yoğunluğu, birlikte çalıştığı müdürün sağlık durumu üzerinden, nasıl gözlemlediğini bir müdür yardımcısı şu cümlelerle ifade etmiştir:

K-1 *"Bir müdür arkadaşım vardı. İki hafta içinde, çok sıkı çalışıyor tabi o, dudakları uçuklamıştı böyle dudakları yara olmuştu yüzünde yaralar filan çıkmıştı sıkıntidan, streten, işleri zamanında yetiştirememeekten gözleri bile sönmüştü. Halsizlik vardı. Ailesine de zaman ayıramadığı için aile içi iletişimi de zayıflıyordu."*

Benzer şekilde İş yoğunluğunun yarattığı gerilim, K6 tarafından şöyle betimleniyordu:

K-6 *"Kendimi bir robot gibi hissediyorum. Anlamsız kurallara teslim olmuş bir kiralık adam gibi görüyorum kendimi... İş yükü bazı aylarda fazladır. Karne zamanları ve eğitim öğretim başladığında. Bu zamanlarda kendimi otomatik bir makine gibi hissediyorum."*

K-3 İş yoğunluğunun yarattığı duygusal baskıyı, ise bir müdür yardımcısı şöyle anlatmaktadır:

"Bir an için istifa dilekçemi verip kaçasım geliyor."

Aynı müdür yardımcısının görevini sürdürme konusundaki düşünceleri şöyledir:

K-3 *"İnsan çalıştığı yerde mutlu olmazsa duramaz da. Genel anlamıyla pek müdür yardımcılığını sevmedim. ...Olumsuz, yani düşünmüyorum."*

Müdür yardımcılığının uzmanlık becerilerini kullanmasına imkân vermediğinden şikâyetçi olan bir katılımcı rol karmaşasını şu şekilde dile getirmiştir:

K-4 *"Okul içerisinde yönetici miyim yoksa memur muyum anlayamıyorum. Eğitimim sırasında gördüğüm teknikleri ve becerileri okul ortamında uygulamaya çalışıyorum ama bazen etkisiz kaldığım fark ediyorum. Herkes kendi tekniğini kendi yaratıyor bu meslekte."*

Tartışma

Yapılan araştırmalar öğretmenlik mesleğinin gerek fiziksel ve gerekse ruh sağlığı açısından en stresli mesleklerden biri olduğunu göstermektedir (Johnson, vd., 1988). Johnson vd. (1988) tarafından yapılan araştırmada 26 meslek içerisinde fiziksel sağlık, ruhsal iyilik hali ve iş tatmini faktörleri açısından öğretmenliğin en kötü değerlere sahip altı meslekten biri olduğu tespit edilmiştir. Eğitim ortamlarında çalışan okul müdür yardımcılarının ise benzer araştırmalar çerçevesinde işe bağlı gerginliklerinin, iş tatmini ile negatif ilişkisi olması beklenmektedir. Elde edilen bulgular, işe bağlı gerginlik ve iş tatmini arasındaki negatif ilişkiyi doğrulayan araştırma sonuçlarıyla (Gemmill ve Heisler, 1972; Karasek, 1979; Doğan, 2005; Sünter, vd., 2006; Gül, vd., 2008;

Akar ve Yıldırım, 2008) tutarlılık göstermektedir. Bu çalışmada müdür yardımcılarının işe bağlı gerginlik ve stres yaşamakta olduğu ve yaptıkları işi sürdürülebilir bulmadıkları ortaya çıkarılmıştır. Müdür yardımcılarının gelecekte de aynı işi sürdürmeye ilişkin ifadeleri negatif bir ruh hali geliştirme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Önceki çalışmalarda okul türlerinin gerilim düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediği dile getirilmemiştir. Araştırmanın bulguları ışığında farklı okul türlerinde görev yapan müdür yardımcılarının gerilim düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Çalışma koşullarında çeşitli değişkenlerin etkisi göz önünde bulundurulduğunda, seçilen örneklemin farklı koşullara sahip çalışanlardan oluşması durumunda sonuçların değişebileceği öngörülebilir.

Sonuç ve Öneriler

Okul müdür yardımcılarının öznel iyi oluş hallerini İş Talep Kontrol Destek (İTK-D) modeline göre nitel yöntemle betimlemeyi amaçlayan bu araştırmanın sonucunda, okul türlerine bağlı olarak farklılaşan bir gerilim/stres kaynağı profilinin oluşmadığı gözlenmiştir. Bir başka deyişle farklı okul düzeylerinde görev yapan müdür yardımcılarının, benzer stres/gerilim kaynaklarının olumsuz etkilerine maruz kaldıkları görülmüştür.

İş yükünün fazlalığı dolayısıyla talepleri karşılayamayan ve iş yetiştirme kaygısı yaşayan müdür yardımcılarının gerilim -iş stresi- yaşadığı tespit edilmiştir; bu gerilimin hem iş ortamında hem de iş sonrasında kendilerine duygusal, fiziksel, sosyal ve psikolojik açıdan güçlükler yaşattığı anlaşılmaktadır. Her iki farklı okul düzeyinde de katılımcıların genellikle işin sürdürülebilirliğini işle ilgili ağır şartların değişmesi koşuluna bağladıkları görülmektedir. Tüm bulgular dikkate alındığında müdür yardımcılarının “öznel iyi oluş hallerinin” kritik bir eşikte bulunduğu, ileriye dönük sağlık ve kariyer riskleri taşıdıkları söylenebilir. Okul sisteminde önemli bir yönetsel görevi sürdüren müdür yardımcılarının çalışma koşullarının iyileştirilmesi bir şekilde sağlanmalı ve baskılanan ve marjinalleşen (ana akım hayatın kıyasına sıkıştırılan) bir meslek grubuna dönüşmeleri engellenmelidir.

Anahtar Kelimeler: İşe Bağlı Gerginlik, Müdür Yardımcıları, Öznel İyi Oluş Hali, İş Talep Kontrol - Destek Modeli, Nitel, Örnek Olay.

Kaynaklar

- Akar, Cüneyt ve Y. Tansoy Yıldırım (2008), “Yöneticilerin Örgütsel Bağlılık, İş Tatmini ve Rol Stres Kaynakları Arasındaki İlişkiler: Yapısal Denklem Modeliyle Beyaz Et Sektöründe Bir Alan Uygulaması,” Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 10 (2):97-113.
- Audet, J., ve d'Amboise, G. (2001). The Multi-Site Study: An Innovative Research Methodology. The Qualitative Report,6(2), 1-18. Retrieved fromhttp://nsuworks.nova.edu/tqr/vol6/iss2/2
- Brimm, J. L. (1983). What stresses school administrators. Theory Into Practice, 22(1), 64-69.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Hulusi (2005), “İşgörenlerde İş Tatminiyle İlişkilendirilmiş Stres ve Prosedürel Adalet Algılamaları Analizi: Gazi Hastanesi'nde Bir Uygulama,” Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 10 (1): 301-312.
- Gemmill, Garry R. ve W. J. Heisler (1972), “Machiavellianism as a Factor in Managerial Job Strain, Job Satisfaction, and Upward Mobility,” Academy of Management Journal, 15 (1): 51-62.
- Gül, Hasan, Ercan Oktay ve Hakan Gökçe (2008), “İş Tatmini, Stres, Örgütsel Bağlılık, İşten Ayrılma Niyeti ve Performans Arasındaki İlişkiler: Sağlık Sektöründe Bir Uygulama,” Akademik Bakış, 15: 1-11.
- Johnson, J.V., ve Hall, E.M. (1988). Job strain, work place social support, and cardiovascular disease: A cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population. American Journal of Public Health, 78, 1336-1342.
- Karasek, Robert A. (1979), “Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign,” Administrative Science Quarterly, 24 (2): 285-308.
- Lerner, Dedra J., Sol Levine, Sue Malspeis ve Ralph B. D'Agostino (1994), “Job Strain and Health-Related Quality of Life in a National Sample,” American Journal of Public Health, 84 (10):1580-1585.
- Summak, M.S., Özdemir, M., Sümer, S., Avan, Y., Kalman, M. (2016). Üç Şehrin Karşılaştırmalı Nitel Hikayesi: İTK-D Modeline Göre K-12 Okul Müdür Yardımcılarının Öznel İyi Oluş Hallerinin İncelenmesi. EYFOR-VII. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'nda sunulan bildiri. Kıbrıs-Girne.
- Sünter, Ahmet Tevfik, Sevgi Canbaz, Şennur Dabak, Hatice Öz ve Yıldız Pekşen (2006), “Pratisyen Hekimlerde Tükenmişlik, İşe Bağlı Gerginlik ve İş Doyumu Düzeyleri,” Genel Tıp Dergisi, 16 (1): 9-14.
- Van Vegchel, N., de Jonge, J., & Landsbergis, P.A. (2005). Occupational stress in interaction: The interplay between job demands and job resources. Journal of Organizational Behavior, 26, 535-560.
- Wilkins, Kathryn ve Marie P. Beaudet (1998), “Work stress and Health,” Health Reports, 10 (3): 47-62.

MÜLTECİ ÖĞRENCİLERİN OKULA UYUM SÜRECİNDE ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ DENEYİMLERİ

Caner Dinler^a, Özge Hacıfazlıoğlu^b

(a) Sınıf Öğretmeni, MEB Nurettin Ekmekçiöğlü İlkokulu, caner_36di@hotmail.com
(b) Doçent, İstanbul Kültür Üniversitesi, o.hacifazlioglu@iku.edu.tr

Giriş

Bu çalışmada, Suriyeli mülteci öğrencilerin okula uyum sürecine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin deneyimleri ele alınmaktadır. Araştırma kapsamında, sınıfında mülteci öğrenci bulunan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin deneyimlerinden kesitler aktararak; mülteci öğrencilerin okula uyum sürecinde yaşanan zorlukların üstesinden gelmeye yönelik özgün bakış açıları sunulmaya çalışılmıştır. Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim temel ele alınarak yürütülmüştür. Araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden kartopu örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Tekirdağ ilinin Marmara Ereğlisi ilçesine bağlı, Suriyeli mülteci öğrencilerin sayılarının fazla olduğu bir ilkokulda görev yapan 2 yönetici ve 11 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmacı, Miles ve Huberman (1994); Merriam (1988) ve Yıldırım ve Şimşek'i (2008, s. 228) referans alarak içerik analizinde elde edilen kavramları birbirleriyle belirli bir tema altında sınıflandırmıştır. Kavramların incelemesi sonucunda alt temaların birbirleriyle olan ilişkileri ortaya çıkarılmış ve bu ilişkiler daha üst bir tema ile açıklanmıştır. Veriler daha önceden hazırlanmış olan tablolara aktarılmış, her bir katılımcının karşısına ilgili tema ve deneyimi yansıtılmıştır. Verilerin sunumunda, Suriyeli mülteci öğrencilerin okula uyum sürecinde öğretmen ve okul yöneticilerinin aktardıkları deneyimleri odaklanılmıştır. Analizlerin devamı niteliğinde "hikâye etme" şeklinde özetler yapılmıştır.

Araştırma bulgularının analizi sırasında toplanan veriler araştırmacı tarafından geniş bir zamanda düzenlenmiş, ilk analizleri yapılmış ve verilerden çıkarılan anlamlar bir rapor halinde katılımcılara gönderilmiştir. Katılımcılar ortaya çıkan taslak analizlerin kendi gerçeklerini ne derecede yansıttığını inceleyerek görüşlerini aktarmaları istenmiştir. Bunun yanında, katılımcılarla bir "teyit toplantısı" düzenlenerek yaşanmış deneyimler yüz yüze görüşme yoluyla ikinci kez ele alınmıştır. Sözlü "teyit etme" toplantılarında, Yıldırım ve Şimşek'in (2008) de belirttiği gibi ortaya yeni verilerin çıkabildiği görülmüş ve bu yeni veriler de tekrar değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırma sonucunda Suriyeli mülteci öğrencilerin okula uyum sürecine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin deneyimlerinin içerik çözümlemelerinde iki ana tema ortaya çıkmıştır: "Uyum Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar" ve "Uyum Sürecinde Kullanılan Stratejiler" Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ışığında öneriler geliştirilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Suriyeli mülteci öğrencilerin okula uyum sürecine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin deneyimlerinin incelenmesi ele alınmaktadır. Araştırma kapsamında, sınıfında mülteci öğrenci bulunan öğretmenlerin ve okuldaki idarecilerin deneyimlerinden ve hikâyelerinden bölümler aktararak okula uyum sürecinde yaşananlardan kesitler sunulmaya çalışılmıştır.

Araştırma çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

- 1) Uyum sürecinde öğretmenlerin ve yöneticilerin karşılaştığı sorunlar nelerdir?
- 2) Suriyeli öğrencilerin öğretmenleri ve akranları ile olan iletişim ve etkileşimi nasıldır?
- 3) Öğretmenler ve idareciler okula uyum sürecini sağlamada ne tür stratejiler kullanmışlardır?

Yöntem

Araştırmanın çalışma grubunu Tekirdağ ilinin Marmara Ereğlisi ilçesine bağlı Nizamettin Demirdöven İlkokulu yöneticileri ve öğretmenlerinden oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubu oluşturulurken nitel araştırma geleneğine uygun amaçlı örneklem yöntemlerinden kartopu veya zincir örnekleme ile çalışılmıştır. Bu yaklaşım araştırmacının problemine ilişkin olarak zengin bilgi kaynağı olabilecek birey veya durumların saptanmasında özellikle etkilidir. Süreç çok basit bir soruyla başlar: " Bu konuda en çok bilgi sahibi kimler

olabilir? Bu konuyla ilgili olarak kim veya kimlerle görüşmemi önerirsiniz?’’ (Patton, 1987, s. 56). Süreç ilerledikçe elde edilen isimler veya durumlar tıpkı bir kartopu gibi büyüyerek devam edecek, belirli bir süre sonra belirli isimler hep öne çıkmaya başlayacak, araştırmacının görüşmesi gereken birey sayısı veya ilgilenmesi gereken durum sayısı azalmaya başlayacaktır.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: uyum, mülteci öğrenciler, okul yöneticileri, deneyim

Kaynaklar

- Burns, C.P., ROE B.D. ve ROSS E.P. (1992). Teaching Reading in Today's Elementary Schools. Boston Houghton Mifflin Company.
- ÇOÇA (İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Araştırmaları Merkezi). (2015). Suriyeli mülteci çocukların Türkiye devlet okullarındaki durumu politika ve uygulama önerileri. 12.11.2016 tarihinde <http://www.cocukcalismalari.org/wp-content/uploads/2015/09/Suriyeli-Cocuklar-EgitimSistemi-Politika-Notu.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Emin, N. M. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi. SETA. Ankara. 10.11.2016 tarihinde http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf adresinden edinilmiştir.
- Gresham, F. M. ve Elliott, S. N. (1987). The relationship between adaptive behaviour and social skills: Issues in definition and assessment. *Journal of Special Education* , 21(9), 167-181.
- Ladd, G. W. ve Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following. *Developmental Psychology* , 58(5), 1168-1189.
- Malkoç, G. (1993). Aile Eğitimi ve Eğitimde Nitelik Geliştirme. *Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları*
- Mutlu, Y., & Kırımsoy, E. (2016). Bulanık mekanlarda gölgede kalanlar Suriyeli mülteci çocuklar ve vatansızlık riski araştırma raporu. *Gündem Çocuk Derneği*. Ankara. 13.11.2016 tarihinde <http://www.gundemcocuk.org/belgeler/yayinlarimiz/kitaplar/Suriyeli-Multeci-Cocuklar-Ve-Vatansizlik-Riski-Raporu.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Patton, M. Q. (1987). How to use qualitative methods in evaluation. Newbury Park, CA: Sage.
- Odman, T. (2008). Çocuk hakları bağlamında çocuk mülteciler. Mersin: Çağ Üniversitesi.
- UNCHR. (2016). Sık Sorulan Sorular. 13.11.2016 tarihinde http://www.unhcr.org/turkey/uploads/root/s%20C4%B1k_sorulan_sorular.pdf adresinden edinilmiştir.
- UNICEF. (2015a). Türkiye'deki Suriyeli çocuklar bilgi notu. 11.11.2016 tarihinde http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/T%C3%BCrkiyedeki%20Suriyeli%20%C3%87ocuklar_Bilgi%20Notu%20Kas%C4%B1m%202015.pdf adresinden edinilmiştir.
- UNICEF. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocuklar bilgi notu. 13.11.2016 tarihinde http://unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/T%C3%BCrkiyedeki%20Suriyeli%20%C3%87ocuklar_Bilgi%20Notu%20Kasim%202015.pdf adresinden edinilmiştir.
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (Güncelleştirilmiş ve geliştirilmiş beşinci baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYONUNU OLUMLU VE OLUMSUZ ETKİLEYEN OKUL YÖNETİCİSİ DAVRANIŞLARI

Bahri Aydın^a, Esra Yıldız^b

^(a) Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, bahriaydin@hotmail.com

^(b) Yüksek Lisans Öğrencisi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, esra_yldzm@hotmail.com

Giriş

Eğitim, bireyin davranışlarında değişikliğin meydana gelme sürecidir (Cemaloğlu,2002). Öğrenme öğretme sürecine etki eden stratejik öneme sahip öğelerden birisi öğretmendir. Öğretmenlerin, öğrencilerin hem kendilerine hem de yaşadıkları topluma yararlı birer birey olabilmelerini sağlama ve iyi bir eğitim öğretim sunmak gibi önem arz eden görev ve sorumlulukları vardır. Öğretmenin mesleği ile kendini bağdaştırması, bilgi ve becerileri, işe güdülenme düzeyi ve ruhsal durumu eğitim- öğretim faaliyetlerini doğrudan veya dolaylı olarak etkiler (Cemaloğlu, 2002; Kocabaş ve Karaköse, 2005; Özdemir vd., 2014). Hazırlanmış olan programlar ve mevzuat, sağlanmış fiziki ve araç-gereçler ne kadar yeterli olsa da öğretmenler yeterli değilse okulun eğitsel kalitesinin çokta artacağından söz edilemez. Öğretmenlerin tüm görev ve sorumluluklarını yerine getirmede ve bu öğrenme öğretme sürecinden nitelikli çıktılar alabilmelerinde yüksek bir motivasyona sahip olmaları çok önemlidir. Öğretmenlerin amaçlarını gerçekleştirmeleri, mesleklerinde doyuma ulaşabilmelerinde motivasyonun önemi yadsınamaz (Güven ve Akyüz, 2002; akt. Ünal ve Bursalı, 2013).

Motivasyon terimine ilişkin farklı tanımlar yer almaktadır. Motivasyon, insanı hareketlendiren ve yönlerini belirlemede yardımcı rol oynayan fikirleri, umutları, inandıkları kısacası istek, ihtiyaç ve korkularıdır (Örücü ve Kanbur, 2008; Ada vd. 2013). Motivasyon bir davranışı yapmaya, amacı gerçekleştirmeye istekli olmaktır. Diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de başarının sağlanması ve verimin artmasında motivasyon kritik önem arz eder (Herzberg, 2003; akt. Özdemir vd., 2014). Öğretmenin motivasyonu onun, öğretmenlik rol ve davranışlarını istekle yapmasını, sorumluluklarını yerine getirmesini ifade etmektedir. Öğretmen motivasyonunda sadece kendisi değil hem öğrenciler hem de eğitim sistemi açısından önem arz eden kazanımları bulunmaktadır. Mesleki motivasyonu sağlanmış olan öğretmen mesleğini en doğru şekilde icra edebilmenin yol ve yöntemlerini araştırarak ardından bu bulguları sınıfında uygulamaya çalışacak ve önem verecektir (Aydın ve Özçelik, 2015). Ayrıca öğretmenin mesleğini severek ve isteyerek icra etmesi öğrencilerinin de daha kaliteli ve daha sağlam bireyler olarak yetişmesini sağlar. Öğrenciler öğretmenin istekliliği sayesinde derse daha çok motive olurlar ve aktif katılım gösterebilirler. Öğrenciler için asıl amaç öğrenme olmakla birlikte bu amacı gerçekleştirebilmek motivasyon aracı ile kolaylaşmaktadır. Öğrenme isteği fazla olan öğrencilerin öğrenmelerinin de aynı ölçüde nitelikli olacağı aşikardır (Aydın ve Özçelik, 2015). Mesleğine çok daha motive öğretmenlerin; mesleki doyumları, örgütsel vatandaşlıkları, örgüte bağlılıkları, mesleki başarıları da olumlu şekilde etkilenecektir.

Okul yöneticileri; temelde okulun amaçlarını genelde de Türk Eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirmek için okulda vardırırlar ve okulun yapısını oluşturacak, var olan olumlu ve dengeli havasını koruyacak, okulun ve çalışanlarının nitelikleri geliştirecek kişilerdir (Ünal ve Bursalı, 2013). Eğitimin genel ve özel tüm amaçlarını gerçekleştirmeye çalışırken okuldaki insan ve madde kaynaklarını doğru ve verimli şekilde kullanması gerekir. Okul yöneticileri, okuldaki kaliteyi artırmak ve öğretmenlerin mesleklerini gayret ve istekle yapabilmeleri için gereken motivasyonu sağlaması gerekir (Özdemir vd., 2014). Öğretmenlerin motivasyonlarını olumlu ve olumsuz yönde etkileyen çok fazla unsurdan söz edilebilir. Öğretmenin motivasyonunu okul dışı ve okul içi faktörler etkileyebilir. Okulda öğretmenin motivasyonunu artıran en önemli etmenlerden biri ise okul yöneticisinin göstermiş olduğu tavır ve davranışlardır (Thompson, 1996; Latham, 1998; Kocabaş ve Karaköse, 2005; Karaköse ve Kocabaş,2006; Türkoğlu vd., 2010, akt. Özdemir vd., 2014; Koçak ve Helvacı, 2011). Okul yöneticisi öğretmenin motivasyonunu sağlamaya yönelik davranışlarda bulunmalı ve hangi davranışların öğretmenlerin motivasyonlarını sağladığını bilmelidir. Bireyleri bir davranışı yapmaya isteklendiren nedir? Sorusuna tek bir yanıtla cevap vermek mümkün değildir ve bu sebeple ortaya farklı motivasyon teorileri çıkmıştır. Tüm bu teoriler okul yöneticileri tarafından bilinmeli ve kullanılmaya özen gösterilmelidir. Bu doğrultuda, Türkiye'deki okullarda öğretmenlerin motivasyonunu hangi yönetici davranışları ile sağlandığının belirlenmesi ve mevcut motivasyon teorileri ile karşılaştırmasının yapılması gereklidir. Bu sayede daha kaliteli bir eğitim öğretim süreci sağlanabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, özel öğretim kurumunda çalışan ortaokul öğretmenlerinin motivasyonunu olumlu ve olumsuz etkileyen okul yöneticisi davranışlarının neler olduğunu ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Araştırma tarama modelindedir. Araştırmada nitel yöntem kullanılacaktır. 2016-17 öğretim yılı İstanbul ili Ümraniye ilçesinde yer alan Özel Öğretim kurumlarında çalışan ortaokul öğretmenleri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmada kolay ulaşılabılır durum örnekleme yönteminde yararlanılacaktır. Bu yöntemde araştırmacı, erişilmesi kolay bir durumu seçer. Örnekleme yer alan öğretmenlere araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme soru formu dağıtılacaktır. Görüşme formunda öğretmenlere; cinsiyet, medeni hal, kıdem, branş, eğitim düzeyi gibi kişisel bilgiler sorulacaktır. Ayrıca, şu anda öğretmenlik mesleğine ilişkin ne düzeyde motive oldukları, meslekte genel motivasyonlarını olumlu ve olumsuz etkileyen yönetici davranışlarına yönelik sorular yer alacaktır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden yararlanılacaktır. Bu analizde toplanan veriler önce kavramsallaştırılır, bu kavramlar mantıklı biçimde organize edilir ve buna göre temalar saptanır. İçerik analizinin ilk aşamasında veriler kodlanır. Daha sonra bu kodlamalar bir araya getirilerek temalar oluşturulur. Araştırmada öğretmenlerin belirttikleri motivasyonla ilişkili ifadeler kodlanacak ve belirli temalar oluşturulacaktır. Bu temaların toplam kodlama içindeki yüzdeleri de hesaplanacaktır.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: özel öğretim kurumu, okul yöneticisi, öğretmen motivasyonu

Kaynaklar

- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3): 151-166.
- Aydın, B., & Özçelik, Y. (2015). Öğretmenleri Motive Eden Okul Yöneticisi Davranışları. *EYUDER*, 52-53.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154.
- Helvacı, M. A., & Başın, H. (2013). Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Motivasyon Yaklaşımları (Uşak İli Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, cilt:12, sayı:44, 300-322.
- Karaköse, T., & Kocabaş, İ. (2006). Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.
- Kocabaş, İ., & Karaköse, T. (2005). Okul Müdürlerinin Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi (Özel ve Devlet Okulu Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-91.
- Koçak, F., & Helvacı, M. A. (2011). Okul Yöneticilerinin Etkililiği (Uşak İli Örneği). *Journal of Educational Sciences Research INTERNATIONAL E-JOURNAL*, Vol:1 No: 1.
- Örücü, E., & Kanbur, A. (2008). Örgütsel-Yönetimsel Motivasyon Faktörlerinin Çalışanların Performans ve Verimliliğine Etkilerini İncelemeye Yönelik Ampirik Bir Çalışma: Hizmet ve Endüstri İşletmesi Örneği. *Yönetim ve Ekonomi*, 15(1), 85-97.
- Özdemir, T. Y., Kartal, S. E., & Yirci, R. (2014). Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Motive Etme Yaklaşımları. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 190-215.
- Ünal, F. T., & Bursalı, H. (2013). Türkçe Öğretmenlerinin Motivasyon Faktörlerine İlişkin Görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 7-22.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN EĞİTİM REFORMLARINI OKUL DÜZEYİNDE UYGULAMA DENEYİMLERİ: İNGİLTERE VE TÜRKİYE ÖRNEKLERİ

Deniz Örucü^a

^(a) Yrd.Doç.Dr., Başkent Üniversitesi orucu@baskent.edu.tr

Giriş

Küresel baskılar, eğitim politikalarının ekonomik refah ve sosyal vatandaşlık üzerindeki etkisini kaçınılmaz kılmaktadır. Bu nedenle, eğitim ortamındaki her bireyin deneyimledikleri, çevresindeki en geniş halkada yer alan eğitim politikalarıyla şekillenmektedir. Bir ülkenin eğitim politikalarının hayata geçirilmesi reformlar ve sistemsel değişimler yoluyla olmaktadır. Günümüzde, küresel düzeyde eğitim sistemlerinde yaşanan değişimlerin baş döndürücü hızı düşünüldüğünde, okul düzeyinde reformları hayata geçiren okul yöneticilerine büyük sorumluluklar düşmektedir (Leithwood&Riehl, 2003). Bu bağlamda, eğitim politikalarının sonucu olarak eğitim reformlarını hayata geçirmeye çalışan okul yöneticilerinin yaşadıkları deneyimler liderlik özellikleri, kullandıkları stratejiler ve en önemlisi okul düzeyinde nasıl yürüttükleri, eğitim politikaları ve okulun paydaşları arasında aracılık yapma sorumluluklarını nasıl gerçekleştirdiklerini irdelemek önem taşımaktadır. Türkiye'de ve dünyada bu konuda yapılan çalışmaların sonuçları, okul yöneticilerinin reformları uygulamaya geçirirken, eğitim politikaları ile okulun iç ve dış paydaşları arasında bir köprü vazifesi yapmak durumunda olduklarını göstermektedir. Bu karmaşık ve zor rolün sorumluluğunu etkili yerine getirebilmek için, liderlik özelliklerini kullanabilmek, çağdaş yönetim stratejilerini kullanmak, verilere dayalı bir yaklaşımla okula dayalı yönetim yaklaşımını benimsemek gibi çeşitli yöntemler literatürde varolmakla birlikte, her ülkenin politik ve yerel bağlamı birbirinden farklılık göstermektedir. Ülkelerin birbirlerinden öğrenebilecekleri deneyimler ve yöntemler küreselleşmenin bir gereği olmakla birlikte eğitim sistemlerinin kendilerine özgü bazı özellikleri de ilham kaynağı olabilmektedir. Kamu yönetimi geleneği ve eğitim sistemlerinin yapıları açısından ciddi farklılıklara sahip iki ülke olan Türkiye ve İngiltere'de, ortak olan tek özellik sistemdeki hızlı değişimlerdir. Bu açıdan, okul yöneticilerinin deneyim ve stratejilerinin karşılaştırılması kuram ve uygulama açısından yeni bir bakış açısı sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu bağlamda çalışmanın amacı, İngiltere'de okul yöneticilerinin eğitim reformlarını hayata geçirmeye çalışırken yaşadıkları deneyimler ve kullandıkları stratejileri belirlemektir. İkincil amaç ise, daha önce Türkiye'de gerçekleştirilmiş ve 10. Eğitim Yönetimi Kongresinde sunumu yapılmış olan benzer bir çalışmanın (Kondaççı, Örucü, Oğuz & Beycioğlu, 2015) sonuçları ile karşılaştırmak ve her iki çalışmanın bulgularının kuram ve uygulamaya katkısını tartışmaktır. Bu çerçevede araştırmaya yön veren temel soru "Türkiye'de ve İngiltere'de okul yöneticileri eğitim reformlarına okul düzeyinde nasıl aracılık etmektedirler?" olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Nitel araştırma geleneği içerisinde yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem teknikleriyle İngiltere'nin farklı bölgelerindeki 15 okuldan veri toplanmıştır. Kartopu tekniğiyle ulaşılan farklı kademe ve okul türlerinde görevli okul müdürleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve okullarında gözlemler yürütülmüştür. Veri analizi ise içerik analizi yoluyla gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bulgular, İngiliz okul yöneticilerinin okul düzeyinde reformları yürütme stratejilerinin dörtlü bir modelle açıklanabildiğini işaret etmektedir. Araştırmanın bulguları, Türkiye bulgularıyla karşılaştırılıp tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Okul müdürleri, eğitim reformları, Türkiye, İngiltere

Kaynaklar

- Kondakçı ,Y., Örücü, D., Oguz E, Beycioğlu K. (2015, September). *Large scale change and survival of school principals in Turkey*. In the Symposia *The imposition of government education policy initiatives and school enactment: Responses in Mediterranean countries*. Paper presented in European Conference on Educational Research Budapest, Hungary.
- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.

YENİ KAMU YÖNETİMİ (YKY) ANLAYIŞININ EĞİTİME YANSIMASI: ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ BİR İHTİYAÇ MI?

Betül Balkar^a

^(a) Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, bbalkar@gantep.edu.tr

Giriş

Yeni Kamu Yönetimi (YKY) anlayışının eğitime yansımaları son zamanlarda tartışılan konular arasında yer almaktadır. Yeni profesyonellik anlayışı da bu kapsamda tartışılan konular arasındadır (Lundström, 2015). Yeni profesyonellik güç değişimine vurgu yaparak hesap verebilirlik anlayışını ön plana çıkarmaktadır (Evans, 2008). Mesleki profesyonellik; mesleki etik, özerklik ve güven kavramlarının altını çizmektedir (Evetts, 2009). Uzmanlık alanlarına ilişkin tartışmaların odağında yer alan özerklik kavramı, YKY anlayışı ile birlikte öğretmenlik mesleğine ve profesyonelliğine yönelik yeni bakış açıları kapsamında ele alınmaktadır (Frostenson, 2015).

YKY anlayışının yanı sıra ulusal ve uluslararası sınavlarda alınan sonuçlar da öğretmen özerkliğinin tartışılmasına neden olmaktadır. Ulusal ve uluslararası değerlendirme sınavlarında alınan yetersiz sonuçlar, eğitim sistemlerinin iyileştirilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmakta ve bu durum, öğretmenlere daha fazla sorumluluk verilmesini gerektirmektedir. Okulların yerine getirmeye zorunlu oldukları görevlerin artması, öğretmenlik mesleğindeki sorumlulukların artmasını, okul özerkliğini ve buna bağlı olarak öğretmen özerkliğini gündeme getirmiştir (Eurydice, 2008). Aynı zamanda öğrenen topluluklar oluşumunu sağlama amacı da, eğitim politikalarında özerklik ihtiyacını gündeme getirmektedir (Manzano Vázquez, 2016).

Öğretmeni belirli talimatları uygulayan bir teknisyen olarak gören bakış açısı ve öğretmeni belirli bir uzmanlığa sahip ve işini etkili bir şekilde yapabilmek için sorumluluk alan bir profesyonel olarak gören bakış açısı, öğretmenlerin mesleki özerkliklerinin sınırlarını belirlemektedir (Webb, 2002). Teknik rasyonelliğe dayalı eğitim anlayışından pratik rasyonelliğe dayalı eğitim anlayışına geçiş, öğretmenlerin mesleki özerkliğini artıracaktır (Osses Bustingorry, 2008). Öğretmen özerkliği; müfredat değerlendirme, öğretmen eğitimi, okullarda eğitim liderliği ve öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimleri çerçevesinde tartışılmaktadır. Bu doğrultuda öğretmen özerkliği, öğretmenin pedagojik işi ve işin yönetimi arasındaki ilişki olarak ifade edilmektedir (Wermke & Höstfält, 2014). Mesleki özgürlük veya öğretmenlerin kendi mesleki eylemlerinin kontrolünü ele alabilmeleri olarak da tanımlanmaktadır (Pearson & Moomaw 2005; Vieira 2006). Öğretmen özerkliği genel olarak şu üç alanda ele alınmaktadır: müfredat kapsamındaki zorunlu ve seçmeli dersler; öğretim yöntemleri, ders kitapları ve öğrencilerin öğretim amaçları doğrultusunda gruplandırılması ve değerlendirme için gerekli kriterlerin belirlenmesi (Eurydice, 2008).

Öğretmen özerkliği; pedagojik özerklik, kontrolün olmaması ve uygulamaları meşrulaştırma kapasitesi ve isteği çerçevesinde değerlendirilmektedir. Pedagojik özerklik; eğitimin amaçlarının merkezi olarak belirlenmesi ve kontrol edilmesi ancak yöntemlerin kontrolünün öğretmenlerde olması şeklindeki geleneksel özerklik yaklaşımı ile yakından ilişkilidir. Öz yönetime ilişkin gönüllülük kapsamındaki özerklik ise, öğretmenlerin kendi bilgi temellerinin ve eylemlerinin meşruluğu ile ilgili olarak sorumluluk üstlenmelerini gerektirmektedir (Mausethagen & Elde Mølstad, 2015). Öğretmen kapasitesi olarak da ele alınan özerklik, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimleri ile ilişkilendirilmektedir. Mesleki gelişim sürecinde özerklik; öğretmenin otoritelerden bağımsız hareket etme kapasitesi ve kendi görüşlerini keşfetme ve açıklama konusunda diğer meslektaşları tarafından yargılanmaması olarak açıklanmaktadır (Hargreaves vd., 2013).

Öğretmen özerkliği, iki boyutlu (kurumsal ve hizmet boyutları) ve iki ölçekli (genişletilmiş ve kısıtlanmış ölçekler) olarak ele alınabilir (Wermke & Höstfält, 2014). Özerkliğin kurumsal boyutu, yasal haklar ve sorumluluklarla donatılmış öğretmenlerin mesleki örgütüne vurgu yaparken; öğretmen özerkliğinin hizmet boyutu, öğretmenin sınıftaki bireysel uygulamalarını ve okulun uygulamalarını içermektedir. Öğretmen özerkliğinin hizmet boyutu, mesleğin uygulama boyutuna vurgu yaparak okul özerkliğini de kapsamaktadır (Wermke & Forsberg, 2017). Öğretmen özerkliği, daha çok öğretme ve öğrenme süreçlerine odaklanmaktadır. Bu nedenle öğretmen eğitiminde özerklik konusuna dikkat çekilmekte ve öğretmen eğitiminde özerkliği güçlendirebilecek araştırma temelli yaklaşımlara ihtiyaç vurgulanmaktadır (Manzano Vázquez, 2016).

Geniştirilmiş özerklikte kurumsal düzeyde; sorumluluk, meslektaş dayanışması aracılığıyla kontrol ve standartlaştırma ön plana çıkarken; öğretim hizmetinin sunulmasında öğretimin içeriği ve kaynaklar hakkında tercih özgürlüğü bulunmaktadır. Kısıtlanmış özerklikte kurumsal düzeyde; hesap verebilirlik, hedeflerin ve sonuçların başarılmasıyla sağlanan etkililik aracılığıyla meşrulaştırma ön plana çıkarken; öğretim hizmetinin sunulmasında ise, kaynak kullanımı ve içerik ile ilgili olarak bir düzenleme yapılmaktadır (Wermke & Höstfält, 2014).

Öğretmen özerkliğinin gerek öğretmenler gerekse eğitim süreci üzerinde çeşitli olumlu etkileri bulunmaktadır. Öğretmen özerkliği, kendi yaşamlarını kontrol edebilen bireyler yetiştirmek için gerekli olan eğitim ve öğretim şeklinin geliştirilmesini amaçlamaktadır ve bu süreçte öğretmenlerin mesleki doyumlarını artırmaktadır (Lawson, 2004). Öğretmen özerkliğinin; öğretmen motivasyonunu sağlama, öz yeterlilik algısını güçlendirme, öğretimi iyileştirme (Thoonen vd., 2011), iş stresini azaltma ve iş doyumunu artırma (Pearson & Moomaw, 2005) gibi eğitime olumlu yönde yansıyan çıktıları bulunmaktadır.

Bu çalışmada öğretmen özerkliği, Eurydice (2008) tarafından yayımlanan “Avrupa’daki Öğretmenlerin Sorumluluk ve Özerklik Düzeyleri” isimli rapordaki kavramsal çerçeve kapsamında ele alınmıştır. Raporda eğitim hizmeti ve öğretmenlerin özerkliği kapsamında; müfredat içeriği, öğretim yöntemleri ve öğrenci değerlendirmesi konuları bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışma zamanı, mesleki görevler ve sürekli mesleki gelişim alanlarına da yer verilmiştir. Araştırmada bu kavramsal çerçeve kapsamında, mesleki özerkliğe ilişkin öğretmen ihtiyaçlarının belirlenmesinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin planlanması ve öğretmen eğitimi yaklaşımlarının geliştirilmesi açısından faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerindeki özerklik ihtiyaçlarının ve bu ihtiyaçlarının gerekçelerinin belirlenmesidir. Bu amaçla çalışmada; “öğretmenler, hangi alanlarda özerklik ihtiyacı duymaktadır? ve “öğretmenlerin özerklik ihtiyaçlarının nedenleri nelerdir?” sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Betimsel nitelikte olan araştırmanın katılımcıları, Gaziantep ilinde görev yapan ve gönüllülük esasıyla belirlenen 29 ilkokul ve ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşmelerde kullanılan sorularda öğretmen özerkliği; eğitim hizmeti, çalışma zamanı, mesleki görevler ve sürekli mesleki gelişim çerçevesinde ele alınmıştır.

Toplanan araştırma verileri, içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, tema ve alt tema düzeyinde gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinde öğretmenlerin özerklik ihtiyaçları, görüşme sorularının kapsadığı; müfredat, öğretim yöntemleri, öğrenci değerlendirmesi, çalışma zamanı, mesleki görevler ve sürekli mesleki gelişim temaları altında incelenmiştir. Özerklik ihtiyaçlarına bağlı alt temalar ise, verilere dayalı olarak belirlenmiştir. Özerklik ihtiyaçlarının nedenleri, sadece tema düzeyinde kodlanmış ve temalar, tamamen verilere dayalı olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrenci değerlendirmesi, öğretim yöntemleri ve sürekli mesleki gelişim alanlarında kendilerini daha özerk hissettiklerini ancak müfredat ve çalışma zamanı alanlarında özerklik ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Bu alanlarda kendilerine sağlanan özerkliğin, öğretim süreçlerini daha etkili bir şekilde yönetmelerini ve mesleki performanslarının artmasını sağlayacağını ifade etmişlerdir. Bu nedenle özerklik ihtiyaçlarının en önemli nedeninin öğretimi iyileştirmek olduğunu düşünmektedirler.

Öğretmenler müfredat temasında; sadece zorunlu asgari müfredatın belirlenmesinin ve seçmeli derslerin seçiminin öğretmenlerden oluşan bir kurula bırakılmasının faydalı olacağını dile getirmişlerdir. Öğretmenler, okulların farklı öğrenci profiline sahip olmasının öğrencilere sunulan derslerde çeşitlilik ihtiyacını ortaya çıkardığını belirtmişlerdir. Öğrenci özelliklerini ve ihtiyaçlarını en iyi bilen kişilerin öğretmenler olmasının, öğretmenlere bu konuda daha fazla özerklik verilmesini gerektirdiği düşünülmektedir. Öğretim yöntemleri konusunda kendilerini yeterli özerklikte hisseden öğretmenler, ders kitabı belirleme konusunda daha fazla özerkliğe ihtiyaçları olduğunu ifade etmişlerdir. Bu ihtiyaçlarını ise, müfredat temasında dile getirdikleri öğrenci özelliklerindeki ve ihtiyaçlarındaki farklılığa bağlamışlardır. Öğrenci değerlendirmesi temasında, öğrencinin sınıf tekrarı yapmasına karar verme konusunda öğretmenlere yetki verilmesi görüşü ön plana çıkmıştır. Sınıf tekrarı olmamasının, öğrencilerin akademik gelişimini olumsuz etkilediği ve öğretmenleri yetkisiz hale getirdiği vurgulanmıştır.

Çalışma zamanı konusunda daha esnek olunabileceğini belirten öğretmenler, okulda bulunma saatlerinin öğretmenlere göre farklılaştırılabileceği önerisinde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin çalışma saatlerini seçme konusunda özerk olmalarının, iş yaşamı ve özel yaşam arasındaki dengenin kurulmasını sağlayarak mesleki performans artışı sağlayacağı ifade edilmiştir. Mesleki görevler temasında öne çıkan görüş, yeni öğretmenlere verilecek desteğin resmi görevler kapsamında sayılabileceği olmuştur. Bu şekilde öğretmenlerin mesleki rutinler

oluşturmalarının önüne geçilebileceği ve öğretmenlerin psikolojik açıdan kendilerini daha özerk hissedebilecekleri düşünülmektedir.

Öğretmenler sürekli mesleki gelişim temasında, sürekli mesleki gelişimin daha çok yönetsel boyutlarına vurgu yapmışlardır. Mesleki gelişim etkinliklerine katılım konusunda ekonomik destek sağlanmasının ve mesleki gelişim etkinliklerine çalışma saatleri içinde zaman ayrılmasının gerekli olduğunu dile getirmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenlerin bireysel mesleki gelişim planları hazırlayarak kendi gelişimlerinin sorumluluğunu almalarının, mesleki özerklik açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler, özerklik ihtiyaçlarının en önemli nedenlerinden birinin, mesleki gelişimlerine süreklilik kazandırma istekleri olduğunu belirtmişlerdir.

Tartışma

YKY bakış açısının kamu hizmetlerine katılım, performans ölçümü ve hesap verebilirlik anlayışlarını getirmesi, mesleki özerklik uygulamalarına ilişkin tartışmaları gündeme getirmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin özerklik konusunda özellikle mesleki gelişim ve öğretim süreçleri ile ilgili kararlara daha fazla katılım ihtiyaçlarının olduğunu belirtmeleri, YKY'nin öğretmen boyutunda eğitime yansımalarının özellikle mesleki performans ve katılım konularında yoğunlaştığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin öğretmen özerkliği; sorumluluk artışı ve mesleki süreçlerde seçme hakkı çerçevesinde algıladıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenler, eğitim-öğretim süreçlerinde daha fazla sorumluluk almak istemektedirler ancak sorumluluk üstlenirken, çalışma yöntemleri ve zamanı konusunda bireysel tercihleri doğrultusunda hareket etme isteğine sahiptirler. Öğretmenlerin daha çok; müfredat, çalışma zamanı ve mesleki gelişim konularında öğretmen özerkliğine ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Özerklik isteklerinin dayandığı nedenler ise genel olarak mesleki gelişimi ve etkili öğretimi gerçekleştirme ihtiyaçları ile ilişkilidir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada öğretmen özerkliğinin genel olarak öğretmenlerin mesleki performansını artıracığı ancak her zaman olumlu çıktılar olmayabileceği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin özerklik ihtiyaçlarına uygun bir eğitim sürecinden geçmelerinin, öğretmen özerkliğinin olumlu çıktılar sağlanmasında ön koşul olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir bölümünün, öğretmen özerkliğini tek bir öğretmenin özerkliği çerçevesinde değerlendirmesine rağmen, bu durumun sakıncalı olabileceğini belirten öğretmenler de olmuştur. Bu durumu sakıncalı olarak değerlendiren öğretmenlerin, öğretmenlerin bireysel düzeyde yetki ve sorumluluklarını artırmak yerine, öğretmen özerkliğinin kurul düzeyinde ele alınması gerektiği görüşüne sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen özerkliğinin en önemli faydasının, öğretmenlerde mesleki kimlik gelişiminin sağlanması ve bu şekilde mesleki performansın gelişmesi olabileceği belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretim süreçlerinde yapmış oldukları analizler sonucunda bireysel kararlar verebilmelerinin, mesleki gelişimlerini planlayarak bireysel ihtiyaçları doğrultusunda eğitim almalarının ve eğitim sürecini şekillendirmede daha aktif bir rol almalarının mesleki kimlik gelişimlerini olumlu etkileyebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgularına dayalı olarak, öğretmenlere mesleki gelişim planlaması ve mesleki gelişim etkinliklerine katılım konusunda daha fazla seçim alternatifleri sunulması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Özerkliği, Öğretmen Sorumluluğu, Yeni Kamu Yönetimi

Kaynaklar

- Eurydice (2008). Avrupa'daki öğretmenlerin sorumluluk ve özerklik düzeyleri. Eurydice Avrupa Birimi. doi: 10.2766/61236
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38. doi:10.1111/j.1467-8527.2007.00392.x
- Evetts, J. (2009). New professionalism and new public management: Changes, continuities and consequences. *Comparative Sociology*, 8(2), 247-266. doi: 10.1163/156913309X421655
- Frostenson, M. (2015). Three forms of professional autonomy: Deprofessionalisation of teachers in a new light. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 28464, doi: 10.3402/nstep.v1.28464
- Hargreaves, E., Berry, R., Lai, Y.C., Leung, P., Scott, D., & Stobart, G. (2013). Teachers' experiences of autonomy in continuing professional development: Teacher learning communities in London and Hong Kong. *Teacher Development*, 17(1), 19-34. doi: 10.1080/13664530.2012.748686
- Lawson, T. (2004). Teacher autonomy: Power or control? *Education 3-13*, 32(3), 3-18. doi: 10.1080/03004270485200261

- Lundström, U. (2015). Teacher autonomy in the era of New Public Management. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 28144. doi: 10.3402/nstep.v1.28144
- Manzano Vázquez, B. (2016). Teacher development for autonomy: An exploratory review of language teacher education for learner and teacher autonomy. *Innovation in Language Learning and Teaching*, doi: 10.1080/17501229.2016.1235171
- Mausethagen, S., & Mølsted, C.E. (2015). Shifts in curriculum control: Contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 28520. doi: 10.3402/nstep.v1.28520
- Osses Bustingorry, S. (2008). Towards teachers' professional autonomy through action research. *Educational Action Research*, 16(3), 407-420. doi:10.1080/09650790802260398
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54.
- Thoonen, E. E., Slegers, P.J., Oort, F.J., Peetsma, T.T., & Geijsel, F.P. (2011). How to improve teaching practices the role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496–536. doi: 10.1177/0013161X11400185
- Vieira, F. (2006). Developing professional autonomy as... writing with a broken pencil. *Independence*, 38, 23-25.
- Webb, P.T. (2002). Teacher power: The exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development*, 6(1), 47-62. doi: 10.1080/13664530200200156
- Wermke, W., & Forsberg, E. (2017). The changing nature of autonomy: Transformations of the late Swedish teaching profession. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 155-168. doi: 10.1080/00313831.2015.1119727
- Wermke, W., & Höstfält, G. (2014). Contextualizing teacher autonomy in time and space: A model for comparing various forms of governing the teaching profession. *Journal of Curriculum Studies*, 46(1), 58-80. doi: 10.1080/00220272.2013.812681

ÖĞRETMEN VE OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETMENLERE İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI

Serdal Özgözü^a, İdris Şahin^b

^(a) Dr., Karabağlar Rehberlik ve Araştırma Merkezi, serdales@gmail.com
^(b) Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, idris.sahin@deu.edu.tr

Giriş

Antik çağ düşünürleri/yazarları, metaforun, ilişkisiz iki sözcük ya da tümceciğin birleşimi olduğuna ve bu birleşirmenin tümüyle estetik kaygılarla yapıldığına inanıyorlardı. Metaforu, düşünceyi aktarma aracı değil, bir süs olarak görme eğilimindeydiler. Örneğin Aristoteles, metaforun, dilin kullanılmasında bir “tat” yaratma yöntemi olduğunu düşünüyordu (Sennett, 2014). Günümüzde bile pek çok kimse tarafından metafor, genellikle, şiirsel bir imgelem aracı ve retorik bir süsleme olarak görülmektedir. Oysa metafor kullanılması dili sıradanlıktan çıkarır. Hem düşünce hem de eylem açısından bakıldığında, kullandığımız normal kavramsal sistem doğası gereği benzetmeye dayalı, yani metaforiktir (Lakoff ve Johnson, 2008: 3).

İnsanlar, genellikle, bir şeyi temsili olarak başka bir şey üzerinden, bir metafor şeklinde tanımlar/anlatırlar (Zaltman ve Zaltman, 2013). Bilişsel dilbilimsel yaklaşıma göre metafor, bir kavramsal alanı başka bir kavramsal alan cinsinden anlamak, şeklinde ifade edilmektedir (Kövecses, 2010). Sennett’in (2014) Paul Ricoeur’dan (*La Metaphore Vive*, 1975) aktardığına göre, metaforun yaptığı, bir tarafı diğerine tercih etmek, taraf tutmak değildir. Metafor, uyumsuz anlamları karşı karşıya getirir; böylece, her iki anlam da diğerini değişime uğratar. Bir metafor, kendisini oluşturan parçaların toplamından daha kapsayıcı/geniş bir anlam yaratır ve çelişkilere uyumluluk havası verir. İşte siyasal gerginlik yaşayan toplumların, inançlarını çoğu zaman, dışarıdan bakanlara saçma gelecek biçimde metafor kullanarak ifade etmelerinin nedeni budur (Sennett, 2014).

Metafor ters yönde de işleyebilir. Örneğin zayıflar, koyun olarak nitelenebilir. Metafor hangi yöne çevrilirse çevrilsin, toplumda iktidarın katmanlaşmış düzeyler biçiminde algılanmasına ilişkin kurallar olmalıdır. Ayrıca metaforun hem çerçevesi hem odağındaki sözcük aynı düzeyde olmalıdır. Ne denli uyumsuz olursa olsun, bu durumda, iki terimin ilişkilendirilmesi için bir neden vardır. Dış görünüme bakılırsa, uyumsuz parçaları birleştiren düş gücü ürünü her türlü eylemin, kavrayışımızı daha karmaşıklaştırdığı düşünülür; ancak metafor, gerçekliği basitleştirici bir tarzda kullanılabilir. Birisiyle yüz yüze gelmek, hem onu tanımaktır hem de toplumda işgal ettiği kendi yerini bilmektir. Toplumun uyumsuzluklarından somut bir anlam çıkarılır; bu uyumsuzluklar tek bir birim içinde kaynaşır ve parçaların tek başlarına sahip olamadıkları anlamı metafor içinde kazanırlar (Sennett, 2014).

Araştırmanın Amacı

Alan yazında metafor çalışmalarında eğitimin farklı kavram ya da aktörlerine ilişkin metaforik algılar üzerinden veriler toplandığı gözlenmektedir. Türkiye’de öğretmen kavramına yönelik çok sayıda metafor araştırmalarına rastlanmaktadır (Örn. Cerit, 2008; Kabadayı, 2008; Koç, 2014; Ocak ve Gündüz, 2006; Saban, 2004; Saban, Koçbeker ve Saban, 2006; Tulunay Ateş, 2016; Yıldırım, Ünal ve Çelik, 2011). Araştırmalarda genelde öğretmen kavramına yönelik algılar analiz edildiği görülmektedir. Bu çalışmada soyut kavramlar yerine, mevcut durumu yansıtan algılar belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için öğretmenlerden ve okul müdürlerinden halen görevli oldukları okulda birlikte çalıştıkları öğretmenlere ilişkin metafor geliştirmeleri istenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın problemi şöyle ifade edilmiştir: İlkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmen ve okul müdürlerinin beraber çalıştıkları öğretmenlerle ilgili algıları nasıldır?

Yöntem

Bu araştırma bir olgu bilim (fenomonoloji) çalışması olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımına göre yapılandırılan bu çalışmada, veri toplamak için, katılımcılardan öğretmenleri nasıl algıladıklarına ilişkin metafor üretmeleri istenmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin görev yaptıkları okuldaki öğretmenleri “neye” benzettikleri ve “benzetme nedenlerine” ulaşmak için iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Katılımcılara yöneltilen “Görev yaptığınız okulu düşündüğünüzde” ifadesiyle, genel olarak “öğretmen” kavramını çağrıştıran metaforlar değil, halen birlikte çalıştıkları öğretmenlere ilişkin metafor

üretmek, mevcut durumu yansıtması istenmiştir. Böylece bu araştırmada hem okul müdürlerinin hem de öğretmenlerin, öğretmenler hakkındaki metaforik algıları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2016 yılında İzmir'deki resmi ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler ve okul müdürleri oluşturmaktadır. Toplamda 173 öğretmen formu ve 18 okul müdürü formu geçerli sayılarak bu formlar üzerinde analiz gerçekleştirilmiştir.

Çalışma grubunun seçiminde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 77,6'sı kadın, yüzde 39,9'u ilköğretim öğretmeni, yüzde 41,0'i 31 ile 40 yaş arasında, yüzde 36,4'ü 16-20 yıl arası öğretmenlik yapmış, yüzde 54,3'ü ise araştırma yapılırken 5 yıl ve daha az süreyle görev yaptığı okulda çalışmış olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin ise yüzde 83,3'ü erkek, yüzde 50,0'si ortaokulda görev yapmakta, yüzde 61,1'inin yaşı 41-50 yaş arasında, yüzde 77,8'inin öğretmenlik mesleğindeki görev süresi 16 yıl ve üstü iken yüzde 77,8'i araştırma yapılırken görev yaptığı okuldaki çalışma süresi 5 yıl ve daha azdır.

Elde edilen veriler "içerik analizi" tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Böylece toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amaçlanmıştır. **Adlandırma** aşamasında toplanan verilerden öne çıkan kavramlar çerçevesinde temalar oluşturulmuş ve bu temalara uygun olarak kodlamalar yapılmıştır. **Geçerlik ve güvenilirliği sağlama** için çalışmada, araştırmanın tüm aşamaları anlatılarak geçerlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Kendi aralarında anlamlı bir bütünlük oluşturan kategorilerin daha üst bir kavramlaştırma oluşturabilecek şekilde temalaştırılmıştır. Güvenirliği sağlamak için, kodlama işlemi iki farklı kişi (araştırmacılar) tarafından yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğinde uyum oranı öğretmen verileri için 0.87, okul müdürü verileri için 0.94 olarak bulunmuştur. **Frekansların hesaplanması ve yorumlanması** aşamasında katılımcılardan elde edilen ham veriler, içerik analizine tabi tutulmanın yanı sıra üretilen metaforların frekansları da hesaplanmıştır.

Bulgular

Araştırma verileri *Kişilik Özellikleri*, *Mesleki Özellikler* ve *Çalışma Koşulları* olmak üzere üç ana tema altında toplanmıştır. "Olumlu Kişilik Özellikleri" teması altında *Üretken*, *Paylaşımçı*, *Renkli Çeşitli* ve *Keyifli* olmak üzere toplam dört kategori oluşturulmuştur. "Olumsuz Kişilik Özellikleri" teması altında *Çıkarıcı*, *Geveze* ve *Kibirli* kategorileri bulunmaktadır. "Olumlu Mesleki Özellikler" temasında *Aydınlatan*, *Yol gösteren*, *Can veren*, ve *Yetiştirici* olmak üzere dört kategori bulunmaktadır. "Olumsuz Mesleki Özellikler" temasındaki metaforlar ise *Güdülen*, *Edilgen*, *Verimsiz* ve *Tükenmiş* kategorileri altında toplanmıştır. Son olarak "Çalışma Koşulları" temasında *Sistemin parçası* ve *Desteğe ihtiyacı olan* kategorileri oluşturulmuştur.

Bu bölümde önce öğretmenlerin sonra da okul müdürlerinin öğretmenler hakkındaki metaforlarına ilişkin bulgularına yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Geliştirdikleri Metaforlar

Alt temalardaki metafor sayılarının araştırma geneli içindeki oranlarına bakıldığında ilk sırada olumlu kişilik özellikleri (%37,6), ikinci sırada olumsuz mesleki özellikler (%26,0), üçüncü sırada olumlu mesleki özellikler (%16,2), dördüncü sırada olumsuz kişilik özellikleri (%12,1) ve son sırada çalışma koşulları (%8,1) temaları gelmektedir.

Olumlu kişilik özellikleri temasında 19 farklı metafor 65 ayrı kişi tarafından dile getirilmiştir. Olumsuz kişilik özellikleri temasındaki üç kategoride 21 öğretmen tarafından 10 adet farklı metafor geliştirilmiştir. Olumlu mesleki özellikler temasındaki kategorilerde 14 farklı metaforun 28 kişi tarafından üretildiği görülmektedir. Olumsuz mesleki özellikler temasında ise toplam 45 öğretmen tarafından 20 farklı metafor geliştirilmiştir. Çalışma koşullarına ilişkin 14 öğretmen 8 farklı metafor geliştirmiştir. Araştırma genelinde en çok sayıda metafor, sırasıyla *Üretken* (f=32), *Paylaşımçı* (f=21) ve *Güdülen* (f=16) kategorilerinde olduğu görülmektedir. En az sayıda metafor sayısına sahip kategoriler ise *Keyifli* (f=2), *Yetiştirici* (f=3) ve *Kibirli* (f=5) kategorileri olmuştur.

Okul Müdürlerinin Öğretmenlere İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar

Okul müdürleri öğretmenler ile ilgili 17 farklı metafor geliştirmişlerdir. Bu metaforlar üç tema altında toplanmıştır. Alt temalardaki metafor sayılarının araştırma geneli içindeki oranlarına bakıldığında ilk sırada Olumsuz Mesleki Özellikler (%39,0), ikinci sırada Olumlu Kişilik Özellikleri ve Olumlu Mesleki Özellikler temaları (%27,7) iken, son sırada Çalışma Koşulları (%5,6) teması gelmektedir. Okul müdürleri öğretmenlerin olumsuz kişilik özelliklerine ilişkin metafor üretmemişlerdir. Analiz sonuçlarına göre okul müdürleri öğretmenleri en çok *Verimsiz* (f=3) ve *Yetiştirici* (f=3) olarak görmüşlerdir.

Sonuç

Katılımcıların öğretmenler hakkında geliştirdikleri metaforlar "Olumlu kişilik özellikleri", "Olumsuz kişilik özellikleri", "Olumlu mesleki özellikler", "Olumsuz mesleki özellikler" ve "Çalışma koşulları" olarak beş temaya ayrılmıştır. Analiz bulgularına bakıldığında öğretmenlerin öğretmenler ile ilgili en çok vurguladıkları nitelik olumlu kişilik özellikleri iken en az vurguladıkları ise öğretmenlerin çalışma koşulları olmuştur.

Araştırma bulgularına göre öğretmenler, öğretmenler tarafından en fazla üretken, paylaşımcı ve güdülen olarak görülmüşlerdir.

Okul müdürlerinin öğretmenler hakkındaki algılarında ise öğretmenlerden farklı olarak ilk sırada olumsuz mesleki özellikler gelmektedir. Bunu olumlu kişilik özellikleri ve olumlu mesleki özellikler izlemiştir. Araştırmada elde edilen bir başka bulgu, okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki özelliklerini nitelerken en çok yetiştirici ve verimsiz özelliklerine vurgu yapmış olmalarıdır.

Öğretmenler en çok olumlu kişilik özelliklerine vurgu yaparken okul müdürleri en çok olumsuz mesleki özelliklerine vurgu yapmışlardır. Olumlu kişilik özellikleri öğretmen algılarına göre birinci sıradayken okul müdürlerinin algılarında üçüncü sıradadır. Çalışma koşulları her iki tarafta da en az metafor alan tema iken, okul müdürlerinin öğretmenler hakkında olumsuz kişilik özellikleri ile ilgili metafor üretmemiş olmaları dikkat çekicidir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Okul Müdürü, Metafor

Kaynaklar

- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Kabadayı, A. (2008). Analysing the metaphorical images of Turkish preschool teachers. *Teaching Education*, 19(1), 73-87.
- Koç, E. S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-72.
- Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: A Practical Introduction* (Second Edition). New York: Oxford University Press.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2008). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ocak, G. ve Gündüz, M. (2006). Eğitim Fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 293-310.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "Öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A., Koçbeker, B.N. ve Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.
- Sennett, R. (2014). *Otorite*. (4. baskı, Çeviren, Kamil Durand). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Tulunay Ateş, Ö. (2016). Öğrencilerin öğretmen ve okul metaforları. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi (UGEAD)*, 2(1), 78-93.
- Yıldırım, A., Ünal, A. ve Çelik, M. (2011). Öğretmen kavramına ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algılarının analizi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 93-109.
- Zaltman, G. ve Zaltman, L. H. (2013). *Marketing Metaphoria: What Deep Metaphors Reveal About the Minds of Consumers*. Harvard Business Press.

ÖĞRETMENLERİN DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK, ÖRGÜTSEL DESTEK VE ÖRGÜTSEL ADALET ALGILARI İLE İŞ YAŞAM KALİTELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Hüseyin Akar^a, Mehmet Üstüner^b

^(a) Öğr.Gör.Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, huseyinakar@kilis.edu.tr

^(b) Doç.Dr., İnönü Üniversitesi, mehmet.ustuner@inonu.edu.tr

Giriş

Örgütler belirli amaçları gerçekleştirmek üzere insanlar tarafından oluşturulmuş toplumsal yapılardır. Uzun yıllar varlıklarını devam ettirmeleri etkili ve verimli bir biçimde işlevde bulunmalarına ve amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerine bağlıdır. Geçmişten günümüze bu var olma mücadelesinde örgütü oluşturan farklı bileşenlere farklı derecelerde önem verilmiştir. Geleneksel örgüt ve yönetim anlayışında amaçlara ulaşmak için maddi ve fiziksel öğeler daha önemli görülmüş ve bu öğeleri daha mükemmel hale getirme çabalarına girişilmiştir. İnsana verilen değer ise bu maddi öğelere verilen değerden öteye gidememiştir. Tarihsel süreç içerisinde bu anlayış değişmiş insanı teme alan, önemseyen ve örgütün en önemli ögesi olarak kabul eden çağdaş örgüt ve yönetim yaklaşımları ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu gelişmeler diğer birçok örgütte etkisini gösterdiği gibi eğitim örgütlerinde kendisini göstermiştir. Turunç, Tabak, Şeşen ve Türkyılmaz'a (2010) göre örgütlerde insan unsuruna gereken önemin verilmemesi, çalışanları, örgütün etkililiğini, verimliliğini ve iklimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu kapsamda örgütlerin amaçlarını etkili bir biçimde gerçekleştirmeleri ve başarı elde edebilmeleri için insan kaynaklarını etkili kullanmaları gerekmektedir. Örgütlerin insan kaynağını verimli kullanılabilmesi, yönetimde insanı temele alan, örgütte verimliliği arttırmak kadar çalışanların işlerinden doyum almasını, kendilerini rahat ve güvende hissetmelerini sağlamaya yönelik sağlıklı bir çalışma ortamı oluşturmayı amaçlayan "İş Yaşam Kalitesi Yaklaşımını" gündeme getirmektedir.

İş yaşam kalitesi kavramı, işin insancillaştırılması, çalışma koşullarının iyileştirilmesi, çalışanın korunması, çalışma ortamının demokratikleştirilmesi gibi anlamları ifade etmektedir (Huzzard, 2003: 21). Serbest'e (2000) göre İş yaşam kalitesi, klasik yönetim anlayışından çağdaş yönetim anlayışına geçiş yapan, örgütteki çalışan boyutunu öne çıkartan, yapı ve süreci içeren, sistem yaklaşımı içerisinde çalışanların iş doyumunu ve kişisel beklentilerine önem veren ve insanı değiştirme ve işe motive etme yoluyla iş verimliliğini arttırmayı hedefleyen tekniktir.

İş yaşam kalitesi yaklaşımı eğitim örgütleri açısından ele alındığında öğretmeni merkeze alan okulun etkili ve verimli bir şekilde varlığını sürdürebilmesi için öğretmenlerin ihtiyaçlarını, beklentilerini, güvenliğini, iyi oluş halini, huzur ve mutluluğunu sağlamayı amaç edinen bir yaklaşımdır. Bu yönüyle iş yaşam kalitesi yaklaşımı günümüz eğitim örgütleri için olmazsa olmazlar arasında yer almaktadır. Çağdaş eğitim örgütlerinde öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ile ilişkili iş yaşam kalitesini olumlu veya olumsuz yönde etkileyen etmenlerin ortaya konulması iş yaşam kalitesini geliştirmede önemli bir yere sahiptir. Ayrıca öğretmenlerin iş yaşam kalitesinin istenen düzeyde olmamasının eğitim örgütlerinde ortaya çıkaracağı sonuçların da tartışılması gerekmektedir. Yapılan araştırmalara baktığımızda iş yaşam kalitesinin örgütsel bağlılık(Erdem, 2008; Taşdemir-Afşar, 2011; Karaköse ve Bozgeyikli, 2012; Yalçın, 2014; Hong, Tan ve Bujang, 2010; Singh ve Singh, 2015), örgütsel değerler(Taşdan ve Erdem, 2010), iş doyumunu(Hong, Tan ve Bujang, 2010; Avcı-Öztürk, 2010; Singh ve Singh, 2015; Bhatnagar ve Soni, 2015), performans(Asgari, Nojbaee ve Rahnama, 2012; Singh ve Singh, 2015), motivasyon (Baleghzadeh ve Gordani, 2012; Anafarta, 2009), mutluluk (Toulabi, Raoufi ve Allahpourashraf, 2013), verimlilik (Abbasi, Samadzadeh ve Shahbazzadegan, 2011), örgütsel vatandaşlık (Nair, 2013), yaratıcılık (Mahmoodi, Mohamadian, Ghasemi ve Fallah, 2015) ve hayat doyumunu (Zadeh, 2016) ile pozitif yönde, işten ayrılma niyeti (Tuncer, 2012), mesleki yılgınlık (Monfaredniya, 2008), işe yabancılaşma(Kösterioğlu, 2011; Erdem, 2014) ve stres(Hong, Tan ve Bujang, 2010, Bircan, 2014) ile negatif yönde anlamlı ilişki içinde olduğu görülmektedir. İş yaşam kalitesi, çalışanların örgütsel kimlik oluşturmasını ve daha fazla mesleki performans göstermelerini sağlamakta, iş doyumunu ve mesleki girişimlerini arttırmakta, devamsızlık, işten ayrılma niyeti ve tükenmişlik yaşama düzeylerini azaltmakta(Donlson, 2000; Pedler, Burgoyne ve Boydell, 2001; Waitayangkook, 2003; Kheirandish, 2009; Preffer, 2004) böylece etkili ve verimli bir örgütün oluşmasına ortam hazırlamaktadır.

Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algısı sadece kendilerini etkilememekte aynı zamanda öğrencileri, eğitimin gelişimini (Yang ve Lou, 2014) hatta ülkenin geleceğini etkileyebilmektedir. Tüm bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin iş yaşam kalitesini ve dolaylı olarak eğitimsel çıktılarını olumlu yönde değiştirecek etmenleri belirlemek gerekmektedir. Bu çalışmada dönüşümcü liderlik, örgütsel adalet ve örgütsel desteğin iş yaşam kalitesini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen etmenler olduğu öngörülmektedir. Bu öngörü, ilgili literatür, yurtiçinde ve yurt dışında farklı hizmet alanlarında bu konularla ilgili yapılan araştırmalara (Barzegar, Afzal, Tabibi ve Delgoshaei, 2012; Ghasemizad ve Mohammadkhani, 2013; Yalçın, 2014; Saghi, Far, Zabihi ve Hosseinpour, 2014; Gillet, Furquereau, Bonnaud-Antignac, Mokoukolo ve Colombat, 2013; Barzoki ve Sarand, 2015; Moghimi, Kazemi ve Samiie, 2013) dayanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin dönüşümcü liderlik, örgütsel adalet ve örgütsel destek algılarının iş yaşam kaliteleri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın hipotezleri aşağıdaki gibidir;

H1: Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları öğretmenlerin iş yaşam kalitesine yönelik algılarını anlamlı bir biçimde yordamaktadır.

H2: Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları öğretmenlerin örgütsel destek algılarını anlamlı bir biçimde yordamaktadır.

H3: Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını anlamlı bir biçimde yordamaktadır.

H4: Öğretmenlerin örgütsel destek algıları, iş yaşam kalitesine yönelik algılarını anlamlı bir biçimde yordamaktadır.

H5: Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, iş yaşam kalitesine yönelik algılarını anlamlı bir biçimde yordamaktadır.

H6: Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkide örgütsel destek algısı aracılık rolü oynamaktadır.

H7: Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş yaşam kalitesine yönelik algısı arasındaki ilişkide örgütsel adalet algısı aracılık rolü oynamaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları, algılanan örgütsel adalet ve örgütsel destek ile öğretmenlerin iş yaşam kalitesi arasındaki ilişki incelendiği için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş yaşam kalitesini hem doğrudan hem de örgütsel adalet ve örgütsel destek davranışları aracılığıyla dolaylı olarak etkilediğini öngören bir model önerilmiştir. Bu modelin test edilmesi için yapısal eşitlik modellemesi (YEM) çerçevesinde gözlenen değişkenlerle yol analizi çalışması yapılmıştır. Bu araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim döneminde Kilis ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda görev yapan 1565 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem yeter sayısı 635 olarak hesaplanmıştır. Ancak veri toplama araçları daha fazla kişiye dağıtılmış 658 öğretmenden toplanan veriler üzerinde analizler yapılmıştır. Araştırmanın verileri, Dönüşümcü liderlik ölçeği, Örgütsel destek ölçeği, Örgütsel adalet ölçeği ve İş yaşam kalitesi ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin toplanmasından sonra verilerin analize hazırlanmak amacıyla; hatalı ve kayıp veri olup/olmadığına bakılmış, aşırı ve uç değerler incelenmiş, çoklu bağlantılılık sorunu olup/olmadığına bakılmış, çok değişkenli normallik ve doğrusallık varsayımlarının karşılanıp/ karşılanmadığına test edilmiştir.. Betimsel ve korelasyonel istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Ayrıca değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkileri belirlemek amacıyla Bootstrap analizi yapılmıştır. Veriler SPSS ve AMOS bilgisayar destekli istatistik paket programları aracılığıyla analiz edilmiştir. Anlamlılık düzeyi .05 alınmıştır.

Bulgular

Verilerin analizi sonucunda; dönüşümcü liderlik ($\bar{x}=3,20$), örgütsel destek ($\bar{x}=3,03$) ve örgütsel adalet ($\bar{x}=3,19$) algılarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin puanlama cetveline göre” orta” düzeyde olduğu, iş yaşam kalitesine ($\bar{x}=3,45$) ilişkin algılarının ise “çoğunlukla” düzeyinde olduğu görülmüştür. Değişkenler arasındaki ilişkilere incelendiğinde; okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışıyla öğretmenlerin örgütsel destek ($r=.61$; $p<0,01$), örgütsel adalet ($r=.55$; $p<0,01$) ve iş yaşam kalitesi ($r=.64$; $p<0,01$) algısı arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel destek algısı ile örgütsel adalet algısı ($r=.62$; $p<0,01$) arasında orta düzeyde pozitif yönde; iş yaşam kalitesi ($r=.72$; $p<0,01$) ile yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Son olarak öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile iş yaşam kalitesi algısı ($r=.61$; $p<0,01$) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu sonucu elde edilmiştir.

Araştırmanın modeli analiz edildiğinde uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu ($\chi^2/Sd=6765, 61/3049=2,19$; RMSEA=0,04; GFI= 0,86; SRMR=0,07; CFI=0,90; TLI(NNFI)=0,89), ayrıca değişkenler arasında çizilen tüm yolların anlamlı olduğu görülmüştür ($t > 1,96$; $p<0,001$; $p<0,01$). Elde edilen

bulgulara göre; okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışı öğretmenlerin iş yaşam kalitesini anlamlı biçimde yordamaktadır ($\beta=0,12$; $p<0,01$); okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışı öğretmenlerin örgütsel destek algılarını anlamlı biçimde yordamaktadır ($\beta=0,22$; $p<0,001$); okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışı öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını anlamlı biçimde yordamaktadır ($\beta=0,68$; $p<0,001$); öğretmenlerin örgütsel destek algıları, öğretmenlerin iş yaşam kalitesini anlamlı biçimde yordamaktadır ($\beta=0,46$; $p<0,001$). öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, öğretmenlerin iş yaşam kalitesini anlamlı biçimde yordamaktadır ($\beta=0,35$; $p<0,001$); Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş yaşam kalitesine yönelik algısı arasındaki ilişkide örgütsel adalet algısı kısmi aracılık rolü oynamaktadır; Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş yaşam kalitesine yönelik algısı arasındaki ilişkide örgütsel destek algısı kısmi aracılık rolü oynamaktadır. Dönüşümcü liderlik, örgütsel adalet ve örgütsel destek değişkenleri iş yaşam kalitesi değişkeninin toplam varyansının yaklaşık %73'nü açıklamaktadır.

Tartışma

Bu araştırma kapsamında okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları, öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel destek algıları ile öğretmenlerin iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmiştir. Bu bağlamda literatüre dayalı olarak dönüşümcü liderlik, örgütsel adalet, örgütsel destek ve iş yaşam kalitesi değişkenlerinden oluşan özgün bir model oluşturulmuş ve bu modele ilişkin geliştirilmiş olan hipotezler test edilmiştir. Modelin test edilmesi sonucunda okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algısını doğrudan etkilediği gibi öğretmenlerin örgütsel destek ve örgütsel adalet algısı üzerinden dolaylı olarak etkilediği görülmüştür. Ayrıca okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel destek ve örgütsel adalet algıları öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algısına ait toplam varyansın % 73'ünü açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dönüşümcü liderlik, örgütsel destek, örgütsel adalet, iş yaşam kalitesi

Kaynaklar

- Abbasi, M., Samadzadeh, M. and Shahbazzadegan, B. (2011). Comparison of quality of life and family performance in satisfied and unsatisfied groups of staffs in industrial units of Ardabil province, *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 15, 1936-1941.
- Asgari, A., Silong, A. D., Ahmad, A., and Samah, B. A. (2008). The relationship between leader-member exchange, organizational inflexibility, perceived organizational support, interactional justice and organizational citizenship behaviour. *African Journal of Business Management*, 2(8), 138.
- Avcı-Öztürk, D.(2010). *Hemşirelerin sağlıklı yaşam biçimi davranışları ve iş yaşam kalitesinin iş doyum düzeyine etkileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baleghizadeh, S., and Gordani, Y. (2012). Motivation and Quality of Work Life among Secondary School EFL Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7).
- Barzegar, M., Afzal, E., Tabibi, S. J., Delgoshaei, B., and Koochakyazdi, S. (2012). Relationship between leadership behavior, quality of work life and human resources productivity: Data from Iran. *International Journal of Hospital Research*, 1(1), 1-14.
- Barzoki, A.S. and Sarand, V.F.(2015). Investigating the Relationship between Organizational Justice, Organizational Commitment and Staff's Quality of Work Life (Case Study: Islamic Azad University employees Shabestar), *International Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences*, 4(2), 34-44
- Bhatnagar, T. and Soni, H.(2015). Impact of Quality of work life on Job satisfaction of School Teachers in Udaipur City, *IOSR Journal of Business and Management*, 17(3), 10-14
- Donalson, S.(2000). *Health behavior: quality of work life, and organizational Effectivness in the lunbe industry* published by: SAGE publication
- Erdem, M. (2008). *Öğretmenlere göre kamu ve özel liselerde iş yaşamı kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ghasemizad A. and Mohammadkhani K. (2013). The relationship between perceived organizational support, organizational commitment, and quality of work life and productivity, *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 7(8), 431-436.
- Gillet, N., Fouquereau, E., Bonnaud-Antignac, A., Mokoukolo, R. and Colombat, P. (2013). The mediating role of organizational justice in the relationship between transformational leadership and nurses' quality of work life: A cross-sectional questionnaire survey. *International journal of nursing studies*, 50(10), 1359-1367.

- Hong, K., Tan, K., and Bujang, S. (2010). Relationships between work life quality of teachers with work commitment, stress and satisfaction: A study In Kuching, Sarawak, Malaysia. *Jurnal Teknologi*, 52, 1–15.
- Karaköse, B., ve Bozgeyikli, H. (2012). Örgütsel bağlılık ve çalışma yaşamı kalitesi arasındaki ilişki: rehberlik araştırma merkezlerinde çalışan personel üzerine bir çalışma. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 1(2).
- Kheirandish S, M. (2009). *Relation between working life quality and performance of employees in Irankhodro Dizeli company*. Master's thesis. Alame Tabatabaai University.
- Kösterilioğlu, M. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu
- Mahmoodi, N., Mohamadian, Z., Ghasemi, V. and Fallah, S.(2015). The relationship between worklife quality and high school teachers' creativity of Rasht, Iran, *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 5(1), 717-724
- Moghimi, S. M., Kazemi, M., and Samiie, S. (2013). Studying the relationship between organizational justice and employees' quality of work life in public organizations: A case study of Qom province. *Iranian Journal of Management Studies*, 6(6), 117-143.
- Monfaredniya, N. (2008). *Examination of relation between working life quality and vocational weariness of Tehran Azad Universities employees*. MA thesis. Tehran IT University.
- Pedler, M., Burgoyne, J., and Boydell, T. (2001). *The learning company: A strategy for sustainable development*. London: McGraw-Hill.
- Saghi, S.K, Far,H.R., Zabihi, M.R. and Hosseinpour, M.(2014). The surveying the Impact of Organizational Justice on Quality of Work Life of Administrative Units in Azad University of Mashhad. *International Journal of Economy, Management and Social Sciences*, 3(9), 490-495.
- Singh, O. P., and Singh, S. K. (2015). Quality of Work Life of Teachers Working in Higher Educational Institutions: A Strategic Approach towards Teacher's Excellence. *International Journal*, 3(9).
- Taşdemir-Afşar, S.(2011). *Çalışma yaşam kalitesinin örgütsel bağlılık Düzeyi üzerindeki etkisi: devlet ve vakıf Üniversitelerinde çalışan akademisyenler üzerine Nicel bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Toulabi, Z., Raoufi, M., and Allahpourashraf, Y. (2013). The Relationship Between Teachers' Happiness and Quality of Working Life. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 691-695.
- Waitayangkook, C. (2003). *Quality of work life: interactional perspective with thai aspect*, University of North Texas: consultant, scri, manplaw office, Bangkok, Thailand.
- Yalçın, S.(2014). *Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yang, D., and Lu, J. (2014). Rural Teachers' Quality of Work Life (QWL) in China: The Case of Shanxi Province. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 3(4), 39.
- Zadeh, R.H.(2016). The relationship between quality of work life, Life satisfaction and knowledge management in second high school teachers (Case study: Zabol City). *Journal of Novel Applied Sciences*,5(5), 157-160.

SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA PLANI ÇERÇEVESİNDE TÜRKİYE’DE EĞİTİM YÖNETİMİ ALANINDA YAZILAN DOKTORA TEZLERİNİN İNCELENMESİ

Rza Mammadov^a

^(a) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, rza_mammadov@hotmail.com

Giriş

Bir ülkenin eğitim amacı, bireyleri belirli niteliklerle donatarak toplumsal, ekonomik, sosyal fayda sağlaması için onları yetiştirmektir. Toplumsal olarak barışçıl, hoşgörü sahibi, şiddet yanlısı olmayan, ekonomik anlamda nitelikli insan gücü haline getirmek, sosyal amaç olarak ise yaşadığı toplumun ulusal çıkarlarını koruyan bireyler yetiştirmektir. Bunun için her ülke, kendine özgü eğitim sistemi uygulamakta ve bu sistem üzerinden eğitim planları hedeflemektedir. Karakütük’e (2012) göre, ülkelerin uyguladıkları eğitim sistemlerinin görevleri üç başlıkta ele alınabilir:

- Eğitim sisteminin toplumsal görevleri. Eğitim sistemi, toplumun kültürünü, dilini, yaşam biçimini, değerlerini yeni kuşaklara aktararak yaşatır, böylece toplumun sürekliliğini sağlar. O toplumun yurttaşlarını birbirine benzetir ve birleştirir yaşatır.

- Eğitim sisteminin siyasal görevleri. Çoğunluğun yönetim üzerinde etkili olduğu, demokratik yönetimlerde eğitim sistemi bu yönetim biçiminin gerektirdiği insan tipini yetiştirirken demokrasinin ilkelerini de öğrencilere öğretir, bunları yaşam biçimine dönüştürmelerine çaba gösterir.

- Eğitim sisteminin ekonomik görevleri. Üretken bireyler yetiştirmektir. Aynı zamanda dünya ve kendi kaynaklarının yerinde kullanılması, savurganlık edilmemesi tutumunun kazandırılması da eğitimle sağlanabilir (s. 17-18).

Eğitim sistemleri ile ülkelerin birincil amacı ulusal olarak kalkınmaktır. Kalkınma, bireylerin refah düzeylerinin yükseltilmesi amacıyla ülkenin ekonomik ve toplumsal politikalar üzerinde yoğunlaşarak ülkede yapısal değişim sürecidir (Güven, 1995, s. 5). Kalkınma, toplumsal, kültürel, siyasal, ekonomik eğitimsel içerikli olduğu zaman anlam ifade etmektedir. İlk (1976) kalkınmayı belirten nitelikleri şöyle sıralamıştır:

- Ülke kaynaklarının, toplumsal yapının koşullarına uygun biçimde kullanılmasını sağlayacak uzun dönemli bir iktisadi politikanın saptanması ve bunun uygulamasına geçilmesi,

- Toplam ürün içinde tarım kesimi payının azalması, sanayi kesim payının artması,
- Altyapı yatırımlarının sanayileşmeye ve diğer kesimlerin gelişmesine olanak sağlayacak biçimde gerçekleşmesi

- Ulusalar gelir dağılımında adil bir gelir dağılımına doğru gidilmesi,
- Beslenme sorunun sadece birey başına kalori olarak değil, sağlıklı bir beslenmenin koşullarına uygun biçimde çözümlenmesi,

- Eğitim sorunun geleneksel eğitim düzeyinden, ülkenin uzun dönemli insan gücü ihtiyacına cevap verecek biçimde teknolojik bilgiyi de kapsayan bir düzeye yönetilmesi,

- Kişilerin sağlık, konut vb. sorunlarının belirli ölçülerde çözümlenmesi,
- Kişilerin değişen teknoloji ve kültür aşamalarını kavrayabilip, uluslar çıkarlarla, kişisel çıkarların bağdaştırılabileceği bir dünya görüşüne ulaştırılması vd... (s. 143).

Kalkınmanın hem itici gücü olarak hem de amacı olarak eğitimi ele alan çalışmalar, insani yaşamı, refah düzeyinin yükseltilmesi vurgulanmaktadır. Bu çerçevede New York’taki Birleşmiş Milletler Genel Merkezinde 25-27 Eylül 2015 tarihlerinde gerçekleştirilen BM Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesinde 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri 193 ülkenin imzası ile kabul edildi. Bu yeni gündem insanlar, gezegen ve refah için bir eylem planıdır, aynı zamanda daha geniş özgürlük anlayışı içerisinde dünya barışını güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Her boyutuyla yoksulluğun ortadan kaldırılması sürdürülebilir kalkınma için vazgeçilmez bir gerekliliktir. Yayınlanan 17 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ve 169 alt başlığı yeni Küresel Gündemin amaç ve boyutlarını göstermektedir (sustainabledevelopment.un.org).

Hedef 1. Her tür yoksulluğu, nerede olursa olsun sona erdirmek

Hedef 2. Açlığı bitirmek, gıda güvenliğini sağlamak, beslenme imkânlarını geliştirmek ve sürdürülebilir tarımı desteklemek

Hedef 3. İnsanların sağlıklı bir yaşam sürmelerini ve herkesin her yaşta refahını sağlamak

Hedef 4. Herkesi kapsayan ve herkese eşit derecede kaliteli eğitim sağlamak ve herkese yaşam boyu eğitim imkânı tanımak

Hedef 5. Toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak ve kadınların ve kız çocuklarının toplumsal konumlarını güçlendirmek

Hedef 6. Herkes için suya ve sağlığlamaya erişimi ve suyun ve sağlığlamasının sürdürülebilir yönetimini garanti altına almak

Hedef 7. Herkes için erişilebilir, güvenilir, sürdürülebilir ve modern enerji sağlamak

Hedef 8. Sürdürülebilir ve kapsayıcı ekonomik kalkınmayı sağlamak, tam ve üretici istihdamı ve insan onuruna yakışır işleri sağlamak

Hedef 9. Dayanıklı altyapı inşa etmek, sürdürülebilir ve kapsayıcı sanayileşmeyi ve yeni buluşları teşvik etmek

Hedef 10. Ülkelerin içinde ve aralarındaki eşitsizlikleri azaltmak

Hedef 11. Kentleri ve insan yerleşim yerlerini herkesi kucaklayan, güvenli, güçlü ve sürdürülebilir kılmak

Hedef 12. Sürdürülebilir tüketimi ve üretimi sağlamak

Hedef 13. İklim değişikliği ve etkileri ile mücadele için acil olarak adım atmak

Hedef 14. Okyanusları, denizleri ve deniz kaynaklarını sürdürülebilir kalkınma için korumak ve sürdürülebilir şekilde kullanmak

Hedef 15. Karasal ekosistemleri korumak, restore etmek ve sürdürülebilir kullanımını sağlamak, ormanların sürdürülebilir kullanımını sağlamak, çölleşme ile mücadele etmek toprakların verimlilik kaybını durdurmak ve geriye çevirmek ve biyoçeşitlik kaybını durdurmak

Hedef 16. Sürdürülebilir kalkınma için barışçıl ve herkesi kucaklayan toplumları teşvik etmek, herkesin adalete erişimini sağlamak, her seviyede etkin, hesap verebilir ve kucaklayıcı kurumlar inşa etmek

Hedef 17. Sürdürülebilir kalkınma için küresel ortaklığın uygulama araçlarını güçlendirmek ve küresel ortaklığı yeniden canlandırmak (unesco.org.tr).

Türkiye açısından hedefler ve güncel durumlar açısından birkaç örnek verirsek; 2015 yılı verilen göre nüfusun %14,7'si yoksulluk sınırının altındadır. Gelir dağılımında en yüksek grup toplam gelirden %46,5 pay almaktadır (TUİK). Türkiye İşçi Sendikaları Konfederasyonu tarafından otuz yıldan bu yana her yıl düzenli olarak yapılan araştırmaya göre, asgari net 1404,0 TL, 2017 şubat ayı itibarı ile Türkiye'de dört kişilik bir ailenin aylık sınırı 1502,38 TL, yoksulluk sınırı ise 4893,74 TL olarak hesaplanmıştır (TÜRK-İŞ). OECD'nin 2016 Yaşam Kalitesi İndeksi sıralamasında Türkiye, eğitimde 38 ülke içerisinde 37. sıradadır (OECD). 2014-2015 eğitim öğretim yılında okula başlayan 676219 kız öğrenciden, 2015-2016 yılında 143062 öğrenci okula devam etmemiştir. Ocak 2016-Aralık 2016 tarihleri arasında 368 kız çocuğuna yönelik cinsel istismar uygulanmış, bu çocuklardan %3'ü engelliydi. Bu cinsel istismarın %59'u okullarda yaşanmıştır (Eğitimsen). Su kıtlığı veya stres durumunu tanımlamak için kullanılan Falkenmark indeksine göre Türkiye, 1.700-1.000 m3 arasında su sıkıntısı olan bir ülke konumundadır ve yakın gelecekte su kıtlığı olan bir ülke statüsünde olma riski vardır (Muluk, Kurt ve diğ., 2013, s: 24). Enerji tüketiminin neredeyse tamamının fosil yakıtlardan elde edilmesi, ayrıca enerjide ithal eden ülke konumunda olması, modern enerji kaynaklarından faydalanmadığını göstermektedir. Hedefler ve güncel durumlar daha da arttırıla bilir ancak araştırmanın amacından sapmasına neden olur.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Eğitim 2030 stratejisi çerçevesinde Türkiye'de Eğitim Yönetimi alanında yazılmış doktora tezlerini analiz ederek, Türkiye için eğitim 2030 hedeflerine ulaşmak için değerlendirmelerin durumunu ortaya koymaktır. 'Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin 15.maddesi birinci fıkrasına 'Doktora programı, öğrenciye bağımsız araştırma yapma, bilimsel problemleri, verileri geniş ve derin bir bakış açısı ile irdeleyerek yorum yapma, analiz etme ve yeni sentezlere ulaşmak için gerekli becerileri kazandırır' ve altıncı fıkrasına 'Doktora çalışması sonunda hazırlanacak tezin, bilime yenilik getirme, yeni bir bilimsel yöntem geliştirme, bilinen bir yöntemi yeni bir alana uygulama niteliklerinden en az birini yerine getirmesi gerekir' ifadelerine dayanarak Eğitim Yönetimi alanında yazılan doktora tezlerinin bu alana katkı sağlamasının önemliliği dikkate alarak araştırma kapsamına alınmıştır. Ayrıca, Eğitim 2030 hedefler doğrultusunda Türkiye'nin güncel durumu ve 2023 Vizyonu da değerlendirmeye dahil edilecektir. Bu amaca uygunluğu nedeniyle, Hedef 4. Herkesi kapsayan ve herkese eşit derecede kaliteli eğitim sağlamak ve herkese yaşam boyu eğitim imkânı tanımak başlığı ele alınmıştır. 19-22 Mayıs 2015 tarihlerinde Kore Cumhuriyetinin ev sahipliğinde UNESCO, UNICEF, Dünya Bankası, UNFPA, UNDP, BM ile birlikte Dünya Eğitim Formu düzenlendi. 160 ülkenin katılımıyla 'kapsamlı, adil, kaliteli eğitim ve herkes için hayat boyu öğrenmeye doğru' ilkesine dayalı 2030 Eğitim Incheon Deklarasyonu kabul edildi (sustainabledevelopment.un.org). Eğitim 2030 stratejisi, ülkelerin aşağıda belirtilen temalar çerçevesinde planlanan hedefleri 2030 yılına kadar gerçekleştirmektir.

- Politikaları, planları, mevzuatı ve sistemleri güçlendirmek
- Eşitliğin sağlanması ve cinsiyet eşitsizliğinin azaltılması
- Kaliteye ve öğrenmeye odaklanma
- Hayat boyu öğrenmeyi teşvik etmek
- Her durumda ülkenin eğitim konusuna öncelik vermek

Bu temalar çerçevesinde belirlenen hedefler:

- Tüm çocuklara, etkili öğrenme için ücretsiz, eşitlikçi ve kaliteli ilk ve orta öğrenim tamamlamalarını sağlamak
- Tüm çocukların, kaliteli erken çocukluk gelişimi, bakımı ve okul öncesi eğitime erişebilmelerini sağlamak
- Üniversite dahil, tüm bireyler için uygun fiyatlı ve kaliteli teknik, mesleki ve yüksek öğretime eşit erişimi sağlamak
- 2030 yılına gelindiğinde eğitimde cinsiyet eşitsizliklerini ortadan kaldırmak, engelliler, yerli halklar ve korunmasız durumdaki çocuklar dahil, bireylerin eğitim ve mesleki eğitimin her seviyesine eşit erişilmesini sağlamak
- İstihdam, iyi iş ve girişimcilik için teknik ve mesleki beceriler dahil olmak üzere ilgili becerilere sahip olan gençlerin ve yetişkin sayısının önemli ölçüde artırılması
- Tüm gençlerin önemli bir bölümünün okur yazarlık ve matematik bilgi sahibi olmalarını sağlamak
- Tüm öğrencilerin sürdürülebilir kalkınmayı teşvik edici bilgi ve yetenekleri kazanmalarını sağlamak
- Sürdürülebilir yaşam biçimi, insan hakları, toplumsal cinsiyet eşitliği, barış ve şiddet yanlısı olmayan bir kültürün tanıtımı, küresel yurttaşlık eğitimi de dahil olmak üzere kültürel çeşitliliğin ve kültürlerin sürdürülebilir kalkınmaya katkısını sağlamak
- Çocuk, engellilik ve toplumsal cinsiyete duyarlı eğitim sistemleri inşa etmek ve herkes için güvenli, şiddet içermeyen, kapsayıcı ve etkili öğrenme ortamları sağlamak
- 2020'ye gelindiğinde, mesleki eğitim, bilgi ve iletişim teknolojisi, teknik, mühendislik ve bilimsel programlar da dahil olmak üzere yüksek öğretime kaydolmak için burs ve yardımlar sağlamak
- 2030 yılına gelindiğinde, gelişmekte olan ülkeler, özellikle en az gelişmiş ülkeler ve küçük ada ülkelerde öğretmen yetiştirmek için uluslararası iş birliği de dahil olmak üzere nitelikli öğretmen arzını önemli ölçüde arttırmak

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Veri toplama amacıyla doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırma problemiyle ilişkili alan bilgilerinin bulunduğu yazılı, görsel materyal ve malzemeler ele alınır. Doküman incelemesinin temel özelliği var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplamaktır (Bailey, 1994, s. 141). Araştırmanın evreni Türkiye’de Eğitim Yönetimi alanında yazılan doktora tezleridir. Evrenin tümüne ulaşılmaya çalışılmıştır. Üniversitelerde bilim dalı olarak ‘Eğitim Denetimi ve Yönetimi’, ‘Eğitim Ekonomisi ve Planlaması’, ‘Eğitim Yönetimi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması’, ‘Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi’, ‘Eğitim Yönetimi ve Denetimi’, ‘Eğitim Yönetimi ve Planlaması’, ‘Eğitim Yönetimi ve Teftişi’ gibi farklı isimlerde yer almaktadır. Yüksek Öğretim Kurumu Başkanlığının Uluslar Tez Merkezi web sitesi taranmış ve ulaşılabilir 194 doktora tezi elde edilmiştir. Elde edilen 194 doktora tezlerin analizi için doküman incelemesi yoluyla içerik analizi yapılacaktır. İçerik analizi, metin içinde tanımlanan belirli karakterlerden sistematik ve tarafsız sonuçlar çıkarmak için kullanılan bir araştırma tekniğidir (Stone ve ark. 1966, s. 213). Çalışma, verilerin analizi aşamasındadır.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilir Kalkınma, Eğitim Yönetimi, Eğitim 2030

Kaynaklar

- Türkiye İşçi Sendikaları Konfederasyonu. (2017). Şubat 2017 Açlık ve Yoksulluk Sınırı. Erişim: 27.03.2017 <http://www.turkis.org.tr>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2016). Gelir Dağılımı ve Yoksulluk. Erişim: 27.03.2017 <http://www.tuik.gov.tr>
- Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası. (2016). 2016 Yılı Sonu Eğitimde Cinsiyetçilik Raporu. Erişim: 27.03.2017 <http://www.egitimsen.org.tr>
- OECD. (2016). Yaşam Kalitesi İndeksi. Erişim: 27.03.2017 <http://www.oecdbetterlifeindex.org>
- Birleşmiş Milletler. (2015). Sürdürülebilir Kalkınma Planı. Erişim:27.03.2017 <http://www.sustainabledevelopment.un.org>
- Muluk, Ç., B., Kurt, B., Turak, A., Türker, A., Çalışkan, M., A., Balkız, Ö., Gümrükçü, S., Sarıgül, G., Zeydanlı, U. (2013). Türkiye’de Suyun Durumu ve Su Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar: Çevresel Perspektif. İş Dünyası ve Sürdürülebilir Kalkınma Derneği - Doğa Koruma Merkezi.
- Karakütük, K. (2012). Eğitim Planlaması, 1. Baskı, Elhan Kitap Yayın Dağıtım, Ankara.
- Güven, S. (1995). Sosyal Politikanın Temelleri, 1. Baskı, Ezgi Kitabevi Yayınları, Bursa.
- Bailey, K., D. (1982). Methods of Social Research (4nd ed.). New York: The Free Press.
- İlkin, A. (1976). Kalkınma ve Sanatı Ekonomisi, 2. Baskı, Elo matbaacılık, İstanbul.
- Stone, P., J., Dunphy, D., C., Marshall, S., S., DM., Ogilvie. (1966). The General Inquirer: A Computer Approach to Content Analysis. Massachusetts: The M.I.T. Press.

TAŞIMALI EĞİTİM: ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ DENEYİMLERİ¹

M. Cevat Yıldırım^a, M. Ali İyibaş^b

^(a) Doç. Dr., Mardin Artuklu Üniversitesi, mcevatyildirim@gmail.com

^(b) Şube Müdürü, Mardin İl Milli Eğitim Müdürlüğü, miyibas@mynet.com

Giriş

Taşımali eğitim (taşımali yoluyla eğitime erişim), uzun yıllardan beri Türkiye’de uygulanmaktadır. Bu uygulama, 1997 yılında ilköğretimin zorunlu hale getirilmesiyle özellikle ortaokulların bulunmadığı yerleşim yerleri için zorunlu hale gelmiştir. Ortaöğretimin 2012 yılında zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla birlikte taşımali yoluyla eğitime erişim ihtiyacı daha da artmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı istatistiklerine göre (MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2016), 2015-2016 eğitim-öğretim yılında taşımali yoluyla eğitime erişen ilk ve ortaokul öğrenci sayısı 808.332, ortaöğretim öğrenci sayısı ise 479.184’dir. Bir milyonu aşkın öğrencinin taşımali yoluyla eğitime erişmesi, bu uygulamanın eğitsel, taşımali, sosyal vb. yönleriyle incelenmesini önemli kılmaktadır.

Taşımali yoluyla eğitime erişim ile ilgili bazı araştırmalar Türkiye’de yapılmıştır (Çabuk Kaya, 2006; Kaya ve Aksu, 2009; Küçüksüleymanoğlu, 2006; Yurdabakan ve Tektaş, 2013). Fakat bu uygulamanın bir olgu olarak ele alındığı, öğrenci ve öğretmenlerin bu olguyu nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin yapılan çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Dolayısıyla, taşımali yoluyla eğitime erişim olgusunun öğretmen ve öğrenci deneyimleri açısından araştırılması önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, taşımali yoluyla eğitim erişime ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesidir. Bu kapsamda şu sorulara cevap aranmıştır. (i) Öğretmenlerin taşımali yoluyla eğitim konusunda algıları nelerdir? (ii) Öğrencilerin taşımali yoluyla eğitime erişim konusunda algıları nelerdir?

Yöntem

Bu nitel çalışmada olgubilim deseni kullanılmıştır (Creswell, 2015). Yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla ilgili uzman görüşü alındıktan ve pilot uygulama gerçekleştirildikten sonra yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışma grubu, tipik ve benzeşik örnekleme yöntemleri kullanılarak belirlenmiştir ve Mardin ilindeki taşımali yoluyla eğitime erişim kapsamında olan bir lisedeki 6 öğrenci ve 4 öğretmeninden oluşmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Katılımcıların gönüllü olması ve katılımcılar için kod kullanılması temel alınmıştır. Katılımcı teyidi tekniği kullanılmıştır. Veriler, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir. Araştırmada elde edilen bazı bulgulara göre, öğrenciler ve öğretmenler taşımali eğitim uygulamasını eğitime erişimi kolaylaştırdığını, öğrencilerin ailelerinin yanında kalmasına olanak sağladığını ve bunun öğrencilerin psikolojisini olumlu etkilediğini, okul terkini azalttığını, fırsat ve imkan eşitliği açısından iyi bir uygulama olduğunu deneyimlemişlerdir. Bununla birlikte yemek ve taşımali ile ilgili bazı sorunların olduğunu ve bu kapsamdaki öğrencilerin bir bakımla dezavantajlı bir grup olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Taşımali Eğitim, Eğitime Erişim, Dezavantajlı Öğrenciler

¹ Bu çalışmada, M. Ali İyibaş tarafından hazırlanmakta olan “Tezsiz Yüksek Lisans Dönem Projesi”ndeki bazı veriler/bulgular kullanılmıştır.

Kaynaklar

- Çabuk Kaya, N. (2006). Taşımali eğitim programındaki ilköğretim öğrencilerinin durumları: Silopi köyleri örneğinde bir sosyal değerlendirme. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 46 (2), 105-116.
- Creswell, J. W. (2015). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 2013)
- Kaya, A. ve Aksu, M. B. (2009). Fırsat ve olanak eşitliğinin sağlanmasında bir adım olarak taşımali eğitim. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8 (27), 177-189.
- Küçüksüleymanoğlu, R. (2006). Taşımali eğitim: Bursa ili örneği. İlköğretim Online, 5 (2), 16-23.
- Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2016). Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/30044345_meb_istatistikleri_organ_egitim_2015_2016.pdf adresinden 30 Mart 2017 tarihinde alınmıştır.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Genişletilmiş 10. baskı). Ankara: Seçkin.
- Yurdabakan, İ ve Tektaş, M. (2013). Taşımali ilköğretim öğrencilerinin taşımali eğitime ilişkin görüşleri. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15 (3), 511-527.

OKUL MÜDÜRLERİNİN ALGI YÖNETİMİNİ KULLANMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Necdet Konan^a, Durdu Çavuşoğlu^b

^(a) Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, necdet.konan@inonu.edu.tr

^(b) EYD Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, durducavusoglu@hotmail.com

Giriş

İnsan toplumsal bir varlıktır ve toplumsal yaşamını sağlıklı bir şekilde idame ettirebilmesi için, nitelikli iletişim çerçevesinde, diğer insanlarla fikirlerini ve duygularını paylaşabilmeli ve varsa aralarındaki sorunları çözebilmelidir. İnsanın çevresindeki insanlarla iletişim kurma amaçları çeşitlidir ve bu amaçlardan biri de karşısındaki insanları etkilemek, onlar üzerinde bir etki yaratmak ve onları istediği yönde yönlendirebilmektir.

Sosyologlar, bir kişinin diğer kişi, kişiler veya kitlelere kendi istediği bir şeyi yaptırtabilmesinin üç farklı yolu olduğunu belirtirler: (a) para ile satın almak, (b) zor kullanmak ve (c) ikna etmek veya inandırmak (İplikçi, 2015: 67). Bu üç yol içinden en etkili ve kalıcı olanının “ikna etmek” olduğu iddia edilebilir. Birini ikna etmek, onu bir şeye inandırmak ve onun “algı”sını yönetmektir.

Algı, birçok Batı dilinde olduğu gibi dilimizde de *almak* kelimesinden türetilmiştir (Özer, 2012: 148). Kavramın kökeni Latince “capare”dir. Algı, sözlükte “bir şeye dikkati yönelterek, duyu yoluyla o şeyin bilincine varma” olarak tanımlanmıştır (TDK). Algı, duyu organlarımızın taşıdığı duyu verileri örgütlemek ve onları yorumlamaktır. İnsanların çevresindeki uyaranları anlamlandırma sürecidir (Uğurlu, 2008: 148). Stupak (2001) algıları, deneyimler neticesinde oluşan algı ve zihinsel algı olmak üzere iki biçimde ele almaktadır. “Deneyime/Tecrübeye dayanan algılar” görme, işitme, koklama, dokunma ve tat alma gibi beş duyu organımızla geliştirilen algılardır. “Zihinsel algılar” ise altıncı his olarak ifade edilen bir şeyleri bilme, anlama ve sezmedir. Algı ile ilgili bazı kavramlar vardır. Algılama ve algı yönetimi bu kavramlardır.

Algılama, kişinin çevresinde gelişen olay, olgu ve durumları kavraması, ihtiyaç duyduğunda arayıp bulması, edindiği şeyleri bir bilgi sistematığı içinde düzenlemesi ve çevresini anlaması halidir (Kınacı, 2011: 39). Bireydeki algılama sürecinin sürekliliği nedeniyle, kişilerin fikir, kanaat, varsayım ve kuramları zamanla değişebilir. Algılar farklı uygulamalar yoluyla değiştirilebilir ve istenilen tarafa yönlendirilebilir. İnsanın bu özelliğinden yararlanmak isteyen bir takım kişi, gurup veya kurumlar, kendi amaç ve çıkarları uğruna diğer insanların değer, davranış ve fikirlerini biçimleyen algı kalıplarını etkileyebilir, onları kontrol altına alabilir, hatta istediği yönde değiştirip yönlendirebilir. Bunu yaparken de çok etkili bir teknik kullanırlar: algı yönetimi.

Birçok araştırmada “algı yönetimi” kavramı, “algılama yönetimi” ve “algısal yönetim” kavramlarıyla benzer anlamlarda kullanılmıştır. Algı yönetimi, bireyler hakkında elde edilen anlamların, örgütsel süreçlerle yoğrulması ve algı unsurunun, örgütün ve bireyin amaçlarının gerçekleşmesine katkı sağlayacak şekilde kullanılması şeklinde tanımlanabilir (Uğurlu, 2008: 149). Algı yönetiminin ilk kavramlaştırılması ABD ordusunun marifetiyle olmuştur ve şu şekilde tanımlanmıştır: “Algılama yönetimi, dış izleyicilerce seçilmiş bilgileri yalanlama ve/veya bildirme faaliyetleridir. Amaç onların duygularını, güdülerini, amaçlarını etkilemek ve değiştirmektir” (Saydam, 2005; Akt. Özer, 2012: 157). İkna, inandırma ve yönlendirme gibi çabaların algı yönetiminin aslını oluşturduğu söylenebilir. Bu faaliyetler, kişileri, toplumları ve kitleleri etkilemek ve yönlendirmek için geçmişten günümüze kullanılmıştır. Farklı devlet organları askerî, istihbari ve siyasi amaçlarla algı yönetimini kullanırlarken, sivil kurum ve kuruluşlar da pazarlama, reklam ve iletişim gibi amaçlarla kullanılmaktalar. Algı yönetimindeki amaç, olumlu algıların yükseltilmesi, çıkarların en üst seviyeye çıkarılması ve hedef kitleyi ikna etmenin yol ve yöntemlerinin araştırılarak çeşitli taktik ve stratejilerin geliştirilmesidir.

Algı yönetimi kavramı kimi insana göre olumlu bir anlama sahipken, kimilerine göre ise olumsuzluk içeren bir kavramdır. Olumlu düşünenler, herhangi bir ürün veya hizmeti, birey ve kitlelere ulaştırabilmek, onu tanıtabilmek ve benimsetebilmek için kullanılabilecek en temel yolun algı yönetiminden geçtiğine vurgu yaparken, olumsuz düşünenlere göre algı yönetimi, hedef birey ve kitleleri, çıkar politikası dahilinde kandırmak, onları yönlendirmek ve onların bu amaca dönük hareket etmesini sağlamak amacıyla kullanılmaktadır. Bu olumsuz çağrışımlar nedeniyle, bu kavramın yerine kulağa daha hoş geldiği düşünülen kamu diplomasisi, toplum

mühendisliği, yumuşak güç (Yıldız Özsalmanlı ve Pank, 2013: 52), itibar yönetimi, imaj, izlenim yönetimi (Varoğlu, 2011:1), gibi kavramlar kullanılmaya başlanmıştır.

Eğitim Örgütleri ve Algı Yönetimi

Devletler ve toplumlar tarihi incelendiğinde, sağlıklı bir toplum ve sağlam bir devlet yapısı ve sisteminin bazı kurumlar üzerine temellendirildiği görülecektir. Siyasi kurumlar, adalet, ekonomi, ulaşım, haberleşme ve eğitim bunlardan ilk akla gelenlerdir. Bu sayılanların hepsi eğitim kurumlarından etkilenmektedir. Eğitim kurumları ne kadar sağlıklı ve sağlam ise, devletin de tüm kurumlarıyla o kadar sağlam olduğu söylenebilir. İyi bir eğitim örgütünün temel özellikleri, toplumsal değişime neden olan faktörlerin, geleceğe ilişkin vizyonun ve eğitim kurumlarından beklenen gereksinimlerin kapsamlı bir biçimde gerçekleştirilmesi olarak sıralanabilir (Ensari, 1999; Akt. Atalay, 2016: 28). Ancak iyi bir eğitim yönetimiyle söz konusu bu özellikler hayata geçirilebilir. Bunun için eğitim yöneticisi, öğretmenleri kurumun hedefleri doğrultusunda yönlendirmelidir. Eğitim yöneticisi bu yönlendirmeyi yaparken farklı stratejiler kullanabilir, ancak kullanabileceği en etkili yöntemin algı yönetimi olduğu söylenebilir. Yönetici, bu yöntem ile hem öğretmenleri elde tutmuş olacak hem de onların kurumlarına karşı olumlu bir algıya sahip olarak mutlu olmalarını sağlayacaktır. Reclies'a (2015) göre, algıların yönetilmesiyle çalışanların ve örgütü ilgilendiren diğer bireylerin kurumdan memnun olması ve örgütle ilgili düşünce ve tutumların olumlu yönde seyretmesi sağlanır. Kurum adına olumlu bir algının varlığı ve bu algının devamlılığı ve yönetilmesi büyük oranda okul yöneticisine bağlıdır. Örgüt çalışanları olarak öğretmenlerin de okul yöneticisine ilişkin olumlu algıya sahip olmaları önemlidir. Çünkü bu sayede onların örgütün amaçlarını daha etkin bir şekilde gerçekleştirmeye çalışacakları söylenebilir. Bu durumun, okulda etkili bir eğitim sistemi yaratacağı ve okuldaki verimliliğin zirve yapmasına katkı sağlayacağı aşikârdır.

Bu bağlamda, öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin kurumlarında algı yönetimi unsurlarını ne ölçüde kullandıkları ve ne kadar başarılı oldukları konusunda bu araştırmanın fikir vereceği umulmaktadır. Literatür incelendiğinde, ülkemizde algı yönetimi konusunda birçok araştırmaya rastlanırken, eğitim örgütleri bağlamında konu tarandığında yalnız bir araştırmaya rastlanmaktadır. Bu araştırmayla, söz konusu bu eksikliğin bir nebze olsun giderilmesi amacıyla hareketle, bu araştırmanın yapılmasının önemli olduğu düşünülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmadaki temel amaç, okul müdürlerinin algı yönetimini kullanma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlere göre okul müdürleri algı yönetimini ne düzeyde göstermektedirler?
2. Okul müdürlerinin algı yönetimini kullanma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin cinsiyet, brans, mezun oldukları öğrenim kurumu, görev yaptığı okul kademesi, öğretmenlik mesleğindeki toplam hizmet süresi ve buldukları okuldaki toplam hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma, nicel yöntemin kullanıldığı tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2016 – 2017 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ili, Pazarcık İlçesindeki ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, tabakalı örnekleme yöntemiyle yansız olarak seçilmiş 303 öğretmen (98 ilkökul, 125 ortaokul, 80 lise) oluşturmaktadır. Veriler, Atalay ve Balcı (2016) tarafından geliştirilen “Algı Yönetimi Ölçeği” kullanılarak elde edilmiş, sonrasında Sosyal Bilimler İstatistik Paket Programı (SPSS) 22 ile analiz edilmiştir. Bağımsız değişkenlere ilişkin veri analizinde aritmetik ortalama, yüzde, frekans ve standart sapma gibi betimsel istatistiksel işlemlerin yanında Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesi amacıyla, t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Algı, Algı Yönetimi, Müdür, Öğretmen Görüşleri

Kaynaklar

Atalay, A. ve Balcı, A. (2016). Okul müdürlerinin algı yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara.

<http://www.tdk.gov.tr>

İplikçi, H. G. (2015). Reklamlarda tüketiciyi ikna etmek için kullanılan stratejiler ve reklam örnekleri. *Sosyal ve Beşeri Bilimleri Dergisi*. 7(1), 65-77.

Kınacı, S. (2011). Türkiye’de polis algısı ve algılama yönetimi: bir alan araştırması. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi. İstanbul.



- Özer, M. A., (2012). Bir modern yönetim tekniği olarak algılama yönetimi ve iç güvenlik hizmetleri. *Karadeniz Araştırmaları*. 33, 147-180
- Recklies, D. (2015). Understanding and Managing Customer Perception. 20.03.2017 tarihinde <http://www.themanager.org/2015/01/customer-perception/> adresinden erişildi.
- Saydam, A. (2005). *İletişimin akıl ve gönül penceresi algılama yönetim*. İstanbul: Rota Yayınları.
- Stupak, R. J. (2001). Perceptions management: An active strategy for marketing and delivering academic excellence at liberal arts colleges. *Public Administration Quarterly*. 229-244.
- Uğurlu, Ö. (2008). Halkla ilişkilere 'algı' çerçevesinden bakış. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*. 32(1), 145-164.
- Varoğlu, A. (2011). *Algılama Yönetiminin Anlamsal Değişimi ve Kültürel Boyutları*. 20.03.2017 tarihinde <http://content.bahcesehir.edu.tr/public/files/files/algilamayonetimininanlamsaldegisimi.pdf> adresinden erişildi.
- Yıldız Özsalmanlı, A. ve Pank, Ç. (2013). Kamu yönetiminde etik açısından algılama yönetimi ve önemi. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi* 5(2), 47-61.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI

Zehra Keser Özmantar^a, Fadime Yalçın Arslan^b

^(a) Yrd. Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, zehraKeser@hotmail.com

^(b) Yrd. Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, fyalcin80@gmail.com

Giriş

Toplumların ilerlemesinde eğitim çok önemli bir etmendir. Eğitimin kalitesi de öğretmenlerin yetiştirilmesiyle doğrudan ilgilidir (Aysu, 2007). Türkiye’de, öğretmen yetiştirme serüveni 16 Mart 1848 yılında Darülmüalliminin açılmasıyla başlamış ve yıllar içerisinde birçok değişikliğe uğramıştır. 1973 yılında çıkarılan ve hala yürürlükte olan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43. maddesinde öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmıştır.

Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin saygınlığı 1970’li yıllara kadar korunmuş, ancak daha sonra hızlı toplumsal, siyasal değişme ve sanayileşme ile birlikte giderek gerilemeye başlamıştır. 1980’li yıllarda yeni meslek gruplarının ortaya çıkması ve memurların gelir düzeylerinin giderek düşmesi ile birlikte öğretmenlik mesleği de eski saygınlığını giderek yitirmiş ve toplumsal statüdeki yeri düşmeye başlamıştır (Aycan, 2015). Bu düşüşte öğretmen açığını kapatmak için yedek subay öğretmenlik, vekil öğretmenlik, öğretmenlik formasyonu kursları, mektupla öğretmen yetiştirme, hızlandırılmış programla öğretmen yetiştirmenin (Akyüz, 2001, 352) de etkili olduğu düşünülebilir. 1982’den itibaren öğretmen yetiştirme görevinin eğitim fakültelerine verilmesiyle nicelik ve nitelik açısından bir iyileşme hedeflenmiştir. Öğretmen açığının giderilemediği zamanlarda, eğitim fakültesi mezunu olmayanların öğretmen olmalarını sağlamak için dönem dönem çeşitli sertifika programları açılmıştır (Eraslan ve Çakıcı, 2011). Öğretmenlik sertifika programları daha sonrasında alınan 97, 39 ve 2761 sayılı kararlarla birçok kez yapılandırılmıştır (YÖK, 1998). 1998’de YÖK, pedagojik formasyon programlarının uygulamadan uzak, süre ve kapsam olarak yetersiz olduğunu ileri sürerek kapatmış ve alternatif olarak 3,5 + 1,5 ya da 4+1,5 yıl formülleri ile tezsiz yüksek lisans eğitiminden sonra öğretmenlik yolunu açmıştır (Polat, 2013). Daha sonra 2010 yılında tezsiz yüksek lisans programından vazgeçilerek, içinde öğrencilerin not ortalamalarının da bulunduğu belirli kriterler konularak pedagojik formasyon verilmeye başlanmıştır. 2012’de formasyon bir kez daha kaldırılmış fakat sonrasında tekrar devam edilmesi için karar alınmıştır. Son olarak 20 Şubat 2014’te yayımlanan “Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Usul ve Esaslar” yönetmeliğine göre kontenjanlar ve kabul koşulları (akademik ortalama, üniversite giriş puanı vb.) üniversite senatolarınca belirlenip öğretmen adayları bu programlara kayıt yaptırmaktadır.

Öğretmen yetiştirme sisteminin tüm bileşenlerinin, sürekli bir değerlendirme süreci içinde sorgulanması, bugünün ve geleceğin gerektirdiği nicelik ve nitelikte öğretmen yetiştirmek için sürekli iyileştirilmesi gerekmektedir (Atanur Başkan, Aydın ve Madden, 2006). Bu nedenle farklı kaynaklardan beslenerek eğitim-öğretim süreçlerini tamamlayan öğretmen ve öğretmen adayları birçok araştırmanın konusu olmuştur. Bu çalışmaların bazıları sadece fen-edebiyat fakültesi öğrencileriyle yapılmışken (Yüksel, 2004; Kartal, 2009; Eraslan ve Çakıcı, 2011), bazıları eğitim fakültesi öğrencileri ile karşılaştırmalı olarak yapılmıştır (Sayın, 2005; Şimşek, 2005; Terzi ve Tezci, 2007).

Yapılan çalışmalar incelediğinde, metaforik algılarının da araştırmalarda geniş yer tuttuğu görülmektedir. Metaforlar yoluyla duygu ve düşünceler daha güçlü bir şekilde ifade edilebildiği gibi, ifade edilmesi zor unsurlar da somutlaştırılarak aktarılabilir. Metaforların kişilerin eğitimle ilgili sorunları anlaması ve farkındalık geliştirmesinde güçlü unsurlar olduğu düşünülmektedir (Oxford, vd. 1998). Tompkins ve Lawley’e (2002) göre metaforlar, bireyleri yaratıcı düşünmeye yönlendirerek, kendilerini sınırlamadan dilde alt anlamlarla kendilerini ifade etmelerine olanak sağlamaktadır. Bu yönüyle metaforlar, eğitim alanındaki birçok unsurun anlamlandırılıp algılanmasında önem teşkil etmektedir. Metaforlar aracılığıyla hem öğretmen, hem öğrenci hem de öğrenme-öğretme ortamındaki birçok unsurun rolü ve işlevi daha etkili ve verimli bir hale getirilebilir. Bu yönüyle metaforlar eğitim alanındaki birçok çalışmanın konusu olmuştur. Bu çalışmaların bazıları öğrenci ve kurum arasındaki etkileşimi (Hoffman ve Kretovics, 2004), bazıları öğretmenin öğretim algılarını (Oxford, 1998) ve bir kısmı da öğrencilerin öğrenmeyle ilgili algılarını konu almıştır (Bozlk, 2002).

Eğitim sistemi ile ilgili yapılan çalışmaların temelinde sistemin boyutlarının verimi ve birbirleri ile olan ilişkileri incelenmektedir. Katz ve Kahn (1977) açık sistemin girdi, işleme süreci, çıktı, geribildirim ve çevre gibi öğelerden oluştuğunu ifade etmektedir. Eğitim sistemi sosyal ve açık bir sistemdir. Bu durumda öğretmen, öğrenci, yönetici, veli, okul binası, eğitim programları, kullanılan materyaller okul sisteminin girdilerini oluşturmaktadır. Başarı, mezun, iş doyum gibi çıktıların kalitesini ise süreçte ortaya çıkan öğretim ilke ve yöntemleri, ölçme-değerlendirme sistemleri, etik uygulamalar ve sınıf yönetimi gibi öğretmenlik mesleğinin temel uygulama alanları belirlemektedir. Eğitim sistemi ile ilgili kavramların pedagojik formasyon sertifika programına (PFSP) kayıtlı ve eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları tarafından nasıl tanımlandığının metaforik algılar yoluyla ortaya çıkarmak bu adayların geçirmiş oldukları öğrenim sürecinin kalitesi hakkında fikir sahibi olunmasına yardımcı olabilir. Bununla birlikte yakın gelecekte sistemin uygulamacıları olan öğretmen adaylarının eğitim sisteminin girdi, süreç ve çıktı boyutlarındaki algılarının gelecekte öğretmenlik mesleğini icra ederken sergileyecekleri öğretmenlik yaklaşımlarını tahmin etme boyutunda oldukça değerli olduğu düşünülebilir. PFSP ve eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının eğitim sistemiyle ilgili algılarının belirlenmesi öğretmen yetiştirme politikalarına ışık tutması açısından büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı PFSP kayıtlı fen-edebiyat fakültesi İngiliz dili ve edebiyatı son sınıf öğrencileri ile eğitim fakültesi İngiliz dili eğitimi bölümü son sınıf öğrencilerin eğitim sisteminin girdi, süreç ve çıktı boyutundaki temel kavramlarına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesidir. Araştırmanın amacı kapsamında yanıt aranacak sorular şunlardır:

1. Öğretmen adaylarının eğitim sisteminin girdi boyutundaki kavramları tanımlarken kullandıkları metaforlar nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının eğitim sisteminin süreç boyutundaki kavramları tanımlarken kullandıkları metaforlar nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının eğitim sisteminin çıktı boyutundaki kavramları tanımlarken kullandıkları metaforlar nelerdir?
4. Kullanılan metaforlar öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü PFSP ve eğitim fakültesi açısından, varsa eğer, ne tür farklılık göstermektedir?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden “olgubilim” kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) deseni, farkında olunan ama derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunamayan olgulara odaklanmaktadır. Olgubilim, bireylerin tümüyle yabancı olmadığı aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığı olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma grubu

Çalışma grubu olasılığa dayalı olmayan örneklem tekniklerinden amaçsal örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçsal örnekleme araştırmacının kendi kişisel gözlemlerinden hareket ederek araştırma sorusuna uygun olduğunu düşündüğü belirli özellikleri taşıyan deneklerin seçildiği örneklemedir (Gürbüz ve Şahin, 2014). Bu araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Gaziantep Üniversitesi PFSP kayıtlı Fen- Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı ile Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi bölümü 4.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Veriler 34 PFSP ve 18 eğitim fakültesi öğrencisinden toplanmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Bu çalışmada öğretmen adaylarının, eğitim sistemine ilişkin sahip oldukları algıları ortaya çıkarmak için, öğretmen, öğrenci, yönetici, veli, okul, eğitim programları, öğretim materyali, öğretim ilke ve yöntemleri, ölçme-değerlendirme, etik, sınıf yönetimi, başarı ve mezun kavramlarını metafor kullanarak açıklamaları istenmiştir. Katılımcılara görüşlerini bildirmeleri için her bir kavram için –örneğin öğretmen kavramına ilişkin- “Öğretmen..... gibidir; çünkü” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Bu şekilde öğretmen adayları 13 kavram için 13 metafor kullanmış ve gerekçelerini açıklamışlardır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması süreci benzer çalışmalardan (Saban, 2006; 2008; 2009, Acar Güvendir ve Özer Özkan, 2016) yararlanılarak beş adımda yapılandırılmıştır. Bunlar (1)Kodlama ve Ayıklama, (2)Tasnif etme, (3)Kategori Geliştirme, (4)Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama ve (5)Verilerin bilgisayara aktarılması şeklinde gerçekleşmiştir.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Sistemi, Öğretmen Adayı, Metafor

Kaynaklar

- Acar Güvendir, M. ve Özer Özkan, Y. (2016). Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Algılarının Metaforlar Yoluyla Belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (47), 91-105.
- Akyüz, Yahya.(2001). *Başlangıçtan 2001'e Türk Eğitim Tarihi*. Genişletilmiş sekizinci basım. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.,
- Atanur Başkan, G., Aydın, A., & Madden, T. (2006). Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Aysu, B. (2007). *Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eraslan L. ve Çakıcı D. (2011). Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 427-438.
- Gürbüz, S., ve Şahin, F. (2014). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hoffman, K. D., & Kretovics, M. A. (2004). Students As Partial Employees: A Metaphor For The Student-Institution Interaction. *Innovative Higher Education*, 29(2), 103-120.
- Katz, D. ve Kahn, R. (1977). *Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi* (Çev. Can, H., Bayar, Y.) Ankara: TODAİE Yayınları
- Oxford, R. L., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R. Z., Saleh, A., & Longhini, A. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: Toward a systematic typology for the language teaching field. *System*, 26(1), 3-50.
- Saban, A., Koçbeker, B. N., & Saban, A. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.
- Saban, A. (2008). Okula İlişkin Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 459-496.
- Saban, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Sağlam, A. Ç. (2015). Pedagojik Formasyon Sertifikası Programının Etkililiğinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 63-72.
- Sayın, S. (2005). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumları ve Mesleki Benlik Saygılarının İncelenmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 5(19), 272-281.
- Şimşek, H. (2005) Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programına Devam Eden Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, *Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(1), 1-26.
- Terzi, A. R. ve Tezci E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 593-614.
- Tompkins, P., & Lawley, J. (2002). The mind, metaphor and health. *Positive Health*, 78, 9-12.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK. (1998). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara: YÖK.
- Yüksel, S. (2004). Tezsiz Yüksek Lisans Programının Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarına Etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 355-379.

YAŞAM BOYU ÖĞRENMEYE KATILIMDA BİREYSEL NEDENLERİN ETKİLERİ

Mehmet Fatih Karacabey^a, Kıvanç Bozkuş^b

^(a) Yrd. Doç. Dr., Harran Üniversitesi, mfkarcabey@harran.edu.tr

^(b) Arş. Gör., Artvin Çoruh Üniversitesi, kbozkus@artvin.edu.tr

Giriş

Alan yazın incelendiğinde bireylerin yaşam boyu öğrenmeye katılmalarına etki eden bireysel nedenlerin sosyal ve psikolojik olmak üzere ikiye ayrıldığı söylenebilir (Boeren, 2016; Feldman & Ng, 2011; Güntüç, Odabaşı & Kuzu, 2012). Fakat bu nedenlerin veriye dayalı olarak bir model dâhilinde yer almadıkları belirtilebilir. Bireylerin yaşam boyu öğrenmeye katılmalarında rol oynayan bireysel nedenlerin veriye dayalı olarak ortaya konulması, yaşam boyu öğrenme fırsatlarının hedef kitlesinin ve içeriğinin belirlenmesinde yol gösterici olabilir. Bu tür fırsatlardan biri olan “Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Sosyal İstikrarın Güçlendirilmesi Projesi, Mesleki Eğitim Faaliyetleri İş birliği Protokolü”, GAP Bölge Kalkınma İdaresi Başkanlığı ve Birleşmiş Milletler Kalkınma Programının (UNDP) teknik desteğiyle imzalanmıştır. Harran Üniversitesi Sürekli Eğitim ve Uygulama Araştırma Merkezi (HARÜSEM), Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER), Şanlıurfa Esnaf ve Sanatkarlar Odası Birliği (ŞESOB) ve GAP Tarımsal Araştırma Enstitüsü Müdürlüğü (GAPTAEM) iş birliğinde yürütülen projenin “İstihdam Edilebilirlik ve Geçim İmkânları” başlıklı bileşeni kapsamında, 1375 Suriyeli ve 375 Türkiye vatandaşı olmak üzere toplam 1750 kişiye sanayi, hizmet ve tarım sektörlerinde toplam 75 kurs verilmektedir. Bu projeye Suriyelilere Türkçe dili ve meslek edinme kursları verilmektedir. Suriyeli sığınmacılara ve Türkiye vatandaşlarına beceri ve yetkinlik geliştirme hizmetleri, iyileştirilmiş yerel değer zincirleri ve yerel üretim ekosistemleri ve altyapıları aracılığıyla, geçim imkânlarını güçlendirmeleri için eğitimler de verilmektedir. Bu araştırma kapsamında söz konusu eğitimlere katılan bireylerin, yaşam boyu öğrenmeye katılmalarında rol oynayan bireysel nedenlerin veriye dayalı olarak ortaya konulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, bireylerin formal örgün eğitim kurumlarından mezun olduktan sonra yaşam boyu öğrenmeye yönelmelerinde etkili olan nedenleri belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Bireylerin yaşam boyu öğrenmeye katılmalarında psikolojik ve sosyal nedenlerin etkileri ne düzeydedir?
2. Psikolojik nedenlerde sosyal nedenlere göre anlamlı farklılıklar var mıdır?

Yöntem

Araştırmada ex post facto olarak da anılan nedensel desen kullanılmıştır. Kendiliğinden var olan ve araştırmacı tarafından değiştirilemeyen değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini ortaya koymak için bu desen kullanılabilir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Yapısal eşitlik modellemesi, bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki çoklu ilişkilerin incelendiği istatistiksel teknikler bütünüdür (Tabachnick & Fidell, 2013). Genellikle 200’ün üzerindeki büyük örneklemli gerektirmektedir (Kline, 2011). Bu araştırmada AMOS 24 programıyla modeller kurulmuş, SPSS 22 programıyla da tanımlayıcı istatistiksel analizler yapılmıştır.

Araştırmanın evreni Şanlıurfa ilinde yaşayan ve kurslara katılan 1375 Suriyeli sığınmacılardır. Kurslara başvuran ve kabul edilen adaylar arasından rasgele seçilen 297 katılımcı araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Katılımcıların 107’si erkek ve 177’si kadındır. Kullanılan veri toplama araçları hakkındaki bilgiler aşağıda sunulmuştur:

Demografik Veri Toplama Formu: Katılımcıların yaşını, cinsiyetini, eğitim durumunu, çalışma durumunu ve aylık gelirini yoklayan sorulardan oluşmaktadır.

Genel Öz-Yeterlik Ölçeği: Katılımcıların öz-yeterlik algılarını belirlemek için Schwarzer ve Jerusalem (1995) tarafından geliştirilen Genel Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Dörtlü Likert tipinde 10 maddeden oluşmakta ve bir alt faktöre sahip değildir. Geniş bir uygulama alanı olan ve 31 dile uyarlanan ölçeğin bu araştırmada toplanan verilerle hesaplanan güvenilirlik katsayısı $\alpha=0.82$ olarak bulunmuştur. En çok olabilirlik

yöntemiyle doğrulayıcı faktör analizi yapıldığında Hu ve Bentler'e (1999) göre uyumlu indeks değerleri elde edilmiştir ($\chi^2/sd=2.60$, GFI=0.94, CFI=0.92, IFI=0.92).

Koşullu Öz-Değer Ölçeği: Katılımcıların öz-değer algılarını belirlemek için Crocker vd. (2003) tarafından geliştirilen Koşullu Öz-Değer Ölçeği kullanılmıştır. Yedili Likert tipinde 35 maddeden oluşmakta ve onay alma, aile desteği, fiziksel görünüm, rekabet, akademik yeterlik, Tanrı sevgisi ve erdem adında 7 alt faktöre sahiptir. Ölçeğin bu araştırmada toplanan verilerle hesaplanan alt faktörlerin güvenilirlik katsayısı $\alpha=0.74$ ile $\alpha=0.87$ arasında değişmektedir. En çok olabilirlik yöntemiyle doğrulayıcı faktör analizi yapıldığında Hu ve Bentler'e (1999) göre uyumlu indeks değerleri elde edilmiştir ($\chi^2/sd=2.65$, GFI=0.92, CFI=0.91, IFI=0.91).

Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Ölçeği: Katılımcıların öğrenme tutumlarını belirlemek için Biggs, Kember ve Leung (2001) tarafından geliştirilen Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Ölçeği (R-SPQ-2F) kullanılmıştır. Beşli Likert tipinde 20 maddeden oluşmakta ve derin öğrenme yaklaşımı ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı adında 2 alt faktöre sahiptir. Ölçeğin bu araştırmada toplanan verilerle hesaplanan alt faktörlerin güvenilirlik katsayısı her iki faktör için $\alpha=0.79$ olarak bulunmuştur. En çok olabilirlik yöntemiyle doğrulayıcı faktör analizi yapıldığında Hu ve Bentler'e (1999) göre uyumlu indeks değerleri elde edilmiştir ($\chi^2/sd=1.81$, GFI=0.91, CFI=0.88, IFI=0.88).

Denetim Odağı Ölçeği: Katılımcıların denetim odaklarını belirlemek için Levenson (1973) tarafından geliştirilen Çok Boyutlu Denetim Odağı Ölçeği kullanılmıştır. Beşli Likert tipinde 24 maddeden oluşmakta ve içsel denetim odağı, güçlü kişilere bağlı denetim odağı ve şansa bağlı denetim odağı adında 3 alt faktöre sahiptir. Ölçeğin bu araştırmada toplanan verilerle hesaplanan alt faktörlerin güvenilirlik katsayısı $\alpha=0.73$ ile $\alpha=0.78$ arasında değişmektedir. En çok olabilirlik yöntemiyle doğrulayıcı faktör analizi yapıldığında Hu ve Bentler'e (1999) göre uyumlu indeks değerleri elde edilmiştir ($\chi^2/sd=2.01$, GFI=0.93, CFI=0.90, IFI=0.90).

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine yanıt aramak için yapısal eşitlik modellemesiyle psikolojik ve sosyal nedenlerin yaşam boyu öğrenmeye etkileri incelendiğinde en çok olabilirlik yöntemiyle oluşturulan modelin Hu ve Bentler'e (1999) göre uyumlu indeks değerlerine sahip olduğu saptanmıştır ($\chi^2/sd=2.02$, GFI=0.96, CFI=0.87, IFI=0.87). Analiz sonucunda elde edilen standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre bireylerin yaşam boyu öğrenmeye katılımlarını en çok etkileyen psikolojik neden öğrenme tutumları ($\beta=0.73$) olmuştur. Onu sırasıyla denetim odağı ($\beta=0.43$), öz-yeterlik ($\beta=0.42$) ve öz-değer ($\beta=0.28$) izlemiştir. Ayrıca bireylerin yaşam boyu öğrenmeye katılımlarını en çok etkileyen sosyal neden eğitim durumu ($\beta=0.30$) olurken onu sırasıyla cinsiyet ($\beta=0.22$), bir işte çalışma ($\beta=0.10$) ve yaş ($\beta=0.09$) takip etmiştir. Bulgulara göre psikolojik nedenlerin bireylerin yaşam boyu öğrenmeye katılımlarında sosyal nedenlerden daha etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemine yanıt aramak için t testi ve tek yönlü varyans analiziyle psikolojik nedenlerde sosyal nedenlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olup olmadığı belirlenmiştir. Cinsiyete dayalı farklılıkları belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Sadece öğrenme tutumlarının ($t(282)=-2.27$, $p<0.05$) cinsiyete dayalı olarak farklılaştığı, farklılığın nedeninin de kadın katılımcıların öğrenme tutumlarının erkek katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bir işte çalışma durumuna dayalı farklılıkları belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Katılımcıların psikolojik nedenlerinde çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır.

Eğitim durumuna dayalı farklılıkları belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analizden önce Levene'nin varyansların homojenliği varsayımı test edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde varyansların homojen dağıldığı görülmüştür. Katılımcıların psikolojik nedenlerinde sadece öğrenme tutumlarının ($F(2,276)=10.06$, $p<0.001$) eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Farklılığın kaynağını araştırmak amacıyla post hoc tekniklerinden LSD seçildiğinde, lise mezunlarının ortaokul mezunlarına göre daha yüksek düzeyde öğrenme tutumlarına sahip oldukları belirlenmiştir.

Yaşa dayalı farklılıkları belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analizden önce Levene'nin varyansların homojenliği varsayımı test edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde varyansların homojen dağıldığı görülmüştür. Katılımcıların psikolojik nedenlerinde sadece denetim odaklarının ($F(5,256)=2.72$, $p<0.05$) yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Farklılığın kaynağını araştırmak amacıyla post hoc tekniklerinden LSD seçildiğinde, 34 ile 37 yaş aralığında bulunan katılımcıların denetim odaklarının 18 ile 21, 26 ile 29 ve 38 ile 70 yaş aralıklarında bulunan katılımcılardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca 26 ile 29 yaş aralığında bulunan katılımcıların denetim odakları 30 ile 33 yaş aralığında bulunan katılımcılardan daha yüksek olduğu da belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yetişkin eğitim, psikolojik nedenler, sosyal nedenler.



Kaynaklar

- Biggs, J., Kember, D., & Leung, D.Y.P. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Boeren, E. (2016). *Lifelong learning participation in a changing policy context*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Crocker, J., Luhtanen, R., Cooper, M. L., & Bouvrette, S. A. (2003). Contingencies of self-worth in college students: Measurement and theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 894-908.
- Feldman, D. C. & Ng, T. W. H. (2011). Participation in Continuing Education Programs: Antecedents, Consequences, and Implications. İçinde Manuel London (Editör) *The Oxford handbook of lifelong learning* (ss. 180-194). New York: Oxford University Press.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. ed.). New York: McGraw-Hill.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F., & Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 309-325.
- Hu, L. T., & 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.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Levenson, H. 1973. Multidimensional locus of control in psychiatric patients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41, 397-404.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. İçinde J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (ss. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. ed.). Upper Saddle River: Pearson.

FATİH PROJESİ HAKKINDA KOORDİNATÖR GÖRÜŞLERİ

Mehmet Fatih Karacabey^a, Kıvanç Bozkuş^b

^(a) Yrd. Doç. Dr., Harran Üniversitesi, mfkarcabey@harran.edu.tr

^(b) Arş. Gör., Artvin Çoruh Üniversitesi, kbozkus@artvin.edu.tr

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı FATİH projesinde görevli olan koordinatörlerin proje hakkındaki görüşlerini ve önerilerini belirlemektir. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır:

Koordinatörlerin;

1. FATİH Projesi kapsamında okullarda yapılan değişikliklere ve uygulamalara yönelik,
2. FATİH Projesi kapsamında teknoloji entegrasyonu hakkındaki,
3. Etkileşimli tahta ve tablet içerisindeki uygulamalar hakkındaki,
4. FATİH Projesinin öğrencilere, öğretmenlere, okul yöneticilerine ve velilere sağladığı yararlar hakkındaki,
5. FATİH Projesi kapsamında yaşanan sorunlar ve sorunların çözümünde sunulan yardımlar hakkındaki,
6. Öğretmenlere proje hakkında verilen hizmet içi eğitimler hakkındaki,
7. Fatih Projesine yönelik öğretmenlerin bilgileri hakkındaki,
8. Öğretmenlerin Fatih Projesinden beklentileri hakkındaki,
9. Öğretmenlerin Fatih Projesindeki eksikliklere yönelik görüşleri hakkındaki,
10. Fatih Projesinin daha etkili ve verimli uygulanabilmesi hakkındaki ve
11. İleride okulların teknoloji çöplüğü olmaması için yapılması gerekenler hakkındaki görüş ve önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada görüşme yöntemi ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Şanlıurfa ilinde görev yapan FATİH projesi koordinatörlerinden araştırma için gönüllü olan on beş katılımcı oluşturmaktadır. Alan yazına ve uzman görüşlerine göre hazırlanan on bir açık uçlu sorunun yer aldığı bir görüşme formu oluşturulmuş ve formun denenmesi için gönüllü olan 5 koordinatör ile pilot görüşmeler yapılmıştır. Pilot uygulamadan sonra yapılan görüşmeler devam ettiğinden burada sadece pilot çalışmanın bulguları sunulmuştur.

Bulgular

FATİH Projesi kapsamında okullarda yapılan değişikliklere ve uygulamalara yönelik katılımcılar, okulların donanım anlamında etkileşimli tahta, fonksiyonlu yazıcı-fotokopi makinesi, tablet ve internete kavuştuğunu, yazılım anlamında da öğretmenlere verilen eğitimler sayesinde öğretmenlerin eba.gov.tr den elde ettikleri yazılımlar ile dersin etkinliğini arttırdıklarını ifade etmişlerdir.

FATİH Projesi kapsamında teknoloji entegrasyonu hakkında katılımcılar, öğrencilerin görerek, duyarak ve işiterek öğrenmelerinin öğrenmenin kalıcılığını önemli ölçüde artırdığını, öğretmenlere yeterli eğitimlerin veriliyor olmasının öğretmenlerin teknolojiyi kullanma isteklerini artırdığını ve eksikliklerin giderilmesi ile verimliliğin daha da artacağına inandıklarını belirtmişlerdir.

Etkileşimli tahta ve tablet içerisindeki uygulamalar hakkında katılımcılar, tahtalarda kullanılan Antropi Teach programının daha da geliştirilmesi gerektiğini, tahtalarda yüklü olarak gelen Libre Office ve Microsoft Office Writer programları yeterince kullanışlı olmadığı için okullara Microsoft Office programlarının ücretsiz dağıtılması gerektiğini, tabletlerdeki uygulamaların yetersiz olduğunu, yayın gruplarının etkileşimli tahta ve tabletlere öğretmen ve öğrencilerin kullanımı için hazırladıkları eğitim materyallerinin eğitime destek sağladığını, ücretsiz program hazırlanıp bu programların içeriklerinin oyun bazında desteklendiğinde projenin etkinliğinin artacağını düşünmektedirler.

FATİH Projesinin öğrencilere, öğretmenlere, okul yöneticilerine ve velilere sağladığı yararlar hakkında katılımcılar, projenin öğretmenlerin soru çözümleri için harcadığı zamandan tasarruf sağladığını, soyut kavramları somutlaştırmada büyük kolaylık sağladığını, öğretmenin ders işlerken mesleki zevk almasını sağladığını, öğrencinin klasik ders dinleme durumundan daha aktif hale geçerek ayağa kalkıp tahtaya dokunarak etkileşime

geçmesi ve görerek dinleyerek öğrenme ortamının oluşmasının derse ilgisini arttırdığını, derse daha istekli gelmesinin sağlandığını, fiber internetin var olan altyapıya güç katmasının yöneticilere olumlu sonuçlar getirdiğini fakat tabletlerin altyapının tamamlanmadığı okullarda sorun olduğunu, öğrencilerin internet ortamında sağlıklı dolaşabileceği bir eğitim portalı olan EBA'nın olmasının ve bu portalde eğitim videolarının bulunmasının velilerce memnuniyetle karşılandığını belirtmişlerdir.

FATİH Projesi kapsamında yaşanan sorunlar ve sorunların çözümünde sunulan yardımlar hakkında katılımcılar, öğretmenin etkileşimli tahtayı kullanmak istememesinin ve elektrik kesilmesi gibi sorunların etkileşimli tahtanın etkililiğini azalttığını, internetin tam anlamıyla kullanılamamasının projenin etkinliğini azalttığını, yüklenici firmanın garanti şartlarının tam belli olmaması, şartların kişilere ve kurumlara göre farklılık göstermesi, garanti şartnamesinin net ve açıklayıcı olmaması, teknik servislerin bazı durumlarda farklı uygulamaya ve farklı fiyatlandırmalara gittiklerini, garanti dışındaki durumlarda okullardan ücret talep edildiğini, maliyet fazla olduğundan dolayı arızaların yaptırılmadığını, altyapı eksikliklerinin tamamlanmadığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlere proje hakkında verilen hizmet içi eğitimler hakkında katılımcılar, eğitimlerin genel olarak sınıf öğretmenlerine akıllı tahtaların kullanımı konusunda fayda sağlarken branş öğretmenlerinin materyal eksikliğinden dolayı tam fayda sağlamadığını, bazı hizmet içi kursların sadece bir bölgeye yığılmasının öğretmenlerin bu kurslara başvuramalarına neden olduğunu, sadece kurs ile sınırlı kalmayıp öğretmenlerden üretim beklenilmesi, bunun için de öğretmenlere görev ya da ödev verilmesi gerektiğini, eğitimlerin mutlaka yüz yüze verilmesini, uzaktan eğitimle verilen eğitimlerde sağlıklı dönütler alınmadığını belirtmişlerdir.

Fatih Projesine yönelik öğretmenlerin bilgileri hakkında katılımcılar, öğretmenlerin bilgilendirilmeden önce projenin yalnızca etkileşimli tahtalardan ibaret olduğunu düşündüklerini, bilgilendirmeden sonra öğretmenlerin proje hakkında yeterli bilgiye sahip olup imkânlar doğrultusunda proje bileşenlerini kullandıklarını, bazı öğretmenler için projenin bir yük ve uğraş gibi görüldüğünü, koordinatörlerin bilgilendirmesiyle bu düşüncelerin günden güne azaldığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin Fatih Projesinden beklentileri hakkında katılımcılar, içerik ve materyal konusundaki eksiklerden dolayı birçok öğretmenin şikâyetçi olduğunu, içeriklerin geliştirilmesi, çoğaltılması ve yenilenmesi gerektiğini, öğretmenlerin sistemin ve sistemdeki diğer araç ve gereçlerin tam ve düzenli çalışmalarını beklediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin Fatih Projesindeki eksikliklere yönelik görüşleri hakkında katılımcılar, sadece merkezdeki okullarda fatih projesi uygulandığından köy okullarına proje ile ilgili sadece bir fotokopi makinesi verildiğini ve bundan dolayı öğretmenlerin dışlandıklarını düşündüklerini, öğretmenlerin öğrencilerin tabletleri oyuncak olarak gördüklerini, EBA'daki içeriklerin eksik olduğunu düşündüklerini ve proje hakkında uygulamalı eğitim eksikliğinden şikâyet ettiklerini belirtmişlerdir.

Fatih Projesinin daha etkili ve verimli uygulanabilmesi hakkında katılımcılar, daha çok hizmet içi eğitim verilmesi, sadece öğretmenlere değil idarecilere ve yöneticilere de eğitim verilmesi, bölge genelindeki elektrik sıkıntısının giderilmesi, teknik servisle ilgili bütün sıkıntıların en kısa zamanda giderilmesi, velilere de projenin içeriği hakkında bilgi ve eğitim verilmesi, EBA içeriklerinin tüm dersleri kapsayacak şekilde geliştirilmesi, hizmet içi eğitimlerin branşlara özel verilmesi, bilinçli ve güvenli internet kullanımının sağlanması gerektiğini düşünmektedirler.

İleride okulların teknoloji çöplüğü olmaması için yapılması gerekenler hakkında katılımcılar, her okulda kadrolu Bilişim Teknolojileri Rehber öğretmenin bulunmasını, BT Rehber öğretmenlerinin teknolojinin daha etkin ve verimli kullanımı konusunda okuldaki öğretmen, öğrenci ve yöneticileri bilgilendirmesini, etkileşimli tahtaların garanti süresinin bitiminde, tekrar garanti sözleşmesinin hazırlanmasını ve böylece atıl duruma düşecek tahta sayısının azaltılmasını istemişlerdir.

Anahtar Kelimeler: FATİH Projesi, teknoloji, görüş, koordinatör, okul

ETKİLİ ÖĞRETMEN NİTELİKLERİNİN BELİRLENMESİ

Kıvanç Bozkuş^a

^(a) Arş. Gör., Artvin Çoruh Üniversitesi, kbozkus@artvin.edu.tr

Giriş

Türk eğitim sistemi etkili öğretmenlere ihtiyaç duymaktadır. Çünkü etkili öğretmenler, öğrencilerin başarısında etkin rol oynamakta ve bu sayede ekonomik kalkınma sağlanabilmektedir (Çalışkan, Karabacak & Meçik, 2013). Etkili öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerin belirlenmesinin önemli ve gerekli olduğu söylenebilir. Böylece öğretmenlerin yetiştirilmesi ve mesleki gelişimlerinin sağlanması faaliyetleri için hedefler belirlenebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı etkili öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikleri önem sırasına göre öğretmen adaylarının algılarına dayalı olarak saptamaktır. Adayların cinsiyet, program ve sınıf değişkenlerine göre algılarında farklılık olup olmadığını saptamak da amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012). Stronge (2007) tarafından oluşturulan kuramsal çerçeveye göre Bozkuş ve Taştan (2015) tarafından hazırlanan Etkili Öğretmen Nitelikleri Anketi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ankette yer alan nitelikler, kişilik özellikleri, sınıf yönetimi, öğretimi planlama, öğretme, öğrenci ilerlemesini izleme ve etkili öğretmen nitelikleri başlıkları altında toplanmıştır. Her başlıkla ilgili niteliklerin yanıtlayıcılar tarafından önem derecesine göre sıralanması sağlanmıştır. Adayların en önemli buldukları niteliği birinci sıraya koymaları ve diğer nitelikleri de artan sıralamaya tabi tutmaları istenmiştir. Sıralama ölçeğinin kullanılmasıyla dereceleme ölçeğine göre daha geçerli ve güvenilir bulgular elde edilebilir (Guskey, 2007). Çünkü Likert tipi dereceleme ölçeği kullanıldığında, tüm niteliklerin hemen hemen eşit derecede önemli olarak algılanması dolayısıyla benzer ortalamalara ve düşük varyansa rastlanabilmektedir (Williams, 2010). Araştırmanın evrenini 2015-2016 akademik yılında öğrenim gören 926 Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencisi oluşturmaktadır. Evrenin tümüne ulaşıldığı için örneklem alma yöntemine başvurulmamıştır. Katılımda gönüllülük esası gözetilmiş ve 337 öğrencinin doldurduğu formlar analiz edilmiştir. Verilerin analizinde sıra ortalamaları, bağımsız gruplar t testi ve ANOVA yöntemleri kullanılmıştır. Katılımcılardan 106 kişi (%31.5) erkek, 231 kişi (%68.5) kadındır. Katılımcılardan 137 kişi (%40.7) sınıf öğretmenliği, 76 kişi (%22.6) Türkçe öğretmenliği, 38 kişi (%11.3) matematik öğretmenliği, 24 kişi (%7.1) sosyal bilgiler öğretmenliği, 39 kişi (%11.6) fen bilgisi öğretmenliği ve 23 kişi (%6.8) din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği programında okumaktadır. Öğrencilerden 145 kişi (%43) 1. sınıf, 59 kişi (%17.5) 2. sınıf, 43 kişi (%12.8) 3. sınıf ve 90 kişi (%26.7) 4. sınıf öğrencisidir.

Bulgular

Kişilik özelliklerine ait istatistikler incelendiğinde ‘öğrencilere adil ve saygılı davranma’ adlı niteliğin algılanan önem bakımından ilk sırada (\bar{X} =3.03) yer aldığı görülmektedir. Bu niteliğin ardından önem bakımından sıralanan nitelikler sırayla ‘öğrencilerle ilgilenme’ (\bar{X} =3.55), ‘öğrencilerle olumlu etkileşimde bulunma’ (\bar{X} =3.66), ‘öğretim faaliyetlerinde hevesli olma’ (\bar{X} =4.11), ‘işine güdülenmiş olma’ (\bar{X} =4.23), ‘Mesleki gelişime kendini adanma’ (\bar{X} =4.58) ve ‘güçlü ve zayıf yanlarının farkında olma’ (\bar{X} =4.83) olmuştur.

Sınıf yönetimi bakımından öğretmenler ‘sınıf yönetimini sağlama’ (\bar{X} =1.36) niteliğini en önemli nitelik olarak algılamışlardır. İkinci sırada ‘öğrenci disiplinini sağlama’ (\bar{X} =1.92) niteliği yer alırken ‘sınıftaki görevleri, malzemeleri ve alanı düzenleme’ (\bar{X} =2.72) niteliği son sırada yer almıştır.

Öğretimi planlama başlığı altında en önemli olarak algılanan nitelik ‘öğretime önem verme’ (\bar{X} =1.72) olmuştur. Bu niteliği sırasıyla ‘etkili öğretim için içeriği düzenleme’ (\bar{X} =1.90), ‘zamanı yönetme’ (\bar{X} =2.75) ve ‘kendisi ve öğrencileri hakkında yüksek beklentilere sahip olma’ (\bar{X} =3.63) takip etmiştir.

Öğretmen adayları, öğretme başlığı altında ‘öğrencilerin ilgisini derse yöneltme’ (\bar{X} =2.30) niteliğini en önemli nitelik olarak algılamışlardır. Bu niteliği sırasıyla ‘farklı öğretim yöntem ve stratejilerini kullanma’

(\bar{X} =2.70), ‘ezberciliğense anlayarak öğrenmeyi sağlama’ (\bar{X} =2.93), ‘açık örnekler vererek öğrencileri yönlendirme’ (\bar{X} =3.47) ve ‘soru sormayı etkili bir şekilde kullanma’ (\bar{X} =3.60) takip etmiştir.

Öğrenci ilerlemesini izleme bakımından öğretmen adayları ‘öğrenci ihtiyaç ve yeterliklerini dikkate alma’ (\bar{X} =1.68) niteliğini en önemli nitelik olarak algılamışlardır. İkinci sırada ‘öğrenmede sınıfın gerisinde kalan öğrencilerle birebir ilgilenme’ (\bar{X} =2.00) niteliği yer alırken ‘ders içeriğine ve öğrenci kapasitesine uygun ödevler verme’ (\bar{X} =2.32) niteliği son sırada yer almıştır.

Tüm başlıklar öğretmen adayları tarafından değerlendirildiğinde en önemli etkili öğretmen niteliği ‘öğretme’ (\bar{X} =2.28) olarak adaylar tarafından algılanmıştır. Diğerleri sırasıyla ‘öğretimi planlama’ (\bar{X} =2.89), ‘sınıf yönetimi’ (\bar{X} =3.01), ‘kişilik özellikleri’ (\bar{X} =3.26) ve ‘öğrenci ilerlemesini izleme’ (\bar{X} =3.55) olmuştur.

Etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algıların cinsiyete dayalı olarak farklılıklarını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Kişilik özellikleri (t (335) = -1.41, p>.05), sınıf yönetimi (t (335) = -1.54, p>.05), öğretimi planlama (t (335) = 1.55, p>.05), öğretme (t (335) = 1.45, p>.05) ve öğrenci ilerlemesini izleme (t (335) = .76, p>.05) alt nitelikleri cinsiyete dayalı olarak farklılaşmamaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algılarının sınıflarına dayalı farklılıklarını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA işlemine geçilmeden önce Levene’nin varyansların homojenliği varsayımı test edilmiştir. Kişilik özellikleri (p<.05) niteliği hariç varyansların homojenliği varsayımının kabul edilebileceği ifade edilebilir.

Kişilik özellikleri (F(3,333) = 8.81, p<.05), sınıf yönetimi (F(3,333) = 7.08, p<.05), öğretme (F(3,333)=4.10, p<.05) ve öğrenci ilerlemesini izleme (F(3,333)=3.79, p<.05) niteliklerinin sınıfa göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğretimi planlama (F(3,333) = .37, p>.05) niteliğinde farklılığa rastlanmamıştır. Saptanan farklılıkların kaynağının belirlenmesi için varyansları homojen dağılmayan ‘kişilik özellikleri’ niteliği için Tamhane T2, varyansları homojen dağılan diğer nitelikler için LSD post hoc tekniği kullanılmıştır. Kişilik özelliklerinde gözlemlenen farklılığın kaynağı 4. sınıfların bu niteliği 1. ve 2. sınıflara göre daha önemli olarak algılamaları ve 1. sınıfların da aynı şekilde bu niteliği 2. sınıflardan daha önemli olarak algılamasıdır. Sınıf yönetiminde saptanan farklılığın kaynağı incelendiğinde 1. sınıfların 2. ve 3. sınıflara göre bu niteliği daha az önemli olarak algılaması ve benzer şekilde 4. sınıfların 2. ve 3. sınıflara göre bu niteliği daha az önemli olarak algılamasıdır. Öğretmede gözlemlenen farklılığın kaynağı araştırıldığında 3. sınıflar 1. ve 2. sınıflara göre, 4. sınıflar da 1. ve 2. sınıflara göre bu niteliği daha az önemli olarak algılamıştır. Öğrenci ilerlemesini izlemedeki farklılığın kaynağı da 1. sınıfların 4. sınıflara göre bu niteliği daha önemli olarak algılamasıdır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının algılarının programa göre farklılıklarını belirlemek amacıyla non parametrik yöntemlerden Kruskal Wallis testi yürütülmüştür. Çünkü programlarda yer alan bireylerin sayısı 50’den az olduğunda normal dağılımın sağlanması mümkün olmayabilir. Kişilik özellikleri (X^2 = 27.78, p<.05), sınıf yönetimi (X^2 = 11.17, p<.05) ve öğrenci ilerlemesini izleme (X^2 = 11.44, p<.05) niteliklerinin programa göre farklılaştığı anlaşılmaktadır. Farklılıkların kaynağı ikili karşılaştırmalı Mann Whitney U testi ile araştırıldığında kişilik özelliklerinde sınıf öğretmenliği ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin sosyal bilgiler ile din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği öğrencilerine göre bu niteliği daha az önemli, sosyal bilgiler ile din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin de Türkçe ve fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerine göre bu niteliği daha önemli olarak algıladıkları saptanmıştır. Sınıf yönetiminde ise Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin matematik ve fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerine göre bu niteliği daha önemli olarak algıladığı belirlenmiştir. Son olarak din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği öğrencileri, öğrenci ilerlemesini izlemeyi sınıf, matematik ve fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerine göre daha az önemli olarak algılamışlardır.

Sonuç ve Tartışma

Öğretmen adaylarına göre en önemli etkili öğretmen nitelikleri öğretme alanında sahip olunan niteliklerdir. Bu alanda en önemli görülen nitelik, ‘öğrencilerin ilgisini derse yöneltme’ olurken diğerleri sırasıyla ‘farklı öğretim yöntem ve stratejilerini kullanma’, ‘ezberciliğense anlayarak öğrenmeyi sağlama’, ‘açık örnekler vererek öğrencileri yönlendirme’ ve ‘soru sormayı etkili bir şekilde kullanma’ olmuştur. Diğer etkili öğretmen nitelikleri ise sırasıyla ‘öğretimi planlama’, ‘sınıf yönetimi’, ‘kişilik özellikleri’ ve ‘öğrenci ilerlemesini izleme’ olmuştur. Öğretme niteliğinin ilk sırada yer alması alan yazındaki görüşleri desteklemektedir. Zira öğretmenlerin sınıftaki öğretim faaliyetlerinin niteliği öğrenci başarısını doğrudan etkilemektedir (Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013). Öğretmen adaylarıyla yapılan bir başka çalışmada da öğretme niteliği ilk sırada yer alırken (Bozkuş & Marulcu, 2016) aynı ölçme aracının öğretmenlere uygulandığı diğer bir çalışmada ise bu sonuca zıt şekilde öğretmenler sınıf yönetimi niteliğini önem bakımından ilk sıraya yerleştirirken öğretme niteliğini 4. sıraya yerleştirmişlerdir (Bozkuş & Taştan, 2015). Bu farklılığın nedeni, öğretmenlerin hizmete başladıklarında sınıf yönetiminde zorluklarla karşılaşmaları ve öğretmeye daha az önem vermeleri olabilir. Zaten öğretmenlerin sınıf yönetimini çok önemli buldukları (Şahin, 2011; Yalçınkaya & Tombul, 2002) ve öğretim becerilerini diğer nitelikler kadar önemli bulmadıkları (Karakelle, 2005) daha önceki araştırma sonuçlarında belirtilmiştir.

Öğrenci ilerlemesinin izlenmesi niteliğinin son sırada yer alması, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye önem vermemesinden kaynaklanıyor olabilir. Benzer şekilde kişilik özellikleri altında yer alan

“mesleki gelişime kendini adama” niteliğinin son sıralarda yer alması, öğretmen adaylarının mesleki gelişimin önemini henüz kavrayamamış olabileceklerinden kaynaklanabilir. Öğretmenlerle yapılan araştırmalarda da benzer sonuca rastlanmıştır (Bozkuş & Taştan, 2015; Turan, Yıldırım & Aydoğdu, 2012). Bu durum, mesleki gelişimin hizmet öncesinden başlanarak fazla önemsenmediğini ve dolayısıyla mesleki gelişime yönelik olumsuz tutumun hizmet içinde de devam ettiğini işaret ediyor olabilir.

Yine kişilik özellikleri altında yer alan “güçlü ve zayıf yanlarının farkında olma” niteliğinin öğretmenlerle yapılan araştırmada (Bozkuş & Taştan, 2015) da olduğu gibi son sırada yer alması, öz değerlendirmenin önemine yönelik farkındalığın hizmet öncesinde oluşturulmadığını ve bu durumun doğal olarak hizmet içine de yansımalarını düşündürmektedir.

Sınıf yönetimi ve öğretim alanlarındaki niteliklerin önem bakımından sıralamalarının öğretmenlerle yapılan araştırmanın (Bozkuş & Taştan, 2015) bulgularıyla aynı olması, bu niteliklere dair verilen hizmet öncesi kuramsal eğitimin hizmet içindeki uygulamayla tutarlı olduğuna kanıt olabilir.

Etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algılar, cinsiyete göre farklılaşmamıştır. Aynı ölçme aracıyla yapılan önceki araştırma (Bozkuş & Taştan, 2015) sonucu da benzer olduğundan cinsiyetin niteliklere dair algılar üzerinde bir etkisinin olmadığı iddia edilebilir.

Kişilik özellikleri niteliğini 4. sınıflar, 1. ve 2. sınıflara göre daha önemli olarak algılamışlardır. Bunda 4. sınıfların daha fazla ders almış olmaları etkili olmuş olabilir. Sınıf yönetimini ise 2. ve 3. sınıflar daha önemli olarak algılamışlardır. Öğretme niteliğini 1. ve 2. sınıflar daha önemli olarak algılamıştır. Öğrenci ilerlemesini izleme niteliğini de 1. sınıflar 4. sınıflardan daha önemli olarak algılamıştır. Bu farklılıklarda öğrencilerin aldıkları derslerin etkisi araştırılabilir.

Kişilik özellikleri niteliğini sosyal bilgiler ile din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği öğrencileri diğer öğrencilere göre daha önemli olarak algılamıştır. Sınıf yönetimini ise Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin matematik ve fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerine göre daha önemli olarak algıladığı belirlenmiştir. Son olarak din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği öğrencileri, öğrenci ilerlemesini izleme niteliğini sınıf, matematik ve fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerine göre daha az önemli olarak algılamışlardır. Tüm farklılıklarda öğrencilerin aldıkları derslerin farklı olması bir rol oynamış olabilir.

Öneriler

Öğrenci ilerlemesinin izlenmesi niteliğinin neden son sırada yer aldığı, bunun öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye önem vermemesinden kaynaklanıp kaynaklanmadığı araştırılmalı ve araştırma sonuçlarına göre gerekli önlemler alınmalıdır. Öğretmen adaylarının mesleki gelişime neden fazla önem vermediklerinin araştırılması da önerilebilir. Mesleki gelişimin önemi hakkında hizmet öncesi eğitimler artırılmalıdır. Öz değerlendirmenin önemine yönelik farkındalığın da hizmet öncesinde artırılması gerekmektedir. Öğretmenlerin hizmete başladıklarında sınıf yönetimi alanında zorluk yaşadıkları göz önünde bulundurularak hizmet öncesinde öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerileri üzerinde durulması faydalı olabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, nitelik, etkililik, öğretmen adayı

Kaynaklar

- Bozkuş, K. & Marulcu, İ. (2016, Mayıs). *Öğretmen adaylarına göre etkili öğretmen nitelikleri*. 8. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, ss. 2045-2053, Tam metin bildiri. doi: 10.13140/RG.2.1.3484.2484
- Bozkuş, K. & Taştan, M. (2015, Mayıs). *Etkili öğretmen nitelikleri*. 7. Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. doi: 10.13140/RG.2.1.4206.9925
- Creemers, B., Kyriakides, L. & Antoniou, P. (2013). *Teacher professional development for improving quality of teaching*. Dordrecht: Springer.
- Çalışkan, Ş., Karabacak, M. & Meçik, O. (2013). Türkiye’de eğitim-ekonomik büyüme ilişkisi: 1923-2011 (Kantitatif bir yaklaşım). *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(21), 29-48.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. b.). New York: McGraw-Hill.
- Guskey, T. R. (2007). Multiple sources of evidence: An analysis of stakeholders' perceptions of various indicators of student learning. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 26(1), 19-27.
- Karakelle, S. (2005). Öğretmenlerin etkili öğretmen tanımlarının etkili öğretmenlik boyutlarına göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 1-10.
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers* (2. b.). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.
- Turan, S., Yıldırım, N. & Aydoğdu, E. (2012). Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 63-76.
- Williams, R. E. (2010). *Administrator and teacher perceptions of the qualities of effective teachers*. Yayınlanmamış doktora tezi. The College of William and Mary in Virginia.
- Yalçınkaya, M. & Tombul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 96-108.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ETİK SORUNLARLA BAŞA ÇIKMA VE BİLGİ UÇURMA DURUMLARI

Kıvanç Bozkuş^a

^(a) Arş. Gör., Artvin Çoruh Üniversitesi, kbozkus@artvin.edu.tr

Giriş

Her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de etik sorunlar meydana gelebilmektedir. Etik sorunla karşılaşıldığında, sorunun olumsuz etkileriyle başa çıkmak için çeşitli yollara başvurulmaktadır. Etik olmayan davranışın duyurulması şeklinde tanımlanan bilgi uçurma, etik sorunlarla başa çıkmada kullanılabilir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarında karşılaşılabilecekleri etik sorunlar hakkında ortaya koydukları durumları ve onların etik olmayan davranışı üçüncü kişilere ihbar etme olarak tanımlanan bilgi uçurma durumlarını belirlemektir. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır:

Öğretmen adaylarının;

1. Etik sorunları ciddiye alma düzeyleri nedir?
2. Etik sorunların altında yatan haklı nedenlerin olabileceğini varsayma düzeyleri nedir?
3. Etik soruna neden olanların cezalandırılmaları gerektiğine yönelik inançları ne düzeydedir?
4. Etik sorunu çözmek için girişimde bulunma durumları ne düzeydedir?
5. Etik sorunu görmezden gelme durumları ne düzeydedir?
6. Etik sorunun olumsuz sonuçlarından herkesi koruma durumları ne düzeydedir?
7. Etik sorunun olumsuz sonuçlarından sadece kendini koruma durumları ne düzeydedir?
8. İçsel bilgi uçurmaya başvurma durumları ne düzeydedir?
9. Dışsal bilgi uçurmaya başvurma durumları ne düzeydedir?
10. Sosyal medya aracılığıyla tüm topluma açıktan bilgi uçurma durumları ne düzeydedir?
11. Sosyal medya aracılığıyla tüm topluma gizlice bilgi uçurma durumları ne düzeydedir?
12. Yer değiştirerek etik sorundan kurtulma durumları ne düzeydedir?
13. Durumlar cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
14. Durumlar sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
15. Durumlar programlara göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmada geniş bir kitleden verilerin toplanmasına ve bulguların genellenebilmesine olanak veren tarama modeli kullanılmıştır (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012). Araştırmanın evrenini 2015-2016 akademik yılında öğrenim gören 926 Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencisi oluşturmaktadır. Evrenin tümüne ulaşıldığı için örneklem alma yöntemine başvurulmamıştır. Katılımda gönüllülük esası gözetilmiş ve 377 öğrenci araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Katılımcılardan 121 kişi (%32) erkek, 256 kişi (%68) kadındır. Katılımcılardan 151 kişi (%40) sınıf öğretmenliği, 90 kişi (%24) Türkçe öğretmenliği, 39 kişi (%10) matematik öğretmenliği, 29 kişi (%8) sosyal bilgiler öğretmenliği, 46 kişi (%12) fen bilgisi öğretmenliği ve 22 kişi (%6) din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği programında okumaktadır. Öğrencilerden 163 kişi (%43) 1. sınıf, 74 kişi (%20) 2. sınıf, 44 kişi (%12) 3. sınıf ve 96 kişi (%25) 4. sınıf öğrencisidir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından alan yazına ve uzman görüşlerine bağlı kalınarak hazırlanan bir form kullanılmıştır. Formda bir ortaokulda meydana gelebilecek bir etik sorunun anlatıldığı tek paragraflık kısa örnek olay ve bu olayla karşılaşılması halinde öğretmen adaylarının takınacağı durum ve davranışları ölçen likert tipinde derecelendirilmiş 12 madde bulunmaktadır. Etik konuların araştırıldığı çalışmalarda örnek olaylardan yararlanılabilmektedir (Chen & Lai, 2014; Erkmen, Özsozgun-Çalışkan & Esen, 2014; Mansbach & Bachner, 2009; Zhang, Chiu & Wei, 2009).

Bulgular

Öğretmen adaylarının etik sorunları ciddiye alma düzeylerini belirlemek için madde ortalamaları irdelendiğinde adayların, örnek olayda rol oynayan okul müdürünün davranışını kesinlikle katılıyorum düzeyinde ve en yüksek ortalamayla ($\bar{X}=4.62$, $SS=0.96$) ciddiye aldıkları söylenebilir. Adayların etik sorunların altında yatan haklı nedenlerin olabileceğini varsayma durumlarının katılmıyorum düzeyinde ($\bar{X}=2.00$, $SS=1.15$), etik soruna neden olanların cezalandırılmaları gerektiğine olan inançlarının ise katılıyorum düzeyinde ($\bar{X}=3.93$, $SS=1.15$) olduğu belirtilebilir. Adayların etik sorunu çözmek için girişimde bulunma durumlarının katılıyorum düzeyinde ($\bar{X}=4.07$, $SS=1.15$), etik sorunu görmezden gelme durumlarının kesinlikle katılmıyorum düzeyinde ($\bar{X}=1.68$, $SS=1.14$), etik sorunun olumsuz sonuçlarından herkesi koruma durumlarının kararsızım düzeyinde ($\bar{X}=3.25$, $SS=1.30$), etik sorunun olumsuz sonuçlarından sadece kendini koruma durumlarının kesinlikle katılmıyorum düzeyinde ($\bar{X}=1.60$, $SS=1.06$), içsel bilgi uçurmaya başvurma durumlarının katılıyorum düzeyinde ($\bar{X}=3.57$, $SS=1.18$), dışsal bilgi uçurmaya başvurma durumlarının katılıyorum düzeyinde ($\bar{X}=3.45$, $SS=1.17$), sosyal medya aracılığıyla tüm topluma açıktan bilgi uçurma durumlarının katılmıyorum düzeyinde ($\bar{X}=2.32$, $SS=1.25$), sosyal medya aracılığıyla tüm topluma gizlice bilgi uçurma durumlarının katılmıyorum düzeyinde ($\bar{X}=2.24$, $SS=1.13$) ve son olarak yer değiştirerek etik sorundan kurtulma durumlarının katılmıyorum düzeyinde ($\bar{X}=2.31$, $SS=1.22$) olduğu iddia edilebilir. Bağımsız gruplar t testi analizi sonucunda cinsiyete ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Dolayısıyla cinsiyetin öğretmen adaylarının etik sorunlarla başa çıkma ve bilgi uçurma durumlarını etkilemediği söylenebilir.

Maddeler arasındaki korelasyonlar incelendiğinde genel olarak istatistiksel olarak anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. En yüksek ilişkiye 10. ve 11. maddeler arasında ($r=0.47$, $p<0.001$) rastlanmıştır. Buna göre sosyal medya aracılığıyla tüm topluma açıktan ve gizlice bilgi uçurma durumları arasında zayıf bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Benzer şekilde içsel ve dışsal bilgi uçurmaya başvurma durumları arasında da zayıf bir ilişkinin ($r=0.45$, $p<0.001$) olduğu söylenebilir. Etik sorunu ciddiye alma ve sorunu çözmek için girişimde bulunma durumları arasında da zayıf bir ilişkinin ($r=0.34$, $p<0.001$) olduğu iddia edilebilir.

Maddelerin ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla bağımlı gruplar t testi yapılmıştır. Sonuçlara göre adayların içsel bilgi uçurma durumlarının dışsal bilgi uçurma durumlarından anlamlı derecede daha yüksek ($t(375) = 2.01$, $p<0.05$) olduğu söylenebilir. Adayların sosyal medya aracılığıyla tüm topluma açıktan ve gizlice bilgi uçurma durumları arasında ise anlamlı bir farka ($t(375) = 1.01$, $p>0.05$) rastlanmamıştır. Ayrıca adayların içsel ve dışsal bilgi uçurma durumlarının sosyal medya aracılığıyla tüm topluma açıktan ($t(375) = 15.40$, $t(375) = 13.93$, $p<0.001$) ve gizlice ($t(375) = 15.42$, $t(375) = 14.32$, $p<0.001$) bilgi uçurma durumlarından anlamlı derecede yüksek olduğu iddia edilebilir. Etik sorunu ciddiye alma düzeylerinin sorunu çözmek için girişimde bulunma durumlarından anlamlı derecede daha yüksek ($t(375) = 8.80$, $p<0.001$) olduğu da belirtilebilir.

Madde ortalamalarının sınıf düzeylerine göre farklılıklarını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlara göre herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır. Dolayısıyla sınıf düzeyinin öğretmen adaylarının etik sorunlarla başa çıkma ve bilgi uçurma durumlarını etkilemediği söylenebilir.

Madde ortalamalarının programlara göre farklılıklarını belirlemek için Kruskal-Wallis varyans analizi yapılmıştır. Gruplarda yer alan bireylerin azlığı nedeniyle normal dağılım sağlanamayabileceğinden bu analiz tekniği seçilmiştir (Shapiro & Wilk, 1965). Bulgulara göre sadece 2. maddede anlamlı farklılığa ($\chi^2=12.72$, $p<0.05$) rastlanmıştır. Farklılığın kaynağını belirlemek için ikili karşılaştırmalı Mann-Whitney U testi yapıldığında matematik öğretmenliği programında bulunan adayların diğer programlardaki adaylara göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Öncelikle araştırma kapsamında toplanan verilerin öğretmen adaylarının öz-bildirimlerine dayalı olduklarını ve dolayısıyla elde edilen bulguların onların gerçek bir etik sorunla karşılaşmaları halinde gösterecekleri davranışları yansıtmadığını belirtmekte yarar vardır. Bulgulardan sadece öğretmen adaylarının etik sorunlarla başa çıkma ve bilgi uçurma durumları hakkında bir fikir edinilebilmektedir. Durumlarla davranışlar arasındaki uyumsuzluk alan yazında sıkça eleştirilmektedir (Ajzen, 1988). Bu nedenle öğretmen adaylarının bu araştırmadaki durumlarının onların mesleki hayatlarında her zaman ve aynı ölçüde davranışa dönüşeceğini söylemek zordur.

Öğretmen adayları karşılaştıkları etik sorunu ciddiye almışlar, görmezden gelmemişler ve önemli bir kısmı sorunu çözmek için girişimde bulunma yönünde bir duruş sergilemişlerdir. Fakat adayların etik sorunu ciddiye almaları ile sorunu çözmek için girişimde bulunma durumları arasında zayıf bir ilişkinin olması ve etik sorunu ciddiye alma düzeylerinin sorunu çözmek için girişimde bulunma durumlarından anlamlı derecede daha yüksek olması düşündürücüdür. Çünkü bu sonuçlar öğretmenlerin etik sorunu ciddiye alsalar dahi onu çözmek için girişimde bulunmayabileceklerini işaret ediyor olabilirler.

Öğretmen adaylarının etik sorunu çözmek için girişimde bulunma durumları içsel, dışsal ve sosyal medyada hem gizli hem de açıkça bilgi uçurma durumlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu yüzden

adayların bilgi uçurmaktansa etik sorunu bizzat çözmeyi daha çok tercih ettikleri ve dolayısıyla sorunun başkaları tarafından çözümünü daha az yeğledikleri söylenebilir.

Öğretmen adaylarının görece az bir kısmı etik sorunların altında yatan haklı nedenlerin olabileceğini varsaymışlardır. Dolayısıyla adayların etik soruna neden olanlar hakkında empati kurma eğilimlerinin düşük olduğu söylenebilir. Fakat matematik öğretmenliği programında bulunan adayların etik sorunların altında yatan haklı nedenlerin olabileceğini diğer programlardaki adaylardan daha fazla varsaydığı da belirlendiğinden, matematik öğretmenliği adaylarının etik soruna neden olanlar hakkında empati kurma eğilimlerinin daha fazla olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının etik sorunlarla başa çıkma ve bilgi uçurma durumlarının onların cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Kant'a göre etik değerlerin toplumun tümü tarafından kabul edilen değer yargıları tarafından şekillendirildiği düşünülürse, öğretmen adaylarının demografik özelliklerinin onların etik değerleri üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Öneriler

Öğretmenlerin mesleki hayatlarında karşılaştıkları etik sorunlarla başa çıkma ve bilgi uçurma davranışları hakkında araştırmaların yapılması, öğretmenlerin etik sorunu ciddiye alsalar dahi onu çözmek için neden girişimde bulunmayabileceklerinin araştırılması, öğretmenlerin bilgi uçurmaktansa neden etik sorunu bizzat çözmeyi tercih ettiklerinin ve içsel bilgi uçurmayı dışsal bilgi uçurmaya tercih ettiklerinin araştırılması önerilebilir. Ayrıca hizmet öncesi ve içi öğretmen eğitimlerinde mesleki etiğe yer verilmesi yararlı olabilir.

Anahtar Kelimeler: Etik sorun, bilgi uçurma, öğretmen adayı

Kaynaklar

- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality and behavior*. London: Taylor & Francis.
- Chen, C. & Lai, C. (2014). To blow or not to blow the whistle: The effects of potential harm, social pressure and organisational commitment on whistleblowing intention and behavior. *Business Ethics: A European Review*, 23(3), 327-342.
- Erkmen, T., Özsözgün Çalışkan, A., & Esen, E. (2014). An empirical research about whistleblowing behavior in accounting context. *Journal of Accounting & Organizational Change*, 10(2), 229-243.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. b.). New York: McGraw-Hill.
- Mansbach, A. & Bachner, Y. G. (2009). Self-Reported likelihood of whistleblowing by social work students. *Social Work Education*, 28(1), 18-28.
- Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(3-4), 591-611.
- Zhang, J., Chiu, R., & Wei, L. (2009). On whistleblowing judgment and intention: The roles of positive mood and organizational ethical culture. *Journal of Managerial Psychology*, 24(7), 627-649.

ÖĞRETMENLERİN YAŞADIĞI TÜKENMİŞLİĞİN DÜZEYİ

Kıvanç Bozkuş^a

^(a) Arş. Gör., Artvin Çoruh Üniversitesi, kbozkus@artvin.edu.tr

Giriş

Beklentileri iş hayatıyla uyumadığı zaman insanlar işe karşı olumsuz duygular beslerler (Schaufeli & Enzmann, 1998). Tükenmişlik adı verilen bu sendromun sonucunda ortaya çıkan başarısızlık, tatminsizlik, enerjide azalma gibi sebeplerle kişilerin iş verimi ve üretkenliği azalmaktadır (Freudenberger, 1974). Tükenmişlik, insanlarla yoğun etkileşimin olduğu mesleklerde daha yaygın olarak gözlenmektedir (Maslach & Jackson, 1981; Maslach, 2003). Bu yüzden tükenmişliği insanlarla ilgilenilen mesleklere özgü bir durum olarak ele alan Maslach ve Jackson (1986, s. 1), bu sendromu “insanlarla uğraşılan işlerde çalışanların yaşadığı duygusal bitkinlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı durumu” olarak tanımlamıştır. Öğretmenler ise insanlarla ilgilenilen mesleklerde çalışan diğer kişilere göre tükenmişlikle daha fazla karşı karşıya gelmektedirler (De Heus & Diekstra, 1999).

Araştırmanın Amacı

Öğretmenlerde tükenmişlik eğitim sistemlerini etkileyen önemli bir sorundur (Loonstra, Brouwers & Tomic, 2009). Öğrenci başarısı büyük ölçüde etkili öğretmenlere bağlıdır (Rushton, Morgan & Richard, 2007; Seidel & Shavelson, 2007). Tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin etkililiği azalacağından öğrencilerin başarılarının da düşmesi muhtemel görünmektedir. Bu çalışmanın amacı resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin ne düzeyde tükenmişlik yaşadığını belirlemek ve öğretmenlerin algılarında cinsiyete, bransa ve okul türüne göre farklılık olup olmadığını saptamaktır.

Yöntem

Araştırma tarama modeliye yürütülmüştür. Bu model geniş bir kitleden veri toplanması esasına dayanır (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012). Böylece araştırma sonucunda varılan sonuçların genellenebilmesi sağlanabilir.

Araştırmanın evrenini Kütahya ilinin Tavşanlı ilçesindeki resmi okullarda, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan 981 öğretmen oluşturmaktadır. İlçede bulunan 123 resmi okuldan basit seçkisiz örnekleme yöntemine göre belirlenen 25 okulda çalışan 400 öğretmenden veriler anket formu ile toplanmıştır. %5 kabul edilebilir hata ve %2 güven aralığına göre 350 öğretmene ulaşılması gerekmektedir. Hatalı doldurulan formlar elendiğinde geriye kalan 386 form analiz edilmiştir. Katılımcılardan 216 kişi (%56) erkek, 156 kişi (%40) kadın iken, 14 katılımcı (%4) cinsiyet belirtmemiştir. Katılımcılardan 136 kişi (%35) sınıf öğretmeni iken 250 kişi (%65) branş öğretmenidir. İlkokulda görev yapan 142 (%37), ortaokulda görev yapan 86 (%22), Anadolu lisesinde görev yapan 111 (%29) ve teknik lisede görev yapan 47 (%12) katılımcı bulunmaktadır.

Pines (2005) tarafından geliştirilen, Tümkaya, Çam ve Çavuşoğlu (2009) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Tükenmişlik Ölçeği Kısa Versiyonu ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Ölçme aracında yedili Likert tipinde ‘hiç’ ile ‘daima’ arasında değişen 10 adet madde bulunmaktadır. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlanmış hali tek faktörlü olup toplam varyansın %55.92’sini açıklayabilmektedir. Bu çalışmanın verileriyle oluşan faktör yapısı incelendiğinde tek faktör altında toplam varyansın %63.8’i açıklanmıştır. Uyarlama aşamasında elde edilen Cronbach’s alfa güvenilirlik katsayısı .91 iken bu çalışmada .90 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmadan elde edilen verilerle doğrulayıcı faktör analizi yapıldığında faktör yapısının kabul edilebilir uyuma sahip olduğu belirlenmiştir ($\chi^2/sd=5.66$, RMSEA=0.11, GFI=0.91, AGFI=0.85, SRMR=0.053, IFI=0.97, NFI=0.96, RFI=0.95).

Bulgular

En yüksek ortalamaya sahip madde olan “yorgunluk hissediyorum” ($X=4.16$, $SS=1.36$) ‘bazen’ seviyesinde yer almıştır. Daha düşük ortalamaya sahip olan “insanlar tarafından hayal kırıklığına uğratılmış hissediyorum” ($X=3.41$, $SS=1.41$), “umutsuzluk duyuyorum” ($X=3.27$, $SS=1.56$) ve “bıkkınlık hissediyorum” ($X=2.78$, $SS=1.38$) maddeleri ‘nadiren’ seviyesinde yer almıştır. Diğer maddeler de ‘neredeyse hiç’ seviyesinde

yer almaktadır. En düşük ortalamaya sahip olan madde ise “değersiz ve başarısız biri gibi hissediyorum” ($X=2.06$, $SS=1.31$) olmuştur.

Ölçekte yer alan maddelerin ortalamaları alınarak hesaplandığında öğretmenlerden 214 (%55.3) kişi ‘hiç’ ve ‘neredeyse hiç’ düzeyinde, 144 (%37.2) kişi ‘nadiren’ ve ‘bazen’ düzeyinde, 28 (%7.1) kişi ise ‘sık’, ‘çok sık’ ve ‘daima’ düzeyinde tükenmişlik yaşamaktadır.

Tükenmişliğe ilişkin algıların cinsiyete dayalı olarak farklılıklarını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Bulgulara göre “yorgunluk hissediyorum” ($t(370) = -3.17$, $p<.05$), “kapana kısılmış gibi hissediyorum” ($t(370) = 2.31$, $p<.05$) ve “değersiz ve başarısız biri gibi hissediyorum” ($t(370) = 2.36$, $p<.05$) maddeleri cinsiyete dayalı olarak farklılaşmaktadır. Farklılıkların kaynağı araştırıldığında kadın öğretmenlerin “yorgunluk hissediyorum” maddesine ait ortalamalarının daha yüksek olduğu, erkek öğretmenlerin ise “kapana kısılmış gibi hissediyorum” ile “değersiz ve başarısız biri gibi hissediyorum” maddelerine ait ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Dolayısıyla kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına oranla daha fazla yoruldukları, erkek öğretmenlerin ise kadın meslektaşlarına oranla daha fazla kapana kısılmış, değersiz ve başarısız biri gibi hissettikleri söylenebilir.

Tükenmişliğe ilişkin algıların branşa dayalı olarak farklılıklarını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Hiçbir maddenin branşa dayalı olarak farklılaşmadığı saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişliğe ilişkin algılarının çalışılan okul türüne dayalı farklılıklarını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA işlemine geçilmeden önce Levene’nin varyansların homojenliği varsayımı test edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde varyansların homojenliği varsayımının kabul edilebileceği ifade edilebilir. Analiz bulgularına göre “insanlar tarafından hayal kırıklığına uğratılmış hissediyorum” ($F(3,382) = 4.79$, $p<.05$), “umutsuzluk duyuyorum” ($F(3,382) = 6.19$, $p<.05$), “kapana kısılmış gibi hissediyorum” ($F(3,382) = 5.34$, $p<.05$), “çaresiz hissediyorum” ($F(3,382) = 5.55$, $p<.05$) maddelerinin ve toplam puanların ($F(3,382) = 4.05$, $p<.05$) okul türüne göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Farklılıkların kaynağını araştırmak amacıyla post hoc tekniklerinden LSD seçildiğinde, farklılık gözlenen tüm maddelerde ve toplam puanlarda teknik lisede çalışan öğretmenlerin algı ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Dolayısıyla teknik lisede çalışan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha fazla hayal kırıklığına uğratılmış hissettiği, umutsuzluk duyduğu, kapana kısılmış gibi hissettiği, çaresizlik hissettiği ve daha fazla tükenmişlik yaşadığı söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin önemli bir kısmı bazen de olsa yorgun olduğunu hissetmektedir. Öğretmenlerin üzerine düşen iş yükü onların yaşadığı tükenmişlik ile alakalı olabilir (Van Droogenbroeck, Spruyt & Vanroelen, 2014). Kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına oranla daha fazla yoruldukları, erkek öğretmenlerin ise kadın meslektaşlarına oranla daha fazla kapana kısılmış, değersiz ve başarısız biri gibi hissettikleri söylenebilir. Bu farklılığın sebebi kadınların sosyal ilişkilerde daha iyi olmaları ve karşılıklarını daha fazla önemsemeleri (Ergin, 1992) olabilir. Bu durum öğretmenlerin yaşadığı tükenmişlikte cinsiyete dayalı farklılık saptanan önceki çalışmalarda da görülmüştür (Başol & Altay, 2009; Çağlar, 2011; Deryakulu, 2005; Otacıoğlu, 2008; Özben & Argun, 2003). Öğretmenlerin nadiren yaşadığı olumsuzluklar ise insanlar tarafından hayal kırıklığına uğratılmış olmak, umutsuzluk duymak ve bıkkınlıktır. Öğretmenlerin %44,7’si ‘nadiren’ ve üzeri düzeylerde tükenmişlik yaşamaktadır. Tükenmişliğin iş verimini düşürdüğü ve öğretmenlerin öğrenci başarısına olan etkisi düşünüldüğünde bu durum tehlike arz etmektedir. Ayrıca bu sonuç daha önce yapılan araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Akın & Oğuz, 2010; Akman, Taşkın, Özden & Çörtü, 2010; Bağcı & Karagül, 2013; Çağlar, 2011). Sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında algıları etkileyen anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Tükenmişliğin iş ortamından büyük ölçüde etkilenmesi ve öğretmenlerin benzer ortamlarda olmaları bu sonucu doğurmuş olabilir. Teknik lisede çalışan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadığı saptanmıştır. Teknik liselerde öğrencilerle olan yakın ve yüz yüze ilişkinin daha fazla olması, öğretim yöntemlerinin diğer liselere göre farklı olması bu farklılığın sebebi olabilir. Zira insan ilişkilerinin yoğun olduğu ortamlarda daha fazla tükenmişlik yaşanmaktadır (Maslach & Jackson, 1981; Maslach, 2003).

Öneriler

Öğretmenlerin yorulmaları onların tükenmişlik yaşamasına ve dolayısıyla öğrenci başarısının düşmesine sebep olabileceğinden öğretmenlerin üzerine düşen iş yükünün azaltılması önerilebilir. Öğretmenlerin yarıya yakınının tükenmişlik yaşadığı düşünülürse, eğitim sistemimizin başarısında kilit rol oynayan öğretmenlerin (Buchanan, 2012) neden tükenmişlik yaşadığının araştırılması ve elde edilecek bulgulara göre önlemlerin alınması gerekmektedir. Bu doğrultuda Karakelle ve Canpolat’ın (2008) tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin öğrencileriyle olumsuz ilişki içerisinde oldukları, olumsuz öğrenci davranışlarının sebebinin kendilerinde aramadıkları, problemlere çözüm bulmada zorluk yaşadıkları ve mesleki yaşamlarının kontrollerinin dışında oluştuğu algısına sahip oldukları yönündeki bulguları yön gösterici olabilir. Alınacak önlemlerden biri, öğretmenlerin okul yöneticileri ve iş arkadaşları tarafından desteklenmeleri olabilir (Yellice-Yüksel, Kaner & Güzeller, 2011). Tükenmişliğin azaltılması için uluslararası alanda yapılan çalışmalardan yararlanılabilir

(Pietarinen, Pyhältö, Soini & Salmela-Aro, 2013). Benzer şekilde teknik liselerde görev yapan öğretmenlerin neden diğer öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadığının araştırılması ve çözüm üretilmesi de önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, okul, tükenmişlik, eğitim, öğrenci

Teşekkür: Veri toplama aşamasında yardımcı olan Mustafa Taştan'a teşekkürü borç bilirim.

Kaynaklar

- 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.
- Akman, B., Taşkın, N., Özden, Z., & Çörtü, F. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 9(2), 807-815.
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30-44.
- Bağcı, H. & Karagül, S. (2013). Türkçe öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(8), 184-193.
- Başol, G. & Altay, M. (2009). Eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 191-216.
- Buchanan, J. (2012). Improving the quality of teaching and learning: A teacher-as-learner centred approach. *International Journal of Learning*, 18(10), 345-356.
- Cherniss, C. (1980). *Staff burnout: Job stress in the human services*. Thousand Oaks: Sage.
- Çağlar, Ç. (2011). Okullardaki örgütsel güven düzeyi ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1827-1847.
- De Heus, P. & Diekstra, R. F. W. (1999). Do teachers burn out more easily? A comparison of teachers with other social professions on work stress and burnout symptoms. İçinde R. Vandenberghe & A. Michael Huberman (Editörler), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deryakulu, D. (2005). Bilgisayar öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19, 35-53.
- Edelwich, J. & Brodsky, A. (1980). *Burn-Out: Stages of disillusionment in the helping professions*. New York: Human Sciences Press.
- Ergin, C. (1992). *Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach tükenmişlik ölçeği'nin uyarlanması*. 7. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8. b.)*. New York: McGraw-Hill.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- İnandı, Y. & Büyüközkan, A. S. (2013). The effect of organizational citizenship behaviours of primary school teachers on their burnout. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1545-1550.
- Ju, C., Lan, J., Li, Y., Feng, W., & You, X. (2015). The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 51, 58-67.
- Karakelle, S. & Canpolat, S. (2008). Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim öğretmenlerinin öğrencilere yaklaşım biçimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 106-120.
- Lim, S. & Eo, S. (2014). The mediating roles of collective teacher efficacy in the relations of teachers' perceptions of school organizational climate to their burnout. *Teaching and Teacher Education*, 44, 138-147.
- Loonstra, B., Brouwers, A., & Tomic, W. (2009). Feelings of existential fulfillment and burnout among secondary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 752-757.
- Maslach, C. (2003). *Burnout: The cost of caring*. Los Altos: Malor Books.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologists.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- McCormick, J. & Barnett, K. (2011). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *International Journal of Educational Management*, 25(3), 278-293.
- Meier, S. T. (1983). Toward a theory of burnout. *Human Relations*, 36(10), 899-910.

- Meylan, N., Doudin, P. A., Curchod-Ruedi, D., & Stephan, P. (2015). School burnout and social support: The importance of parent and teacher support. *Psychologie Française, 60*, 1-15.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik öğretmenlerinde tükenmişlik sendromu ve etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(15), 103-116.
- Özben, Ş. & Argun, Y. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin umutsuzluk ve tükenmişlik düzeyleri üzerine bir araştırma. *Ege Eğitim Dergisi, 3*(1), 36-48.
- Perlman, B. & Hartman, E. A. (1982). Burnout: Summary and future research. *Human Relations, 35*(4), 283-305.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Salmela-Aro, K. (2013). Reducing teacher burnout: A socio-contextual approach. *Teaching and Teacher Education, 35*, 62-72.
- Pines, A. M. (2005). The burnout measure, short version. *International Journal of Stress Management, 12*(1), 78-88.
- Rushton, S., Morgan, J., & Richard, M. (2007). Teacher's Myers-Briggs personality profiles: Identifying effective teacher personality traits. *Teaching and Teacher Education, 23*, 432-441.
- Seidel, T. & Shavelson, R. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research, 77*, 454-499.
- Schaufeli, W. B. & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. London: Taylor & Francis.
- Tümkiye, S., Çam, S., & Çavuşoğlu, İ. (2009). Tükenmişlik ölçeği kısa versiyonu'nun Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18*(1), 387-398.
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education, 43*, 99-109.
- Van Maele, D. & Van Houtte, M. (2015). Trust in school: a pathway to inhibit teacher burnout? *Journal of Educational Administration, 53*(1), 93-115.
- Yellice-Yüksel, B., Kaner, S., & Güzeller, C. O. (2011). Öğretmenlerin mesleki yetkinlik, mesleki sosyal destek ve tükenmişlik ilişkisinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*, 1-25.
- Yu, X., Wang, P., Zhai, X., Dai, H., & Yang, Q. (2015). The effect of work stress on job burnout among teachers: The mediating role of self-efficacy. *Social Indicators Research, 122*, 701-708.

OKUL MÜDÜRLERİNİN ALGILANAN ETİK LİDERLİK TUTUMLARI İLE ÖĞRETMENLERİN POLİTİK DAVRANIŞ ALGILARININ ÖRGÜTSEL GÜVEN DÜZEYİNE ETKİSİ: İSTANBUL İLİ TUZLA İLÇESİ'NDE ARAŞTIRMA

Betül Kuru^a, Hakkı Aktaş^b

^(a) Beykoz Yenimahalle Anaokulu, betulkuru58@gmail.com

^(b) Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi, hakk.aktas@istanbul.edu.tr

Giriş

1950'lerden başlayarak ayrı bir alan olarak gelişen eğitim yönetimi alanında eğitim yöneticilerinin liderliğine ilişkin literatürde pek çok araştırma mevcuttur (Şişman, 2004: 2). Toplumların gelişmesine liderlik eden okullar için eğitim yöneticiliği alanında yapılan çalışmalar çok büyük önem teşkil etmektedir. Etik dışı davranışların sebep olduğu olay ve olgularda dolu bir çağda, gelecek nesilleri yetiştiren okulları yöneten okul müdürlerinin hem meslekî hem kişisel etik değerleri kazanmış olmaları ve okullarını yönetirken bu değerlerin ışığında hareket etmeleri gerekmektedir. (Acar ve Kaya, 2012: 96). Okul Müdürlerinin, hem eğitim-öğretim ortamlarında hem özel hayatlarında etik değerlere uygun davranışlar sergilemesi toplumun okula bakışını olumlu etkileyecek, ayrıca öğretmenler ile diğer çalışanların okulun vizyon, misyon ve değerlerine uygun davranışlar geliştirmelerine katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda, okulların hedeflerine ulaşabilmesi ile okul yöneticilerinin etik bilinci ve bu bilinci tutumlarına ve davranışlarına yansıtması arasında doğrudan bir ilişkili olduğu söylenebilir (Gültekin, 2008:2). Okul yöneticisinin liderlik özellikleri öğretmenlerin performansını yakından etkilemektedir. Okullarda davranışsal ve akademik başarının yanısıra eğitimde yenilikçi uygulamaların gerçekleştirilebilmesi, öğretmenlerin okula karşı tutumları ile yakından ilişkilidir. Öğretmenlerde olumlu tutumların geliştirilmesi ve okulda yapılan işlere yaratıcı ve yenilikçi fikirler katabilmesinin önkoşulu okul müdürünün tutumu ve liderlik özellikleri olarak ifade edilmektedir (Topuzoğlu, 2009: 46). Etik liderlik özelliklerine sahip olan bir okul yöneticisi, öğretmenlerinin ve çalışanlarının da etik davranışına katkı sağlayacaktır. Zamanla oluşan etik kodlar ise kurumun yapısını etkileyecek ve kurumsal anlamda (öğretmenlerin ve çalışanların birbirlerine karşı, öğrenci ve velilere karşı ve yine dışarıya karşı olan sorumluluklarında ve yürütülen işlemler boyutunda) güven ortamının oluşmasında önemli rol oynayacaktır (Yaman, 2010: 11). Okulun örgütsel güven düzeyi, okuldaki ilişkilerin bir ürünüdür. Okuldaki ilişki biçiminden ve bunun sonucundaki güvenden herkes sorumludur. Bu sorumluluğun ilk ve en önemli belirleyicisi ise okul yöneticisidir. "Güven ortamının oluşumu için uzun bir zaman gerekirken, yok edilmesi anlık denilebilecek kadar az bir sürede gerçekleşmektedir" (Özler, Atalay ve Şahin, 2010: 51). Etik liderlik davranışının bireysel davranışı nasıl etkilediğini araştıran pek çok çalışma yapılmasına rağmen bu etkileşim tam olarak açıklanamamıştır. Öte yandan, etik liderlik ile ilişkili olduğu düşünülen bir başka kavram politik davranıştır. Eğitim kurumlarında politik davranış algısı ve politik davranışların okullardaki etkisi araştırılmayı bekleyen konular arasındadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin politik davranış algılarının örgütsel güven düzeyine etkisinin belirlenmesidir. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde gerek etik liderlik, gerekse örgütsel güven üzerinde pek çok araştırmanın yapıldığı gözlenmektedir. Politik davranış kavramı ise ağırlıklı olarak kar amacı güden örgütler açısından araştırılmış bir konudur. Etik liderlik, politik davranış ve örgütsel güven kavramlarını bir arada ve özellikle eğitim kurumları açısından inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırma ile ilgili alana katkı sağlanacağı ve gelecekte bu konuyla ilgili çalışma yapacak olan araştırmacılara yardımcı olunacağı düşünülmektedir.

Yöntem

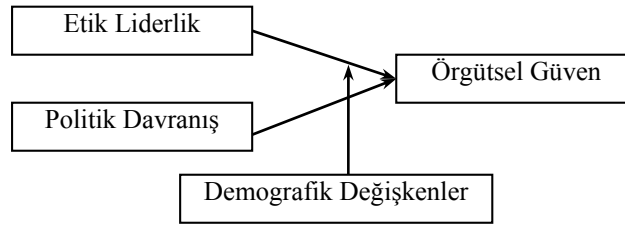
Bu araştırmada, öğretmenlerin okul müdürlerine ait etik liderlik algısı ile okulda var olan politik davranışlara ilişkin tutumların örgütsel güven üzerindeki etkileşimi tanımlayıcı ve ilişkisel modellerle incelenmiştir. Araştırma kapsamında okul idarecilerinin etik liderlik düzeylerini belirlemek için "Etik Liderlik Ölçeği", politik davranış sergileme sıklığı için "Politik Davranış Ölçeği" ve okullardaki örgütsel güven düzeyini belirlemek için "Örgütsel Güven Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılı II.

Döneminde İstanbul ili Tuzla İlçesi'nde bulunan her türden resmi anaokulu, ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan toplam 2398 öğretmen oluşturmakta olup örneklem 341 kişi olarak belirlenmiştir. (Gürbüz ve Şahin, 2014). Araştırma için araştırmacılar tarafından 600 anket okullara gidilerek elden dağıtılmış, öğretmenlere açıklama yapılarak araştırmacının yanında anketler cevaplanmış ya da 2-3 hafta süre verilerek okulların rehberlik servislerinden teslim alınmıştır. Verilerin yanlı olmaması için okul idarelerine etik anlamda bilgi verilip izin alınmış ancak verilen cevapları izleme şansı verilmemiştir. Bu yöntemle 472 öğretmenin anketlerinin geri dönüşü sağlanmıştır. İlişkisel model kapsamında araştırmanın değişkenleri arasındaki etkileşim korelasyon ve regresyon analizleri vasıtasıyla yorumlanmıştır Tanımlayıcı araştırma modelinde örnekleme ait tanımlayıcı demografik bilgiler sunulmuş, ilişkisel model kapsamında araştırmanın değişkenleri arasında etkileşimine ilişkin korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Araştırmanın temel değişkenleri arasındaki etkileşim simgesel olarak Şekil 1.de gösterilmiştir. Araştırmanın temel hipotezleri aşağıda sunulmuştur:

"H₁: Etik liderlik, politik davranış ve örgütsel güven arasında anlamlı ilişkiler mevcuttur",

"H₂: Etik liderlik, politik davranış ve örgütsel güven; demografik değişkenler bağlamında farklılık göstermektedir",

"H₃: Etik liderlik algısının örgütsel güven üzerinde pozitif bir etkisi ve politik davranış algısının ise örgütsel güven üzerinde negatif bir etkisi mevcuttur".



Şekil 1. Araştırma Modeli

Bulgular

Geçerlilik ve Güvenilirlik Bulguları

İstatistikî analiz sürecinin ilk adımında verilerin doğruluğu kontrol edilmiş, ters ifadeler kodlanmış, eksik veriler seri ortalama değerleri ile değiştirilmiş ve uç değerler ayıklanmıştır. Araştırmada her bir ölçeğin güvenilirlik analizi için Cronbach Alpha analizi, yapı geçerliliği için ise doğrulayıcı faktör analizleri temel bileşenler ve varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır. Etik liderlik ölçeğinin (20 Madde) Cronbach Alpha katsayısı 0,963; politik davranış ölçeğinin (11 Madde) Cronbach Alpha katsayısı 0,941 ve örgütsel güven ölçeğinin (18 Madde) Cronbach Alpha katsayısı ise 0,960 olarak hesaplanmıştır. Ölçeklerin orijinal yapısına uygun olarak yapısal geçerliliği sağladıkları tespit edilmiştir. Faktör analizlerinden elde edilen bulgulara göre; etik liderlik, "iletişimsel etik", "iklimsel etik", "karar vermede etik" ve "davranışsal etik" boyutlarından oluşmakta, örgütsel güven "çalışanlara duyarlılık", "yöneticiye güven", "yeniliğe açıklık" ve "iletişim ortamı" boyutlarından oluşmakta ve politik davranışlar ise "tavizci ve ikiyüzlü davranma", "göze girme", "koalisyon kurma", "karşılıklı çıkar gözetme" ve "üst yönetime yaranma" boyutlarından oluşmaktadır.

Korelasyon Analizleri

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla korelasyon analizi uygulanmıştır. Alt boyutlar bağlamında ilişkiler Tablo 1.'de verilmiştir. Korelasyon analizi sonucunda etik liderlik değişkeni ile örgütsel güven arasında literatüre uygun biçimde yüksek korelasyon bulunmuştur ($r=0,773$). Etik liderlik ile politik davranış arasında ise negatif yönde korelasyon bulunmuştur ($r=-0,476$). Son olarak örgütsel güven ile politik davranış arasında da negatif yönde korelasyon bulunmaktadır ($r=-0,487$). Araştırma değişkenlerinin alt boyutları arasındaki ilişki korelasyon analizi ile incelenmiştir.

Tablo 1. Etik Liderlik, Örgütsel Güven ve Politik Davranış Alt Boyutları Arasındaki İlişki

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
(1) Tavizci ve ikiyüzlü davranma	1												
(2) Göze girme	,741**	1											
(3) Koalisyon kurma	,611**	,733**	1										
(4) Karşılıklı çıkar gözetme	,622**	,673**	,699**	1									
(5) Üst yönetime yaranma	,521**	,543**	,504**	,623**	1								
(6) İletişimsel etik	-,375**	-,403**	-,333**	-,372**	-,356**	1							
(7) İklimsel etik	-,399**	-,408**	-,337**	-,357**	-,342**	,862**	1						
(8) Karar vermede etik	-,417**	-,406**	-,337**	-,397**	-,390**	,852**	,840**	1					
(9) Davranışsal etik	-,415**	-,421**	-,338**	-,387**	-,351**	,826**	,841**	,857**	1				
(10) Çalışanlara duyarlılık	-,351**	-,378**	-,297**	-,369**	-,319**	,723**	,740**	,711**	,711**	1			
(11) Yöneticiye güven	-,415**	-,444**	-,360**	-,406**	-,396**	,844**	,838**	,850**	,829**	,814**	1		
(12) Yeniliğe açıklık	-,383**	-,393**	-,302**	-,356**	-,325**	,740**	,773**	,726**	,719**	,750**	,826**	1	
(13) İletişim ortamı	-,421**	-,419**	-,319**	-,388**	-,350**	,755**	,773**	,764**	,742**	,797**	,875**	,838**	1

Politik davranış boyutları arasında en yüksek korelasyon “tavizci ve ikiyüzlü davranma” ile “göze girme” arasında olup pearson korelasyon değeri 0,714’dir. Politik davranış boyutlarından etik liderlik boyutları ile en yüksek negatif korelasyon “göze girme” ile “davranışsal etik” arasında görülmüş olup, korelasyon değeri -0,421’dir. Benzer biçimde “göze girme” ile örgütsel güven boyutlarından “Yöneticiye Güven” arasında da en yüksek negatif korelasyon ($r=-0,444$) değeri olduğu görülmüştür. Etik liderlik ile örgütsel güven boyutları arasında ise en yüksek korelasyon “karar vermede etik” ile “yöneticiye güven” arasında bulunmuş olup, korelasyon değeri 0,850’dir. Elde edilen bulgulara göre “ H_1 : Etik liderlik, politik davranış ve örgütsel güven arasında anlamlı ilişkiler mevcuttur” hipotezi kabul edilmiştir.

Varyans Analizleri

Demografik değişkenler bağlamında farklılıkların tespit edilebilmesi için yapılan bir dizi varyans analizlerine göre (t-testleri ve ANOVA) ise “ H_2 : Etik liderlik, politik davranış ve örgütsel güven; demografik değişkenler bağlamında farklılık göstermektedir” hipotezi **kısmen kabul edilmiştir**.

Regresyon Analizleri

Araştırma hipotezlerinin test edilmesi amacıyla regresyon analizleri yapılmıştır. Regresyon analizlerinde doğrusal regresyon kullanılmış, bağımlı-bağımsız değişkenlerle birlikte kontrol değişkeni olarak demografik veriler de analize dâhil edilmiştir. Etik liderlik ve politik davranışın örgütsel güven üzerindeki etkisine ilişkin yapılan regresyon analizi Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Regresyon Analizi: Etik Liderlik ve Politik Davranışın Örgütsel Güven Üzerindeki Etkisi

Bağımlı Değişken: Örgütsel Güven			
Bağımsız Değişken:	β	t	p
Etik Liderlik	,843	33,952	0,000
Politik Davranış	-,074	-2,986	0,003
$R=0.881$	Düzeltilmiş $R^2=0.776$	$F=815,053$	$p=0.000$

Araştırmanın ana değişkenleri ve alt boyutları bağlamında yapılan regresyon analizleri sonucunda “ H_3 : Etik liderlik algısının örgütsel güven üzerinde pozitif bir etkisi ve politik davranış algısının ise örgütsel güven üzerinde negatif bir etkisi mevcuttur” hipotezi **kabul edilmiştir**.

Sonuç ve Öneriler

Eğitim kurumlarında etik liderlik, politik davranış algısı ve örgütsel güven arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmada önemli bulgular elde edilmiştir. Özellikle etik liderliğin örgütsel güvene olumlu katkısı ile politik davranışın olumsuz etkisine dikkat çekmesi bakımından araştırma sonuçlarının dikkate alınması okullar açısından yararlı olacaktır. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik

liderlik davranışlarını ortalamanın üzerinde gördüğü anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel güvene ilişkin değerlendirmeleri incelendiğinde de yine okul ortamlarının ortalamanın üzerinde bir güven değerine sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenler tarafından yapılan eğitim kurumlarındaki politik davranış değerlendirmesine göre, politik davranış düzeyi ortalamanın altında kalmaktadır. Eğitim kurumları açısından istenmeyen bir davranış olan politik davranışın düşük düzeyde algılanması olumlu bir durumdur. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve medeni durumu gibi demografik özelliklerinin etik liderlik, politik davranış ve örgütsel güven algılamalarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim düzeyine bakıldığında ise yüksek lisans ve üzeri dereceye sahip öğretmenlerin okul yöneticilerini ve okul ortamlarını görece daha olumsuz biçimde yorumladıkları gözlenmektedir. Eğitim düzeyi arttıkça öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin etik liderlik algılamaları ile örgütsel güven düzeyleri azalmakta ve okul ortamlarını daha politik algılamaktadırlar. Eğitim düzeyi arttıkça sinizmin artması ya da eleştirel bakış açısının gelişmesi olasılıklar arasında değerlendirilebilir. Öğretmenlerin etik liderlik, politik davranış ve örgütsel güven algılamalarının eğitim verdikleri branşları bakımından anlamlı farklılık gösterdiği de önemli sonuçlardan biridir. Eğitim kurumları yöneticilerinin etik liderlik konusunda farkındalık kazanmaları, etik liderlik davranışlarını sergilemeleri ve okullarında etik anlayışı yaygınlaştırmaları, gerek öğretmenler gerekse kurum başarısı açısından son derece yararlı olacaktır. Öncelikle kurum içerisinde örgütsel güvenin tesis edilmesini sağlayacak ve karşılıklı güvenin hâkim olduğu bir kültürün oluşmasına aracı olacaktır. Öte yandan, politik davranışların farkında olunması ve pekiştirilmemesinin son derece önemli olduğu bu araştırma ile ortaya konulmuştur. Yöneticilerin algılanan etik liderlikleri arttıkça, politik davranış algısının azalması dikkat çekicidir. Öte yandan, politik davranış algısı arttıkça örgütsel güvenin azalması konunun önemini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Etik Liderlik, Örgütsel Güven, Politik Davranış

Kaynaklar

- Acar, G., & Kaya, M. (2012). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(1), 95-102.
- Allen, R. W., Madison, D. L., Porter, L. W., Renwick, P. A., & Mayes, B. T. (1979). Organizational politics: Tactics and characteristics of its actors. *California Management Review*, 22(1), 77.
- Arslantaş, C., & Dursun M. (2008). Etik liderlik davranışının yöneticiye duyulan güven ve psikolojik güçlendirme üzerindeki etkisinde etkileşim adaletinin dolaylı rolü. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 111-128.
- Asunakutlu, T. (2002). Örgütsel güvenin oluşturulmasına ilişkin unsurlar ve bir değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9),1-13.
- Börü, D., & İslamoğlu, G. (2007). Politik davranış boyutları: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 14, 135-153.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara, Pegem Akademi.
- Çubukçu, K., & Tarakçıoğlu, S. (2010). Örgütsel güven ve bağlılık ilişkisinin otelcilik ve turizm meslek lisesi öğretmenleri üzerinde incelenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 2 (4), 57- 78.
- Durukan, S., Akyürek, Ç., & Çoşkun, E. (2010). Hacettepe Üniversitesi Erişkin Hastanesi'nde çalışan hemşirelerin örgütsel güven, güçlendirme ve bağlılık düzeylerinin belirlenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(3), 411-434.
- Farrell, D., & Petersen, J. C. (1982). Patterns of political behavior in organization. *Academy of Management Review*, 7(3), 403-412.
- Freeman, R. E., & Steward, L. (2006). Developing ethical leadership, business roundtable institute for corporate ethics. Retrieved June, 10, 2014.
- Gilbert, J. A., & Tang, T. L. P. (1998). An examination of organizational trust antecedents. *Public Personnel Management*, 27(3), 321-338.
- Gültekin, M. (2008). İlköğretim okulu müdürlerinin etik davranışı gösterme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Neves, P., & Caetano, A. (2006). Social exchange processes in organizational change: The roles of trust and control. *Journal of Change Management*, 6(4), 351-364.
- Özler, D. E., & Atalay, C. G. & Şahin, M. D. (2010). Does the cynicism contaminate in organizations with distrustfulness. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2,2, 47-57.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Topuzoğlu, A. P. (2009). Demografik özellikler açısından okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yaman, A. (2010). İç denetçinin yeni rolü: Etik liderlik, *Denetim*, (5), 9-16.
- Yukl, G., Chavez, C., & Seifert, C. F. (2005). Assessing the construct validity and utility of two new influence tactics. *Journal of Organizational Behavior*, 26(6), 705-725.

OKUL AKADEMİK İYİMSERLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Murat Özdemir^a, Nuray Kısa^b, Nilay Neyişçi^c

^(a)Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, mrtozdem@gmail.com

^(b)Arş. Gör. Dr., Ömer Halisdemir Üniversitesi, nuray.ksa@gmail.com

^(c)Arş. Gör. Dr., Hacettepe Üniversitesi, nilemoon223@gmail.com

Giriş

Örgütlerin temel varoluş amaçlarından birisi etkili biçimde varlıklarını sürdürebilmektir. Bir örgüt olarak okulların etkililiği ve etkililiği ile ilişkili faktörler, dikkat çekici konulardan birisidir. Okulların etkililiğinin önemli göstergelerinden birisi akademik başarı konusunda yüksek standartlara sahip olmaktır (Doğan ve ark., 2014). Bu sebeple okullarda akademik başarının artırılması önemli bir konu olarak dikkat çekmektedir. Alanyazında öğrencilerin akademik başarılarını farklı boyutları ile ele alan araştırmalara rastlanmaktadır. Farklı çalışmalarla akademik başarıya etkileri betimlenen anne babanın eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzey, öğretmen yeterlilikleri, uygulanan öğretim stratejileri ve teknikleri, okulun fiziksel olanakları, program, öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve zekâları gibi bir çok değişkene ek olarak pozitif psikolojinin incelediği akademik iyimserlik kavramı da akademik başarı ile ilişkilidir. Akademik iyimserlik öğrencilerin akademik olarak başarılı olabileceklerine ilişkin olumlu inanç ve davranışlara ek olarak, öğrencilerin başarılı olabilecekleri ortam oluşturma ve onları başarılı olmaya motive etmeyi de içeren bir kavramdır (Çağlar, 2013; Çoban ve Demirtaş, 2011). Akademik iyimserlik özyeterlik, güven, akademik başarı olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Özyeterlik, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etki yaratabileceğine ilişkin inancıdır. Güven duygusu, öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin öğretimi geliştirmek için işbirliği yapmaları gerektiği yönündeki inançtır. Akademik vurgu, öğrenci başarısına odaklanmak için bu duygular tarafından ortaya çıkan davranışlardır (Çoban ve Demirtaş, 2011).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı okulların akademik iyimserliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Çalışmanın alt amaçları ise aşağıdaki gibi belirlenmiştir;

1. Öğretmenlerin akademik iyimserliğe ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin akademik iyimserliğe ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı fark göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin akademik iyimserliğe ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri çalışılan okulun kademesine göre anlamlı fark göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin akademik iyimserliğe ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı fark göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin akademik iyimserliğe ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri aynı okulda görev yapma değişkenine göre anlamlı fark göstermekte midir?

Yöntem

Çalışma tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'daki farklı kademelerde eğitim veren devlet okullarında çalışmakta olan 313 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %73'ü kadın, %27'si erkektir. Öğretmenlerin %13'ü 30 yaş ve altı, %74'ü 31-50 yaşlarında, %13'ü 51 yaş ve üstündedir. Katılımcı öğretmenlerin %40'ı ilkökullarda, %46'sı ortaokullarda, %14'ü liselerde çalışmaktadır. Öğretmenlerin %29'u 10 yıl veya daha az, %66'sı 11 ile 30 yıl arası, %5'i 31 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Katılımcıların %64'ü 1-5 yıl, %20'si 6-10 yıl, %7'si 11-15 yıl, %9'u 16 yıl ve daha uzun süre aynı okulda çalışmıştır. Okulların akademik iyimserliğini ölçmek amacıyla Hoy (2006), tarafından geliştirilen, 30 madde ve "akademik vurgu, öz yeterlik, güven" boyutlarından oluşan "School Academic Optimism Scale"un Çoban (2010) tarafından uyarlanması yapılan "Okulların Akademik İyimserliği Ölçeği Türkçe Formu" kullanılmıştır. İlgili form üç boyut ve 19 maddeden oluşmaktadır. Özyeterlik, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etki yaratabileceğine ilişkin inancıdır. Güven duygusu, öğretmenlerin, öğrencilerin

ve ailelerin öğretimi geliştirmek için işbirliği yapmaları gerektiği yönündeki inançtır. Akademik vurgu, öğrenci başarısına odaklanmak için bu duygular tarafından ortaya çıkan davranışlardır. Ölçeğin ilk beş maddesi (1-5. madde arası) özyeterlik boyutunu, takip eden yedi maddesi (6-12. madde arası) güven boyutunu, diğer yedi maddesi (13-19 madde arası) akademik vurgu boyutunu ölçmektedir (Çoban ve Demirtaş, 2011). Veri toplama aracının bu araştırma için geçerliliğinin sağlanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi, güvenilirliğinin belirlenmesi için Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Erkorkmaz ve arkadaşlarına (2013) göre değerlendirilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçları (NFI: 0,92; CFI: 0,95; GFI:0,96; AGFI: 0,95; RMSEA:0,07); ayrıca cronbach alpha değerlerine göre (,842) ölçek geçerli ve güvenilir bulunmuştur. Okul akademik iyimserliği ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerin bağımsız değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere iki kategorili değişkene sahip birinci alt-probleme yönelik olarak t-testi; ikiden fazla kategorili değişkenler olan iki, üç, dört ve beşinci alt problemlere yanıt bulmak için tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin akademik iyimserliğe ilişkin görüşlerinin orta düzeyde (\bar{X} =2.73) olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin en düşük algıya sahip oldukları boyut özyeterlik olmuştur. Özyeterliğe ilişkin ortalama çok düşüktür (\bar{X} =1.41). Güven boyutuna ilişkin ortalama orta düzeydedir (\bar{X} =3.06). En yüksek puan alınan boyut orta düzeyle (\bar{X} =3.4) akademik vurgu olmuştur. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyet, okul kademesi ve kıdem değişkenleri için okul akademik iyimserliği ve/veya bazı boyutlarına ilişkin fark saptanmışken, yaş ve aynı okulda görev yapma değişkenleri için herhangi bir fark saptanmamıştır. Araştırmanın bulgularına göre erkek öğretmenlerin akademik iyimserliğe ilişkin görüşleri kadınlara göre daha yüksek düzeydedir. Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından yapılan araştırmada da benzer biçimde erkek öğretmenlerin akademik iyimserliği daha yüksek bulunmuştur. Çalışmada ilkokullarda çalışmakta olan öğretmenlerin ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlere göre akademik iyimserliklerinin daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Çoban ve Demirtaş'ın (2011) gerçekleştirdiği araştırmada kademe değişkenine ilişkin fark saptanmamıştır.

Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin akademik iyimserliğe ilişkin görüşlerinin orta düzeyde olması çalışmanın sadece devlet okullarında yürütölmüş olması ile ilgili olabilir. Özel statüdeki okullarla yürütölecek bir araştırma farklı yaklaşımlar ortaya koyabilir. Öğretmenlerin özyeterlik boyutuna ilişkin görüşlerinin düşük olması öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etki yaratma konusunda sorunlar olduğunu düşündürmektedir. Bu durum öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecine dâhil olan diğer etmenlere de önem verdiklerini akıllara getirmektedir. Öğretmenler kendileri kadar aile, okulun kaynakları, öğrencinin özellikleri gibi başarıyı etkileyen etmenlere de önem veriyor olabilirler. Diğer taraftan bu bulgu öğretmenlerin yeterlikleri kapsamında da değerlendirilebilir. Öğrenme üzerinde olumlu etki yaratabilecek sınıf yönetimi becerileri, farklı öğretme-öğrenme yöntem ve tekniklerinin kullanılması, uygun öğretim yaklaşımlarının benimsenmesinde sorunlar yaşanıyor olabilir.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin akademik iyimserliğe ilişkin görüşleri orta düzeydedir. Bu nedenle okul yöneticileri, öğretmenlerinin akademik iyimserliğini geliştirecek biçimde eğitimler, etkinlikler düzenleyebilirler. Öğretmenlerin öncelikli olarak geliştirmeleri gereken ilişkin boyut özyeterliktir. Bu sonuca dayalı olarak yöneticiler, öğretmenlerin öğretime ilişkin yeterliklerini geliştirebilecekleri etkinliklere ilişkin farkındalıklarının artırılması ve bu tarz etkinliklere katılımlarının kolaylaştırılması konusunda çalışmalar yürütebilirler. Cinsiyet, okul kademesi ve kıdem değişkenleri açısından akademik iyimserlik ve/veya boyutları ile ilgili farklar saptanmıştır. Fark saptanan değişkenler kapsamında yöneticiler, farklı kıdemden öğretmenlerin işbirliğini sağlayarak (takım çalışması, zümre çalışması vb.) akademik iyimserliğine ilişkin olumlu yaklaşımların gelişmesine katkıda bulunabilirler. Akademik iyimserlik, öğrencilere başarılı olabilecekleri bir ortam oluşturma ile ilgili olduğu için araştırmacılara ileride yapacakları çalışmalarda okulun bulunduğu yerin ve ailelerin sosyo-ekonomik durumunu da dikkate alarak değerlendirmeleri önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: akademik iyimserlik, öğretmenler, güven, akademik vurgu, öz yeterlik.

Kaynaklar

- Çağlar, Ç. (2013). Okulların akademik iyimserlik düzeyinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakütesi Dergisi*, 9 (1), 260-273.
- Çoban, D. (2010). *Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çoban, D., Demirtaş, H.(2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (3), 317-348.



12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi
11-13 Mayıs 2017
The 12th International Congress on Educational Administration
11-13 May 2017



- Doğan, S., Uğurlu, C.T., Yıldırım, T., Karabulut, E. (2014). Okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki iletişim sürecinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi, *Turkish Journal of Education*, 3 (1), 34-47.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O. Özdamar, K., Sanisoğlu, S.Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri, *Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi*, 33 (1), 211-223.

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN ETİK DIŞI DAVRANIŞLARI

Zehra Bora^a, Engin Aslanargun^b

^(a) Yüksek Lisans Öğrencisi, Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, zehra_bora1989@hotmail.com

^(b) Doç.Dr., Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, enginaslanargun@duzce.edu.tr

Giriş

Günümüzde yaşanan ekonomik ve teknolojik gelişmeler beraberinde toplumsal değişmeyi de getirmektedir. Örgütler bu hızlı gelişme ve değişmelere uyum sağladıkları ölçüde varlıklarını sürdürebilmekte ve başarılı olabilmektedirler. Örgütlerin yaşanan bu gelişmeleri takip edebilme ve sürece katkıda bulunabilme gereksinimi yöneticilerin sorumluluklarını da artırmaktadır.

Eğitim örgütlerinin varlıklarını sürdürebilmeleri için günümüzün ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte olmaları ve değişimlere ayak uydurmaları gerekmektedir. Bursalıoğlu (2003:69)'nun da belirttiği gibi okul sistemi, çevresindeki değişimleri dikkate almaz ve bunlara uyum sağlayamazsa amaçlarını gerçekleştiremez. Okulların amaçlarını gerçekleştirmeleri ve örgütsel etkililiği sağlayabilmeleri birinci derecede okul müdürünün sorumluluğundadır. Okullarda, eğitim-öğretim süreci etkileşime dayandığından ve insan ağırlıklı örgütler (Başaran 1992:99) olduğundan dolayı okul müdürünün kullanacağı yönetim ve liderlik biçimi, insan ilişkileri daha da önem taşımaktadır. Okul müdürleri ile öğretmenler arasındaki ilişkiler okulun çalışmasını ve öğretmenin verimliliğini büyük ölçüde etkilemektedir. Öğretmenlere göre yöneticiler öğretmenleri meslekte mutlu veya mutsuz kılan etkenler arasındadır. Öğretmenler yöneticiler ile ilişkilerini bu duruma göre ayarlama eğilimindedirler. Bu ilişkiler olumlu yönde olduğu zaman, okulun çalışma ortamı iyileşir, çalışanların morali yükselir ve çalışma verimlilikleri yükselme eğilimi gösterir (Bursalıoğlu, 2002, s. 47). Katz ve Kahn (1977:378-408) çıktısı insan olan eğitim kurumlarının etkili işleyişi için çalışanların görev tanımlarından daha fazlasını yapmaya güdülenmiş ve işleriyle özdeşleşmiş olmaları gerektiğini belirtmektedirler. Dolayısıyla okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik tutum ve davranışlarının öğretmenlerin moral ve motivasyonlarına, okulun başarısına ya da başarısızlığına etki edeceğinin bilincinde olmaları ve bu bilinçle davranmaları gerekmektedir.

Okul ortamında müdürler ve öğretmenler sürekli etkileşim içinde bulunmaktadır. Bu etkileşimde müdürler; örgütsel amaçları gerçekleştirmede, öğretmenlerin okula bağlılıklarını artırmada, onların beklentilerini karşılamada öğretmenler üzerinde etkili olmak durumundadırlar. (Akçay, 2003, s.4) Bu sebeple okul müdürlerinin gücünü ve yetkisini kullanarak sorumluluklarını yerine getirirken, etik ilkelere uygun davranmaları beklenmektedir. İyi, kötü, doğru ve yanlış gibi kavramları inceleyen, değerler ve standartlar sistemi olarak tanımlanan etiğin özünde doğru ve yanlış ölçütleri yatmaktadır. Bu anlamda okul müdürlerinin verdiği tüm kararlarda bu doğru ve yanlış ölçütleri dikkate alması, diğer bir deyişle, etik ilkelere uygun davranışlar sergilemeleri hem örgütü temsil eden en yetkili kişiler olmaları açısından, hem de çalışanlara örnek olmaları bakımından önem taşımaktadır (Birinci, 2009).

Bugünün okul yöneticileri çoğulcu demokratik toplumun özgür bireylerinden oluşan bir okulu (Aydın, 2010, s.196) "etik ilkeler" kapsamında yönetmekle yükümlüdürler. Baştuğ, 2009, s.4) eğitim yöneticisinin davranışlarının, demokratik bir toplumun benimsediği değer yargıları ile örtüşmesi ve bu davranışları sergilerken evrensel etik ilkeleri kendisine rehber edinmesi gerektiğinden bahsetmiştir. Bütün toplum üyelerine saygılı olma, farklı kültür ve düşüncelere hoşgörü, bireyin eşitliği fikrine inanma ve kaynakların eşit dağıtımı (Calabrese, 1989, s.16) okul yöneticisinin dikkat etmesi gereken etik ilkeler ifade edilmiştir.

Okul yöneticilerinin etik ilkeleri içselleştirmeleri, okuldaki diğer çalışanları olumlu yönde etkileyerek görevlerinde daha başarılı ve mutlu olmalarına katkı sağlayacağı (Çetin ve Özcan, 2004, s.1); bireysel moral ve motivasyon ile iş tatmininin artacağı, örgütsel performans ve verimliliğin maksimize olacağı, karşılıklı sevgi ve saygıya dayanan olumlu ve esnek bir kurum kültürünün inşa edileceği, yöneticilerin ve çalışanların birbirlerine güven duyacağı ve çift yönlü iletişim akışı ile beslenen sağlıklı bir kurum ikliminin hayata geçirileceği (Gürdoğan, 2012, s.70) söylenebilmektedir.

Okul müdürlerinin etik dışı davranışları ise okul ortamında güvensizlik ve mutsuzluk yaratarak okul iklimini olumsuz etkiler.(Mansuroğlu,2012, s.20).Güven ortamının zedelenmesi sonucunda da, güvenilirlik yitirilir, iletişim zarar görür, özsaygı kaybolur, bağlılık duygusu yok olur, motivasyon azalır, işten tatminsizlik ortaya çıkar ve çalışan performansı düşer.(Sökmen ve Ekmekçioğlu,2013, s.88) Dolayısıyla etik dışı davranışların olduğu bir kurumda huzurlu ve sağlıklı bir çalışma ortamından söz edilemez.Böyle bir ortamda öğretmenlerin eylemleri sadece derse girip çıkmak, verilen görevleri isteksizce yapmakla sınırlı kalacağından verimli ve kaliteli bir eğitimin gerçekleştirilmesi de mümkün olmayacaktır.Eğitim-öğretim faaliyetlerinin aksamaması da beraberinde öğrenci ve kurumun başarısızlığını getirecektir.Bu sebeple öğretmenlerin maruz kaldıkları olumsuz davranışların incelenip çözüme kavuşturulması eğitim kurumlarının geleceği açısından önem arz etmektedir. Bu bakımdan okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik etik dışı davranışlarının tanımlanması gerekliliği araştırmanın problemini oluşturmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin öğretmenlere yönelttikleri etik dışı davranışlara ilişkin öğretmen görüşlerinin ortaya konulmasıdır.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır.Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır. Araştırma kapsamında Kocaeli ili Gebze ilçesinde farklı okullarda görev yapan 14 öğretmen ile mülakat yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşü doğrultusunda gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır.Katılımcıların okul müdürlerinin etik dışı davranışlarına maruz kalmaları, okul müdürleri ile problem yaşamaları ya da diğer iş arkadaşlarına yönelik yapılmış olan etik dışı davranışlarını göz önünde bulundurmaları ve araştırmaya gönüllü katılmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları yazıya döküldükten sonra betimsel ve içerik analizi teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir.

Bulgular

Araştırma sonucunda öğretmenlerin görüşlerine göre;okul müdürlerinin mesleki konuma yönelik tehdit,iletişim oluşumunu engelleme,kişisel itibara saygısızlık,sosyal ilişkilere saldırı ve kişisel çıkarlarını ön planda tutma gibi beş farklı boyutta etik dışı davranışlar sergiledikleri saptanmıştır.Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin etik dışı davranışları en fazla iki noktada yoğunlaşmaktadır.Öğretmenlerin en fazla mesleki konumuna saygı ile iletişime geçme boyutu noktasında etik dışı davranışa maruz kaldıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin kişisel itibarına, sosyal ilişkilerine saldırı niteliğinde olan ve okul müdürünün çıkar odaklı tutumundan dolayı da etik dışı davranışlara maruz kaldıkları görülmektedir.

Araştırma sonucunda okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki konumunu tehdit etmeye yönelik uyguladıkları etik dışı davranışları; eşit davranmama, yasal haklar konusunda hassas olmama,ihtiyaç ve sorunlara duyarsızlık, takdir etmeme, açık arama, eleştirme, aşırı iş yükleme, cesareti kırma, kararları sorgulama olarak bulunmuştur.Okul müdürlerinin iletişim oluşumunu engellemeye yönelik uyguladıkları etik dışı davranışları ise;görüş,fikir ve önerileri dikkate almama,nezaket kurallarına aykırı davranma, baskı yapma,yokmuş gibi davranma,önemsememe, tehdit etme, jest,mimic ve ima yolu ile rahatsız etme, emrivaki davranma, okuldaki işleyiş hakkında bilgilendirmeme olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Küçümseme, aşağılama, rencide etme,azarlama, kişinin dedikodusunu yapma, suçlama, meslektaşın yanında uyarma, hatalara tahammül edememe ve alay etme okul müdürlerinin öğretmenlerin kişisel itibarına yönelik uyguladıkları etik dışı davranışlar; tutarsızlık ve dürüst olmama, öğretmeni savunmama,destek olmama, öğretmenler arası ilişkileri bozmaya çalışma, öğretmene güvenmeme öğretmenlerin sosyal ilişkilerine saldırı niteliğindeki etik dışı davranışlar olarak bulunmuştur.Okul müdürlerinin kişisel çıkarlarını ön planda tutmasından dolayı sergiledikleri etik dışı davranışlar ise gücünü kötüye kullanma,görev ve sorumluluklarını yerine getirmeme olarak tespit edilmiştir.

Tartışma

Okul müdürlerinin öğretmenlerin yasal haklarının kullanımı,ödüllendirme, ders programı, nöbet yerleri,karar alma sürecine katılma, görevlendirme konusunda ayrımcı ve kayırmacı tutum ve davranışlar sergiledikleri, öğretmenlerin elde ettiği başarıları takdir etmedikleri, öğretmenlere aşırı iş yükledikleri;öğretmenlere emrivaki, sert ve kaba şekilde davrandıkları belirtilmektedir (Aydoğan, 2009;Özgan ve Aslan, 2008;Blase & Blase, 2003).

Sabancı ve Şekerci (2014) tarafından yapılan araştırmada ise suçlama,azarlama, toplantıları öğretmenleri yıldırarak şekilde düzenlemek,moral bozma,küçümseme,sık sık uyarma,kılık kıyafet baskısı kurma,insanlık onuruna saygısızlık,dedikodu ve alay etme okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelttikleri yıldırma davranışları

olarak tespit edilmiştir.Okul müdürlerinin öğretmenlere güvenmemesi,yalan söylemesi,dürüst olmaması,öğretmenleri yeterince desteklememeleri,görev ve sorumluluklarını ihmal etmeleri (Baştuğ, 2009; Blase&Blase, 2003 ;Er, 2007) öğretmenleri rahatsız eden davranışlar olarak ifade edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak Milli Eğitim Bakanlığına, araştırmacılara ve okul müdürlerine öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Etik Dışı Davranış, Okul Müdürü, Öğretmen.

Kaynaklar

- Akçay, A. (2003). *Okul Müdürleri Öğretmenlerini Etkileyebiliyor Mu?*,*Milli Eğitim Dergisi*, 157, s. 75-88.
- Aydın, İ. P. (2010). *Yöneltil, Mesleki ve Örgütsel Etik*. İkinci Basım. Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Aydoğın, İ. (2009). Favoritizm in the Turkish Educational System: Nepotism,Cronyism and patronage. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 4(1), 19-35.
- Başaran, İ. E. (1992).*Yönetimde İnsan İlişkileri*. 1.Basım.Ankara:Kadioğlu Matbaası.
- Baştuğ,İ.(2009). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri*.Yüksek Lisans Tezi.Selçuk Üniversitesi.Sosyal Bilimler Enstitüsü.Konya.
- Birinci,M. (2009). *Yöneticilerin Çalışanlara Karşı Etik Sorumlulukları: Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul.
- Blase, J., & Blase , J. (2003). *Breaking the silence: Overcoming the problem of principal mistreatment of teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Bursalıoğlu, Z.(2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Pegem A Yayıncılık,Ankara.
- Bursalıoğlu, Z.(2003). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*.Ankara:Pegem Yayınları.
- Calabrese,Raymond L. (1989). 'Ethics For Principals'. Educational Digest. 54-7, March
- Çetin,M. ve Özcan,K.(2012).*Okul Yöneticilerinin Etik Davranışlarının Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi*. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi Yıl : 2004, Sayı 20, Sayfa : 21-38
- Er, D. (2007). *İlköğretim Okullarında Çatışmaya Sebep Olan Yönetici Davranışları* . Yüksek Lisans Tezi,Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Gürdoğın,A.(2012). *Mobbing Kavramının Birey Ve Örgüt Açısından Önemi*. Yeni Fikir Dergisi.Sayı:9/ Temmuz-Aralık www.yenifikirdergisi.com/download_pdf.php?id=83&f..pdf internet adresinden ulaşılmıştır.
- Katz, D. ve Kahn, R. L. (1977). *Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi* , (Çev. Halil Can-Y. Bayraktar), . Ankara :TODAİE Yayınları.
- Mansuroğlu,Ç. (2012). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Etik Davranışları ile Okul İklimi İlişkisinin İncelenmesi*.Yüksek Lisans Tezi.Yeditepe Üniversitesi.Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul
- Özgan, H ve Aslan, N.(2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Sözlü İletişim Biçiminin Öğretmen Motivasyonuna Etkisi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 7(1), 190-206.
- Sabancı,A. ve Şekerci, R. (2014). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlere Yöneltiltikleri Yıldırma Davranışları ve bu davranışların nedenleri *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,31, 18 – 41.
- Sökmen,A., Ekmekçioğlu,E.B.(2013).*Yönetici Etik Davranışlarının Sınır Birim Çalışanlarının Motivasyon ve İş Tatmini Üzerindeki Etkisi: Adana'da Bir Araştırma*.İşletme Araştırmaları Dergisi,5/4 87-104.

ÖĞRETMENLERİN OKUL YÖNETİMİNE KARŞI MUHALİF DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN BİR ÇÖZÜMLEME

Burcu Gürcan^a, Ayhan Ural^b

^(a) Öğretmen, MEB, burcuzeybek48@hotmail.com

^(b) Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, urala@gazi.edu.tr

Giriş

Geçmişten günümüze kadar geçen süreçte, insanlar hedefledikleri amaçlara ulaşmak için yalnız olmaktan çok bir grubun üyesi ya da bir topluluğun parçası olmayı hedeflemişlerdir. Bu hedef doğrultusunda da insanlar iş birliği yapma eğilimine girmişler ve örgütleri oluşturmuşlardır. İnsani gereksinimler sayesinde doğan bu örgütler, insanların tek başına yapamayacağı işleri birlikte başarma güdüsüyle doğmuştur. Örgütler, toplumsal gereksinimleri karşılamak ve katılımcıların daha önceden belirlemiş oldukları hedeflere ulaşma yolunda gönüllü olarak yaptıkları eşgüdümse çalışmaları içeren açık sistemlerdir (Başaran, 1989). Bütün açık sistemler gibi örgütler varlıklarını sürdürmek için, önceden belirlenmiş ortak hedeflerin olması, katılımcıların bu hedeflere ulaşmaya istekli ve gönüllü olmaları ve üstlerine düşen görev ve sorumlulukları yapmaya istekli olmalıdırlar (Aydın, 2010). Eğer ortak hedeflere ulaşma konusunda bir anlaşmazlık doğarsa ya da katılımcılar yapılması gereken işlerde gönüllü ve istekli olmazlarsa örgüt içerisinde bazı sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Bu yüzden örgütler aldıkları kararlarda öncelikle çalışanlarını düşünmek zorundadır.

Değişen ve gelişen şartlar, günümüz örgütlerinin bu değişikliklere ayak uydurması gerekmektedir. Bu yüzden örgütler, ilk olarak çalışanlarının mutluluğunu, refahını göz önünde bulundurmak zorundadırlar. Çalışanların haklarını korumak, haklarına zarar vermemek örgütlerin birincil görevlerinden biridir. Bunu da ancak demokratik bir ortamda yapabilmek mümkündür. Toplumsal alanda demokrasi eğiliminin artması, örgütlerin de demokratikleşme eğilimi göstermelerine sebep olmuştur (Özdemir, 2010). Örgütlerin demokratikleşmesi sürecinde rol oynayan en önemli etkenlerden birisi de örgüt içerisinde bulunan kişilerin muhalif görüşlerini dile getirmeleridir. Örgütsel muhalefet, örgüt içerisinde çalışanların örgüte karşı fikir ayrılığı durumuna denilmektedir. Aynı zamanda örgütsel muhalefet, örgütlerin çalışmalarına ilişkin, örgüt üyelerinin memnuniyetsizliklerini ya da örgüte ilişkin hayal kırıklıklarını dile getirmelerini sağlayan bir iletişim şeklidir (Kassing, 1997a).

Örgüt üyelerinin, örgüt çalışmalarına ilişkin fikir ayrılıklarının doğmasının en önemli sebebi örgüt içerisinde demokrasinin tam olarak yerleşmemiş olmasıdır. Bu yüzden, örgüt üyeleri, demokrasi olgusunun eksikliğine bağlı olarak örgüt içerisinde çatışmalar yaşamaktadırlar. Bu çatışmalar, aynı düzeyde olan örgüt çalışanları arasında olduğu gibi aynı zamanda yöneticilere ve idarecilere karşı da olabilmektedir. Bu da örgüt çalışanlarının örgüte karşı direnç göstermelerine ve örgüte karşı muhalif duygular geliştirmelerine sebep olmaktadır. İşte bu yüzden de örgüte karşı çalışanların geliştirdikleri muhalif davranışlar, demokrasiyi sağlama açısından önemlidir. Kassing (1997a), örgütsel muhalefeti, örgüt üyelerinin örgütsel politika ve uygulamalara ilişkin sahip oldukları farklı görüşleri dile getirmeleri biçiminde tanımlanmaktadır.

Örgütlerde muhalif davranışlar, potansiyel problemlerin ortaya çıkmasına ve örgütteki yöneticilerin büyük resmi görmelerine yardımcı olmaktadır (Kassing, 2013). Ayrıca örgütlerdeki muhalif davranışların varlığı, örgüt içerisinde sorunların tespitine yönelik katkı sağlarken aynı zamanda sorunların çözümlerine yönelik de önlemler alınmasına katkı sağlamaktadır (Özdemir, 2011). Shahinpoor ve Matt (2007), örgütsel muhalefetin örgütlerde şeffaflığın, etkililiğin, üretkenliğin ortaya çıkmasına ve örgütlerin başarılı ve sağlıklı etkinlikler gerçekleştirilebilmesi için sahip olmaları gereken temel özelliklerden biri olduğunu belirtmektedir.

Eğitim örgütleri açısından bakıldığında ise, örgüt içerisinde yer alan muhalif düşüncelerin eğitim kurumunun gelişmesine ve demokratikleşmesine katkı sağladığı düşünülebilir. Eğitim örgütlerinde, çalışanların kendi değerleri ve ihtiyaçları doğrultusunda örgüte ilişkin görüşleri değişiklik gösterebilir. Bu da örgüt içerisinde demokratik bir ortamın oluşmaya başladığının ve örgüt üyelerinin görüşlerini rahatça ifade etmeleri, bireysel ve bağımsız düşünüldüğünün bir göstergesi olabilir (Gorden, 1988).

Örgütsel muhalefetin çıkış sebepleri incelendiğinde, örgüt üyelerinin örgüte yönelik negatif duyguları, görev ve sorumlulukları, etkisizlik, örgütsel değişme, örgüte ait kaynaklar, etik ve değerlendirme bulunmaktadır (Kassing ve Armstrong, 2002). Kassing (1998) de örgütsel kararlara örgüt üyelerinin fikirlerinin sorulmamasının, örgüt içi anlaşmazlıkların, muhalif davranışların ortaya çıkmasında önemli bir rolü olduğunu öne sürmektedir.

Görüldüğü gibi alan yazına bakıldığında örgüt içerisinde muhalif davranışların çıkış sebepleri, bireysel, ilişkisel ve örgütsel parametreler üzerine odaklanmaktadır.

Var olan araştırmalar, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin örgütsel muhalefete ilişkin görüşlerini içerse de bu alanda yapılan araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Bu yüzden bu araştırma, ortaokullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel muhalefete ilişkin görüşlerini kapsamaktadır. Araştırma sonucunda elde edilecek bulgular ve geliştirilecek olan önerilerin, okulların verimliliğinin artırılmasına yardımcı olacağı ve bundan sonra yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayacağı ümit edilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Ankara ili Sincan ilçesindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, örgüte ilişkin muhalif davranışlar sergileme düzeylerini saptamaktır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel muhalefetin nedenleri ve sonuçlarına ilişkin görüşler incelenecektir.

Yöntem

Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin muhalif davranışlarını, nedenlerini ve muhalif davranışların öğretmen, yönetici ve okul üzerindeki sonuçlarını inceleyen bir tarama türünde bir çalışmadır. Bu çalışmada, öğretmenlerin okul yönetimine karşı yapmış oldukları muhalif davranışlar üzerinde durulmuştur. Araştırma nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüş olup, araştırmaya Ankara İli Sincan İlçesinde yer alan okullarda görev yapan 16 öğretmen katılmıştır. Veriler yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Toplanan veriler içerik analizi ve betimsel analiz yöntemlerine göre analiz edilmiştir. Verilerin sunumunda katılımcı görüşlerinin frekansları tablolaştırılmış ve doğrudan alıntılarla katılımcı görüşleri betimlenmiştir. Ayrıca araştırma soruları öğretmenlerin görüşlerini keşfedici nitelikte belirlenmiştir. Bu bağlamda, daha spesifik veriler elde edileceği düşünülmüştür.

Bulgular

Araştırma sonuçları, tüm öğretmenlerin yöneticilerine karşı belli konularda muhalif davranışlar sergilediklerini göstermektedir. Özellikle öğretmenler, ders dağılımlarının dengeli olmaması, okullarda çift nöbet uygulamasının dayatılması ve idarecilerin kişiye göre muamale edip o kişileri kayırdıkları düşüncesine karşı muhalif davranışlar sergilemektedirler. Ayrıca öğretmenler, okuldaki disiplin problemine ve okul başlangıç saatlerinin çok erken olması konusunda da muhalif davranışlar göstermektedirler. Aynı zamanda öğretmenlerin, kişisel nedenlere bağlı olarak da muhalif davranışlar sergiledikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin büyük bir kısmı okulundaki yönetsel uygulamalara muhalefet ettiklerini belirtmektedir. Adaletli iş yükü dağıtılmadığında, yönetmeliğe aykırı isteklerde bulunulduğunda, gönüllülük esas olmadan öğretmenlere iş yükü verildiğinde, süt izni olmasına rağmen kadın öğretmenlere istenilen kolaylık sağlanmadığında, kurumlarda muhalif davranışlar baş göstermektedir.

Tartışma

Araştırmada öğretmenlerin muhalefeti çeşitli yönetici davranışlarının tetiklediği saptanmıştır. Yöneticilerin adaletsiz davranışları, kayırmacılık yapmaları, kişisel çıkarlara yönelik yapılan davranışlar Graham'ın (1986) örgütlerde muhalif davranışların nedenleri ile ilgili ortaya atmış olduğu fikirleri desteklemektedir. Yöneticilerin, öğretmenlere karşı göstermiş oldukları etik dışı davranışlar, adil olmayan kararlar, kayırmacı davranışlar, yasal hakların kullanılmasına engel olma gibi davranışlar öğretmenlerin muhalif davranışlar göstermelerinin önemli sebeplerindendir. Araştırmanın bulguları, örgütsel muhalefete ilgili yapılmış olan çalışmaları da desteklemektedir (Redding, 1985; Ashforth, 1994; Hornstein vd, 1995; Baron ve Neuman, 1996; Kassing, 1998; Goodboy vd, 2008; Ortega, 2009; Özdemir, 2010).

Sonuç ve Öneriler

Çalışma sonucunda ortaya çıkan bulgular, öğretmenlerin düşüncelerine göre, okullarda demokratik bir ortamın olmadığı hipotezini desteklemektedir. Öğretmenler, yöneticilerin yapmış oldukları etik ve hukuk dışı davranışlara karşı muhalif davranışlar göstermektedir. Yöneticilerin bu tarz davranışlar sergilemeleri, yöneticilerin iş etiği açısından eksikliklerinin olduğu söylenebilir. Demokratik olmayan, etik dışı davranışlara sahip olmayan yöneticilerin hizmetiçi eğitimlerle desteklenmeleri bu durumu biraz azaltabilir. Yöneticilerin sendika desteği alarak yönetim başına gelmeleri de bu sorunları doğurmaktadır. Sendikaların yöneticilere karşı olan tutumlarının değişmesi demokratik ortamın sağlanmasında etkili olabilir. Ayrıca demokratik ortamın bulunmadığı örgütlerde, öğretmenler fazla bulunmak istememekte ve o kurumdan tayinini istemektedir. Bunların önüne geçmek için daha demokratik eğitim ortamları oluşturup, öğretmenlerin huzur, mutluluk ve refah içerisinde çalışmalarını sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: muhalefet, muhalif davranışlar, örgütsel muhalefet



Kaynaklar

- Aydın, İ. (2010). *Yönetel, Mesleki ve Örgütsel Etik*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ashforth, B. (1994). Petty tyranny in organizations. *Human Relations*, 47(7), 755–778.
- Baron, R. A., and Neuman, J. H. (1996). Workplace violence and workplace aggression: evidence on their relative frequency and potential causes. *Aggressive Behavior*, 22, 161–173.
- Başaran, İ. E. (1989). *Yönetim*. Ankara: Gül.
- Croucher, S. M., Kassing, J.W., Driers-Lawson, A. R. (2013). Accuracy, coherence, and discrepancy in self- and other reports: Moving toward an interactive perspective of organizational dissent. *Management Communication Quarterly*, 27(3), 425-442.
- Goodboy, A. K., Chory, R. M., and Dunleavy, K. N. (2008). Organizational dissent as a function of organizational justice. *Communication Research Reports*, 25(4), 255-265.
- Graham, J. W. (1986). Principled organizational dissent: A theoretical essay. *Research in Organizational Behavior*, 8, 1-52.
- Gorden, W. I. (1988). Range of Employee Voice. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 1(4), 283-299.
- Hornstein, H. A., Michela, J. L., Van Eron, A. M., Cohen, L. W., Heckelman, W. L., and Sachse-Skidd, M. (1995). *Disrespectful supervisory behavior: effects on some aspects of subordinates' mental health*. Unpublished manuscript. Teachers College, Columbia University.
- Kassing, J. W. (1997a). Articulating, antagonizing, and displacing: A model of employee dissent. *Communication Studies*, 48, 311-332.
- Kassing, J. W. (1998). Development and validation of the organizational dissent scale. *Management Communication Quarterly*, 12(2), 183-229.
- Kassing, J. W., & Armstrong, T. A. (2002). Someone's going to hear about this: Examining the association between dissent-triggering events and employee's dissent expressions. *Management Communication Quarterly*, 16, 39-65.
- Kassing, J. W. (2008). Consider this: A comparison of factors contributing to employees' expressions of dissent. *Communication Quarterly*, 56, 342-355.
- Ortega, A. (2009). Prevalence of workplace bullying and risk groups: a representative population study. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 82(3), 417-426.
- Özdemir, M. (2011). Lise yöneticilerinin öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışlarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1895-1908.
- Shahinpoor, N., & Matt, B. F. (2007). The Power of one: Dissent and organizational life. *Journal of Business Ethics*, 74, 37-48.

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BÜTÜNLEŞMEYE İLİŞKİN ALGILARININ İNCELENMESİ

Habib Özgan^a, Engin İş^b

^(a) Doç.Dr, Gaziantep Üniversitesi, ozgan@gantep.edu.tr

^(b) Doktora Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi, mozaik47@gmail.com

Giriş

Bireyin gelişimi ve toplumun devamı ve birbirine bağlıdır. İnsan tabiatı ancak toplum içinde gelişebilir. Birey ve toplum karşılıklı etkileşim içindedirler ve birbirine dayanırlar (Maclver ve Page, 1969: 90). Toplum varlığını sürdürebilmek için kendi ortak kültürel değerlerini her bireye yüklemek ve aşlamak zorundadır. İnsanın toplum dışında hayatını sürdürmesi mümkün değildir. Sosyalleşmenin sekteye uğratılması yetişkin davranışlarını kazanılmasını engeller (Türkkahraman, 2009).

Toplumsal bütünleşmenin sağlanması için eğitimin rolü yadsınamaz. Eğitim, bireylerin gelişmesinde ve sosyalleşmesinde etkili olan tüm sosyal süreçler veya insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler zinciri olarak değerlendirilebilir (Gişi ve diğerleri, 2012). Eğitimin işlevi, mevcut kültürel değerleri yeni kuşaklara aktararak toplumsal devamlılığı sağlamak, bu görevi yerine getirirken biyolojik bir varlık olan çocuğun davranışlarını değiştirerek sosyal bir varlık haline getirmektir (Dinçer, 2003). Eğitim sistemleri hitap ettikleri insanları toplumla bütünleşmiş olacak şekilde hazırlamakla mükelleftirler. Sosyal bütünleşmenin sağlanmasında sosyal kontrol ve diğer denetim kurumları kadar eğitim süreçlerinin de etkisi büyüktür.

Eğitimin sosyal bütünleşmedeki temel işlevi, bireylerin sosyalleştirilmesidir. Bireyin sosyalleşmesinde bütün toplumsal kurumların etkisi olmakla beraber, birer sosyal ortam ve bilgi-kültür kaynağı olması nedeniyle çoğunlukla aile, okul, arkadaş grubu, iş çevresi; çeşitli dinî, fıkri, kültürel ve mesleki grupların etkisi olmaktadır (Özpolat, 2010). Bunlardan özellikle okul dönemi, bireyin yaşamı boyunca devam eden sosyalleşme kaynağı olması açısından büyük önem arz etmektedir. Çocukluk döneminden itibaren okullar en önemli sosyalleşme kaynaklarından biri olarak kabul edilir (Pianta, 1992). Okulların eğitsel amaçlarını etkili bir şekilde başarmaları, sağlıklı bir birey ve sağlıklı bir toplum açısından büyük önem taşımaktadır. Okul, aileden sonra çocuk ve gencin toplumsallaşmasında önemli bir kurumdur. Okul çocuğun ailede kazandığı toplumsal özelliklerin daha bilinçli bir şekilde geliştirildiği kurumlardır. Bu anlamda okul, hem toplumsal yaşamın küçük bir örneği hem de belli bir düzen içerisinde yeni kuşakların yeteneklerinin geliştirildiği bir mekân ve aileden sonra gençlerin toplumsallaşmasına yardım eden bir kurum olarak ifade edilebilir (Avcı, 2006).

Toplumda birey, belki de en çok öğrenci statüsüyle karşımıza çıkmakta; bundan dolayı önemini belirginleştirmektedir. Çocukların eğitim hayatı öncelikle aile içinde yani onların sıcak ilgi gösterildiği ortamda başlar; bu süreç okullarda devam eder. Okul, öğrencilerin gelişme ve topluma uyum göstermelerine yardımcı olabildiği gibi bazı sebeplerden dolayı öğrencilerin gelişmesini olumsuz yönde etkileyip uyumsuz davranışlar sergilemelerine de yol açabilmektedir. Okuldaki fiziksel şartların yetersizliğine öğretmenin kişiliğinden ve sahip olduğu sosyo-ekonomik düzeyi yetersizliklerinden oluşabilen olumsuz tutum ve davranışların eklenmesi, öğrencilerin okuldan soğumalarına, kaçmalarına, okul eşyalarına veya arkadaş ve öğretmenlerine karşı uyum ve davranış bozukluğu gösteren eylemler sergilemelerine sebep olabilmektedir (Yörükoğlu, 1999). Birey sosyal bütünleşme sürecini sağlıklı geçiremediği takdirde; gençlik yüksek idealler yerine, insanlara karışmaktan hoşlanmayan, çaresizlik içindeki psikolojik-ruhsal yapılarıyla kırılcılık, agresiflik, şiddet gibi örüntüler oluşmakta, sosyal bütünleşme patolojik mantık kurgularıyla çağın en önemli hastalıklarından biri biçimine dönüşebilmektedir. (Kasatura, 1998;Yörükoğlu, 1999).

Son yıllarda Ülkemizde özellikle Güneydoğu Anadolu Bölgesinde terör olaylarından dolayı yaşananlar, gençlerin katıldığı eylem ve gösteriler, ortaöğretimde okuyan öğrencilerin sosyal bütünleşmeleri konusunda toplumsal bir duyarlılık oluşturulmuştur. Kamuoyunda ortaöğretim öğrencilerine karşı oluşan bu duyarlılıktan dolayı, öğrencilerin sosyal bütünleşmeye ilişkin algılarının hangi düzeyde olduğuna belirlenmesi, ortaöğretimdeki öğrencilere yönelik uygulanacak sosyal bütünleşme politikaları ve eğitimsel projelerin geliştirilmesinde önemli bir katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı

Araştırma, Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Bütünleşme algılarına ilişkin bazı değişkenler açısından farklılık gösterip, göstermediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Bütünleşme ilişkin algıları Nedir?
2. Ortaöğretim Öğrencilerinin normatif, ulusal, çevresel, yerel, ailevi ve eğitsel bütünleşme algıları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı mıdır?
3. Ortaöğretim Öğrencilerinin genel sosyal bütünleşme ve sosyal bütünleşmenin alt boyutlarındaki bütünleşme algıları okudukları okul türü, buldukları sınıf, akademik başarı ve cinsiyet değişkenlerine göre sosyal bütünleşme algılarına ilişkin aldıkları puanlar istatistiksel olarak anlamlı mıdır?

Yöntem

Araştırma ilişkisel tarama modelinde yapılmış, nicel bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasındaki, birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2010). Bu tür araştırmalarda evreni temsil eden bir örneklem üzerinde çalışılır ve mevcut durum ayrıntılı biçimde betimlenmeye çalışılır (Karakaya, 2009). Araştırma evreni 2016-2017 eğitim öğretim yılında Mardin İli Artuklu İlçesindeki ortaöğretim okullarında okuyan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma örneklemini, Devlet liselerinden değişik okul türlerini temsil edecek şekilde seçkisiz küme örnekleme yöntemiyle rastlantısal seçilmiştir. Örneklem 22 lise (İmam Hatip Liseleri 5 adet, Anadolu Liseleri 9 adet, Mesleki ve Teknik Liseleri 7 adet ve Fen Lisesi 1 adet) içerisinde tabakalı örnekleme tekniğine uygun olarak dört lise türü olarak, İmam Hatip Liseleri, Anadolu Liseleri, Fen Lisesi ve Mesleki ve Teknik Liselerden rastgele seçilen 4 okul ve öğrencilerinden oluşmuştur. Ortaöğretim öğrencilerinin Sosyal bütünleşme düzeylerine ilişkin veriler Hüseyin Şimşek ve Ahmet Salih Şimşek tarafından geliştirilen “Sosyal Bütünleşme Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçek, yedi boyut, 47 madde ve beşli likert tipindeki sorulardan oluşmaktadır. Verilerin analizi için yapılan Normalite testinde Kolmogorov-Smirnov değerlerinin normal dağılmaması ($p < .05$) ve varyansların homojen olmamasından dolayı Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır (Pallant, J. 2007). Ayrıca veriler aritmetik ortalama, yüzde frekans teknikleri kullanarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Ortaöğretim okullarında okuyan öğrencilerin Sosyal Bütünleşme Düzeylerini belirleme amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada elde edilen bulgular, öğrencilerin toplam puanlarına ait ortalamaların ($\bar{x} = 3.61$), çok yüksek olmamakla birlikte, beşli likert derecelendirme ölçeğinde ortanın üzerinde olduğu şeklindedir. Sosyal Bütünleşmenin Alt Boyutlarına İlişkin Bütünleşme Düzeylerine Göre Dağılımları incelendiğinde, Öğrencilerin en fazla bütünleşme gösterdikleri bileşenler Ulusal Bütünleşme, normatif ve manevi bütünleşme $\bar{x} = 4.10$, Ailesel bütünleşme $\bar{x} = 4.02$ olurken, en az bütünleşme gösterilen bileşenler ise eğitsel bütünleşme $\bar{x} = 3.06$ ve Yerel bütünleşme $\bar{x} = 3.13$ olmuştur. Araştırmada ortaöğretim de okuyan öğrencilerin sosyalleşme düzeylerinin okudukları okul, sınıf, akademik başarı puanları ile cinsiyetleri değişkenlerine göre şu sonuçlar elde edilmiştir. Öğrencilerin okudukları okul, sınıf ve cinsiyetlerine göre Sosyal Bütünleşme düzeyinde anlamlı fark çıkmıştır ($p < .05$). Ancak öğrencilerin akademik başarılarına göre Sosyal Bütünleşme düzeyinde anlamlı fark çıkmamıştır ($p > .05$). Genel olarak bulgular incelendiğinde 9. Sınıfların diğer sınıflarla karşılaştırıldığında sosyal bütünleşmeye ilişkin algılarının ortalamaları anlamlı biçimde yüksek olduğu görülürken, en düşük ortalamalarının 12.sınıf öğrencilerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular 9. Sınıfta okuyan öğrencilerin 12.sınıfta okuyan öğrencilerden daha yüksek bir sosyal bütünleşmeye sahip olduklarını göstermektedir. Bu sonuçlar aynı zamanda okulların sosyal bütünleşme açısından yetersiz ve başarısız olduklarını işaret etmektedir. Ortaöğretim okullarından fen lisesinde okuyan öğrencilerin diğer liselerde okuyan öğrencilere göre sosyal bütünleşme düzeylerinin daha yüksek bulunmuştur. Başarı olarak okul düzeyi arttıkça sosyalleşme düzeyinde artacağı, okullarda eğitim kalitesinin artması ile sosyalleşme düzeyi arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu sonucuna varılabilir. Sosyal bütünleşme algıları, okulda not puanları bakımından başarılı olan öğrencilerin, not ortalaması düşük öğrencilere göre sosyal bütünleşme düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Akademik başarı arttıkça sosyalleşme düzeyinde artabileceği söylenebilir. Genel olarak eğitim kalitesi ve öğrencilerin akademik başarıları yükselttikçe, sosyal bütünleşme düzeylerinin de artacağı ifade edilebilir.

Tartışma

Araştırma sonuçları, Öğrencilerin en fazla bütünleşme gösterdikleri bileşenler Ulusal Bütünleşme, normatif ve manevi bütünleşme, Ailesel bütünleşme olurken, en az bütünleşme gösterilen bileşenler ise eğitsel bütünleşme ve Yerel bütünleşme olmuştur. Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal bütünleşme açısından normatif ve manevi ile ailesel bütünleşme boyutlarında oldukça yüksek bir düzeyde gerçekleşmesi, ulusal bütünleşme algısını da etkilediği söylenebilir. Araştırmada, ortaöğretim öğrencilerin sosyal bütünleşme boyutlarında Eğitsel Bütünleşme ortalaması en düşük sonuç olmuştur. Bu sonuçlar öğrenciler ile okulun beklentileri arasında bir sorun olduğunu, öğrencilerin okul ve eğitim sisteminden memnun olmadıklarını göstermektedir. Şüphesiz bu

memnuniyetsizliğin okulun fiziki yapısı, okulun yetersiz donanımı, öğretmenler, müdür ve eğitim programları gibi çeşitli etkenlerden kaynaklanmış olabilir. Okuldaki fiziksel şartların yetersizliğine öğretmenin kişiliğinden ve sahip olduğu sosyo-ekonomik düzeyin yetersizliklerinden kaynaklanan olumsuz tutum ve davranışların eklenmesi, öğrencilerin okuldan soğumalarına, kaçmalarına, okul eşyalarına veya arkadaş ve öğretmenlerine karşı uyum ve davranış bozukluğu gösteren eylemler sergilemelerine neden olabilmektedir (Avcı, M. 2006). Bütün bu etkenler öğrencilerde sosyal, kültürel ve psikolojik sorunların oluşmasına ve sosyalleşme sürecinin etkilenmesine neden olabilir. Fen liselerinde okuyan öğrencilerin yerel ve eğitsel bütünleşme dışındaki boyutlarda en yüksek ortalamaya sahip olmuştur. Fen liselerinde okuyan öğrencilerin diğer okul türlerine göre okuyan öğrencilerden daha sosyalleşme düzeyine sahip olduklarını söyleyebiliriz. Başarı olarak okul düzeyi artıkça sosyalleşme düzeyinde artacağını söyleyebiliriz. Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal bütünleşme düzeylerinin akademik başarı değişkenine bağlı olarak, Toplam puan üzerinden incelendiğinde lise öğrencilerin sosyal bütünleşme algı düzeyleri ortanın üzerinde çıkmıştır. Boyutlara göre incelendiğinde puan ortalaması 85-100 Aralığında olan öğrencilerin ortalama algıları daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuçlardan akademik başarının öğrencilerin sosyalleşme sürecinde önemli olduğunu söyleyebiliriz. Akademik başarı artıkça sosyalleşme düzeyinde artabileceği ifade edilebilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları, ortaöğretim okullarında okuyan öğrencilerinin toplumsal değer ve kurumlara bağlılıklarını işaret etmektedir. Elde edilen sonuçlar, ortaöğretim öğrencilerinin “ulusal bütünleşme” algılarının “yüksek” düzeyde olduğunu göstermiştir. Bu boyutta, ülkeye bağlılığı ifade eden, “Ülkem için çalışmaktan mutluluk duyarım”, “Kendimi bu ülkenin bir parçası olarak görüyorum”, “Ülkem için fedakârlık yapmaya hazırım”, “Dünyaya bir daha gelirim yine bu ülkede yaşamak istiyorum” maddeleri en yüksek düzeyde puanlanmış ve okulda milli bayrağın bulunmasından mutluluk duyduklarını yüksek katılımla desteklemişlerdir. Aynı şekilde Normatif ve manevi bütünleşme ile Ailesel bütünleşmede öğrencilerin algıları yüksek çıkmıştır. Öğrenciler; “Dini inançlar insanlar için ortak değerlerdir”, “Manevi değerleri kişisel hayatımda anlamlı buluyorum”, Manevi değerler toplumsal yaşam için değerlidir”, “Manevi değerler insanlar arasındaki sosyal bağları güçlendirir” ile ailesel bütünleşme de “Sahip oldukları ailemin bir üyesi olmaktan memnunum”, “Ailemin yanında olmak beni mutlu ediyor” ve “Ailemizde güçlü bir birliktelik vardır” maddelerine yüksek bir katılım göstermişlerdir. Bütün bunlar ortaöğretim öğrencilerinin sosyal bütünleşme açısından bu ülkede yaşamakta memnun olduklarını, ülkeleri için çalışmakta mutluluk duyacaklarını, manevi değerleri kişisel hayatlarında anlamlı bulduklarını, ailelerinin yanında bulduklarından dolayı mutlu olduklarını ifade edebiliriz. Bulgulara dayalı olarak, ortaöğretim öğrencilerinin yüksek denilecek seviyede bir ulusal bütünleşme algısına sahip, vatandaşlık bilincine bağlı ve ulusal değerlere duyarlı oldukları ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Ortaöğretim Öğrencileri, Gençlik, Sosyal Bütünleşme, ortaöğretim

Kaynaklar

- Acar, H. (2008). Türkiye'nin Ulusal gençlik Politikası nasıl yapılandırılmalıdır?. Uluslararası İnsan Bilim Dergisi, Cilt:5, Sayı:1
- Akın, D. ve Ceyhan, E. (2005). Resmi ve Özel Lise Öğrencilerinin Aillerinde, Arkadaşlarında ve öğretmenlerinden Aldıkları Sosyal Destek Düzeyleri Açısından Kendini kabul Düzeylerinin İncelenmesi. Sosyal Bilimler Dergisi Sayı:2
- Akpınar, B. ve Özdaş, F. (2013). Lise Disiplin Sorunlarının Sınıf Değişkeni Açısından İncelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi 1365-1376
- Arastaman, G. (2009). Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık Durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim fakültesi Dergisi, sayı:26
- Arı, R.(2003). Gelişim ve Öğrenme. Konya: Atlas Kitabevi.
- Armağan, İ. (2004). Gençlik gözüyle gençlik. İstanbul:Lider Ekol Basım ve Yayıncılık.
- Arslantürk, Z. & Amman, T. (2009). Sosyoloji. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Aslan, K. (2001). Eğitimin Toplumsal temelleri. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı:5
- Avcı, M. (2006). Ergenlikte Toplumsal uyum Sorunları. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Aypay, A. (2015). Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz, Anı Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara
- Balkaya, A. ve Ceyhan, E. (2007). Lise öğrencilerinin Kimlik Duygusu Kazanım Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Sosyal Bilimler Dergisi
- Beşirli, H.(2016). Bireyin Toplumsallaşması Sürecinde Spor. International Journal of Cultural and Social Studies (IntJCSS), June, 2016; 2(1): 25-31
- Binbaşıoğlu, C. (1990). Eğitim Psikolojisi, Kadioğlu Matbaası, 7. Basım, Ankara, 1990, s. 187.

- Brewster, A. B. and Bowen, G. L. (2004). Teacher support and the school engagement of Latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(1), 47-67.
- Çakır, S.G. (2001). Ergenlerde Kimlik Statüsünün Anne Baba Tutumu, Aile Tipi ve Anne Babanın Eğitim Düzeyi ile İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Demir, Ö., Kaya, İ.H. ve Metin, M. (2012). Lise Öğrencilerinde Okul Kültürünün Bir Ögesi Olarak Okul Yaşam Kalitesi Algısının İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi / 2012 Cilt: 2, Sayı: 4*
- Demiröz F, Acar, H. (2004) “Avrupa Birliği Sürecinde Türkiye’de Genç Olmak: Politikalar, Yasal Düzenlemeler ve Kurumsal Hizmetler”. 6. Ulusal Sosyal Hizmetler Konferansı, Küreselleşme, Sosyal Adalet ve Sosyal Hizmetler. 20–22 Mayıs 2004. Yayına Hazırlayan: Acar Hakan ve Diğerleri. Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Genel Merkezi. Yayın No: 9.
- Doğan, İ. (2009). Düünden Bugüne Türk Ailesi, T.C. Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi Yayını, Ankara, 2009.
- Durmaz, A. (2008). Liselerde Okul yaşam kalitesi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi
- Dinçer, M. (2003). Eğitimin Toplumsal Değişme Sürecindeki Gücü. *Ege Eğitim Dergisi* 2003 (3), 1: 102-112
- Duverger, M. (1998). Siyaset Sosyolojisi, çev: Şirin TEKELD, 5.baskı, Varlık Yayınları, 1998, İstanbul, s.101
- Dursun, D. (2012). Siyaset bilimi. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ekinci, Abdurrahman (2012). İlköğretim Okullarındaki Sosyal Sermaye Düzeyinin Örgüt içi Bilgi Paylaşımındaki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 2505-2520
- Edirne Fen Lisesi (1999); Öğrenci Sorunları Edirne Süleyman Demirel Fen Lisesi Rehberlik Servisi tarafından yapılan 11.11.1999 tarihli çalışma, Edirne.
- Erkal, M. (2006). Sosyoloji (Toplumbilimi), 13. Basım, İstanbul: Der Yayınları.
- Fichter, J. (1996) Sosyoloji Nedir ?, (çev. Nilgün Çelebi), Attila Kitapevi, Ankara
- Fromm E. (1994). Sevginin ve Şiddetin Kaynağı, Payel Yayınları, çev. Salman, Y. , içten, N. 7.Baskı, İstanbul, s.19-21
- Gişi, E., Sezgin, F., ve Pakel, M. (2012). Türk Milli Eğitim Sistemi Türkiye’nin Sorunlarına ne Kadar Duyarlı. *Sosyal ve Beşeri Bilimleri Dergisi*, Cilt 4, No: 2
- Göçeri, N. (2002). Din eğitim bilimine giriş. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Günbayı, İ., Yücedağ, F., Ve Yücel, B.E., (2015). Fen Lisesinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen, Öğrenci ve Yönetici Görüşleri: Bir Durum Çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırma Dergisi*, Cilt:4, Sayı:2
- Güney, Salih (2008). Davranış Bilimleri, Ankara: Nobel Yayınları.
- <http://busam.bahcesehir.edu.tr/rapordosya/Guneydogu-Raporu.pdf>: 02.10.2010.
- <http://www.setav.org/ups/dosya/24141.pdf>: 09.01.2011
- İçli, G. (2005). Sosyolojiye Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- İçli, T. (2009). Çocuk, Suç ve Sokak, Sokakta Yaşayan Suç İşleyen ve Suça Maruz Kalan Çocuklar, T.C. Başbakanlık, Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayını
- Kalaycı, H. ve Özdemir, M. (2013). Lise Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Algılarının Okul Bağlılıkları Üzerine Etkisi. *GEFAD / GUJGEF* 33(2): 293-315 (2013) 295
- Karasar, N. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (21. Basım) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Karakaya, İ. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Tanrıoğen, A. (Ed.). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Anı yayıncılık. Ankara.
- Karataş S., Atıcı M., (2014). Sınavla öğrenci alan ortaöğretim okullarının pansiyonunda kalan öğrencilerin pansiyonla ilgili görüşleri. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 4 (2): 167-177.
- Kasatura, İ. (1998). Gençlik ve bağımlılık. Birinci Basım. - İstanbul : Evrim Yayıncılık
- Kayıkcı, K. & Sayın, Ö. (2010), Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okuldan memnuniyet düzeyleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 187, 207-223.
- Kızılkaya, A., Karakullukçu, Ö.F. Ve Kömürcü, C. (2013). Son On Yılda Gençlik Politikaları bağlamında yaşanan Demokratik Evrim Süreci. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, Sayı 1.
- Kongar, E. (1999). Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye gerçeği, Remzi Kitabevi, İstanbul, , s.398
- Kurt, İ. (2012). Toplumsallaşma Sürecinin “Toplumsanallaşma” Bağlamındaki Yolculuğu. Bayburt Üniversitesi, Eğitim fakültesi Dergisi
- Kutsal, D. ve Bilge, F. (2012). Lise Öğrencilerinin Tükenmişlik ve Sosyal Destek Düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, Cilt:37, Sayı: 164
- Maclver, R.M. ve Page, Charles H. (1996). Cemiyet, (Çev: Amiran Kurtkan), MEB Basımevi, Ankara
- MEB. (2001). Liseler Arası Faaliyetler. MEB fen liseleri daire başkanlığı. Faaliyet değerlendirme raporu Ankara.
- MEB. (2005). Talim Terbiye Kurulu Program Geliştirme Çalışmaları. Ankara: MEB Yayınevi.
- Orvin, G. H., Ergenlik, (Çev.:Ayşe Güran),HYB Yayıncılık, Ankara, 1997, s.4.
- Özpolat, A. (2009). Demokratik Vatandaşlık-Birlikte Yaşama Kültürü, Hegem Yayınları, Ankara
- Özpolat, A. (2010). Ailede Demokratik Sosyalleşme. Aile ve Toplum Dergisi



- Pallant, J. (2007). *Spss Survival Manual*, 1. Baskı, New York, NY 10121-2289, USA
- Pianta, R. C. (1992). *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives*. *New Directions in Child Development* (New Directions for Child Development, Number 57). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sarı, M. (2011). Lise yaşam Kalitesi Ölçeğinin geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 20, Sayı 3, 2011, Sayfa 253-266
- Sarı, M. (2013). Lise Öğrencilerinde Okula Aidiyet Duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 13, Sayı 1, ss. 147-160
- Şen, H. Ş. (2007). "Eğitim Açısından Toplumsal Değişme ve Yenileşme". *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ed. E. Karip. Ankara: Pegem A Yayıncılık. 173-189.
- Şimşek, H. ve Şimşek A. S. (2013). Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki Lise Öğrencilerinde Sosyal Bütünleşme Düzeyi. *Milli Eğitim*, Sayı 198
- Tezcan, M. (1997), *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara:
- Tuncay, S. (2011). Türkiye'de gençlik sorunlarının psikolojik boyutu. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma dergisi*, 1(1).
- Türkkahraman M. (2009). Teorik ve Fonksiyonel Açısından Toplumsal Kurumlar ve Kurumlararası İlişkiler, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, C.14, S.2 s.25-46.
- Türkkahraman, M. ve Tutar, H. (2009). Sosyal Değişme, Bütünleşme ve Çözülme bağlamında Toplumda Farklı Kültür ve Anlayışların Yeri ve Önemi. *Alanya İşletme fakültesi Dergisi*
- Uba, L. ve Huang, K. (1999). *Psychology*. New York: Longman.
- Yörükoglu, A. (1989). *Gençlik Çağı: Ruh Sağlığı ve Sorunları*. 6. Basım. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım
- Yörükoglu, A. (1994). *Çocuk Ruh Sağlığı*, Özgür Yayıncılık, 19. Basım, İstanbul
- Yörükoglu, A. (1999). *Gençlik çağı*. (6. Basım). İstanbul: Acar Matbaacılık.

KADIN OKUL MÜDÜRLERİNİN YÖNETİCİ OLMAYA İLİŞKİN DENEYİMLERİNİ KEŞFETMEK: İZMİR İLİ ÖRNEĞİ

Osman Ferda Beytekin^a, Yunus Emre Ağaçdiken^b, Şekibe Tas^c

^(a) Doç. Dr., Ege Üniversitesi, beytekin.ferda@gmail.com

^(b) Ege Üniversitesi, yunus.agacdiken@gmail.com

^(c) Ege Üniversitesi, sekibetas@gmail.com

Giriş

Günlük hayatımızda sıklıkla kullanmakta olduğumuz cinsiyet ve cinsiyet rolleri kavramları birbiriyle yakından ilişkilidir ve özellikle cinsiyet rolleri üzerinde artık sıkça fikir uyuşmazlığı yaşanmaktadır. “Cinsiyet” kişinin kadın ya da erkek olarak gösterdiği genetik, fizyolojik ve biyolojik özellikleri olarak tanımlanmaktadır (Dökmen, 2004). Cinsiyet rolleri kavramı ise, kadının ve erkeğin sosyal olarak belirlenmiş kişilik özelliklerini, iş ve sorumluluklarını ifade etmektedir. Bir başka deyişle, insanlar dişi veya erkek cinsiyeti ile doğarlar ancak yetiştirilirken toplumun cinsiyetlerine özgü beklediği roller çerçevesinde kız veya erkek çocuk olmayı öğrenerek büyürler (Terzioğlu ve Taşkın, 2008). Bu nedenle toplumsal cinsiyet kavramının tanımında biyolojik farklılıklar değil, kadın ve erkek olarak toplumun bireyi nasıl gördüğü, nasıl algıladığı, nasıl düşündüğü ve nasıl davranmasını beklediği ile ilgili değerler, yargılar ve roller bulunmaktadır (Bhasin, 2003).

Toplumsal cinsiyet rollerinin çalışma yaşamına ilişkin yansımaları incelendiğinde ise, kadınlara statüsü ve ücreti daha düşük işlerde çalışma ve çalışmak için eşlerinden izin alma gibi roller uygun görülmektedir. (Gringer, 1994). Erkekler ise bu alanlarda kadınlara ilişkin belirlenen rollerin farklı roller yüklenmektedir. Bunun sonucunda kamusal alanda çalışma ve politika doğal olarak erkeğe yüklenirken, ev işleri ve aile ile ilgili alanlar ise kadın işi olarak benimsenip uygulanmaktadır (Akın, 2003).

Durum böyle iken kadınlar için çalışma hayatında yöneticilik konumu kadına atfedilmiş roller gereği zorluklarla doludur. Gerek işletme, gerekse eğitim alanında yönetici statüsündeki kadın yönetici azlığı açıkça görülmektedir, kadınların ev işlerindeki üzerlerine düşen yükün fazlalığı, çocukların bakımı gibi toplumsal rollerin baskısından kurtulamayarak yönetici statüsü kazanamamaktadır (Palmer ve Hyman, 1993).

Kadınların yoğun olarak çalıştıkları mesleklerin başında da öğretmenlik gelmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2015) istatistiklerine göre, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin yaklaşık %40'ını kadın öğretmenler oluşturmaktadır. MEB mevzuatında kadınların okul yöneticisi olma yönünde herhangi bir yasal engel bulunmamakla birlikte Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2015) istatistikleri verilerine göre, ilköğretim düzeyindeki okullarda görev yapan kadın okul yöneticisi sayısı %5 iken her düzeydeki okul müdürlerinin ortalamasına bakıldığında kadın yönetici oranı % 2.8'i geçmemektedir. Aynı zamanda yine aynı istatistik verileri göstermektedir ki okul müdür yardımcılarının da sadece % 12'si kadın yöneticilerden oluşmaktadır. Bu durumda; ilköğretim düzeyindeki okullarda mevcut kadın okul yöneticilerin sayısının azlığının nedenlerini ortaya koymak, yönetim deneyimleri sırasında yaşadıkları güçlükleri ortaya çıkarmak ve bu konudaki alanyazına katkı sağlamak amacıyla bu çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır;

- 1- Yönetici olmayı istemenizin nedenleri nelerdir?
- 2- Yönetici olma sürecinde kadın olmanın getirdiği zorluklar nelerdir?
- 3- Okuldaki yöneticilik uygulamaları sırasında kadın olmanın getirdiği zorluklar nelerdir?
- 4- Kadın yönetici adaylarına önerileriniz nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilköğretim düzeyindeki okullarda mevcut kadın okul yöneticilerin sayısının azlığının nedenlerini ortaya koymak, yönetim deneyimleri sırasında yaşadıkları güçlükleri ortaya çıkarmak ve bu konudaki alanyazına katkı sağlamaktır.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımı ile gerçekleştirilmiştir. Lichtman (2013) herhangi bir bilimsel araştırmada derinlemesine bilgi edinmek için nitel araştırma yaklaşımının gerekli olduğunu vurgulamıştır. Bu amaç çerçevesinde araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) yöntemi

kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2003) göre olgubilim yöntemi hayatımızda sık sık karşı karşıya kaldığımız ancak detaylı bilgi sahibi olmadığımız olguların ele alındığı bir nitel araştırma çeşididir. Bu bağlamda hayatımızın içinde yer alan fakat derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız konuların araştırmasında olgubilim ideal bir araştırma yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Çepni de 2007 yılında olgubilim (fenomenoloji) yöntemini objektif görüşleri, düşünceleri açıklama ve bireysel farklılıkların ön planda tutulduğu bir araştırma anlayışı şeklinde tasvir etmiştir. Bu bağlamda olgubilim araştırmalarında verilerin toplanacağı bireyler araştırma konusu ile ilgili olay ve olguyu birebir tecrübe edinen ve bunları betimleyebilecek bireyler arasından seçilmelidir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2011). Bundan dolayı araştırmacılar çalışmanın verilerini İzmir ilinin, Bornova ve Bayraklı ilçelerinde görev yapmakta olan kadın okul müdürlerinin yönetici olma ve yönetim eylemleri sırasında karşılaştıkları güçlükleri ortaya çıkarmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanarak toplamaya çalışmışlardır.

Bu araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ve ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Platton'a (2010) göre, olasılık temelli örnekleme temsiliyeti sağlamak yoluyla geçerli genellemeler yapma konusunda önemli avantajlar sağlarken, amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Aynı zamanda araştırmaya hız ve pratiklik kazandırması adına araştırmacılar kendine yakın olan verilere erişilmesi için kolay bir durumu seçer ve ulaşır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İzmir ilinin, Bornova ve Bayraklı ilçelerinde görev yapmakta olan 13 kadın okul müdürü olarak belirlenmiştir. Katılımcıların kimliklerini ortaya koyacak herhangi bir bilgiye çalışma içerisinde yer verilmemiş olup katılımcılar, K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12 ve K13 şeklinde kodlanarak görüşme formlarındaki söylemlerinden bir kısmı bulguları destekleyecek ve kanıt olacak şekilde doğrudan alıntılara bulgular kısmında yer verilmiştir.

Araştırmacılar veri toplamak amacıyla çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanmıştır. Buna göre, yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken araştırmacı sorularını görüşme öncesinde hazırlamaktadır ve hatta görüşme sırasında soruların sırasında ve sayısında değişiklikler yapabilme gibi esneklikler söz konusu olabilmektedir (Çepni, 2007). Benzer şekilde Platton (2010) yarı yapılandırılmış görüşme formunda bazı soruların önceden hazırlandığı gibi bazı sorularında görüşme sırasında katılımcıların söylemlerine göre şekillenebileceğini dile getirmiştir. Bu bağlamda yarı yapılandırılmış mülakat yönteminde katılımcılar mülakat sorularında değişikliğe sebep olma konusunda belli bir etkiye sahiptirler (Ekiz, 2009). Çalışma için hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu gerekli uzman görüşleri doğrultusunda düzeltmeleri yapılmış ve son halini almıştır.

Katılımcıların isteği doğrultusunda yer ve saatte buluşularak yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Mülakat sürelerinin katılımcıların kendilerini rahat hissederek soruları cevaplandırabilecekleri ölçüde uzun tutulmuştur. Katılımcıların onayı alınarak görüşme ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmış ve kelimesi kelimesine elektronik ortamda saklı tutulacak formata çevrilmiş ve içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin analizlerinin güvenilirlik ve geçerlilikleri yeterli düzeyde veri toplama, görüşme süresini uzun tutma, ayrıntılı betimleme, verilerin saklanması ve uzman görüşleri kullanılarak sağlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgulara göre kadın yöneticilerin yönetici olmayı isteme nedenleri ağırlıklı olarak yönetim alanında ve kadrolarında kadınlarında bulunması gerektiğini düşünmeleri, alana ve yönetim işlerine özgün katkı sağlayabileceklerini düşünmeleri olmuştur. Bunun yanında yönetici statüsüne yükselmelerini tesadüf ve norm fazlası olmakla ilişkilendiren kadın okul müdürleri bulunmaktadır. İkinci alt probleme ilişkin ulaşılan bulgulara göre ataerkil toplum yapısı gereği kadına yüklenen sosyal sorumluluklar kadın yöneticilerin, iş motivasyonlarını düşürmekte ya da yeterince zaman ayıramamalarına sebep olmaktadır. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular ise ataerkil toplum yapısı gereği çalışan personel ve öğretmenlere kadın yöneticilerin birçoğu emir vermenin ve söz geçirmenin zor olduğunu belirtmişlerdir, bunun yanında yöneticilik görevi gereği esnek ve uzun çalışma saatlerinin aile yaşamlarına zaman ayırmaları üzerinde sorun oluşturduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın son alt problemine ilişkin bulgular ise kadın yönetici adaylarının insan ilişkilerini geliştirmelerini, yöneticilik sorumluluklarını kaldırabilecek düzeyde mesleki gelişimlerini arttırmalarını, adil ve eşitlikçi olmaktan hiçbir zaman ödün vermemelerini önermektedirler.

Anahtar Kelimeler: Okul, okul müdürü, kadın yönetici

Kaynaklar

Akın A, Demirel S. (2003). *Toplumsal cinsiyet kavramı ve sağlığa etkileri*. Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi Halk Sağlığı Özel Eki, 25(4), 73-83.

Bhasin, K. (2003). *Toplumsal Cinsiyet "Bize Yüklenen Roller*. Kadınlarla Dayanışma Vakfı. İstanbul: Kuşak Ofset.



- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarının giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Yaklaşım, yöntem ve teknikler*. Ankara: Anı.
- Dökmen, Y.Z. (2004). *Toplumsal Cinsiyet Sosyal Psikolojik Açıklamalar*. Ankara: Sistem.
- Girginer, U.H. (1994). *Türk Toplumunda Cinsiyet Rollerini Algısı*. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research: A guide to desing an diplmentation*. San Fracisco, CA: Jossey-Bass.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). Strateji Geliştirme Başkanlığı 2015 Mali Yılı Performans Raporu. http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=232 adresinden 30 Mart 2017 Tarihinde.
- Moya, M. Expósito, F. ve Ruiz, J. (2000). *Close Relationships, Gender, and Career Salience*. Sex Roles, 42,9-10, 825-846.
- Palmer, M., Hyman, B. (1993). *Yönetimde Kadınlar*. (Çev. Kurul). American Management Association. İstanbul: Rota Yayınları.
- Platton, M.L. (2010). *Propossing empirical research: A guide to the fundamentals*. Glendale, CA: Pyrczak Publishing.
- Terzioğlu, F. ve Taşkın, L. (2008). *Kadının Toplumsal Cinsiyet Rolünün Liderlik Davranışlarına ve Hemşirelik Mesleğine Yansımaları*. C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi. 12,2,62-67.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2011). *SPSS Uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. (3. Baskı). Ankara: Detay.
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (3. Baskı). Ankara: Seçkin.

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL SESSİZLİK İLE İŞE YABANCILAŞMA VE İŞTEN ÇEKİLME ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Ramazan Ertürk^a, Kaya Yıldız^b, Nuri Akgün^c, Tuncay Özdemir^d

^(a)Öğretmen, Yeniçağa Mehmet Çelik İlkokulu, koroglu522@hotmail.com

^(b)Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, kaya_yildiz@hotmail.com

^(c)Yrd. Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, nuriakgun@hotmail.com

^(d)Yrd. Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, ozdemir_t@ibu.edu.tr

Giriş

Yabancılaşma, en genel anlamıyla bireylerin birbirlerinden ya da belirli bir ortam veya süreçten uzaklaşmalarını ifade etmektedir (Marshall, 1999). İşe yabancılaşma, genel olarak “çalışanın işini anlamsız bulması; işyerinde kurduğu ilişkilerden doyum sağlayamaması; kendisini yalnız, yetersiz, güçsüz görmesi; geleceğe ilişkin umutlarını yitirmesi ve kendisini sistemin basit bir çarkı olarak algılaması biçiminde tanımlanabilir (Elma, 2003). Affinnih (1997) yabancılaşmayı çeşitli insan etkinliklerinin ve durumlarının yarattığı bir sonuç olarak tanımlamaktadır. Ona göre yabancılaşma çeşitli psikolojik durumların (yalnızlık, evsizlik, anlamsızlık, normsızlık, ilgisizlik, soğukluk, yalıtılmışlık, ve iki durum arasındaki, örneğin iş ve kendini gerçekleştirme arasındaki ayırım, fark) bir bileşkesidir (Akt: Elma, 2003).

Örgütsel sessizlik, çalışanların örgütsel sorunlar hakkında fikir, görüş ve endişelerini esirgeme olarak tanımlanmaktadır (Morrison, Milliken, 2000; Akt: Çakıcı, 2010). Çalışanlar zarar göreceklere endişesiyle çoğu zaman sessiz kalmayı tercih edebilmektedir. İş ve süreçlerle ilgili konu ve sorunlarda sessizliğe bürünme, örgütte yaygın olması halinde fiktirsiz yoksulluğa sebep olabileceği gibi, hatalar görmezden gelinebilecek ve yöneticiler önemli bilgilerden habersiz kalabileceklerdir. Bu sebeple sessizliği örgüt performansını etkileyen bir davranış olarak kavramlaştırıp anlamak gerekmektedir (Çakıcı, 2010).

İşten geri çekilme genel olarak, çalışan ve örgüt arasındaki psikolojik ve fiziksel mesafeyi artırmak için tasarlanmış, algılanan caydırıcı koşullara karşı bir çeşit kasıtlı yanıt şeklinde tanımlanmaktadır (Spendolini, 1985; Akt: Erdemli, 2015). Rosse ve Hulin (1985; Akt: Carmeli, 2004) işten geri çekilme davranışlarını, çalışan ve örgüt arasında fiziksel veya psikolojik bir soğukluğun yerleşmesine neden olan davranışlar olarak ifade etmektedir. İşten geri çekilme, çalışma durumundan memnun olmayan bir çalışanın vermiş olduğu bir tepki olarak kabul edilmektedir (Oh, 1995; Akt: Erdemli, 2015). Thayer, Newman ve McClain (1994; Akt: Pelled ve Xin, 1999) işten geri çekilmenin negatif duygulara karşılık verilen bir cevap olduğunu ifade etmektedir. Bu tanımlardan hareketle işten geri çekilme davranışlarını, çalışan ve örgüt arasında bir soğukluğun oluşması sonucu çalışanların görev ve sorumluluklarından uzaklaştığı her türlü davranış olarak tanımlamak mümkündür. Bu nedenle işten geri çekilme davranışı gösteren bir çalışan işine yabancılaşabilir. Fiziksel ve psikolojik geri çekilme davranışlarının her birinin incelenmesi hem örgütler hem de çalışanlar açısından oldukça faydalıdır. Çünkü örgütler bu değerlendirme ile ortaya çıkan akıllı modelleme yeteneklerinden faydalanabilecekleri gibi işten geri çekilme davranışlarını azaltmayı amaçlayan politikalar, süreçler, iş yapıları ve örgüt kültürü oluşturabilirler. Çalışanlar ise bu değerlendirmelerle, hem kendi kişisel kariyer gelişimleri hem de örgütler için zararlı olan ve masum olarak görülen bu davranış ve eylemlerin farkına vararak kişisel farkındalık kazanabilirler (Redmond, 2014; Akt: Erdemli, 2015). Ancak bu şekilde işleyiş göstermeyen örgüt çalışanları kendini örgütünden soyutlayarak kendi kabuğuna çekilme davranışı gösterebilir. Bu da örgütlerin verimliliğini düşürür.

Eğitim örgütünü yabancılaşmanın olumsuz etkilerinden kurtarması, örgütünü daha etkili ve yeterli kılabilmesi için eğitim yöneticisinin yabancılaşmaya karşı erken uyarı sistemini oluşturması, yabancılaşma ile ilgili stratejik politikalar üretmesi ve programlar geliştirmesi, yabancılaşmayı ortaya çıkaracak çevresel ve örgütsel etmenlerin sürekli analizini yapacak etkinliklerde bulunması gerekmektedir (Şimşek, Çelik, Akgemci, Fettahloğlu, 2006).

Eğitim yöneticisi bunu başaramadığı zaman çalışanlar işe yabancılaşma yaşayabilirler. Mesleğine yabancılaşan bir öğretmen, işini kendi dışında tekdüze bir etkinlik olarak algılamakta ve bu durum onun öğretme-öğrenme sürecinde göstermesi gereken dersine dönük tutumları ile öğrencilerine dönük davranışlarını olumsuzlaştırmakta bu da öğretme-öğrenme sürecinde etkililiği ve verimliliği azaltmaktadır (Bayındır, 2002). Bu açıdan çalışmanın literatüre katkısı önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile işe yabancılaşma ve işten çekilme algıları arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Bu amacı gerçekleştirme için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile işe yabancılaşma ve işten çekilme algıları nedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile işe yabancılaşma ve işten çekilme algıları arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada, öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile işe yabancılaşma ve işten çekilme algıları arasındaki ilişki saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırmamodelleridir. İlişkisel çözümleme iki türlü yapılabilir. Bunlar; korelasyon ve karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkililerdir (Karasar, 2005). Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile işe yabancılaşma ve işten çekilme algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde korelasyon kullanılmıştır. Korelasyonel araştırmalar, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin, herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelenmesini sağlar. Korelasyonel araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkilerin açığa çıkarılmasında, bu ilişkilerin düzeylerinin belirlenmesinde etkili ve bu ilişkilerle ilgili daha üst düzey araştırmaların yapılması için gerekli ipuçlarını sağlayan araştırmalardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008).

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 öğretim yılı 1. yarıyılında Bolu ili Yeniçağa ilçe merkezinde bulunan 1 anaokulu, 3 ilkokul, 2 ortaokul ve 2 lisede görev yapan toplam 103 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %33 Sınıf öğretmeni, % 67'si ise Branş öğretmenidir. Yine öğretmenlerin %53,4'ü kadın ve %46,6'si erkektir.

Bu çalışmada veriler öğretmenlerden; Taşkıran (2011) tarafından geliştirilen “Örgütsel Sessizlik Ölçeği”, Elma (2003) geliştirilen “İşe Yabancılaşma Ölçeği” ve Erdemli (2015) tarafından geliştirilen “İşten Geri Çekilme Ölçeği” ile toplanmıştır.

Örgütsel sessizlik ölçeği

Araştırmada kullanılan örgütsel sessizlik ölçeği Dyne, Ang ve Botero (2003) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek çeşitli araştırmacılar tarafından Türkçe'ye çevrilerek uygulanmıştır. Bu çalışmada Taşkıran (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan ölçek kullanılmıştır. Ölçekte Likert tipi toplam 15 madde yer almaktadır. Bu maddeler kabullenici, korumacı ve korumacı sessizlik olmak üzere üç alt faktörde incelenmiştir.

İşe yabancılaşma ölçeği

Ölçeğin güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma olmak üzere 4 alt boyutu bulunmaktadır. Ölçekte yer alan, 1-10. maddeler güçsüzlük, 11-21. maddeler anlamsızlık, 22-31. maddeler yalıtılmışlık, 32-38. maddeler ise okula yabancılaşma alt boyutlarını ölçmektedir.

İşten geri çekilme ölçeği

“İşten Geri Çekilme Davranışları Ölçeği”, Likert tipte beşli derecelendirmeye uygun olarak hazırlanmış olup, “Fiziksel Geri Çekilme Davranışları Ölçeği” ve “Psikolojik Geri Çekilme Davranışları Ölçeği” olmak üzere birbirinden bağımsız iki alt ölçekten ve toplam 20 maddeden oluşmaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarına bakılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile işe yabancılaşma ve işten çekilme algıları ve bunların alt boyutlarına ait değişkenlere ilişkin algı düzeylerini saptamak için frekans, yüzde ve standart sapmalarının dağılımlarına bakılmıştır. Tüm değişkenler korelasyon analizine tutulmuş ve değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya konulmuştur. İki değişken arasındaki korelasyon ilişkisinin yönünü, kuvvetini belirtmede kullanılan korelasyon katsayılarının “+” ya da “-” olması ilişkisinin yönünü belirlemede kullanılmıştır. Korelasyon katsayıları değerlendirilirken katsayılar, mutlak değer olarak 0,70 ile 1,00 arasında ise “yüksek”, 0,69 ile 0,30 arasında ise “orta”, 0,29 ve daha düşükse değerinde ise “düşük” düzeyle ilişkili olarak (Büyüköztürk, 2005) ve 0,00 yaklaştıkça ise ilişki olmadığı şeklinde yorumlanmıştır. Araştırmada alt problemlerin çözümlenmesine dönük olarak elde edilen bulgular yorumlanırken; aralıklar “4.20-5.00” çok yüksek, “3.40-4.19” yüksek, “2.60-3.39” orta, “1.80-2.59” düşük ve “1.00-1.80” çok düşük olarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Genel olarak öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ($X = 2,64$, $S = 0,52$) “Orta” düzeydedir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin “Örgütsel Sessizlik Ölçeği”nin alt boyutlarından “Kabullenici Sessizlik” ($X = 2,33$, $S = 0,74$) ve “Korumacı Sessizlik” ($X = 2,18$, $S = 0,68$) algıları “düşük” düzeydedir. Ancak öğretmenlerin “Korumacı Sessizlik” algıları ($X = 3,41$, $S = 0,66$) “yüksek” düzeydedir.

Öğretmenlerin genel işe yabancılaşma algıları ($X = 1,95$, $S = 0,39$) “düşük” düzeydedir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin “İşe yabancılaşma Ölçeği”nin alt boyutlarından “Güçsüzlük” ($X = 1,99$, $S = 0,71$) ve “Okula Yabancılaşma” ($X = 1,95$, $S = 0,39$) algıları “düşük” düzeydedir. “Anlamsızlık” ($X = 1,54$, $S = 0,55$) ve “Yalıtılmışlık” algıları ($X = 1,59$, $S = 0,56$) ise “çok düşük” düzeydedir.

Öğretmenlerin genel işten geri çekilme algıları ($X = 1,66$, $S = ,49$) “çok düşük” düzeydedir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin “İşten Geri Çekilme Ölçeği”nin alt boyutlarından “Fiziksel Geri Çekilme” ($X = 1,69$, $S = ,47$) ve “Psikolojik Geri Çekilme” ($X = 1,69$, $S = ,59$) algıları “çok düşük” düzeydedir.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile işe yabancılaşma ve işten geri çekilme algıları arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile işe yabancılaşma algıları arasında orta düzeyde ($r = 0,57$, $p < .01$) pozitif yönde bir ilişki vardır. Yine öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile işten geri çekilme algıları arasında orta düzeyde ($r = 0,58$, $p < .01$) pozitif yönde bir ilişki vardır.

Tartışma

Genel olarak öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları “Orta” düzeydedir. Araştırma sonuçları yazındaki diğer araştırmaların sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Alparıslan (2010), Bayram (2010), Soyca (2010) , Erol (2012), Kahveci ve Demirtaş (2013) ve Nartgün ve Demire (2012) tarafından sessizlikle ilgili farklı alanlarda yapılan araştırmalarda da sessizlik algıları orta düzeyde olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin genel işe yabancılaşma algıları “düşük” düzeydedir. Araştırma sonuçları yazındaki diğer araştırmaların sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Elma (2003), Erjem (2005), Mercan (2006), Yılmaz ve Sarpkaya (2009), Çalışır (2009), Gülören (2011), Aksu ve Güneri (2011) ve Yıldız, Akgün ve Yıldız (2013) tarafından yapılan araştırmalarda da eğitim kurumlarında işe yabancılaşma algılarının düşük düzeyde olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Şimşek ve arkadaşları (2012) ve Şirin (2009) tarafından yapılan araştırmalarda ise eğitim kurumlarında işe yabancılaşma düzeyi orta düzeydedir. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile işe yabancılaşma ve işten geri çekilme algıları arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elçi, Karabay Erdilek, Alpkan ve Şener (2014) tarafından yapılan ve örgütsel sessizlik ile işten ayrılma niyeti arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin tespit edildiği çalışma sonuçları ile örtüşmemektedir.

Sonuç ve Öneriler

Genel olarak öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları “Orta” düzeydedir. Öğretmenlerin genel işe yabancılaşma algıları “düşük” düzeydedir. Öğretmenlerin genel işten geri çekilme algıları “çok düşük” düzeydedir. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile işe yabancılaşma ve işten geri çekilme algıları arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile işe yabancılaşma algıları arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki vardır. Yine öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile işten geri çekilme algıları arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki vardır.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Sessizlik, İşe Yabancılaşma, İşten Geri Çekilme

Kaynaklar

- Alparıslan, A., M. (2010). *Örgütsel Sessizlik İklimi ve İşgören Sessizlik Davranışları Arasındaki Etkileşim: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Öğretim Elemanları Üzerinde Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Aksu, T. ve Güneri, B. (2011). Öğretim elemanlarının maruz kaldıkları yıldırma davranışlarının işe yabancılaşmaları üzerine etkisi. *e-international Journal of Educational Research*, 4, 28-43.
- Bayındır, B. (2002). *Ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretim-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayram, T., Y. (2010). *Üniversitelerde Örgütsel Sessizlik* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çalışır, İ. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Bolu ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Çakıcı, A. (2010). *Örgütlerde İşgören Sessizliği: Neden Sessiz Kalmayı Tercih Ediyoruz?*, Detay Yayıncılık, Ankara.
- Elçi, M., Erdilek Karabay, M., Alpkan, L. ve Şener, İ. (2014). The mediating role of mobbing on the relationship between organizational silence and turnover intention. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 150: 455-464.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Ankara ili örneği)*, Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Erdemli, Ö. (2015). *Öğretmenlerin işten geri çekilme davranışları ve çalışma etiği ile ilişkisi*, Yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 395-415.
- Erol, G. (2012). *Liderlik Tarzları ve Örgütsel Sessizlik İlişkisi: Otel İşletmelerinde Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Gülören, E. (2011). *Teknik öğretmenlerde mesleki yabancılaşma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta
- Kahveci, G. Ve Demirtaş, Z. (2013). Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algıları. *Eğitim ve Bilim*, 2013, Cilt 38, Sayı 167, s.50-64
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. (Çev: O. Akinhay& D. Kömürcü). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Mercan, M. (2006). *Öğretmenlerde örgütsel bağlılık, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Nartgün, Ş. Ve Demirel, S. (2012). Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik İle İş Yaşamında Yalnızlık Düzeylerine İlişkin Görüşleri. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Cilt:VII, Sayı:II, s.139-156*.
- Soycan, Ş., H. (2010). *Bankalarda Birleşme Sonrası Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Sessizlik İlişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A., Akgemci, T. ve Fettahhoğlu, T. (2006). Örgütlerde Yabancılaşmanın Yönetimi Araştırması. Atatürk Üniversitesi. İİBF. 14.Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi. Erzurum.
- Şimşek, H., Balay R. ve Şimşek, S. (2012). 'İlköğretim sınıf öğretmenlerinde mesleki yabancılaşma' *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1, 53-72.
- Şirin, E.F. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi' Orijinal Araştırma, 4, 164-177.
- Taşkıran, E. (2011). *Liderlik ve örgütsel sessizlik arasındaki etkileşim*. (1. Baskı) İstanbul: Beta Yayınevi.
- Yıldız, K., Akgün, N. ve Yıldız, S. (2013). İşe Yabancılaşma ve Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, 6/6, 1253-1284
- Yılmaz, S. ve Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 2, 314- 333.
- Van Dyne, L., Ang, S. ve Botero, I.C. (2003). Conceptualizing Employee Silence and Employee Voice As Multidimensional Constructs. *Journal Of Management Studies*, 40(6), 1359-1372

YÜKSEK ÖĞRETİMDE “AKADEMİK KENDİLEŞME” (ACADEMIC INBREEDING): PIERRE BOURDIEU’NÜN HABİTUS KAVRAMI ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ

Duygun Göktürk^a

^(a) Yrd. Doc. Dr., Orta Dogu Teknik Üniversitesi, dgokturk@metu.edu.tr

Giriş

Eğitim tarihsel, kültürel ve sosyo-ekonomik yapılar ve işleyiş süreçlerinin etkisinde şekillenmektedir. Eğitim süreçlerinin anlamı da toplumsal yapılar ve reflekslere bağımlı süreçler olarak değerlendirilebilir. Bir toplumun eğitim alanına atfettiği rol(ler), bu alanın siyasal, kurumsal ve toplumsal kimliğinin oluşumunu belirleme potansiyelini bünyesinde barındırır. Bu çalışma eğitim süreçlerini makro düzeyde toplumsal alanın ilişkiler ağından soyutlamadan ve mikro düzeyde kurumsal yapının inşa süreçlerini dikkate alarak, kurumsal mekanizmaların toplumsal dinamikleri hangi pratikler ve biçimlerde yeniden ürettiğini ele almayı hedeflemektedir.

Üniversitelerin kurumsal kimlikleri ve yapısal işleyiş mekanizmaları toplumsal alanın temsiliyeti ve yeniden formüle edilmesi bağlamında etkin alanlardır. Üniversiteler bilimsel bilginin oluştuğu, üretiminin tartışıldığı ve yayıldığı kurumlardır. Özerk disiplinler yapılar ve bünyesinde barındırdığı kurumsal kimlikler ile bilimsel üretim süreçlerinin aktif bileşenleridir. Bu bağlamda toplumsal yaşamın çok çeşitli ilişkiselliğinin de parçasıdır. Dolayısıyla üniversiteler toplumsalın belirlediği habitusun bir ürünüdür ve kendi özelinde de kültürel örgütlenmesi bulunan yapılardır. Bu noktada kilit bir soru sorulabilir: “Üniversite ne düzeyde kendini incelenen bir araştırma nesnesi olarak konumlandırabilmektedir?” (Bourdieu, 1988; Özsoy, Ünal, Güngör, Özdemir, Buyruk, Demir, 2013). Bu soru doğrultusunda, bilimsel üretim yapan üniversitelerin ve bilim insanlarının bilimsel üretim süreçlerine ve akademik kimliklerine kendi kullandıkları araçlarla odaklanmaları ve nesnelleştirmeleri önemlidir. Bu aşamada altı çizilebilecek nokta üniversite ile bilim insanı arasındaki ilişkisellik ve bu ilişkiselliğin toplumsal ile olan bağlamıdır. Bu çalışma belirtilen ilişkisellikleri yükseköğretim kurumlarında uygulanan ‘akademik kendileşme’ (academic inbreeding) politikaları ve süreçleri çerçevesinde ele almakta ve kurumsal habitus yaratma pratiklerini incelemektedir. Çalışma ‘akademik kendileşme’ kavramı ve pratiklerine dair yapılan alan taramasını Pierre Bourdieu’nun alan (field), habitus ve sermaye kavramları üzerinden okumakta ve kurumsal habitus yapılanması ve eğitim yönetimi yaklaşımları bağlamında yansımalarının teorik tartışmasını içermektedir.

Akademik kendileşme¹ (academic inbreeding), üniversitelerin kendi üniversitelerinde doktora eğitimi verdiği kişileri diğer bir ifade ile kendi mezunlarını akademisyen olarak işe alması pratiği olarak tanımlanmaktadır. (Horta&Velso&Grediga, 2010; İnanç&Tuncer, 2011). İngilizce ifade edilişi ile ‘inbreeding’ kavramının etimolojik incelemesi yapıldığında, ‘breed’ kelimesi ‘soy, menşe, köken, nesil, silsile, tohum, cins, sülale’² anlamlarını içermektedir. ‘Breeding’ kelimesi ise ‘kuluçka dönemi, yumurtadan çıkma’³ ile ‘oluşum, gelişme, büyüme’ şeklinde anlamlar içermektedir. Kelimenin bütün hali olan ‘inbreeding’ ise ‘aynı ebeveynden oluşum’ ya da ‘dahilinde (içinde) üretmek’⁴ olarak tanımlanmaktadır.

Akademik kendileşme kavramı ve işleyiş pratikleri incelendiğinde, koruyucu normlar ile çevrelenmiş, akademik üretim biçimleri ve süreçlerini tanımlayan bir ‘akademik sözleşme’ modelinin var olduğunu belirtebiliriz. Bu sözleşme modeli paradoksal işleyiş yapıları da içermektedir; bir yandan akademik kültürün barındırdığı çelişkileri ifşa etmektedir diğer yandan ise bu akademik üretim süreçlerine özgü olan bu özel koşulları yeniden üretmektedir. Bu koşulların akademik kendileşme boyutu ile incelemesinin yapıldığı araştırmalarda, bilimsel üretim süreçlerini nasıl etkilediği, kurumsal habitus’un oluşumundaki rolüne dair bulgulara rastlanmıştır. Örneğin, Horta&Velso&Grediga (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, akraba olmayan (noninbred) öğretim üyelerinin akraba olan (inbred) öğretim üyelerine göre bilimsel bilginin paylaşımı konusunda daha açık oldukları, bilimsel üretim konusunda akraba öğretim üyelerinin daha az üretim

¹ Bkz. Kozikoğlu, İshak. (2016). Akademik Kendileşme: Kavramsal bir çözümleme. *International Journal of Social Science*, Number: 49, p. 349-357, Autumn I.

² Bkz. Türk Dil Kurumu ve Nişanyan Sözlük.

³ İngilizce’de ise ‘incubation’ kuluçka dönemi, ‘hatching’ ise yumurtadan çıkma sürecini içeren iki ayrı kelime ile ifade edilmektedir.

⁴ İngilizce ifadesi ‘produce within’ olan kavram geçersiz fiil olarak tanımlanır.

gerçekleştirdikleri ve bunun bir nedeninin iç üretim ağlarını destekleme eğilimleridir, öğretim üyelerinin işe alım sürecinde akraba öğretim üyesi yönünde tercihinin yapılmasının önemli bir nedeni öğretim ve sosyal yardım alanlarına ilişkin görevleri bu kişilerin ‘fedakarca’ gerçekleştirebileceğine olan inançtır ve bu süreç kaynak yönetimi stratejileri altında gerçekleşir. Son olarak akraba öğretim üyeleri oranının düşük oluşu akraba olmayan öğretim üyelerinin verimliliğini de artırmaktadır, dolayısı ile yüksek ‘inbreeding’ oranı akraba olmayan (noninbred) öğretim üyesinin verimliliğini de düşürmektedir. Türkiye’de gerçekleşen bir diğer *araştırma* ise ‘inbreeding’ mekanizmasının bilimsel bilgi paylaşımını sınırladığı ve akademik fosilleşmeye neden olduğunu, akademideki atama ve yükseltmelerin hak temelli olarak gerçekleşmesinin önlenmediği dolayısı ile yetenek havuzunun kısıtlandığını belirtmektedir (İnanç&Tuncer, 2010). Bu bağlamda bu araştırma akademik kendileşme literatürünün kapsamını ve kendileşme pratiklerinin içeriğini kapsamayı hedeflemektedir.

Araştırmanın Amacı

Çalışma ‘akademik kendileşme’ kavramı ve pratiklerine dair yapılan alan taramasını Pierre Bourdieu’nun alan (field), habitus ve sermaye kavramları üzerinden okumakta ve kurumsal habitus yapının ve eğitim yönetimi yaklaşımları bağlamında yansımalarının teorik tartışmasını içermektedir.

Yöntem

Homo Academicus adlı çalışmasında Pierre Bourdieu (1988) akademik alandaki üretim süreçlerinin toplumsal uzamdan kopararak değerlendirilemeyeceğini, akademisyenin varlığını üniversite dışında çevreleyen değerler, normlar, işleyişler ve ilişkilendirmelerin olduğunu altını çizmektedir. Bourdieu’nun çalışması akademik alanı toplumsal ve kültürel habitusun (üniversite bünyesinde) etkisi ile şekillenen ve bilimsel birikim süreçlerinde farklılaşmaya yol açabilecek farklı sermaye formlarını (kültürel, ekonomik, sosyal ve sembolik vb.) barındıran ve yeniden üreten bir alan olarak tanımlamaktadır. Burada bahsedilen alan kavramı, alan kuramı bünyesinde, Bourdieu tarafından, aktörlerin birbirlerine göre göreceli pozisyonlar edindiği, toplumsal olarak inşa edilmiş merkezi anlam yapılarında ortaklaştıkları mücadele zemini olarak tanımlanmaktadır (Kluttz&Fligstein, 2016). Mücadelenin niteliği ve niceliğini aktörlerin alana taşıdıkları sermaye formları (ekonomik, sosyal, kültürel ve sembolik) ve alan içinde şekillenen ve aynı zamanda alanı şekillendiren yapılandırılmış eğilimler (dispositions) belirler (Kluttz&Fligstein, 2016). Toplumsal yapının işleyişinin aktörler tarafından deneyimlenmesi ve içselleştirilmesi ve bu içselleştirmenin devamlılığı habitus olarak adlandırılır. Bourdieu’nun aktörlerinin toplumsal statüleri ve eylemliliklerinin değişkenliği ve geçişkenliği parçası oldukları habitus bünyesinde sınırlıdır (Deem&Lucas, 2006). Habitus kapsamındaki eğilimler bütünü kati bir şekilde şekillendirilmiş ve formüle edilmiş eğilimlerdir, dolayısı ile habitus değişmeye meyil gösterse dahi ancak aktörlerin spesifik bir alan içinde işgal ettiği pozisyon ve o alanın işleyiş mekanizmasına tekabül edebilecek bir değişim söz konusudur. Diğer bir ifade ile Bourdieu’nun alan, habitus ve sermaye formları kavramları birbirinin içinden geçen güçlü yapısal formlardır ve aktörlerin ortaya koyabilecekleri herhangi bir değişim (süreci-talebi) içinden çıktığı yapısal formları yeniden üretir niteliktedir (Bourdieu, 1977). Bu çerçevede Bourdieu’nun aktörleri yapısal formların kıskacıdadırlar. Bu yapısal formların üretimi sürecinden akademik kendileşme mekanizması da etkin rol üstlenmektedir. Bu araştırmanın yöntemi akademik kendileşme literatürünün taranması yolu ile kendileşme pratiklerinin kurumsal habitus ve bilimsel üretim süreçleri ile olan ilişkisini, Pierre Bourdieu’nun alan (field), habitus ve sermaye kavramları ile ilişkilendirerek tartışmasını içermektedir.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: kurumsal habitus, “akademik kendileşme” (academic inbreeding), yüksek öğretim

Kaynaklar

- Bourdieu, P. (1988). *Homo Academicus*. Çev. Peter Collier. California: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Çev. Richard Nice. UK: Cambridge University Press.
- Deem, R&Lucas, L. (2007). Research and Teaching Cultures in Two Contrasting UK Policy Context: Academic Life in European Departments in Five English and Scottish Universities. *High Educ*, 54:115-133.
- Donzelot, Jacques. (1979). *The Policing of Families*. Çev. Robert Hurley. New York: Pantheon Books
- Horta, H&Velloso, Francisco M. &Grediago, Rocio. (2010). Navel Gazing: Academic Inbreeding and Scientific Productivity. *Management Science*, Vol.56, No.3, March 2010, pp.414-429.
- Inanc, O&Tuncer, O. (2011). The effect of academic inbreeding on scientific effectiveness. *Scientometrics*, (2011), 88:885-898.
- Kluttz, D.&Fligstein, N. (2016). Varieties of field theory. In S. Abrutyn (ed.) *Handbook of Contemporary Sociology*. Springer Publishing
- Özsoy, S., Ünal, L.I., Güngör, S., Özdemir, Y., Buyruk, H. ve Demir, N. (2013). *Türkiye’de eğitim bilimci olmak: bir kimlik araştırması*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL SINIZM İLE ÖRGÜTSEL SESSİZLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Ramazan Ertürk^a, Nuri Akgün^b, Tuncay Özdemir^c, Kaya Yıldız^d

^(a)Öğretmen, Yeniçağa Mehmet Çelik İlkokulu, koroglu522@hotmail.com

^(b)Yrd. Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, nuriakgun@hotmail.com

^(c)Yrd. Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, ozdemir_t@ibu.edu.tr

^(d)Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, kaya_yildiz@hotmail.com

Giriş

Bir toplumdaki örgütlerin görev yaptıkları alana bağlı olarak hedefleri değişmektedir. Bu bağlamda, eğitim örgütlerinin amacı toplumun geleceğine yön verecek bireyler yetiştirmektir. Bu sebeple, eğitim kurumlarının işlevselliği ve hedefleri toplumun geleceği açısından çok önemlidir (Özcan, 2014). Eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okullarına karşı geliştirdikleri tutumları dile getirmeleri veya susmaları okulların verimliliği açısından önem arz etmektedir.

Dean ve diğerleri tarafından tutum olarak tanımlanan örgütsel sinizm, işgörenlerin çalıştıkları örgüte karşı savunma amaçlı kullandıkları (Naus ve diğerleri, 2007) negatif tutumu yansıtır (Dean ve diğerleri, 1998). Bu tutum üç boyuttan oluşmaktadır (Dean ve diğerleri, 1998):

- Örgütün bütünlükten yoksun olduğuna dair bir **inanç**,
- Örgüte karşı negatif **duygu**,
- Bu inanç ve tutumlarla uyumlu olarak örgüte karşı aşağılayıcı ve eleştirici **davranış** gösterme eğilimi.

Abraham (2000) çalışmasında örgütsel sinizmin örgütlerde ortaya çıkmasını şu şekilde açıklamaktadır: "Liderler kendi çıkarları için dürüstlük, adalet, samimiyet gibi özelliklerini feda eder. Bu durum, işgörenleri iş ortamından duygusal olarak uzaklaştırır, hayal kırıklığına uğratar. İşgörenler örgüte karşı şüphe duymaya başlar ve örgütün bütünlükten yoksun olduğu inancına kapılırlar. Bu inanç hor görme, kızma, üzüme ve utanç gibi güçlü negatif duygulara ve bu duygular da işgörenlerin çalıştıkları örgütü kötüleme ve eleştirme davranışlarına dönüşür".

Sessizlik kavramı, ilk anlaşılır şekliyle sessiz olma durumunu ifade etmektedir. İlk bakışta iletişime kapalı olma durumu anımsatsa da, aslında önemli bir iletişim tarzı olarak değerlendirilmektedir. Gerek iş yaşamlarında çalışanlar gerek de günlük yaşamlarında bireyler, sessiz kalarak birçok konuda, yöneticilerine, çalışma arkadaşlarına ve çalıştıkları örgütlere çeşitli mesajlar iletmektedirler (Özgen ve Sürgevil, 2009). Pinder ve Harlos (2001) örgütsel sessizlik kavramını, örgüt içinde görev yapan bireylerin, söz konusu örgüt içindeki yöneticilere bilerek ve isteyerek, örgütsel durumlarla ilgili konulara ilişkin davranışsal, bilişsel ve duygusal değerlendirmelerini, söylememesi durumu olarak ifade etmektedir (Akt: Durak, 2012).

Örgütsel sessizlik, çalışanların örgütsel sorunlar hakkında fikir, görüş ve endişelerini esirgeme olarak tanımlanmaktadır (Morrison, Milliken, 2000, Akt: Çakıcı, 2010). Çalışanlar zarar göreceklere endişesiyle çoğu zaman sessiz kalmayı tercih edebilmektedir. İş ve süreçlerle ilgili konu ve sorunlarda sessizliğe bürünme, örgütte yaygın olması halinde fikrî yoksulluğa sebep olabileceği gibi, hatalar görmezden gelenebilecek ve yöneticiler önemli bilgilerden habersiz kalabileceklerdir. Bu sebeple sessizliği örgüt performansını etkileyen bir davranış olarak kavramlaştırıp anlamak gerekmektedir (Çakıcı, 2010).

Öğretmenlerin, okulda duygu ve düşüncelerini, sorunlarını rahatça ifade edememeleri, okulda meydana gelen sorunları görmezlikten gelip susmalarına sebep olabilir. Ayrıca öğretmenler okul yöneticileri vemeslektaşlarından aldıkları olumsuz eleştiriler karşısında da sessiz kalma eğiliminde bulunabilirler. Bu durum eğitimin verimliliğinin düşmesine sebep olabilir. Araştırmalar, okul yöneticilerinin öğretmenlerin, okul hakkındaki fikir ve görüşlerini dikkate alarak, yönetimin her türlü eleştiriye açık olması gerektiğini göstermektedir (Kahveci, 2010). Bu kapsamda araştırmanın sonuçlarının literatüre ve uygulamalara yansımaları önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin örgütsel sinizm ile örgütsel sessizlikleri algıları arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Bu amacı gerçekleştirme için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

- Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik algıları nedir?
- Öğretmenlerin örgütsel sinizm ile örgütsel sessizlik algıları arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada, öğretmenlerin örgütsel sinizm ile örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmada ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkiisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkiisel çözümleme iki türlü yapılabilir. Bunlar; korelasyon ve karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkililerdir (Karasar, 2005). Bu araştırmada öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile işe yabancılaşma ve işten çekilme algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde korelasyon kullanılmıştır. Korelasyonel araştırmalar, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin, herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelenmesini sağlar. Korelasyonel araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkilerin açığa çıkarılmasında, bu ilişkilerin düzeylerinin belirlenmesinde etkili ve bu ilişkilerle ilgili daha üst düzey araştırmaların yapılması için gerekli ipuçlarını sağlayan araştırmalardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008).

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 öğretim yılı 1. yarısında Bolu ili Yeniçağa ilçe merkezinde bulunan 1 anaokulu, 3 ilkokul, 2 ortaokul ve 2 lisede görev yapan toplam 103 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %33 Sınıf öğretmeni, % 67'si ise Branş öğretmenidir. Yine öğretmenlerin %53,4'ü kadın ve %46,6'si erkektir.

Bu araştırmada veriler “örgütsel sinizm ölçeği” ve “örgütsel sessizlik ölçeği” ile toplanmıştır.

Örgütsel Sinizm Ölçeği

Brandes (1997) tarafından geliştirilen örgütsel sinizm ölçeğinin Türkçe'ye uyarlaması, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Erdost, Karacaoğlu ve Reyhanoğlu (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçek, biliş (cognition) boyutunda 4 madde, duyuşsal tepki (affect) boyutunda 6 madde ve davranış (behavior) boyutunda 3 madde olmak üzere toplam 3 boyuttan ve 13 madden oluşan 5'li likert tipi ölçek kullanılmıştır.

Örgütsel sessizlik ölçeği

Araştırmada kullanılan örgütsel sessizlik ölçeği Dyne, Ang ve Botero (2003) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek çeşitli araştırmacılar tarafından Türkçe'ye çevrilerek uygulanmıştır. Bu çalışmada Taşkıran (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan ölçek kullanılmıştır. Ölçekte Likert tipi toplam 15 madde yer almaktadır. Bu maddeler kabullenici, korunmacı ve korumacı sessizlik olmak üzere üç alt faktörde incelenmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarına bakılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel sinizm ile örgütsel sessizlik algıları ve bunların alt boyutlarına ait değişkenlere ilişkin algı düzeylerini saptamak için frekans, yüzde ve standart sapmalarının dağılımlarına bakılmıştır. Tüm değişkenler korelasyon analizine tutulmuş ve değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya konulmuştur. İki değişken arasındaki korelasyon ilişkinin yönünü, kuvvetini belirtmede kullanılan korelasyon katsayılarının “+” ya da “-” olması ilişkinin yönünü belirlemede kullanılmıştır. Korelasyon katsayıları değerlendirilirken katsayılar, mutlak değer olarak 0,70 ile 1,00 arasında ise “yüksek”, 0,69 ile 0,30 arasında ise “orta”, 0,29 ve daha düşükse değerde ise “düşük” düzeyle ilişkili olarak (Büyüköztürk, 2005) ve 0,00 yaklaştıkça ise ilişki olmadığı şeklinde yorumlanmıştır. Araştırmada alt problemlerin çözümlenmesine dönük olarak elde edilen bulgular yorumlanırken; aralıklar “4.20-5.00” çok yüksek, “3.40-4.19” yüksek, “2.60-3.39” orta, “1.80-2.59” düşük ve “1.00-1.80” çok düşük olarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Öğretmenlerin genel örgütsel sinizm algıları ($X = 2,10$, $S = ,77$) “düşük” düzeydedir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin “Örgütsel Sinizm Ölçeği”nin alt boyutlarından “Bilişsel” ($X = 2,07$, $S = ,96$) ve “Davranış” ($X = 2,52$, $S = ,90$) algıları “düşük” düzeydedir. “Duyuşsal” algıları ise ($X = 1,70$, $S = ,78$) “çok düşük” düzeydedir.

Genel olarak öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ($X = 2,64$, $S = ,52$) “Orta” düzeydedir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin “Örgütsel Sessizlik Ölçeği”nin alt boyutlarından “Kabullenici Sessizlik” ($X = 2,33$, $S = ,74$) ve “Korunmacı Sessizlik” ($X = 2,18$, $S = ,68$) algıları “düşük” düzeydedir. Ancak öğretmenlerin “Korunmacı Sessizlik” algıları ($X = 3,41$, $S = ,66$) “yüksek” düzeydedir.

Öğretmenlerin örgütsel sinizm ile örgütsel sessizlik algıları arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel sinizm ile örgütsel sessizlik algıları arasında orta düzeyde ($r = 0,65$, $p < .01$) pozitif yönde bir ilişki vardır.

Tartışma

Araştırma sonuçları alan yazındaki diğer araştırmaların sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Güzeller ve Kalağan (2008), Kalağan (2009), Kalağan ve Güzeller (2010), Özgan, Çetin ve Külekçi (2011), Kılıç (2011) ve Helvacı ve Çetin (2012), Yıldız (2013) ve Yıldız, Akgün ve Yıldız (2013) tarafından eğitim kurumlarında yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin sinizm algıları düşük düzeyde bulunmuştur. Eğitim dışında yapılan çalışmalarda ise Özgan, Külekçi ve Özkan (2012), Arslan (2012) ve Kutanis ve Çetinel (2009),in üniversitelerde yaptığı araştırmalar kapsamında akademisyenlerin genel sinizm ve örgütsel sinizm düzeylerinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Tükeltürk vd. (2009) Tokgöz ve Yılmaz (2008) otel çalışanları; Turan (2011), Efiltili vd. (2008), Sur (2010) ve Çağ (2011) tarafından kamu kurumlarında yaptıkları araştırmada örgütsel sinizm orta

düzyededir. Örgütsel sinizmi, örgütsel sessizlik ikliminin hakim olduğu örgütlerde, çalışanların kendilerini ifade etme şekli olarak ele alan açıklamalar bulunmaktadır. Huang ve arkadaşlarının (2005), Tamuz'a (2001) göre, çalışanların sergilediği sessizlik davranışı aynı zamanda sinizme neden olabilir. Andersson (1996) da, sesli ifade sınırlılığının ve zayıf iletişimin örgütsel sinizme neden olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda araştırma bulgularının literatür tarafından desteklendiği görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin genel örgütsel sinizm algıları “düşük” düzeydedir. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları “orta” düzeydedir. Öğretmenlerin örgütsel sinizm ile örgütsel sessizlik algıları arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel sinizm ile örgütsel sessizlik algıları arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki vardır. Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel muhalefet algılarını azaltacak örgütsel bağlılık düzeyini arttırmak amacıyla şu öneriler sunulmaktadır: Öğretmenlerin okullarına ilişkin aidiyet duygularını arttırmak amacıyla grubun bir parçası olma hissi oluşturma yönünde etkinlikler düzenlenebilir. Öğretmenlerin örgüte bağlılığını azaltan durumlar ile sinizme ve sessizlik etmelerine neden olan durumları araştırılıp bu konuda önlemler alınabilir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Sinizm, Örgütsel Sessizlik, Öğretmen, İlişki.

Kaynaklar

- Abraham, R. (2000). Organizational Cynicism: Bases and Consequences. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 126(3), 269-292.
- Andersson, L. M. (1996). Employee cynicism: An examination using a contract violation framework. *Human Relations*, 49(11), 1395-418. ss.
- Arslan, E. T. (2012). Süleyman Demirel üniversitesi iktisadi ve idari bilimler fakültesi akademik personelinin genel ve örgütsel sinizm düzeyi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 1, 12-27.
- Brandes, M. P. (1997) *Organizational Cynicism: Its Nature, Antecedents and Consequences*. Doktora Tezi, Division of Research and Advanced Studies of the University of Cincinnati, Cincinnati.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çağ A. (2011). *Algılanan örgütsel adaletin, örgütsel sinizme ve işten ayrılma niyetine etkisinin belirlenmesine yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Çakıcı, A. (2010). *Örgütlerde İşgören Sessizliği: Neden Sessiz Kalmayı Tercih Ediyoruz?*, Detay Yayıncılık, Ankara.
- Dean, J. W., Brandes, P. ve Dharwadkar, R. (1998). Organizational Cynicism. *Academy of Management Review*, 23(2), 341-352.
- Durak, İ. (2012). *Korku Kültürü ve Örgütsel Sessizlik*, Ekin Yayınevi, Bursa.
- Efili, S., Gönen, Y. ve Öztürk, F. (2008). Örgütsel sinizm: akdeniz üniversitesinde görev yapan yönetici sekreterler üzerinde bir alan araştırması. *7. Ulusal Büro Yönetimi ve Sekreterlik Kongresi*, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, 1-14.
- Erdost, H. E., Karacaoğlu, K. ve Reyhanoğlu, M. (2007). Örgütsel Sinizm Kavramı ile İlgili Ölçeklerin Türkiye'deki Bir Firmada Test Edilmesi. *XV. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Sakarya Üniversitesi*, 514-524.
- Güzeller, C. O. ve Kalağan G. (2008). Örgütsel sinizm ölçeğinin Türkçe'ye uyarlaması ve çeşitli değişkenler açısından eğitim örgütlerinde incelenmesi. *16. Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı*, İstanbul Kültür Üniversitesi, Antalya, 87-94.
- Helvacı, M.A ve Çetin, A. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin belirlenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, S.3, 1475-1497.
- Huang, X., Evert Vliert, V., Vegt, G. V. (2005). Breaking the silence culture: Stimulation of participation and employee opinion withholding cross-nationally. *Management and Organization Review* 1(3), 459-482. ss.
- Kalağan, G. (2009). *Araştırma görevlilerinin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Kalağan, G. ve Güzeller, C. O. (2010). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 83-97.

- Kahveci, G. (2010). İlköğretim okullarında örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler, Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıç, Ş. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki: keçiören ilçesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kutaniş, R. Ö. ve Çetinel, E. (2009). Adaletsizlik algısı sinizmi etkiler mi? bir örnek olay. *17.Yönetim ve Organizasyon Kongresi Kongre Kitabı*, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, 693-699.
- Naus, F., Iterson, A. V., Roe, R. (2007). Organizational Cynicism: Extending the Exit Voice, Loyalty, and Neglect Model of Employee's Responses to Adverse Conditions in the Workplace. *Human Relations*, 60(5), 683-718.
- Özcan, E. (2014). Örgütsel adalet algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özgan, H., Çetin, B. ve Külekçi, E. (2012). İlköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 17, 69 – 84.
- Özgan, H., Külekçi, E. ve Özkan, M. (2011). Öğretim elemanlarının örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1, 196-205.
- Özgen, I. ve Sürgevil, O. (2009). *Örgütsel Sessizlik Olgusu ve Turizm İşletmeleri Açısından Değerlendirilmesi, Turizm İşletmelerinde Örgütsel Davranışın İçinde*, Editör: Zeyyat Sabuncuoğlu Z., Bursa: MKM Yayıncılık.
- Sur, Ö. (2010). *Örgütsel sinizm: Eskişehir ili büro çalışanları üzerine bir alan araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tamuz, M. (2001). Learning disabilities for regulators: The perils of organizational learning in the air transportation industry. *Administration and Society*, 3(3), 276–302. ss.
- Taşkıran, E. (2011). *Liderlik ve örgütsel sessizlik arasındaki etkileşim*. (1. Baskı) İstanbul: Beta Yayınevi.
- Tokgöz, N. ve Yılmaz, H. (2008). Örgütsel Sinizm: Eskişehir ve Alanya'daki otel işletmelerinde bir uygulama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8/2, 283-305.
- Turan, Ş. (2011). *Küreselleşme sürecinde örgütsel değişimi etkileyen bir unsur olarak örgütsel sinizm ve karaman ili kamu kurumlarında bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Tükeltürk, Ş. ve arkadaşları (2009). Örgütlerde psikolojik kontrat ihlalleri ve sinizm ilişkisi: 4-5 yıldızlı otel işletmeleri üzerine bir araştırma. *17. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Eskişehir, 686-690.
- Yıldız, K. (2013). Örgütsel Bağlılık ile Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Muhalefet arasındaki ilişki. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, S.8/6, s.853-879.
- Yıldız, K., Akgün, N. ve Yıldız, S. (2013). İşe Yabancılaşma ve Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, 6/6, 1253-1284
- Van Dyne, L., Ang, S. ve Botero, I.C. (2003). Conceptualizing Employee Silence and Employee Voice As Multidimensional Constructs. *Journal Of Management Studies*, 40(6), 1359-1372.

ÖĞRENCİLERİN CİNSEL İSTİSMARI ÜZERİNE OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Başak Coşkun Demirpolat^a, Merve Turpçu^b, Sevda Kattıtaş^c

^(a) Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Politikası ABD, basak84coskun@yahoo.com

^(b) Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Politikası ABD, merverodoplu@gmail.com

^(c) Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Politikası ABD, sasevda@gmail.com

Cinsel istismar iddiasıyla yargılanan öğretmen tutuklandı: Van'ın Edremit ilçesinde yaşları 9-12 olan kız öğrencilerine cinsel istismarda bulunduğu iddiasıyla yargılanan sanık öğretmen H.G. tutuklandı (Milliyet, 24.02.2017)

Kumluca'da iğrenç olay! Öğrencisine istismar...: İki çocuk babası Türkçe öğretmeni otomobilinde erkek öğrencisiyle cinsel ilişkiye girerken suçüstü yakalandı. Öğretmen açığa alındı hakkında soruşturma başlatıldı (Sözcü, 24.03.2017).

Giriş

Bir zamanlar istisnai olarak algılanan öğrencinin cinsel istismarıyla ilgili bu gibi haberlerin artık gündelik konuşmaların bir parçası olduğu söylenebilir. Çocuğu eğitip-öğretmenin yanı sıra güvenliğini de sağlaması beklenen, hatta sunduğu eğitim hizmetiyle cinsel istismar dâhil, çocuk istismarının önüne geçmek için etkin olması gereken eğitimciler maalesef bizzat istismarcı olabilmektedirler. Çocuk istismarının bir boyutu olan cinsel istismar, bir çocuğu herhangi bir cinsel eylemi gerçekleştirmek, cinsellik içeren görüntüler üretmek için bu tür davranışları sahneletmek ya da taklit ettirmek amacıyla çocuğu istihdam etmek, kullanmak, ikna etmek, kandırmak, teşvik etmek ya da zorlamaktır... Aile dışından biri tarafından ya da aile içi ilişkilerde reşit olmayana tecavüz ya da taciz etmek, fahişelik yaptırmak şeklinde olabilir (ABD Sağlık ve İnsan Hizmetleri, 2005; Akt. Hinkelman ve Bruno, 2008). Karaman (1993) cinsel istismarı kısaca çocuğun bir yetişkin ya da kendinden büyük bir ergen tarafından cinsel haz ya da doyum için kullanılmasında şeklinde tanımlamıştır (Akt. Karaman-Kepenekçi ve Cereci, 2015). İstismar aile içinde ya da okul ve yurt gibi örgütlerde olabilmektedir (Akbaş, 2001). Chireshe ve Chireshe'nin (2009) kız öğrencilerin cinsel istismarı üzerine yaptığı bir çalışmaya katılan öğrencilerin %77'si, öğretmenlerin ise %33'ü kız öğrencilerin cinsel istismarının okullarında yaygın olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Başka bir raporda 8. -11. Sınıflar arasındaki öğrencilerin %9.6'sı eğitimciler tarafından istismara uğradığını belirtmiştir (Amerika Üniversiteli Kadınlar Birliği, 2001).

Araştırmanın Amacı

Cinsel istismarla ilgili Türkçe ve yabancı alanyazında çalışmalar bulunmaktadır ancak öğrencilerin cinsel istismarın mağduru olmasıyla ilgili Türkçe alanyazında bilimsel çalışmalara rastlanmamıştır. Cinsel istismarcının eğitimci olduğu vakalar kendine has dinamikler yaratmaktadır. Buradan yola çıkarak, eğitimcilerin öğrencilere uyguladığı istismar olgusu üzerine, okul yöneticilerinin görüşlerini almak bu çalışmanın genel amacını oluşturmaktadır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul müdürleri cinsel istismar kavramını nasıl tanımlamaktadır?
2. Okul müdürlerine göre, bir eğitimcinin öğrenci/öğrencilerine uyguladığı olası cinsel istismar davranışlarını önlemek için okul yönetimi olarak neler yapılabilir?
3. Okul müdürleri, eğitimcinin öğrenciye uyguladığı bir cinsel istismar vakasında, atması gereken adımlar hakkında neler düşünmektedir?
4. Okul müdürlerine göre, eğitimcilerin öğrencilere uyguladığı cinsel istismar olaylarının gizli kalmasının, ilgili makamlara veya kişilere bildirilmemesinin sebepleri nelerdir?
5. Okul müdürlerine göre cinsel istismarın yaşandığı okulda, istismarın olumsuz etkilerinin azaltılması için neler yapılabilir?

Yöntem

Bu çalışmanın sorularına cevap aranırken nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim deseni uygulanmıştır. Olgubilimde, derinlemesine anlayış sahibi olmadığımız bir olgunun doğası ile ilgili bir anlayış kazanmak amaçlanır (Creswell, 2007). Eğitimcilerin cinsel istismar uyguladığı öğrencilerle ilgili haberler günlük hayatımızda göz ardı edilemez bir sıklıkla karşımıza çıkarken, bu olgunun okul müdürleri tarafından nasıl anlaşıldığı irdelenmiştir. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yaklaşımı kullanılmıştır. Ancak bu çalışma devam etmekte olduğu için, Tablo 1’de görüşmeleri tamamlanmış olan dokuz okul müdürünün özelliklerine takma isimler kullanılarak yer verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubu

İsim	Branş	Okul Türü	Meslekte Kıdem (yıl)	Yöneticilikte Kıdem (yıl)	Görüşme Süresi
Serkan	Kimya	Güzel Sanatlar Lisesi	25	13	16 dk.
Mustafa	Din Kültürü	Anadolu Lisesi	30	25	38 dk.
Bilal	Görsel Sanatlar	Ortaokul	25	21	40 dk.
Erdem	Sınıf	İlkokul	20	4	15 dk.
Ahmet	Felsefe Grubu	Meslek Lisesi	27	15	29 dk.
Nadir	Matematik	Meslek Lisesi	32	22	22 dk.
Orhan	Din Kültürü	İmam Hatip O.O.	22	15	30 dk.
Sami	Beden Eğitimi	Özel Eğitim	19	12	65 dk.
Levent	Din Kültürü	İmam Hatip Lisesi	25	9	60 dk.

Tablo 1’de görüldüğü gibi tamamlanan görüşmeler farklı düzeylerde ve farklı türlerde okulların müdürleriyle yapılmıştır. Farklı düzeylerde görev yapan okul müdürlerinin görüşlerine eşit ağırlıkla ulaşmak amacıyla ilkokul ve çalışma grubu içinde henüz temsil edilememiş olan kadın okul müdürleri ile görüşmeler sürdürülecektir.

Çalışmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmaktadır. Cinsel istismarla ilgili alanyazın incelendikten sonra görüşme soruları oluşturulmuş, bu sorular üç uzman – eğitim yönetimi alanında bir akademisyen, bir rehber öğretmen ve bir psikiyatrist – tarafından incelenmiştir. Uzmanların verdikleri tavsiyeler doğrultusunda yeniden düzenlenen görüşme soruları ile iki pilot görüşme yapılmış, görüşmeden hemen sonra sorularla ilgili yorumları alınmıştır. Uzman tavsiyelerinden ve pilot görüşmelerde alınan dönütlerden sonra 12 soruyla görüşme süreci başlamıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmaktadır. Çalışma devam ettiği için tema ve kod sayısı henüz netlik kazanmamıştır.

Bulgular

Çalışma kapsamında yapılmış olan görüşmelerin analizleri devam ettiği ve yeni görüşmeler yapılacağı için bu bölümde ilk bulgulara yer verilmiştir. Araştırma soruları doğrultusunda bulgular okul müdürlerinin cinsel istismar kavramının tanımı, öğrencilerin cinsel istismarını önleme konusundaki düşünceleri, cinsel istismar vakalarında atılması gereken adımlar, vakaların gizli kalmasının sebepleri ve cinsel istismarın etkilerini azaltmak için yapılabilecekler başlıkları altında verilmiştir.

Cinsel istismarın tanımı. Okul müdürlerinin cinsel istismar kavramıyla ilgili verdikleri tanımların oldukça kapsamlı olduğu söylenebilir. Örneğin Okul Müdürü (O.M.) Serkan cinsel istismarı “Karşı cinsinizi ya da hemcinsinizi rahatsız edecek boyutta her tür davranış” olarak tanımlamaktadır. Cinsel istismar tanımı yaparken okul müdürlerinin “her tür davranış” kavramlarını sıklıkla kullandıkları görülmektedir. Diğer taraftan cinsel istismarın ortak bir tanımının olmadığını ve bu durumun da kafa karışıklığına sebep olduğu görüşünü belirten okul müdürleri de mevcuttur. Örneğin O.M. Sami’ye göre “Milli Eğitim camiasında bunun (cinsel istismarın) öğrenci ve öğretmen açısından tanımlanması gerekmektedir”.

Öğrencinin cinsel istismarının önlenmesi. Öğrencilerin cinsel istismarını önleme konusunda okul müdürleri hem hali hazırda almış oldukları önlemleri hem de alınabilecek farklı önlemleri paylaşmışlardır. Okul yöneticilerinin öğrenci cinsel istismarına karşı tedbirleri öğretmen, öğrenci, veliyi hedef alan önleme yöntemleri olarak sınıflandırılmıştır. Öğretmenleri hedef alan önleme yöntemleri; öğretmenleri cinsel istismar ve cinsel istismarın hukuki yaptırımları konusunda bilgilendirmek, öğretmen davranışlarını gözlemlemek, okulda öğretmenler için konuyla ilgili kurallar oluşturmak, öğretmenleri sosyal medyada takip etmek, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminin kalitesinin artırılması, öğretmenlerin seçim sürecinde psikolojik testlerden geçirilmesi, öğretmenlere psikolojik destek sağlanması şeklinde öne çıkmıştır. Velilere yönelik önleme yöntemlerinde sadece toplumsal farkındalığı arttırmak fikri öne sürülürken, öğrenciye yönelik önleme yöntemi olarak sadece öğrenci davranışlarını gözlemlemek fikri ortaya çıkmıştır.

Öğrencinin cinsel istismarı vakasında atılması gereken adımlar. Okul müdürlerinin cinsel istismar vakasında atılacak adımlar konusundaki kesin ve ortak görüşleri mevzuatta belirtilen yasal süreci ivedilikle başlatmak gerektiği yönündedir. O.M. Mustafa’ya göre;

Eğitim camiasıyla ilgili kanunlarımız bu konuda çok sert, çok ciddi yaptırımları var. Bir kere siz yönetici olarak onun gereğini yapmak zorundasınız “acaba” diye bile sorgulayamazsınız. Size bu konuda bilgi aktarılmışsa siz ilgili birimlere yazarsınız onun araştırmasını ilgili birimler yapar, siz karışmazsınız ona.

Tamamlanmış olan görüşmelerde, okul müdürlerinin cinsel istismar vakalarında atması gereken hukuki adımlar konusunda bilgi ve bilinç düzeylerinin yüksek olduğu açık bir şekilde görülmektedir. Ancak bu bilgi ve bilinç düzeyinin uygulamaya ne kadar yansıtılabildiği tartışmaya açık bir durumdur.

Öğrencinin cinsel istismarının gizlenmesinin sebepleri. Okul müdürleri cinsel istismar konusunda bilgili ve bilinçli olsalar da, failin eğitimci olduğu cinsel istismar vakalarını gizlemeye çalışan yöneticiler olduğu da kabul edilmesi gereken bir gerçektir. Çalışmaya katılan okul müdürlerinin cinsel istismarın gizli kalmasının nedenleri ile ilgili görüşleri öğrenci, aile ve okul yönetiminden kaynaklanan sebepler olarak sınıflandırılmıştır. İstismarın gizli kalmasının öğrenci kaynaklı sebepleri, öğrencilerin gelişim düzeyinin istismarı algılama ve anlatmaya uygun olmaması, öğrencinin cezalandırılacağı düşüncesiyle aileden korkması ve öğrencinin istismarcıyı koruması gibi görüşlere yoğunlaşmıştır. Örneğin O.M. Sami’ye göre “öğrenci öğretmenine âşık olduğu için” istismarı saklayabilmektedir. Aileden kaynaklanan sebepler ise temel olarak aile üzerindeki namus anlayışıyla ilgili toplumsal baskı ve bu baskının bir sonucu olarak ailenin okula ya da istismar edilen çocuğa olayın kapatılması için baskı yapması düşünceleri ile ifade edilmiştir. Okul müdürlerinin ise istismar vakalarında ahlaki ikilem yaşadıkları ve okulun “adı çıkmasını” düşüncesi yüzünden vakayı örtbas edebilecekleri ya da en azından “emin olana kadar” hukuki süreci erteledikleri belirtilmiştir.

Öğrencinin cinsel istismarının olumsuz etkilerinin azaltılması. Bir okulda ortaya çıkan cinsel istismar vakasının olumsuz etkilerini azaltmak için okul yönetimince yapılabilecekler istismar mağduru öğrenci üzerindeki olumsuz etkilerin azaltılması, doğrudan istismarın mağduru olmayan diğer öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerin azaltılması ve öğretmenler üzerindeki etkilerin azaltılması şeklinde temalara ayrılmıştır. Eğitimcinin cinsel istismarına uğrayan öğrencinin okulunu değiştirmesi oldukça sık belirtilen bir çözüm olarak öne sürülmüştür. O.M. Erdem’e göre “bu gibi durumlarda öğrencinin okul değiştirmesi hem kendisi hem de ailesi için daha yararlı oluyor”. Okul değiştirmenin yanı sıra, öğrencilerin psikolojik destek almaya yönlendirilmesi ve rehberlik servisinin takibinde olması gibi öneriler belirtilmiştir. Okulda cinsel istismarın doğrudan mağduru olmayan diğer öğrenciler ve öğretmenler üzerindeki olumsuz etkilerin azaltılmasına yönelik neredeyse hiçbir görüş bildirilmemiştir. Öne sürülen tek bir öneri, okulda birlik beraberliği yeniden kuracak etkinlikler yapılması yönünde olmuştur.

Tartışma

Okul müdürlerinin cinsel istismar tanımlarının geniş kapsamlı olduğu görülmüştür; sadece fiziksel temas değil cinsel içerikli söz ya da bakışları da cinsel istismar kapsamında algılamaları olumlu bir durum olarak yorumlanabilir. Ancak, tanımlamanın zorluğuna dair düşünceler de seslendirilmiştir. Cinsel istismarın tanımının yapılabilmesi oldukça önemlidir nitekim cinsel istismarla ilgili konulardaki zorlukların büyük bir kısmı net, kesin ve ortak tanımların olmamasından kaynaklanmaktadır (Somers ve Szwarcberg, 2001). Okul müdürlerinin öğrencilerin cinsel istismarını önleme konusunda öğretmen odaklı tedbirlerde zengin bir repertuara sahipken, öğrenci ve veliyi içeren tedbirlerle ilgili görüşlerinin daha sınırlı olduğu açıktır. Cinsel istismar vakasında atılması gereken adımlar konusunda paylaşılan görüşlerin sosyal beğenirlik veya yasalara uygun cevap verme kaygısıyla ifade edilmiş olabileceği gözden kaçırılmamalıdır. Cinsel istismarın gizlenmesinin sebepleri konusunda “okulun adı çıkmasını” düşüncesinin yapılan her görüşmede vurgulanmış olması, okul müdürlerinin bilinçlerinde “okulun namusu” ile ilgili bir imaj olduğunu ve bu imajın “kirlenmesini” istemediklerini düşündürmektedir. Cinsel istismarın olumsuz etkilerin azaltılması konusundaki görüşlerin oldukça dar kapsamlı olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Cinsel İstismar, Eğitimci, Öğretmen, Öğrenci, Okul Müdürü

Kaynaklar

- Akbaş, T. (2001). Kız ve erkek çocuklara yönelik cinsel tacizler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(7), 58-76.
- American Association of University Women (2001). *Hostile hallways: bullying, teasing, and sexual harassment in school*. Washington, DC: AAUW Educational Foundation.
- Cinsel istismar iddiasıyla yargılanan öğretmen tutuklandı. (2017, 24 Şubat). 24.03.2014 tarihinde <http://www.milliyet.com.tr/cinsel-istismar-iddiasıyla-gundem-2402587/> adresinden erişilmiştir.
- Chireshe, R., ve Chireshe, E. (2009). Sexual harassment of female students in three selected high schools in urban Masvingo, Zimbabwe. *Agenda*, 23(80), 88-96.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Hinkelman, L., ve Bruno, M. (2008). Identification and reporting of child sexual abuse: The role of elementary school professionals. *The Elementary School Journal*, 108(5), 376-391.
- Karaman-Kepenekçi, Y. ve Cerci, C. (2015). Çocuk istismarı ve ihmali olaylarını önlemeye ve çözmeye ilişkin okul yöneticilerinin sorumlulukları. *Prof. Dr. İbrahim Ethem Başaran'a Armağan: Eğitimde 52 Yıl* (Ed. İ. Aydın ve Ş. Çınkır) içinde 135-154. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kumlucu'da iğrenç olay! Öğrencisine istismar... (2017, 24 Mart). 24.03.2017 tarihinde <http://www.sozcu.com.tr/2017/gundem/kumlucada-igrenc-olay-ogrencisine-istismar-1752802/> adresinden erişilmiştir.
- Somer, E., ve Szwarcberg, S. (2001). Variables in delayed disclosure of childhood sexual abuse. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71(3), 332.

GÖREVLENDİRME USULÜYLE OKUL MÜDÜRÜ OLARAK ÇALIŞAN OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ

İbrahim Gül^a, Hamza Tural^b

^(a) Yrd.doç.Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, igul@omu.edu.tr

^(b) Öğretmen, Milli Eğitim Müdürlüğü, tural_hamza55@hotmail.com

Giriş

Örgütsel değişim; toplumsal değişim içinde gerçekleşen, aynı zamanda toplumsal değişimden doğrudan etkilenen, ilerleyen zaman içinde artarak çevresini de etkileyebilen ve günümüzde giderek önemi daha iyi anlaşılan bir kavramdır (Tezcan, 1984: 130). Örgütsel değişim kendisini her alanda hissettirmektedir. Dünyada, yönetim alanında da anlayış hızla değişmekte ve eğitim kurumları bundan etkilenmektedir. Aslında eğitim ve yönetim birbirini etkileyen ve birbirinden etkilenen kavramlardır. Eğitim, yöneticilerin yetiştirilmesinde etkili olurken, yönetim de eğitimi şekillendiren ve ona yön veren süreçleri içerir. Diğer taraftan okul yöneticisinin, okulun etkililiğine katkısı da göz önüne alındığında, eğitim yönetimi kavramının da aslında dinamik süreçlerden oluştuğu anlaşılır.

Dünyada, ekonomik, teknolojik ve sosyal gelişmeler, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanmanın önemini artırmıştır. Bunun bir sonucu olarak, ülkeler bu gelişmelerden etkilenmektedir. Çevresinde yaşanan değişimlerden ve içinde buldukları toplumdaki olaylardan en çok etkilenen kurumların başında eğitim kurumları gelmektedir. Değişen çevrenin ihtiyaçlarına cevap verebilmek için eğitim kurumları da kendilerini değiştirmek ve yenilemek zorundadırlar. Değişim özgünse ve değiştirdiği sistemin amaçlarını daha etkili ve ekonomik biçimde gerçekleştirmesine katkıda bulunuyorsa, bu değişim bir yenilik sayılabilir (Budak 1998: 20). Bu gerçeği göz önüne aldığımızda, eğitim kurumlarının sürekli olarak değişime / gelişime açık olmaları, gerçekçi ve uygulanabilir politikalar ile bunlara uygun ulaşılabilir hedefler belirlemeleri önem arz etmektedir.

Bir eğitim kurumu olarak okulların söz konusu belirlenen amaçlarına ulaşma gayreti ve çabası, okulda mevcut beşeri ve fiziki kaynakların etkili ve verimli kullanılmasını gerektirir. Açıklalın'a (1999: 54) göre, insan davranışlarının temel nedeni nesnelere, kişiler veya durumlar değil; bizim onlara ilişkin düşünce, değer ve inançlarımızdır (akt. Çınar, 2005: 92). Öyleyse okullarda, etkili bir yönetim anlayışının oluşturulması okul yöneticisine düşmektedir. Okul yöneticisinin kendisinden beklenen etkili bir yönetim anlayışını sergileyebilmesi de onun yönetim süreçlerini okulun amaçlarına yönelik işletmesine bağlıdır. Bursalıoğlu'na (2002) göre, bu süreçlerin okul yöneticileri tarafından etkili şekilde işletilerek davranışa dönüştürülmesi, yöneticilerin akademik bir eğitim almasıyla mümkündür. Davranışları değiştirmenin yöntemi, onları yönlendiren düşünceleri değiştirmektir. Bunu zaman içinde yeni yaşantılar yoluyla başarabiliriz (Açıklalın 1999: 55).

Okul yöneticisinin, okul kültürü ve iklimi gibi konularda da yetkin olması beklenir. Düzenli ve destekçi bir okul iklimi, etkili okulun özelliklerindedir (Balci, 1993: 7). Okul yönetiminin eğitim öğretim alanı başta olmak üzere diğer farklı alanlarında da bilgi ve tecrübeye sahip okul yöneticilerinin başarılı olması beklenir. Onların yönettiği okullarda yürütülen eğitim-öğretim çalışmalarının başarılı olacağı bir gerçektir. Burada birkaç önemli özellikler sayılan okul yöneticilerinin varlığı ve bunların sayısının artırılması son derece önemlidir. Bu tür çalışmalar, okul yöneticilerinin görevlendirilmesi hususuyla ilgili yasal düzenlemelerin gözden geçirilmesine yardımcı olacaktır. Böylece eğitimin tüm paydaşları tarafından destek gören ve güvenilir bir yönetici atama/görevlendirme yönetmeliği geliştirilme veya var olan yönetmeliğin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyma bakımından önemli görülmektedir.

Problem durumu

Eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulanması olarak kabul edilen okul yönetimi, önemli bir konuma ve yere sahip olup, bilimsel yöntemler kullanılarak ele alınmalıdır. Okul yöneticileri, bu bağlamda okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde lider kişiler olarak görülmektedirler. Okul yöneticiliği, uzmanlık gerektiren bir alan olduğu gerçeği göz önüne alınırsa, eğitim yöneticiliğinin bir meslek olarak ele alınması gerektiği düşünülmüştür. Bu gerçeklikten hareketle, okul yöneticisi adayların objektif ölçütlere göre seçilmesi, alana yönelik lisansüstü ve hizmetiçi eğitimle yetiştirilmesi, yetki ve sorumluluklarının belirlenmesi, performans ölçütlerinin ve kariyer basamaklarının düzenlenmesi oldukça önemlidir (Taymaz,2003;Akt: Taş,2005).

Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanması ile ilgili olarak dünyadaki uygulamalar incelendiğinde, farklı yönetici yetiştirme uygulamalarına yer verildiği görülmektedir. Bu farklılık ülkelerin eğitim yaklaşımlarına ve okul yönetimi anlayışlarına göre değişiklik göstermektedir. Başka bir anlatımla, ülkelerin izlediği eğitim yaklaşımlarının yönetici yetiştirme ve atama usullerini de etkiledi, bu alanda sürekli bir değişme ve gelişme yařandđı gözlenmektedir.

Türkiye’de eğitim kurumlarına okul yöneticisi atama yöntemlerinde ve bunu düzenleyen yönetmeliklerde günümüze gelinceye değin değişiklikler yapılmıştır. Okul yöneticilerinin ne Şekilde atanacağı, eğitimin gündemini sürekli işgal eden bir konu olmuştur. 1928 yılında Gazi Eğitim Enstitüsüne bağlı Pedagoji bölümünde, 1953 yılında Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü (TODAİE) aracılığı ile yönetici yetiştirme işi yapılmaya ĉalıřılmıř, 1962 yılında, Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi (MEHTAP) kurulmuştur. Üniversitelerde okul yöneticiliği ile Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okul yöneticisi yetiştiren bir bölüm aĉılmıřtır (Recepoğlu ve Kılınĉ, 2014: 1822).

2011 yılında 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ĉıkarılmıřtır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), ilgili kararnameye dayalı olarak iki yönetmelik ve bir kılavuz yayınlamıştır. Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Grevlendirmelerine Dair Yönetmelik (MEB, 2015) ve MEB’e Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Kılavuzu (MEB, 2016) yayınlayarak yrrlge konulmuştur. Burada yapılan düzenlemelerle, okul yöneticiliği bir meslek olmaktan ĉıkarılmıř, sıradan her öğretmenin geĉici olarak bir süreliğine yapabileceği bir iş haline sokulmuştur.

Yapılan düzenlemelerle, 657 sayılı Kanununun 88. ve 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 37. Maddesi uyarınca, MEB’e bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında müdür, müdür başyardımcılığı ve müdür yardımcılığı görevleri, ikinci görev kapsamında değerlendirilmiş ve bu işi yürütecek kişiler belli süreliğine okullara yönetici olarak görevlendirilmişlerdir. Bu kişilerin, ilgili görevlerinden ayrıldıkları zaman asıl görevleri olan öğretmenliğine geri dönecekleri belirtilmiştir (MEB, 2011; DMK, 1965).

Okul yönetiminde farklı kademelerde görev alacak kişilerde aranacak genel ve zel Şartlara, kurulacak komisyonlarla yrtlecek olan yazılı/sözlü sınavlara ve değerlendirmelerine ise ilgili yönetmelik ve kılavuzda yer verilmiştir. Ayrıca yönetmelik, bu kişilerin görevlendirme usulleri ve yöneticilik görevlerinin sonlandırılması ve devam ettirilmesi ile ilgili düzenlemeleri de kapsamaktadır (MEB, 2015; MEB, 2016).

Ülkemizde okul yöneticilerinin seĉimi, görevlendirilmeleri, görevden ayrılmaları ve göreve devam etmelerinde meydana gelen bu değişiklerin, eğitimin paydaşlarında, okul yönetimi üzerinde ve okul yönetim sreĉlerinde bir takım etkilerinin olduğu muhakkaktır. Bu etkilerin neler olduğunun bilimsel yöntemlerle incelenerek ortaya ĉıkarılması, değerlendirilerek paylaşılması önem arz etmektedir.

Bu araştırmada, MEB’e bağlı eğitim kurumlarında görevlendirilen okul yöneticilerinin, konuya ilişkin görüşlerinin neler olduğu incelenmiş, yapılan bu değişikliklerin eğitim sistemine olan etkileri irdelenmeye ĉalıřılmıřtır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, görevlendirme usulüyle okul müdürü olarak ĉalıřan okul yöneticilerinin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaĉla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1.Okul yöneticiliğinin görevlendirme usulü ile yürütülmesi konusunda neler söylemek istersiniz?
- 2.Okul yöneticiliğinin meslek olarak görülmesi hakkında ne düşünürsünüz?
- 3.Okul yöneticiliğinin mevcut Şekliyle yürütülmesinin avantajları nelerdir?
- 4.Okul yöneticiliğinin mevcut Şekliyle yürütülmesinin dezavantajları nelerdir?
- 5.Okul yöneticilerinin görevlendirme usul ĉalıřması dolayısıyla karşılaştığı en önemli sorunlar nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma nitel bir ĉalıřma olup, okul yöneticilerinin konuya ilişkin görüşlerinin ortaya koymaktır. Nitel araştırmalar ĉeřitli kavramların, problemlerin ve sreĉlerin yorumlanması durumlarını iĉerir (Miller ve Dingwall, 1997). Araştırmanın ĉalıřma grubunu Samsun merkez ilĉelerde görev yapan 15 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Yöneticiler seĉilirken farklı okullarda görev yapan yöneticilerle görüşülmeye ĉalıřılmıřtır. ĉalıřmada gönüllülük esasına uyulmuştur. Öğretmenlerin görüşleri, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda Şu sorulara yer verilmiştir: 1)Okul yöneticiliğinin görevlendirme usulü ile yürütülmesi konusunda neler söylemek istersiniz? 2)Okul yöneticiliğinin meslek olarak görülmesi hakkında ne düşünürsünüz? 3)Okul yöneticiliğinin mevcut Şekliyle yürütülmesinin avantajları nelerdir? 4)Okul yöneticiliğinin mevcut Şekliyle yürütülmesinin dezavantajları nelerdir? 5)Okul yöneticilerinin görevlendirme usul ĉalıřması dolayısıyla karşılaştığı en önemli sorunlar nelerdir? Görüşme sonucunda elde edilen veriler iĉerik ĉzmlemesi yoluyla analiz edilmiş ve bu formlarda yer alan temalar gruplandırılmıştır. Böylece bu temaların frekans ve yüzdeleri ĉıkarılmıřtır. Her bir alt problem bir alt başlık olarak kabul edilerek bu görüşlerden genellemelere gidilmeye ĉalıřılmıřtır. Yöneticilerin



bazı görüşleri aynen aktarılarak bazı sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak ilgililere bazı önerilerde bulunulmuştur.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticisi, atama, görevlendirme

Kaynaklar

- Açıkalm, A. (1994). *Çağdaş örgütlerde insan kaynağının yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Açıkalm, A. (1999). *İnsan kaynağının yönetimi-geliştirilmesi*. PegemA Yayıncılık. Ankara.
- Aksu, C. (2016). *Eğitim yöneticilerinin görevlendirilme politikaları: olgular ve algular*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ
- Aydın Baş, E. (2016). *Okul yöneticilerinin yönetici görevlendirme Yönetmeliğine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul, kuram, uygulama ve araştırma*, Ankara: Yavuz Dağıtım
- Budak, G. (1998). *Yenilikçi yönetim, yaratıcı birey*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Çınar, İ. (2005). İnsan kaynağını geliştirme bağlamında değişim yönetimi, *Ege Eğitim Dergisi*, (6) 1: 81–93
- Dayioğlu, Ş. (2015). *Milli eğitim bakanlığına bağlı okullara yönetici atama kriterleri konusunda okul yöneticilerinin görüşleri*: İstanbul ili örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fatih Üniversitesi, İstanbul
- DMK (1965). Devlet Memurları Kanunu, *Resmi Gazete* Tarih 23/7/1965 Sayı 12056, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/dmk.html> Erişim: 30.3.2017
- MEB. (2015) Milli eğitim bakanlığı eğitim kurumları yöneticilerinin görevlendirmelerine dair yönetmelik, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/egitimkurumyon/yonetmelik.pdf> (E.T. 21.02.2017)
- MEB. (2016) Milli eğitim bakanlığı eğitim kurumlarına yönetici görevlendirme kılavuzu https://ikgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/22023516_miletmbakanliinabaliatmkurumlarinaynetcgrevlendirmekilavuzu2016.pdf (E.T. 21.02.2017)
- MEB (2011). Milli eğitim bakanlığının teşkilat ve görevleri hakkında kanun hükmünde kararname http://mevzuat.meb.gov.tr/html/mebtesvegorevkhk_1/mebtesvegor_0.html. E.T. 21.02.2017)
- Miller, G. ve Dingwall, R. (1997). *Context and method in qualitative research*. Sage: London.
- Morgül, A. (2015). *Milli eğitim bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında yönetici görevlendirme kriterleri konusunda öğretmen görüşleri*: İstanbul il örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fatih Üniversitesi, İstanbul
- Recepoğlu, E. ve Kılınç, A., Ç. (2014). Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 9/2 Winter 2014, (1817-1845)
- Taymaz, H. (2003). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Tezcan, M. (1984). *Sosyal ve Kültürel Değişme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yeloğlu, D. (2008). *Eğitim kurumlarına yönetici seçme ve atamaya ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

OKUL KÜLTÜRÜNÜN HOFSTEDE'İN KÜLTÜR SINIFLAMASINA GÖRE ÖZDEYİŞLER ÜZERİNDEN İNCELENMESİ

Yılmaz Tonbul^a, Özden Ölmez Ceylan^b

^(a) Doç. Dr., Ege Üniversitesi, yilmaztonbul@gmail.com

^(b) MEB Türkçe Öğrt., olmezozden@yahoo.com

Giriş

Kültür toplumların temel öğelerinden biridir. Her toplumun kendine özgü bir kültürü vardır ve bu kültürü oluşturan çeşitlilikler o toplumun zenginliği olarak düşünülebilir. Bu zenginliği oluşturanlar ise o topluma ait değerler, gelenek ve görenekler, inançlar, normlar, simgeler, törenler, dil ve benzeri öğelerdir. Bu öğelerden hareketle toplumların kültürel zenginliklerini anlamaya yönelik hem ülkemizde hem de dünyada birçok araştırma (Hofstede 1980, 1993, 2001, 2011; Adler, 1983; Schwartz, 1994; Trompenaars, 1993; Sargut, 2001) yapılmış ve bu araştırmalarda kültürler arası benzerlikler ile farklılıkların neler olduğu üzerinde durulmuştur. Kültürel farklılıkları ve benzerlikleri belirlemek amacıyla yapılan en kapsamlı araştırmalardan biri de Hofstede'in (1980) dünya çapında yapmış olduğu ve hala güncellemeyi sürdürdüğü çalışmasıdır. Hofstede'in kültürler arası çalışmaları alan yazında en yaygın kullanılanı ve kabul görüleni olması açısından önem taşımaktadır (Koşar, 2014).

Hofstede (1980) yaptığı araştırmalar sonucunda kültürü boyutlarına ayırmıştır. Bu boyutlar, başlangıçta dört iken güncellenmiş hâlinde altı tanedir. Hofstede (2011) kültür boyutlarını güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, bireysellik/toplumculuk, dişillik/erillik, kısa dönemli /uzun dönemli uyum, hazcılık/kendini kısıtlayıcılık olarak adlandırmıştır. Hofstede (2011) bu boyutları aşağıdaki şekilde açıklamıştır.

Güç mesafesi boyutu dar ve geniş olmak üzere iki şekilde ele alınmaktadır. Dar güç mesafesi demokratik ve eşitlikçi toplumlarda görülürken geniş güç mesafesi hiyerarşi ve otoritenin hâkim olduğu toplumlarda görülmektedir.

Belirsizlikten kaçınma boyutu toplumun bilinmeyene karşı korku ve tedirginliğinin kuvvetli ya da zayıf olmasıyla ilgilidir. Belirsizlikten kaçınmanın kuvvetli olduğu toplumlarda açık ve net kurallar beklentisi varken kaçınmanın zayıf olduğu toplumlarda esnek kurallar rahatsız edici görülmez.

Bireysellik ve toplumculuk boyutu bireylerin kendilerini nasıl tanımladıkları ile ilgilidir. Bireysellik toplumlarda birey tek başına değerli ve kendi çıkarlarının daha önemli olduğunu düşünürken toplumcu bakış açısına sahip kültürlerde bireyler kendilerini bir topluluğun parçası olarak görür ve ait hissettiği toplumun çıkarlarını ön planda tutarlar.

Dişillik ve erillik boyutunda toplumların cinsiyet değişkenine göre nasıl bir dağılım gösterdikleri üzerinde durulmaktadır. Eril kültüre sahip toplumların kültürlerinde hırs ve güç hâkimken dişil kültüre sahip toplumlarda kişiler arası uyum ve anlaşma önemlidir.

Kısa ve uzun dönemli uyum boyutunda ise geçmiş ve gelecekle ilgili değerler arasındaki fark üzerinde durulur. Kısa dönemli uyum geçmişe bağlılık, geleneğe saygı vb. biçimde değerlendirilirken uzun dönemli uyum geleceğe yönelik davranışlara değer vermektedir.

Hazcılık ve kendini kısıtlayıcılık ise Hofstede'in eklediği son boyuttur. Bu boyut insanların kendi arzu ve isteklerini nasıl kontrol ettikleriyle ilgilidir. Araştırmada "hazcılık" olarak adlandırdığımız "hoşgörü", mutluluk odaklı yaşamı ifade ederken "kendini kısıtlayıcılık" olarak adlandırdığımız "kısıtlama" boyutu ise insanların arzu ve dürtülerini kısıtladıkları bir kültürü ifade etmektedir.

Tüm bu kültür boyutlarını belirlerken Hofstede de çeşitli göstergelerden yararlanmıştır. Değerler, normlar, inançlar vb. göstergeler kültürlerin adlandırılmasında rol oynamaktadır. Kuşkusuz bu göstergelerin kuşaklar arası aktarımı dil ile gerçekleşmektedir. Bu noktada kültürel yapının temelini oluşturan en önemli unsurun dil olduğu kabul edilmektedir (Kaplan, 2005; Ergin, 2007; Aksan, 2007; Özbay, 2008; Okuyan, 2012). Toplumla birey arasında kültür iletişimini sağlayan bir köprü olarak nitelendirilen dil (Özbay ve Tayşi, 2011), toplumun kültür birikimini, kültür dokusunu aktaran en etkili araç olarak görülmektedir (Sever, 2004). Elbette dilin, dolayısıyla kültürün aktarımı ailede başlar ancak eğitimin kültür aktarımının temel aracı olduğu (Akyüz, 2016), eğitim yuvası okulların bu anlamda öneminin büyük olduğu yadsınamaz. Okullarda kültürel aktarım ders programları ve ders kitaplarıyla gerçekleştirilebilir. Ancak okulların kültürlenme sürecindeki işlevi sadece

derslerle sınırlı değildir. Okul koridorlarına asılan yazılar, görseller, afişler, özdeyişler gibi birçok öge kültürel aktarım aracı olarak görülebilir (Tonbul ve Güngör, 2017). Özellikle de merkezi anlayışa göre hazırlanan ders programları ve ders kitaplarından farklı olarak okulun öğretmenleri ya da yöneticilerinin öğrencilerde görmek istedikleri kültürel değerleri ifade etmeleri, okul kültürünü yansıtmaları açısından bu gibi göstergeler kültürel araştırmalar için önemli ipuçlarını barındırmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu göstergeler arasında araştırmada kullanılan özdeyişler ele alındığında bu sözleri söyleyen kişilerin belli olması (TDK, 2005) açısından farklı bir öneminin olduğu; özellikle de toplumun ileri gelenleri ya da toplum tarafından kabul görmüş kişiler tarafından söylenen sözler olmaları açısından özdeyişlerin kültürün yansımaları olduğu söylenebilir. Kültürün, bireylerin değer ve tutumlarının şekillenmesinde önemli olduğu düşünüldüğünde bireylerin eğitim yaşamları boyunca karşılaştıkları özdeyişlerin onların kültürlerinin şekillenmesinde büyük rol oynadığı ve bu özdeyişlerin bizlere kültürel açıdan neyin önemli olduğuna ilişkin ipuçları verebileceği düşünülmektedir. Okul kültürünün bu boyutu dikkate alınarak araştırma, okullarda özdeyişlerin rastgele seçimler yerine sistemli biçimde; pedagojik uygunluk gözetilerek; MEB'in temel ilke, amaç ve değerleriyle eş güdümlü olacak şekilde kullanılması yönünde öneriler sunmak amacıyla "İzmir'deki okullarda kullanılan özdeyişler nelerdir, seçilen özdeyişler Hofstede'in kültür boyutlarında nasıl bir yer bulmaktadır?" sorularının temelinde şekillendirilmiştir.

Yöntem

Nitel araştırma yöntemine göre sürdürülen çalışmada anlamları ortaya çıkarmaya yönelik (Yıldırım ve Şimşek, 2008) olan olgubilim deseni kullanılmış ve veriler doküman analizi ile incelenmiştir. Araştırmada veri olarak kullanılmak üzere maksimum çeşitlilik örneklem seçimi doğrultusunda İzmir'in değişik bölge ve seviyelerindeki okullarda asılı olan özdeyişlere ulaşılmıştır. Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen Hofstede'in sınıflandırmasına ilişkin göstergelerle betimsel analiz yöntemine göre incelenmiştir. Bağımsız olarak yapılan analiz sonuçları karşılaştırılmış ve daha önce Hofstede üzerine çalışmalar yapmış bir araştırmacıdan uzman görüşü alınmıştır. Böylece alan yazında belirtildiği üzere (Glesne ve Peshkin, 1992; Shenton, 2004; Yıldırım ve Şimşek, 2008) araştırmanın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında Oktürk'ün (2006) farklı kültürlerle ait özdeyişleri derlediği "Konuşma Sanatı ve Özdeyişler Antolojisi"nde yer alan özdeyişler ile ulaşılmış ve bu kaynakta yer alan özdeyişlerden bir öneri paketi oluşturulmuştur.

Bulgular

İzmir ilinin farklı tür ve sosyo-ekonomik düzeylerindeki okullardan toplanan özdeyişler incelendiğinde vurgunun daha çok "okuma alışkanlığı, öğretmenler, eğitim, çalışkan olmak, vatan sevgisi, bilim" temalarına yönelik olduğu görülmektedir. Hofstede'in Türkiye'deki ulusal kültür sınıflaması, bu araştırmanın bulguları ile bazı boyutlarda örtüşürken kimi boyutlarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Okullarda daha çok Atatürk'ün özdeyişlerinin yer aldığı ve özdeyiş seçimlerinin sistematik olarak yapılmadığı belirlenmiştir. Atatürk'ün yanı sıra yazar, şair, bilim insanı ve tarihi değere sahip kişilerin de özdeyişlerinin okullarda sergilendiği saptanmıştır. Özdeyişlerde devlet okullarında daha çok ulusal değerlere yer verilirken özel okullarda hem ulusal hem de evrensel değerlere yer verildiği görülmüştür. Okullarda sergilenen özdeyişler Hofstede'in kültür boyutları açısından ele alındığında ise uzun vadeli yönelim boyutunun öne çıktığı görülmektedir. Bunu dışıl değerler ve toplumsal kültür boyutları izlemektedir. En az vurgunun ise belirsizlikten kaçınma, bireycilik ve haz boyutuna yönelik olduğu elde edilen bulgular arasında yer almaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Okullarda sergilenen özdeyişlerin, toplum hayatında daha çok hangi özelliklere sahip bireylerin görülmesi istendiğine yönelik ipuçları verdiği düşünüldüğünde özdeyişlerin seçiminde daha sistematik bir yol izlenmesi gerektiği araştırmanın sonuçlarından biri olarak ortaya çıkmaktadır. Okullardaki tüm zümrelerin, yazı ve resim inceleme komisyonlarının, okullarda sergilemek üzere alanlarıyla ilgili özdeyiş, atasözü gibi sözleri belirlerken Hofstede'in kültür sınıflaması boyutlarını da dikkate almaları için meslek öncesinde ve meslek içerisinde eğitimler verilebilir. Ayrıca Hofstede'in kültür boyutları açısından düşünüldüğünde daha az vurgu yapılan boyutlara yönelik özdeyişlerin de okul duvarlarında yerini alması gerektiği düşünülmektedir, bu doğrultuda bir özdeyiş antolojisinden yararlanılarak tüm boyutlara yönelik özdeyişlerin yer aldığı bir öneri paketi geliştirilmiştir. Benzer araştırmalar farklı illerde de yapılarak karşılaştırma çalışmaları yapılabilir. Okullarda yöneticilerin ve öğretmenlerin konuya ilişkin görüş ve önerileri de başka bir araştırmanın konusu olabilir.

Anahtar Kelimeler: okul kültürü, Hofstede'in kültür sınıflandırması, okullardaki özdeyişler

Kaynaklar

- Adler, N.J. (1983). A typology of management studies involving culture. *Journal of International Business Studies*, 14 (2), 29-47.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Akyüz, Y. (2016). Eğitimin kültür ve uygarlıkları geliştirme ve yeni nesillere aktarma işlevi. *Türk Eğitim Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, 1-18.
- Ergin, M. (2007). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basın/Yayım/Dağıtım.
- Glesne, C., Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers an introduction*. London: Longman Group Ltd
- Hoy, W. & Miskel, C.G. (2010). *Education administration, theory research and practice*. McGraw Hill High Education.
- Hofstede, G. (1980). Motivation, leadership and organization: do American theories apply abroad? *Organizational Dynamics*, Summer, 42-63.
- Hofstede, G. (1993). Cultural constraints in management Theories, *Academy of Management Executives* VII/1, 81-94.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: the Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <http://dx.doi.org/10.9707/2307>
- Kaplan, M. (2005). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Koşar, D. (2014). Farklı Kültürlerde Okul Yönetimi. N. GÜÇLÜ (Ed.). *Okul kültürü* (s. 153-179). Ankara: Pegem Akademi.
- Oktürk, Ş. (2006). *Konuşma sanatı ve özdeyişler Antolojisi*. İstanbul: Kastaş Yayınevi.
- Okuyan, H.Y. (2012). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında bir kültür aktarımı aracı olarak kalıp sözlerin kullanımı üzerine bir inceleme, *TSA / Yıl: 16, S:2*.
- Özbay, M. (2008). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özbay, M., Karakuş Tayşi, E. (2011). Dede Korkut hikâyeleri'nin Türkçe öğretimi ve değer aktarımı açısından önemi, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1 (1), 21-31.
- Sargut, A.S. (2001). *Kültürlerarası farklılaşma ve yönetim*. Ankara: İmge.
- Schein, E. (1993). Legitimizing clinical research in the study of organization culture, *Journal of Counseling & Development*, ss. 71.
- Schwartz, S.H. (1994). Cultural dimensions of values: towards an understanding of national differences. In U. Kim, H.C. Trandis, C. Kağıtçıbaşı, SC. Choi and G. Yoon. (Eds.), *Individualism and collectivism: Theoretical and methodological issues* (pp.85-119). Thousand Oaks, USA: SAGE.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shenton, A. (2004). Strategies for ensuring trust worthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75.
- Sığırı, Ü. ve Tıgılı, M. (2006). Hofstede'nin "belirsizlikten kaçınma kültürel boyutunun yönetsel-örgütsel süreçlere ve pazarlama açısından tüketici davranışlarına etkisi, *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, Cilt: 21, Sayı:1.
- TDK (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Tonbul, Y., Güngör, A. (2017). İlköğretim okullarındaki kalıcı görsellerin temalarına, önemine ve etkisine ilişkin bir çözümleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 25, Sayı 2, 1-18.
- Trompenaars, F. (1993). *Riding the waves of culture*. New York: Nicholas Brealey.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM-ÖĞRETİM SÜREÇLERİNDE KARŞILAŞTIĞI ETİK İKİLEMLER

Neşe Börü^a

^(a) Yrd. Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, nboru@nevsehir.edu.tr

Giriş

Farklı kültürlerden gelen öğrencilerin bulunduğu sınıfları yönetmekse birtakım özel davranışları ve mevcut güçlüklerle baş etmenin dışında bir mücadele gerektirebilir. Özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlerin bu türden davranışlara meyilli olması daha zordur hatta tecrübeli öğretmenler bile bu tür sınıflarla bahsetme konusunda zorlanabilir. Çünkü sınıf ortamında olması gereken davranışların tanımı kültürler arasında değişkenlik gösterebilir. Kültür çeşitliliğinden dolayı istenilen davranışların kişiden kişiye değişmesi sınıfta çatışmaların oluşmasına zemin hazırlayabilir (Gay, 2000).

Farklı kültürden gelen öğrencilerin etkili öğretmenlerinin sınıflarının doğasında psikolojik güvenlik ayrı bir özelliktir (Ladson-Billings, 1994, s.73; akt, Brown, 2004). En iyi öğretmenlerin ılımlı, şefkatli ve öğrenciler arası iletişimi öğrencilerin büyümesi için bir yol olarak gören bu sebeple öğrenciler arası iletişimin gelişimine öncelik verenler olduğu düşünülmektedir (Gordon, 1999, s.305; akt, Brown, 2004). Howard'ın (2001, s.131; akt, Brown, 2004) farklı kültürlerin yer aldığı sınıflarla ilgili araştırmasında da öğretmenlerin öğrencilerle arasında şefkate dayalı bir bağ kurması ve tutumlar geliştirmesi ve aile tipi bir sınıf ortamı oluşturması önerilir. Bu düzeyde bir sınıf ortamı içinse öğretmenlerin farklı kültürlerle gerçek anlamda saygı duyan bir anlayışı sınıfa yerleştirmek için uygun davranışlar göstermesi beklenmektedir (Curran, 2003; Ware, 2002; akt, Siwatu ve diğerleri, 2015). Ayrıca öğretmenlere öğrencilerden yüksek düzeyde sınıf davranışları beklentisi içerisinde olması önerilir. Bu beklentileri içeren sınıf davranışları ise öğrencilerin aktif olarak sınıf çalışmalarına katılması, kaliteli işler üretmesi, diğerlerine saygılı olması ve karmaşık bilişsel görevlerin üstesinden gelmesiyle ilgilidir (Adkins-Coleman, 2010; Brown, 2004; Bondy ve diğerleri, 2007; Ware, 2006; akt, Siwatu ve diğerleri, 2015). Sınıfın fiziksel ortamı ise bilinçli olarak farklı kültürlerle saygı adına düzenlenebilir. Sınıf ortamında öğrencileri marjinalleştiren, küçümseyen ifadelerden, simgelerden kaçınılabilir. Dünya haritalarında öğrencilerin geldiği ülkelere işaret konabilir; farklı dillerde yazılan 'hoşgeldin' yazıları panolarda yer alabilir. Çeşitli kültürlerin insanlarını gösteren posterler asılabilir (Weinstein ve diğerleri, 2003; s.271).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik bireysel özelliklere sahip olduklarını belirlemektir.

Yöntem

Araştırmanın evrenini Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon öğrenimi gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Van Der Zee ve Van Oudenhoven tarafından geliştirilen çok kültürlü kişilik ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analiz sürecinde aritmetik ortalamaya, belirlenen kişisel değişkenlere göre öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik bireysel özelliklerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için t ve ANOVA testleri kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çok kültürlü eğitim, öğretmen adayları

EĞİTİM DENETİMİ SİSTEMİNDE YAPILAN GÜNCEL DEĞİŞİKLİKLERİN MİLLİ EĞİTİM ŞURA KARARLARI BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Murat Bülbül^a

^(a) Yrd. Doç. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, murat.bulbul@medeniyet.edu.tr

Giriş

Eğitim sistemi içerisindeki birçok kavram gibi, denetimin tanımı da kaçınılmaz bir biçimde değişmektedir. Geleneksel kamu yönetimi anlayışlarının etkisiyle şekillenen eğitim denetimi, eğitim çalışanlarının görevlerini ilgili mevzuat hükümlerine göre yerine getirip getirmediğinin kontrol edilmesi süreci olarak tanımlanabilir (Taymaz, 2002, s.3). Bununla birlikte, demokratik katılım mekanizmalarının iletişim teknolojilerinin gelişimine paralel olarak güçlendiği, sivil toplum örgütlerinin kamu yönetimini daha hesap verir hale getirdiği ve eğitim sisteminin niteliğine yönelik eleştirilerin arttığı günümüzde geleneksel denetim anlayışlarının yeterli olmadığı açıktır.

Günümüz eğitim denetimi yaklaşımlarında, çoklu veri kaynaklarına dayanan performans değerlendirmesinin (OECD, 2005, s.83) ve de açıklık, saydamlık ve hesap verebilirlik gibi kavramların ön plana çıktığı (Bülbül, 2011) söylenebilir. Türkiye’de eğitim denetimi sisteminin etkililiği ve niteliğiyle ilgili çalışmalara bakıldığında, denetim sisteminin etkili bir biçimde işlemediği ve günümüz yönetim yaklaşımlarıyla uyum içerisinde olmadığına yönelik birçok bulgu elde edilmiştir (Memişoğlu, 2001; Aküzüm, 2012; Türkdemir, 2013).

Kanun koyucu denetim sisteminde, 2010-2016 yılları arasında dört kez önemli değişiklikler yapmıştır. Bu yasal düzenlemeler şunlardır:

- 04.06.2010 tarihli ve 5984 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile Devlet Memurları Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun
- 14.09.2011 tarihli ve 652 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkındaki Kanun Hükmünde Kararname
- 01.03.2014 tarihli ve 6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun Ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun
- 02.12.2016 tarih ve 6764 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname İle Bazı Kanun Ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun

Yapılan bu değişikliklerin denetim sistemini etkisizleştirdiğine ve istikrarsızlaştırdığına yönelik kamuoyundan önemli eleştiriler gelmiştir (TEMSEN, 2013; MemurlarNet, 2016). Denetim sistemiyle ilgili yasal düzenlemelere getirilen bu eleştiriler, ilgili kesimlerin görüş ve önerilerinin yeterince alınmamasıyla ilişkilendirilebilir.

Millî Eğitim Şûra’ları, Millî Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonu Başkanı ve üyelerinin, MEB üst düzey bürokratlarının, diğer bakanlıkların, kamu kurum ve kuruluşlarının, yerel yönetimlerin, üniversiteler ile yurtiçi ve yurtdışından meslek odalarının, sivil toplum kuruluşlarının, özel sektör, basın ve yayın kuruluşlarıyla, öğrenci ve veli temsilcilerinin katıldığı Bakanlığın en yüksek danışma kuruludur (MEB, 2014). Toplumsal katılımın milletvekillerinden öğrencilere kadar sağlandığı Şûra kararlarının, eğitim sistemine katkı sağlayacak nitelikte oldukları ve sürdürülebilir ve istikrarlı eğitim politikalarının geliştirilmesinde kanun koyucu tarafından dikkate alınmaları gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada amaçlanan, son 15 yıl içerisinde yapılan Millî Eğitim Şûralarında denetim sistemiyle ilgili alınan kararların, 2010-2016 yılları arasında yapılan yasal değişikliklerde yer alıp almadıklarının belirlenmesidir.

Yöntem

Araştırma 2006 ve 2010 yıllarında düzenlenen 17. ve 18. Millî Eğitim Şûralarında denetimle ilgili kararların ve de 2010-2016 arasında denetimle ilgili yasal düzenlemelerin doküman incelemesi yöntemiyle analiz edildiği betimsel bir çalışmadır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen konu veya olgu hakkında

bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edildiği bir yöntem olarak ifade edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.188). 2014'teki 19. Milli Eğitim Şurası Kararlarında denetim sistemiyle ilgili herhangi bir karar alınmadığından 19. Milli Eğitim Şura Kararları çalışmaya dâhil edilmemiştir.

Bulgular

a) 17. Milli Eğitim Şurası Kararları incelendiğinde denetim sistemiyle ilgili alınan tek kararın 55. Karar olduğu görülmektedir.

Bu kararda, "55. İlköğretim müfettişliği "Eğitim Müfettişliği" adı altında Bakanlık merkez teşkilatına bağlanarak yeniden yapılandırılmalıdır. Yeni düzenleme doğrultusunda "Eğitim Müfettişleri" yeni oluşturulacak çalışma merkezlerinde/bölgelerinde görevlendirilmeli, kendi içerisinde rehberlik ve denetim, soruşturma, okul öncesi ve özel eğitim gibi alanlarda uzmanlaşmalıdır." denmektedir. 5984 sayılı Kanun'la ilköğretim müfettişlerinin unvanı eğitim müfettişi olarak değiştirilmiştir. Bunun dışında 55. Kararın öngördüğü herhangi bir düzenleme yapılmamıştır.

6528 sayılı Kanun'un da 55. Maddeyle ilişkili olduğunu söyleyebiliriz. Bu yasal düzenlemeyle, MEB merkez teşkilatında görev yapan bakanlık müfettişleri ve illerde görev yapan il eğitim denetmenleri, "maarif müfettişi" unvanı altında birleştirilmiştir; yeni oluşturulan denetim örgütlenmesi, Karar'da önerildiği gibi bakanlık merkez teşkilatına bağlı olarak değil, tam aksine il milli eğitim müdürlükleri bünyesinde oluşturulmuştur.

Bu kararla ilgili son yasal düzenleme ise, 6764 sayılı Kanun'dur. Bu kanunla MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı tekrar oluşturularak 2011 yılı öncesine dönülmüş ve illerde bulunan maarif müfettişlerinin denetim yetkileri kaldırılarak, tüm denetim yetkisi merkez örgütlenmesinde toplanmıştır. Tam beklenildiği gibi olmasa da, 55. Kararın öngördüğü gibi denetim yetkisine sahip tüm müfettişler merkez örgütlenmesinde toplanmış; il milli eğitim müdürlüklerindeki müfettişler denetim sisteminin kapsamından çıkartılarak denetimde yerellik ilkesinden tamamen vazgeçilmiştir.

b) 2010 yılında düzenlenen 18. Milli Eğitim Şura Kararları incelendiğinde ise, denetim sistemiyle ilgili olarak beş kararın alındığı görülmektedir. İlki, "23. İl/ilçe milli eğitim müdürlüklerinde çalışan yönetici ve eğitim müfettişleri 5 yıllık çalışma süresi baz alınarak rotasyona tabi tutulmalıdır." kararıdır. Bu kararın alınmasının en önemli nedeninin müfettişlerin yerel baskılardan uzaklaştırılması olduğu düşünülebilir. Bu kararla ilişkili olarak düşünülebilecek yasal düzenleme, 2011 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğidir. Yönetmelikle birlikte, illerde görevli eğitim müfettişlerinin azami görev süresi 8 yıl olarak belirlenmiştir.

İkinci karar, "36. Eğitim çalışanlarına branşında rehberlik ve teftiş esas alınmalı, eğitim müfettişleri kendi aralarında uzmanlaşmış ekiplere ayrılmalı, iş disiplini ve verimlilik gereği eğitim müfettiş yardımcısı, eğitim müfettişi, eğitim başmüfettişi şeklinde kariyerlendirilmeli, her yıl yerine üç yılda bir teftiş esas alınmalıdır." kararıdır. Bu kararla ilgili yapılan tek düzenleme ise, 2014 yılında çıkartılan Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Ve Denetim Başkanlığı İle Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğindeki "Bakanlık teşkilatı ile okul ve kurumların denetiminin üç yılda bir periyodik olarak yapılması esastır." hükmüdür.

Denetim sistemiyle ilgili üçüncü karar, "33. Okullarda çalışan rehber öğretmen/psikolojik danışmanlar ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan personel, alandan mezun müfettişler tarafından denetlenmeli, bu amaçla müfettişlik alanında uzmanlaşma sağlanmalıdır." maddesidir. Bu kararla ilgili olarak herhangi bir yasal düzenleme yapılmamıştır.

4. karar modern denetim yaklaşımlarında yer bulan performans değerlendirmesiyle ilgilidir: "31. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetleri ile kongre, seminer, konferans vb. bilimsel etkinlikler sonucunda almış oldukları belgelerin; kariyer basamaklarının belirlenmesinde, öğretmen yeterlikleri ile performans değerlendirme ve ücretlendirmede esas alınmasına ilişkin gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmede önemli bir motivasyon faktörü olabilecek ve performans değerlendirmesinde somut veriler sağlayacak bu karar da yasal düzenlemelerde yer bulamamıştır.

Şura'da denetimle ilgili alınan son karar, "38. Hesap verilebilir bir okul anlayışı geliştirebilmek için yöneticiler, okul yönetimi ve performansıyla ilgili geliştirilecek nesnel ölçütlere dayalı olarak değerlendirilmeli, buna bağlı olarak ödül, teşvik ve yaptırım sistemi geliştirilmelidir." Hesap verebilirlik ve performans değerlendirmesi gibi, modern denetim yaklaşımlarıyla örtüşen kavramları içeren bu öneri de yasal düzenlemelerde yer alamamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Elde edilen bulgular, 17. ve 18. Şuralarda alınan kararların birçoğunun, denetim sistemiyle ilgili yasal düzenlemelerin içeriğine dâhil edilmediğini göstermektedir. Bu bulgular Şuralarda getirilen önerilerin ne kadar isabetli olsalar da, büyük oranda uygulamaya geçirilmediği sonucuna ulaşan Eriş (2006) ve Aslaner'in (2008) araştırmalarıyla örtüşmektedir.



Getirilen önerilerden yalnızca unvan değişikliği ve bir ildeki azami çalışma süresiyle ilgili biçimsel bazı kararlar, kısmen ve geçici bir süre için uygulamaya geçirilmiştir. Bunun yanında müfettişlerin branşlarında uzmanlaşmaları ve bu şekilde ders rehberliği ve denetimini daha etkili yapmaları; hesap verebilirliğin ve performans değerlendirmesinin nesnel ölçütlerle yapılması gibi eğitimin niteliğine katkı sağlayacağı düşünülen tavsiye kararları yasal düzenlemelerde yer bulamamıştır. Elde edilen sonuçlar denetim sistemiyle ilgili yasal düzenlemelerin, niçin çok kısa aralıklarla ve birbirleriyle çelişecek biçimde çıkarıldıklarını açıklamada yardımcı olabilir.

Sürdürülebilir ve nitelikli eğitim denetimi politikalarının geliştirilmesi ve de eğitim sistemine olan toplumsal güvenin sağlanması için, Milli Eğitim Şurası gibi geniş katılımlı çalışmaların sayısı artırılmalı; bu ve benzeri toplantılardan alınan kararlar aceleye getirilmeden tartışılmalı ve demokratik toplumun gereği olarak yasal düzenlemelerde yer almalıdır.

Anahtar Kelimeler: Milli Eğitim Şuraları, Denetim, Eğitim Politikaları

Kaynaklar

- Aküzüm, C. (2012). Türkiye'de ilköğretim okullarında eğitim denetimi: Bir meta-sentez çalışması. Yayımlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Aslaner, N. (2008). Milli Eğitim Şuraları ve eğitim politikaları (1939-46). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bülbül, M. (2011). Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesapverebilirlik. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eriş, S. (2006). 1961-1987 yılları arasında gerçekleştirilen Milli Eğitim Şuraları ve alınan kararların uygulamaları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- MEB. (2014). Milli Eğitim Şurası Yönetmeliği. Erişim: 18 Mart 2017, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/sura_1/sura_1.html
- Memişoğlu, E. (2001). Çağdaş eğitim denetimi ilkeleri açısından ilköğretim okullarında öğretmen denetimi uygulamalarının değerlendirilmesi. Yayımlanmamış doktora tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Memurlar Net. (8 Haziran 2016). MEB'de 'Teftiş' sorunu neden çözülüyor? Erişim: 15 Mart 2017, <http://www.memurlar.net/haber/589290/>
- OECD. (Haziran 2005). *Basic Education in Turkey BACKGROUND REPORT*. Erişim: 20 Mart 2017, <https://www.oecd.org/education/school/39642601.pdf>
- Taymaz H. (2003). *Eğitim Sisteminde Teftiş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- TEMSEN. (t.y.). MEB Denetim Sistemi Tıkandı Sorunu Çözmeye Bakanların Ömrü Yetmiyor. Erişim: 15 Mart 2017, <http://www.temsen.org.tr/meb-denetim-sisteminde-egitim-mufettisligi-ve-yeniden-yapilanma-ihiyaci/>
- Türkdemir, A. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısından okul öncesi eğitim denetiminin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

AİLE KATILIM ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇE'YE UYARLANMASI

Ufuk Sarıdede^a, Şöheyda Göktürk^b

^(a) Araştırma Görevlisi, Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, usdede@kocaeli.edu.tr

^(b) Doçent Doktor, Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, doyuran@kocaeli.edu.tr

Giriş

Öğrenci başarısının önemli belirleyicilerinden birisini ailenin eğitim sürecine katkısı oluşturmaktadır. Sınıf ortamında, öğrenci etkinliklerine dayalı olarak öğrenme süreci düzenlenerek program hedeflerine ulaşılmaya çalışılmaktadır. Ancak okul ve sınıf içerisindeki bu sürecin okul dışındaki yaşantılarla desteklenmesi daha nitelikli öğrenmelere yol açacağı söylenebilir. Bu noktada ailenin sürece katılımı önem kazanmakta, sistemin bir parçası olması üzerinde durulmaktadır. Son yıllarda aile katılımı ve çıktıları üzerine araştırmalar yoğunluk kazanmakta, kavramsal olarak tanımlanmasına dönük çabalar sürmektedir (Fan ve Chen, 2001; Jeynes, 2005).

Aile katılımının öğrencilerin akademik başarısında önemli bir etkiye sahip olduğu birçok araştırmada vurgulanmıştır (Domina, 2005; Jeynes, 2005; Shaw, 2008; Sheldon ve Epstein, 2005). Aile katılımının disiplin sorunlarını azalttığı (Domina, 2005), sınıfta öğrenci katılımını arttığı (Simon, 2001), okul terklerini azaldığı (Epstein ve Sheldon, 2002; Rumberger, 1995), okula karşı olumlu tutumlarda artışa ve okul dışı eğitsel faaliyetlere daha fazla zaman ayırmayı artırdığı (Trusty, 1996) araştırma bulgularıyla ortaya konulmuştur.

Aile katılımı alanyazında; akademik başarı için ailenin beklentileri, çocukları ile okul ve eğitimle ilgili konularda iletişim kurma, ailenin okul faaliyetlerine katılımı, çocuklarla ilgili öğretmenlerle iletişim kurma ve evde eğitsel faaliyetleri destekleyip denetleme şeklinde farklı şekilde tanımlanmıştır (Fan, 2001). Aile katılımında amaç; okul ile ev arasında başka bir değişle öğretmen ve veli arasında işbirliğini güçlendirerek öğrencilerin gelişimini sağlamak adına birlikte hareket etmek ve bu sayede eğitim sürecini desteklemektir (Morrison, 2003). Aile katılımı tanımları incelendiğinde okul-aile iletişimi, okul etkinliklerine katılım, velilerin çocuklardan eğitsel beklentileri ve velilerin öğrenme etkinliklerine katılımı şeklinde dört temel unsura odaklandıkları görülmüştür (Keith, Keith, Kimberly, Spurduto, Santillo, ve Killings, 1998).

Aile katılımının öğrenci başarısı üzerinde etkisi kabul edilmekle birlikte, bulgulardaki çeşitliliğin sebebi olarak kavramın ve temsil ettiği yapının tam olarak ortaya konulmamış olması gerekçe olarak ileri sürülmüştür (Fan ve Chen, 2001; Powell-Smith, Stoner, Shinn ve Good, 2000). Ayrıca aile katılımının farklı tanım ve yönlerinin olması araştırmaların tutarsız sonuçlar vermesine de yol açmıştır (Kaysılı, 2008; Fan, 2001; Fan, Williams ve Wolters, 2012). Alanyazında aile katılımının farklı şekilde tanımlanmasının katılım ve başarı arasındaki ilişkiye inceleyen araştırmaların temel problemi olduğu ileri sürülmüş (Vandergrift ve Greene, 1992), bununda çelişkili sonuçlara yol açtığı ifade edilmiştir. Bazı çalışmalarda ise boyutların birleştirilmesi sonucu hangi yönünün başarıyla nasıl bir ilişki içinde olduğu net olarak ortaya konulamamasına yol açmıştır (Trivette ve Anderson 1995).

Aile katılımının çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaya dönük uygulamalı çalışmalar yapılmakta (Fan, 2001) ve aile katılımının bazı boyutlarının öğrencilerin akademik başarılarına diğer boyutlardan daha fazla etkiye yol açtığı ileri sürülmektedir (Singh, Bickley, Trivette, Keith, Keith ve Anderson, 1995). Ayrıca aile katılımının tüm boyutlarının öğrencilerin akademik başarısı üzerinde eşit etkiye sahip olmadığı ileri sürülmektedir (Fan ve Chen, 2001).

Aile katılımının geniş bir uygulama ve etki alanına sahip olması, farklı şekilde tanımlanması göz önüne alarak tek boyut yerine çok boyutlu bir yapının ortaya konulması amaçlanmıştır (Epstein, 1995; Fan, 2001; Fan, Williams ve Wolters, 2012). Ayrıca yapının bileşenlerinin tanımlayarak çok boyutlu yapının kavramsallaştırılması gerektiği ileri sürülmüştür (Fan, Williams ve Wolters, 2012). Grolnick ve Slowiaczek (1994), davranışsal (okul faaliyetlerine katılmak, ev ödevlerine yardım), bilişsel (zihinsel olarak öğrenciyi teşvik) ve kişisel (öğretmenle öğrenciyle ilgili bilgi almak) boyutlardan oluşan bir görüş ileri sürmüştür ve yapıyı üç boyutta incelemiştir. Bu yaklaşım önerilen boyutların birden fazla öğeyi içerdiği gerekçesiyle ve yapıyı iyi temsil etmediği görüşü ileri eleştirilmiştir (Kohl, Lengua ve McMahon, 2000). Epstein (1995) aile katılımını öncelikle dört boyutta incelemiş daha sonra kavramı genişleterek okulların aile katılımına sağladığı imkanlar temelinde; ebeveynlik konusunda ailelere yardımcı olma, okul-veli iletişimi, aileyi evde öğrenmeye katmak,

gönüllülük, okuldaki karar verme sürecine aileyi dahil etmek ve aileyi toplumla işbirliğine katmak şeklinde toplam altı boyutta açıklamıştır. Bu yaklaşımda aile katılımının öğretmen ve okul tarafından başlatılan bir süreç olarak ele alması ve öğretmen rollerine odaklanması gerekçesiyle eleştirilmiştir (Kohl, Lengua ve McMahon, 2000; Wong ve Hughes, 2006). Eccles ve Harold (1996) aile katılımını, ödevlerini kontrol etkinlikleri şeklindeki izleme, okul faaliyetlerine katılmayı içeren gönüllülük, çocuklarının günlük eğitim faaliyetlerine yardımı kapsayan katılım, çocuklarıyla ilgili olarak okullarla temas kurma ve ekstra yardımlar için okulla iletişime geçmek şeklinde beş boyutta incelemiştir. Fan (2001), aile katılımı için televizyon kuralları, iletişim, okulla irtibat, ebeveyn-öğretmen işbirliği, gönüllük, denetim ve eğitim isteği gibi yedi bileşeni bir yapı olarak belirlemiştir. Wong ve Hughes (2006) ise aile katılımını veliler için; okul ile ilgili olumlu algılar, iletişim, sorumluluk paylaşımı ve okul etkinliklerine katılım olarak dört boyut, öğretmenler için ittifak, genel katılım olmak üzere üç boyutta incelemiştir.

Araştırmanın Amacı

Alanyazında aile katılımı ile akademik başarı arasındaki ilişkide tutarsız bulguların bulunmasının bir nedeni olarak, çalışmalarda kullanılan yöntem ve araçların yol açtığı bazı güçlükler sayılabilir (Kaysılı, 2008). Ayrıca genelde geçerlik ve güvenilirliğine dair bilginin bulunmadığı anket veya soru formlarının kullanılması (Lindberg ve Demircan, 2013) sözü edilen tutarsızlıklara yol açmış olabilir. Yapılan sınırlı sayıdaki araştırmalarda aile katılımının belirli boyutlarına odaklanıldığı görülmüş kavramı bütüncül yapıyla ele alınmadığı belirlenmiştir.

Alanda yeterince bu kavramı ölçecek, alanyazında bahsedilen boyutları bünyesinde kapsayan bir ölçeğin olmaması, aile katılımının diğer değişkenlerle olan ilişkisinin açık olarak anlaşılmasını engellemekte dolayısı ile eğitim politikası girişimlerinin hangi yönde olması gerektiğine yeterince ışık tutmamaktadır. Wong ve Hughes' in ölçeği alanyazında bahsedilen aile katılımı kavramına ilişkin boyutların büyük bir kısmını kavramakla birlikte, bu süreçte önemli olan iki önemli aktörün, öğretmen ve velinin- görüşlerini ölçmesi açısından önemli bir ölçüm aracıdır. Bu nedenle çalışmanın amacı Wong ve Hughes (2006) tarafından geliştirilen Aile Katılım Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ve alanyazına kazandırılması hedeflenmiştir. Bu aracın Türkçe'ye çevrilmesi ve adaptasyon çalışmasının yapılması bu anlamda önemlidir. Bu araştırma ile alandaki bu boşluğun giderilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada 2016-2017 eğitim öğretim yılını Kocaeli İlindeki farklı türdeki okullardan veri toplanmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması kapsamında yazarlarından izin alınmıştır. İzin ardından ölçek maddelerinin Türkçe'ye çeviri süreci başlatılmış ve İngilizcede uzman iki kişi tarafından maddeler Türkçeye çevrilmiştir. Bu işlemden sonra çevirileri yapılan maddeler başka bir İngilizcede uzmanı kişi tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Daha sonra orijinal ölçek ile Türkçeden İngilizceye geri çevirisi oluşturulan form karşılaştırılarak maddeler anlam yönünden incelenmiş ve maddeler arasında anlam yönünden bir fark olmadığı görülmüştür. Son olarak oluşturulan Türkçe form dil ve anlatım yönünden bir Türk dili uzmanı tarafından incelenmiş ardından ölçeğin deneme uygulaması yapılmış alınan geri bildirimlere göre ölçeğe son hali verilmiştir. Verilerin analizinde güvenilirlik SPSS 12 programı kullanılarak hesaplanmış, geçerlilik çalışması için LISREL 8.7 programı kullanılmıştır. Güvenirlik için iç tutarlılık katsayısı, yapı geçerliliğini belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) hesaplanmıştır.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Aile Katılımı, Ölçek, Aile Katılım Ölçeği

Kaynaklar

- Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78, 233-249.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3-34).
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95, 308-318.
- Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a growth modeling analysis. *Journal of Experimental Education*, 70 (1), 27-53.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13 (1), 1-22.

- Fan, W., Williams, C. M. ve Wolters, C. A. (2012). Parental Involvement in Predicting School Motivation: Similar and Differential Effects Across Ethnic Groups, *The Journal of Educational Research*, 105:1, 21-35,
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40, 237-269.
- Kaysılı, B.K. (2008). Akademik Başarının Arttırılmasında Aile katılımı. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9 (1), 69-83.
- Keith, T. Z., Keith, P. B., Kimberly, J. Q., Spurduto, J., Santillo, S., & Killings, S. (1998). Longitudinal effects of parent involvement on high school grades: similarities and differences across gender and ethnic groups. *Journal of School Psychology*, 36, 335-362.
- Kohl, G. O., Lengua, L. J., McMahon, R. J., & the Conduct Problems Prevention Research Group. (2000). Parent involvement in school: Conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 28, 501-523.
- Lindberg, N ve Demircan, A. N. (2013). Ortaöğretim Okullarında Aile Katılımının Değerlendirilmesi: Aile Katılım Ölçeği Veli ve Öğretmen Formlarının Türkçeye Uyarlanması, *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, Vol 2 (3), pp. 64-78
- Morrison, G.S. (2003). *Fundamentals of Early Childhood Education*, Upper Saddle River; New Jersey, Columbus, Ohio
- Powell-Smith, K. A., Stoner, G., Shinn, M. R., & Good, R. H. (2000). Parent tutoring in reading using literature and curriculum materials: Impact on student reading achievement. *School Psychology Review*, 29, 5-27.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.
- Shaw, C. A. (2008). A study of the relationship of parental involvement to student achievement in a Pennsylvania career and technology center. Unpublished Doctoral Dissertation. The Pennsylvania State University, Pennsylvania, USA.
- Sheldon, S. B., ve Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 98, 196-206.
- Singh, K., Bickley, P. G., Trivette, P., Keith, T. Z., Keith, P. B., & Anderson, E. (1995). The effects of four components of parental involvement on eighth-grade student achievement: Structural analysis of NELS:88 data. *School Psychology Review*, 24, 299-317.
- Simon, B.S. (2001). Family involvement in high school: Predictors and effects. *NASSP Bulletin*, 85, 8-19.
- Trivette, P., & Anderson, E. (1995). The effects of four components of parental involvement on eight-grade student achievement: structural analysis of nels-88 data. *School Psychology Review*, 24 (2), 51-59.
- Trusty, J. (1996). Relationship of parental involvement in teens' career development to teens' attitudes, perceptions and behavior. *Journal of Research and Development in Education*, 30(1), 63-69.
- Vandergrift, J.A. & Greene, A.L. (1992). Rethinking parent involvement. *Educational Leadership*, 50 (1), 57-59.
- Wong, S. W., & Hughes, J. N. (2006). Ethnicity and language contributions to dimensions of parent involvement. *School Psychology Review*, 35, 645-662.

AKADEMİK BAŞARININ BAĞLAMSAL BİLEŞENLERİNE İLİŞKİN ÖRNEK OLAY ÇÖZÜMLEMESİ: VERİ TEMELLİ “ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK ve AKADEMİK MARKAJ” UYGULAMASI

M. Semih Summak^a, Said Kökocak^b

^(a) Dr. M. Semih Summak, Gaziantep Üniversitesi, summaksemih@gmail.com

^(b) Rehber Öğretmen, MEB, skokocak2@hotmail.com

Giriş

Akademik başarı kavramına ilişkin literatür incelendiğinde, bu kavramla ilgili olarak bireyin hayatındaki önemini vurgulandığı görülmektedir (Dam, 2008; Kızıldağ, 2009). Okul başarısı, okulda alınan notların değerlendirilmesi ve bu notların belirli bir ortalamanın üstünde yer alması anlamına gelmektedir. Başarısızlık durumu ise, öğrencilerin gerçek yeteneklerinin altında seyreden başarı performansına başarısızlık durumudur (Özabacı, 2001). Akademik başarısızlığı etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Seyis (2011)'e göre motivasyon; Cort (2008'den akt. Şirin, 2011)'e göre ise bireysel faktörler; dikkat problemleri, zihinsel gerilikler ve davranışsal zorluklar bireyin akademik başarısını etkilemektedir. Okulun başarı odaklı yönelimini arttıran değerler, inançlar ve normların oluşturduğu bir örgüt kültürü, öğrenci başarısına “akademik markaj/basınç” (academic press) yoluyla önemli katkılar yapabilir. Yine bazı araştırmalar da ise akademik başarısızlığı körükleyen, onu ortaya çıkarıp ilerleten durumlar vardır ki bunların kaynaklarının ise, aileden, okuldan ve arkadaş çevresinden olduğu belirlenmiştir (Çuhadaroğlu, 2006; Tezcan, 1985; Işıkgöz, 2014). Okul düzeyinde akademik başarının izlenmesi ve geliştirilmesi, özellikle okul, yönetimlerinin “Öğretimsel Liderlik” becerileri arasındadır ve etkili okulların da önemli bir özelliğidir (McEwan, 2009). Purkey & Smith'in (1983) 100'den fazla çalışmayı kapsamlı bir şekilde incelediği etkili okullarla ilgili araştırmalarında, öğretim liderliği ve akademik başarının okul çapında tanınması ve önemsenmesi (akademik markaj/basınç) gibi yeterlikleri etkili okulların dokuz temel bileşeni arasında belirlemişlerdir. Akademik markaj, okulun tüm boyutlarıyla akademik mükemmelliğe bir görev bilinci içinde yönelmesi, öğrencilerin başarısına inanan öğretmenlerin ve başarıya saygı duyulan ciddi bir gelişim-öğrenme kültürünün beslediği, yüksek ama gerçekçi akademik hedefleri gerçekleştirme (Hoy & Hannum, 1997, p. 294) çabaları olarak tanımlanabilir. Okulda bu konuda akademik başarıyı, izleyen, özendirilen ve yönetebilen bir liderlik bağlamının ve buna bağlı bir akademik başarı kültürünün oluşturulması (okulda akademik markaj ve yönetimi yoluyla) ve özgün programlar geliştirilmesi dikkate değer katkılar yapabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı akademik başarıyı uyarıcı çoklu etkenlerin anlaşılmasını akademik başarı için okul rehberlik hizmeti sonucunda öğrencilerin başarı düzeylerindeki olası farklılaşmayı ortaya çıkarmaktır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde akademik başarı, başarısızlık nedenleri gibi birçok konuda çalışmalar yapıldığı; ama akademik başarının, okulda etkili bir akademik markaj uygulamasına dayalı sonuçların belirlenmesine yönelik bir çalışmaya ulusal alan yazında rastlanılmamış olması araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Nitekim araştırma kapsamında var olan başarısızlık durumunun tespiti sonrasında, okul içinde rehberlik birimince yürürlüğe konulan ve örnek olayda bir “akademik markaj/basınç” programı ile başarıyı özendirilen ve öğrenci motivasyonunu arttıran bir uygulama yapılmış ve öğrenciler bu süreç içerisinde takip edilmiştir. Bu deneysel çalışma aracılığı ile, öğretimsel liderliğe okul düzeyinde hayat veren bağlamsal başarı bileşenlerinden biri olarak “akademik markaja/basınca” yönelik daha derin bir iç görü kazanımı hedeflenmiştir.

Yöntem

Yapılan araştırma nitel araştırma türlerinden deneysel durum/örnek olay çalışmasıdır. Nitel araştırma ayrıntılı ve derinlemesine veri toplamayı mümkün kılarken, katılımcıların bireysel algılarını, deneyimlerini ve bakış açılarını doğrudan öğrenme imkân sağlamaktadır (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Nitel araştırmalarda araştırmacı incelediği olguyu anlamaya, yorumlaya ve anlamlandırmaya çalışır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Nitel araştırmanın türlerinden birisi olan örnek olay incelemesi ise, çok fazla bilinmeyen örgütsel bir olguyu daha derinlemesine ve karşılaştırmalı olarak anlama çabamıza en fazla hizmet

edebilecek çalışmadır (Audet ve d'Amboise, 2001, s.1). Görüşmeler yoluyla, örneklem grubundaki katılımcıların akademik başarılarına ilişkin kendi algıları derinlemesine anlaşılmasına çalışılmış ve bu veriler temelinde güdüleyici bir akademik koçluk (rehberlik) programı yürütülmüştür.

Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep merkezde bulunan bir liseden 25 kişi oluşturmaktadır. 25 kişinin seçilmesindeki husus bu kişilerin aynı sınıfta ve bu öğrencilerin en az 3 dersinin zayıf olmasıdır. Bu bağlamda araştırmada "amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi" kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesi iken, amaçlı örneklemin bir türü olan ölçüt örnekleme yöntemi ise örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyükoztürk, 2012). Bu araştırmadaki ölçüt en az 3 zayıfın olmasıdır.

Araştırma kapsamında ayrıca 25 öğrencinin ders başarısızlığını belirleyip çözümler üretme adına araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanılmıştır. Görüşme tekniği araştırmacının önceden hazırlanmış soruları sorduğu ve karşısındaki kişinin sorulara yanıtlar verdiği amaçlı bir söyleşidir (Kuş, 2003, s.50). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde ise, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir. Eğer kişi görüşme esnasında belli soruların yanıtlarını başka soruların içerisinde yanıtlamış ise araştırmacı bu soruları sormayabilir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeniyle eğitimbilim araştırmalarına daha uygun bir teknik görünümü vermektedir (Türmüklü, 2000, s. 547).

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, başarısızlık nedenlerine ilişkin alanyazın incelemesi sonucunda başarısızlık nedenleri ortaya çıkaracak veri türünü ve örüntüsünü anlamaya aracılık edecek şekilde düzenlenmiştir. Öğrencilerle yapılan bire-bir ve yüz yüze görüşmeler okul ortamında uygun ve müsait bir odada gerçekleştirilmiş olup, ortalama her bir görüşme 15-20 dakika arası sürmüştür. Toplam görüşme süresi, 480 dakikadır. Görüşmelerde elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Ayrıca, uygulanacak rehberlik programı için gerekli öncelikler ve program algoritması çıkarılmıştır. Yapılan görüşmeler sonra öğrencilerin akademik başarısızlık nedenleri belirlenmeye çalışılmış, araştırmanın amacı doğrultusunda, başarısızlığı ortadan kaldırma adına öğrencilere rehberlik hizmetleri uygulanmıştır. Bu kapsamda verilen rehberlik hizmetleri şu şekildedir:

✓ Haftada 1 gün olmak üzere toplamda 7 defa olmak üzere; sınıf ortamında öğrencilere "ders çalışma stratejileri, zamanı etkili kullanma becerisi, hayattaki önceliklerimiz, motivasyon, sınav kaygısını yenmeye dönük vb." seminerler verilmiştir.

✓ Kaynak eksikliği olan 3 öğrencinin velisiyle yüz yüze görüşülmüş olup; öğrencilerin ders materyalleri (kaynak kitap) temin edilmesi sağlanmıştır.

✓ Öğrencilerle yapılan görüşmeler sırasında tespit edilen edebiyat dersinde yaşanan sıkıntının giderilmesi adına okul müdürü ve ders öğretmeni ile 2 defa görüşmüştür.

✓ Grup çalışması kapsamında 5'er kişilik gruplarla 5 defa olmak üzere 30 dakika üzerinden grup görüşmeleri gerçekleştirilmiş olup öğrencilere etkili ders çalışma yöntemleri aktarılmıştır.

✓ Sağlık problemi (işitme kaybı) olan 1 öğrenci adına öğretmenle görüşülmüş, öğrenci ön sıraya oturtulmuştur.

✓ Anne babası ayrı/cezaevinde/vefat eden öğrencilerle diğer öğrencilere nazaran daha sık bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiş olup, bu öğrencilerle teneffüslerde, bahçede, rehberlik servisinde birbir görüşülerek, ilgileri kazanılmaya çalışılmış, ders başarılarının yükselmesi adına yapılması gerekenler ara ara hatırlatılmıştır.

Bulgular

Öğrencilerin başarısızlık nedenlerinin genelde kendi tutumlarından kaynaklı olduğu gözlenmiş olsa da akademik markajdan kaynaklanan, başarıya yönelik özendirici okul içi uygulamalar (akademik koçluk) ve izleme yoluyla öğrenci başarısının dikkate değer düzeyde geliştirilebileceği görülmüştür. Öğrenciler test çözmeye, tekrar etmeye, düzenli çalışma gibi üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmedikleri ifade etmişlerdir. Bunun yanında özellikle bazı derslerde (matematik-edebiyat) başarısızlığın temel bir sebebi olarak öğretmenler gözükmektedir, bazı öğrencilerde ise durum ailenin ilgisizliği veya kaynak temini ile ilgili yetersizlikle ilişkili bulunmuştur. Ailelerin, çocuklarının okul başarısına yönelik ilgi veya ilgisizliklerinin de başarının dikkate değer etkenlerinden biri olarak gözlenmiştir. Sonuç olarak, okulda öğretimsel liderlikle doğrudan bağlantılı olmak kaydıyla, öğrenci başarısının iyi bir akademik rehberlik ve takip yöntemiyle geliştirileceği örnek olayda fiilen görülmüştür. Başarıyı engelleyebilecek bazı okul dışı etkenlerin (aile, sosyo-ekonomik düzey ve sosyal çevre gibi), varlığına rağmen, iyi bir akademik markaj uygulamasının olumlu sonuçlar verebileceği ve bu anlamda kritik bir değer taşıdığı anlaşılmıştır.

Tartışma

Yüksek “akademik markaj/basınç” özelliğine sahip okul iklimlerinin öğrenme-öğretme süreçlerine dikkate değer bir katkı yaptığı ve bu tür bir okulda görev yapan öğretmenlerin kendi profesyonel yeterliklerini, öğrencilerin akademik gelişimlerini önemseydiği ve yakından izlediği durumlarda okulun etkili bir performans sergilediği görülmüştür (Goddard, Sweetland & Hoy, 2000; Blasé & Blasé, 1998). Benzer şekilde, literatür incelendiğinde ‘akademik koçluk programının yürütüldüğü çalışmalarda’ akademik başarının arttığına ilişkin çalışmalara rastlanılmıştır. Örneğin; Karabacak (2010)’ın yaptığı “Akademik koçluk sisteminin öğrencilerin akademik başarısına etkisi” konulu çalışma incelendiğinde çalışmanın bulgular kısmında deney grubuna uygulanan akademik koçluk sisteminin öğrenci başarısını arttırmada belirgin etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Yıldırım ve Yılmaz (2013)’ün yapmış olduğu “okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin okulun akademik başarısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi” adlı çalışmada ise mentorluk rolleri kapsamında; ilgili olma, bilgi sunma, kolaylaştırıcı rolü, yüzleştirme, model olma, yetişeni destekleme gibi rollerin okul yöneticileri tarafından yüksek düzeyde kullanıldıkça okulun akademik başarısının arttığı başka bir ifadeyle mentorluk rolleri ile görev yaptıkları okulun akademik başarıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Yine Duman’ın (2013) yapmış olduğu “bilişsel koçluk yönteminin yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve demokratik tutumlarına etkisi” konulu çalışma incelendiğinde, elde edilen bulgulara göre akademik başarı ve demokratik tutum puanlarının “bilişsel koçluk” stratejisine dayalı öğretim yapılan deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma yarattığı saptanmıştır.

İncelenen araştırmalarda akademik koçluğun veya mentorluğun akademik başarı üzerinde olumlu etki yapması bu araştırmada etki değişkeni olarak kullanılan “akademik markaj/basınç” sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu araştırmayı diğerlerinden ayırıp önemli kılan; akademik başarısızlığı tespit edilen bir grupta ilgili başarısızlık nedenlerinin yapılan görüşmelerle tespit edilip; başarısızlığı gidermede uygulamalı bir araştırmanın akademik başarıya etkisinin ortaya konulmasıdır.

Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin çoğunluğunda uygulanan rehberlik hizmetleri faaliyetlerinin etkisi ders başarısı anlamında olumludur. Öğrencilerin %66’sı verilen rehberlik hizmetlerinin etkisiyle başarı düzeylerini arttırmışlar ve I. Yarıyıldaki zayıf derslerinden başarılı olmuşlardır. Sonuç olarak, okul yönetimlerine önemli bir destek konumundaki okul rehberlik birimlerinin, okul düzeyinde “akademik markaj ve başarı yönetimi” yoluyla okul yönetiminin sergilemesi gereken “öğretimsel liderlik” becerilerine ciddi katkılar yapabileceği deneyimlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akademik başarı, aile ilgisi, rehberlik, deneysel desen, öğretimsel rehberlik

Kaynaklar

- Blasé, J & Blasé, J.(1998). Handbook of instructional leadership: How really good principals promote teaching and learning. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çuhadaroğlu, B. (2006). *Ortaöğretimde Başarısızlık Nedenleri (Diyarbakır Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Dam, H. (2008). *Öğrencinin Okul Başarısında Aile Faktörü*. Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 7 (14).
- Goddard, R.; Sweetland, S.; & Hoy, W. (2000). Academic emphasis of urban elementary schools and student achievement in reading and mathematics: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly*, 36 (5), 683-702.
- Işıkgöz, M. (2014). *Okul Başarısızlığı ve Nedenleri*. Araştırma Bülteni-1, Yayın:4. Kocasinan Rehberlik Araştırma Merkezi, Kayseri.
- Kızıldağ, S. (2009). *Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık, Boyun Eğici Davranışlar Ve Sosyal Destek*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kuş, E.(2003). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nitel mi, Nicel mi?*.Ankara:Anı Yayıncılık.
- McEwan, E. (2009). *10 Traits of Highly Effective Schools, raising the achievement bar for all students*. Corwin Press, A Sage Company.

- Özabacı, N. (2001). Demografik özellikler ile okul başarısızlığına neden olan faktörler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 135-150.
- Purkey, S. & Smith, M. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83 (4), 427-452.
- Seyis, S. (2011). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Motivasyonları Ve Duygusal Zekaları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Şirin, A. B. (2011). *Mükemmeliyetçilikle İlgili Psikoeğitim Programının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri Ve Akademik Başarılarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tezcan, M. (1985). Okulda Başarısızlık ve Önlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 17 (1).
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 6(24), 543-559.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ÖRGÜTSEL SESSİZLİĞİN YORDAYICISI OLARAK ÖRGÜTSEL GÜÇ KAYNAKLARI

Sercan Yıldız^a, Hilal Kahraman^b, Fatma Köybaşı^c, Celal Teyyar Uğurlu^d

^(a) Öğretmen, MEB, selcansinan5138@gmail.com

^(b) Arş. Gör., Cumhuriyet Üniversitesi, hilalyucelkahraman@gmail.com

^(c) Arş. Gör., Cumhuriyet Üniversitesi, fkoybasi@cumhuriyet.edu.tr

^(d) Doç.Dr, Cumhuriyet Üniversitesi, celalteyyar@yahoo.com

Giriş

Eğitim hizmeti veren örgütler olarak okulların, yetiştirdikleri nesillerin, ait oldukları toplumu ve dönemi şekillendirme rolü düşünüldüğünde, bu örgütlerde çalışanlar olarak öğretmenlerin de daha çok inisiyatif almaları, yeni roller üstlenmeleri, görüş ve eleştirilerini açıkça ifade etmeleri ve sahip oldukları bilgileri paylaşmaları kritik önem içermektedir (Üçok ve Torun, 2015). Aksi takdirde sorunlarını rahatlıkla ifade edemeyen öğretmenlerin, yüksek düzeyde performans gösterememesi ve bundan dolayı, okul amaçlarının yeterli düzeyde gerçekleşmemesi söz konusu olabilir. Bu bağlamda düşünüldüğünde karşımıza sessizlik kavramı çıkmaktadır (Kahveci ve Demirtaş, 2013a). İşgörenlerin, örgütsel sorunlar hakkındaki görüşlerini ve kaygılarını paylaşmayı esirgeme tercihi (Morrison ve Milliken, 2000) olarak ifade edilebilecek olan örgütsel sessizlik kavramı; çalışanların kendi örgütsel şartlarının davranışsal, bilişsel veya duygusal değerlendirmeleri hakkında bu durumu değiştirebilecek ya da düzeltebilecek kişilere sözlü ya da yazılı ifadeden kaçınması durumu olarak da (Pinder ve Harlos, 2001) tanımlanabilir. Başka bir deyişle örgütsel sessizlik, çalışanların bilinçli bir şekilde olmak üzere, örgütsel sorun, olay, konu vb. durumlarla ilgili görüş ve düşüncelerini gelecek olası tepkilerden çekinme, sorun yaratan biri olarak algılanma, başkalarının görüşlerine uyma isteği ya da herhangi bir değişiklik yaratmayacağına olan inancı nedeniyle açığa vurulmaması durumudur (Taşkıran, 2011, s.72). Örgütlerde sessizlik kavramı, başlangıçta bir bağlılık işareti olarak görülse de esas olarak işgörenin örgütsel konu ve sorunlar hakkında bilgi ve görüş sahibi olmakla beraber bu bilgiyi bilinçli olarak saklaması şeklinde betimlenmekte ve olumsuz bir durum olarak ele alınmaktadır (Çakıcı, 2010). Bu bağlamda, çalışanların sessiz kalması önceki dönemlerde itaat ve uyum sağlama gibi algılansa da, bugün artık bu durum örgüt için performansı tehdit eden bir unsur, çalışanlar için ise tepki ve geri çekilme olarak kullanılan bir tavır haline gelmiştir (Özdemir ve Uğur, 2013). Örgütsel sessizliğin hüküm sürdüğü okullarda öğretmenler, okul yönetimi ile bilinçli ve kasıtlı olarak yeterli düzeyde iletişim kurmamakta, onlara işlerini ve okulun gelişmesini sağlayacak düşünce ve öneri götürememektedirler. Örgütsel sessizliğin sonucunda okulda değer ve bilgi paylaşımı yetersiz olmakta, öğretmenlerin ve yöneticilerin performansı düşmekte ve sinerji ortaya çıkmamaktadır (Cemaloğlu, 2012, s.203). Morrison ve Milliken'e (2000) göre, örgütsel sessizlik şu iki temel nedenden kaynaklanmaktadır: (1) Yöneticinin, olumsuz geribildirim korkusuna sahip olması ve (2) Yöneticinin, çalışanlara ve yönetimin doğasına dair örtük inançlara (yöneticinin, 'en iyi ben bilirim' tavrı ve çalışanların çıkarıcı ve güvenilmez olduğuna dair inançlar gibi) sahip olması. Bu kavramın kaynaklandığı nedenlerden yola çıkılarak, örgütsel sessizlik yönetici tutumlarının ve inançlarının bir sonucu olarak karşımıza çıktığında, yöneticilerin kullandıkları güç kaynakları da sessizliğin bir nedeni olarak yorumlanabilir. M. Weber (2014, s.39) gücü "sosyal bir ilişki içerisindeki bir kişinin, direnmelere rağmen istediğini yapabilme olasılığı" olarak ifade ederken; Pfeffer (1999, s.41) ise gücü, davranışları etkileme, olayların akışını değiştirme, direnişlerin üstesinden gelme ve insanların farklı koşullarda yapamayacaklarını yapmalarını sağlamaya dönük potansiyel bir güç olarak tanımlar. Okullarda ortak bir inanç sistemi olarak güç kullanımı doğru ve uygun şekilde yasallaştırıldığında var olur (Hoy ve Miskel, 2010, s.204). French ve Raven (1959) güç kaynaklarını; yöneticinin pozisyonundan kaynaklanan yasal, ödüllendirici ve zorlayıcı güç ile yöneticinin kişisel gücüne dayanan özdeşlik ve uzmanlık gücü olmak üzere beş gruba ayırmaktadırlar. Yasal güç, örgütsel hiyerarşiden kaynaklanan ve lidere örgüt içerisindeki statüsünden gelen güçtür. Kişinin bulunduğu pozisyon nedeni ile etrafındaki kişileri etkileyebilme gücünü ve otoriteyi ifade eder (Eraslan, 2004). Ödüllendirici güç, ödül verebilme temeline dayandırılarak tanımlanmaktadır (French ve Raven, 1959). Zorlayıcı güç, yöneticilerin ya da liderlerin direktiflerine karşı astların itaatsizlik göstermesi durumunda kontrol etme ve cezalandırma gücünü yansıtmaktadır (Aşan ve Aydın, 2006, s. 272). Özdeşlik (Karizma) gücü, bir bireyin örnek özelliklerine, onun tarafından açıklanan veya emredilen normatif kalıpların ya da emrin kutsallığına olan bağlılığa dayanır (Weber, 2014, s.53). Son olarak da uzmanlık gücü, yöneticinin bilgi, beceri ve tecrübelerinden kaynaklanan güçtür (Hoy ve Miskel, 2010).

Örgütsel sessizliğin olası sonuçları göz önüne alındığında, okul yönetiminin gücü kullanma biçiminin, öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerine etkisinin olup olmadığının belirlenmesi önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin örgütsel sessizliğe (okul ortamı, duygu, sessizliğin kaynağı, yönetici, izolasyon) ilişkin algı düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına (yasal, ödül, zorlayıcı, karizma ve uzmanlık gücü) ilişkin algı düzeyleri nedir?
3. Öğretmenlerinin, örgütsel sessizliğe ilişkin algıları ile örgütsel güç kaynakları algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin örgütsel güç kaynaklarına ilişkin algı düzeyleri, örgütsel sessizlik algı düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın modeli, tarama modellerinden ilişkisel tarama modelidir. Araştırmanın evrenini, 2016–2017 öğretim yılında Sivas ili merkezinde yer alan okullar ile bu okullarda görev yapan öğretmenler oluştururken; örnekleme ise merkez ilçesinde yer alan okullarda tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilen 30 okul ile 254 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma için gerekli verilerin toplanmasında, Kahveci ve Demirtaş (2013b) tarafından geliştirilen “Öğretmenler İçin Örgütsel Sessizlik Ölçeği” ile Yılmaz ve Altınkurt (2013) tarafından geliştirilen “Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği olmak üzere iki ölçekten oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Öğretmenler İçin Örgütsel Sessizlik Ölçeği’nde okul ortamı, duygu, sessizliğin kaynağı, yönetici ve izolasyon olmak üzere beş boyuttan oluşan 18 madde yer almaktadır. Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği’ni ise Yasal Güç, Ödül Gücü, Zorlayıcı Güç, Uzmanlık Gücü ve Karizma Gücü olmak üzere beş faktöre ait 37 madde oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 18.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmış ve araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişki Pearson korelasyon, etki ise regresyon analizi ile test edilmiştir.

Bulgular

Okul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç biçimlerinin, öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ile ilişkisi incelenmiştir. İlk olarak çalışmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinden algıladıkları örgütsel güç ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri değerleri tespit edilmiş ve daha sonra da öğretmenlere göre okul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç düzeyleri ile öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

1. Alt Probleme Dair Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizlik algısının genel ortalaması 55,291 olup orta düzeydedir. İş görenler olay ve durumlar karşısında ne çok konuşmakta ne de çok sessiz kalmaktadır.

2. Alt Probleme Dair Bulgular

Öğretmenlerin okul yöneticilerinden algıladıkları örgütsel güç düzeylerine ilişkin tutumları, minimum ve maksimum puanlar dikkate alınınca tüm alt boyutlarda orta düzeydedir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinden algıladıkları güç ortalamaları en çok uzmanlık gücü boyutunda ($x=30,6$) gözlenirken en az yasal güç ($x=15,2$) şeklinde devam etmektedir. Buna göre öğretmenlerin, yöneticilerinin en çok karizmatik güç, en az da yasal gücü kullandıklarını düşündükleri söylenebilir.

3. Alt Probleme Dair Bulgular

Öğretmenlerin okul yöneticilerinden algıladıkları örgütsel güç kaynakları ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde;

Yasal Güç ile sessizliğin kaynağı alt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0,124$; $p=0,048<0,05$). Buna göre yasal güç arttıkça sessizliğin kaynağı da düşük düzeyde artmaktadır.

Ödül Gücü ile okul ortamı, duygu, sessizliğin kaynağı, yönetici ve izolasyon alt boyutları ve sessizlik genel toplam puanı arasında istatistiksel açıdan negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. ($r=-,23$, $p<0,05$). Okul yöneticilerin kullandığı ödül gücü arttıkça sessizliğin alt boyutları ve sessizlik genel puanı düşük düzeyde azalmaktadır.

Zorlayıcı güç ile okul ortamı, duygu, sessizliğin kaynağı, yönetici, izolasyon alt boyutları ve sessizlik genel toplam puanı arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. ($r=,39$, $p<0,05$) Yöneticilerin kullandığı zorlayıcı güç puanları arttıkça sessizlik puanları da artmaktadır.

Uzmanlık gücü okul ortamı, duygu, sessizliğin kaynağı, izolasyon alt boyutları ve sessizlik genel toplam puanı arasında istatistiksel açıdan negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. ($r=-,32$, $p<0,05$) Uzmanlık puanları arttıkça sessizlik alt boyutları ve sessizlik genel puanı azalmaktadır.

Karizma gücü okul ortamı, duygu, sessizliğin kaynağı, yönetici, izolasyon alt boyutları ve sessizlik genel toplam puanı arasında istatistiksel açıdan negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. ($r=-,27$ $p<.05$) Karizma gücü puanları arttıkça sessizlik alt boyutları ve sessizlik genel puanı azalmaktadır.

Sonuç olarak öğretmenlerin zorlayıcı güç karşısında kendilerini korumak ve durumu kabullenmek adına sessiz kalma yolunu tercih ettikleri sonucuna ulaşılabilir. Yine öğretmenlerin okul yöneticilerinden algıladıkları ödül gücü, uzmanlık gücü ve karizma gücü arttıkça, sessizlik alt boyutları ve sessizlik genel puanının azaldığı sonucu da ortaya çıkmaktadır.

4. Alt Probleme Dair Bulgular

Öğretmenlerin okul yöneticilerinden algıladıkları örgütsel güç kaynakları, örgütsel sessizliğin anlamlı bir yordayıcısıdır. Yasal güç, ödül gücü, zorlayıcı güç, uzmanlık gücü, karizma gücü ile sessizlik arasındaki ilişkinin belirlenmesi üzerine yapılan regresyon analizi, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=14,672$; $p=0,000<0.05$). Örgütsel güç kaynakları, örgütsel sessizliği % 22 sini açıklamaktadır. Öğretmenlerin okul yöneticisinden algıladığı ödül gücü ve karizma gücü, sessizlik düzeyini yordamamaktadır ($p=0.630;0,594>0.05$). Öğretmenlerin okul yöneticisinden algıladığı uzmanlık gücü düzeyi ise sessizlik düzeyini azaltmaktadır ($\beta=-0,220$).

Tartışma

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Sessizlik, Örgütsel Güç Kaynakları, Okul Yöneticisi Güç Kaynakları

Kaynaklar

- Aşan, Ö. & Aydın, E.M. (2006). Güç ve Politika. Halil Can (Ed.), *Örgütsel Davranış* (s. 328-358). İstanbul: Arıkan Basım Yayım.
- Cemaloğlu, N. (2012). Okulun Psikolojik Yönü. Servet Özdemir (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. (s. 197-225). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakıcı, A. (2010). *Örgütlerde İşgören Sessizliği*. Ankara: Detay Yayıncılık
- Eraslan, L. (2004). Liderlik Olgusunun Tarihsel Evrimi, Temel Kavramlar ve Yeni Liderlik Paradigmasının Analizi. *Milli Eğitim Dergisi*. 162.
- French, J.P., Jr., & Raven, B. (1959). The Bases of Social Power. Dorwin Cartwright (Ed.), *Studies in Social Power*. Michigan-Ann Arbor: Institute for Social Research.
- Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2010). *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama*. Selahattin Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kahveci, G. & Demirtaş, Z. (2013a). Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algıları. *Eğitim ve Bilim*. 38(167). 50-64.
- Kahveci, G. & Demirtaş, Z. (2013b). Öğretmenler için Örgütsel Sessizlik Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43). 167-182.
- Morrison, E. W. & Milliken, F. J. (2000). Organizational Silence: A Barrier to Change and Development in A Pluralistic World. *Academy of Management Review*. 25(4). 706-725.
- Özdemir, L. & Uğur, S. S. (2013). Çalışanların Örgütsel Ses ve Sessizlik Algılamalarının Demografik Nitelikler Açısından Değerlendirilmesi: Kamu ve Özel Sektörde Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 27 (1). 257-281.
- Pfeffer, J. (1999). *Güç Merkezli Yönetim Örgütlerde Politika ve Nüfus*. (Çev. Elif Özsayar). İstanbul: Boyner Holding Yayınları.
- Pinder, Craig C. & Harlos Karen P. (2001). Employee Silence: Quiescence and Acquiescence As Responses to Perceived Injustice. *Research In Personnel And Human Resources Management*. 2001(20). 331-369.
- Taşkıran, E. (2011). *Liderlik ve Örgütsel Sessizlik Arasındaki Etkileşim (Örgütsel adaletin rolü)*. İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Üçok, D.I. & Torun, A. A. (2015). Örgütsel Sessizliğin Nedenleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. *İş ve İnsan Dergisi*. 2(1), 27-37.
- Weber, M. (2014). *Bürokrasi ve Otorite*. (Çev. H. Bahadır Akın). (7. Basım). Ankara: Adres Yayınları.
- Yılmaz, K. & Altınkurt, Y. (2012). Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 20(2), 385-402.

OKUL YÖNETİCİLERİNE VE ÖĞRETMENLERE YÖNELİK ZORUNLU YER DEĞİŞTİRME (ROTASYON) POLİTİKALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Tarık Soydan^a

^(a) Yrd. Doç. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, tsoydan@ankara.edu.tr

Giriş

Türkiye’de kamu eğitim sisteminde, zorunlu yer değiştirme (rotasyon) politikası, okul müdürleri, eğitim müfettişleri, milli eğitim şube müdürleri ve okul müdür yardımcılarına yönelik olarak uygulanmış/uygulanmakta olup öğretmenler için de uygulama hazırlığı yapılan bir politikadır. Politika yapıcılar, rotasyonun genel amacını, ‘insan kaynağını en iyi şekilde değerlendirmek’ olarak ifade etmektedirler. Bu açıdan rotasyonun, ‘motivasyonu artırıcı’, ‘meslek körlüğünü engelleyici’, ‘kişisel gelişimi destekleyici’ ve ‘okul sistemine dinamizm kazandırıcı’ olduğu iddia edilebilir. Bunlara rotasyonun, ‘adalet sağlayıcı’ ve ‘eğitim – öğretim hizmetinin etkililiğini artırıcı’ olduğu iddiaları da eklenebilir. Zira bu iddialar doğrultusunda rotasyon, özellikle genç öğretmenler açısından yer değiştirmeyi olası hale getirecek, her öğretmenin, gerek elverişsiz gerekse elverişli yerleşim birimlerinde ve okullarda nöbetleşe görev yapabilesini sağlayacak, deneyimli eğitim kadrolarının elverişsiz mahallerde bulunan okullara gitmesiyle de, buradaki öğrencilerin daha nitelikli eğitim-öğretim hizmeti almalarını olası kılacaktır.

Yukarıda ifade edilen olumlu argümanlar bir yana, rotasyonun ‘başarılı öğretmenleri cezalandırmak anlamına geleceği’, ‘eğitimcilerde motivasyon kaybı ve mesleğe yabancılaşma yaratabileceği’, ‘kıdemli eğitimcileri emekliliğe yöneltebileceği’, rotasyonun uygulanma tarzına göre de, ‘siyasi kadrolaşma doğurabileceği ve/veya siyasi kadrolaştırmayı artırabileceği’ yönünde olumsuz argümanlardan söz edilebilir.

Rotasyon uygulamasının, yapılıp yapılmaması tartışması bir yana, nasıl yapılacağı da temel bir sorunsal oluşturmaktadır. Bu açıdan, uygulamanın standart bir nitelik gösterip göstermeyeceği, devamlı olup olmayacağı, uygulamada okul ve ilçelerin neye göre nasıl belirleneceği, eğitimcilerin hangi özelliklerinin yer değiştirmede baz alınacağı, tercihlerine yerleşemeyen eğitimcilerin resen atanıp atanmayacakları gibi konular önem taşımaktadır. Bir başka açıdan, rotasyonun eğitimcinin yaşamında meydana getireceği değişiklikler de önemli bir tereddüt alanını oluşturmaktadır. Zira, yer değiştirme ödeneği olup olmayacağı, eğitimcinin gittiği yeni çevrenin koşulları, ulaşım problemi, taşınma, eş ve çocuklarının iş ve okul durumları gibi konularda bir dizi tereddüt bulunmaktadır.

Bu araştırmanın problemini, okul yöneticilerine uygulanan, öğretmenlere ise uygulanma hazırlığı içinde olunan rotasyonun, eğitimcilerin yaşamına ve okul sisteminin niteliğine nasıl yansıdığı/yansıyacağı oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, okul yöneticilerine ve öğretmenlere yönelik zorunlu yer değiştirme (rotasyon) politikalarını, okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak, analiz etmek ve değerlendirmektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- Rotasyon uygulaması, uygulamanın okul sistemi içinde gerçekleştirilen eğitim ve öğretimin niteliğine yönelik etkileri açısından nasıl değerlendirilebilir?
- Rotasyon uygulaması, uygulamanın okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaşamlarına etkileri açısından nasıl değerlendirilebilir?
- Rotasyon uygulaması sırasında ne gibi sorunlar ortaya çıkabilir?
- Rotasyon uygulaması sırasında ortaya çıkabilecek sorunların çözümü için neler yapılabilir?

Yöntem

Bu çalışma, genel tarama modelinde nitel bir araştırmadır. Genel tarama modeli, geçmişte kalmış veya halen mevcut olan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımı olarak ele alınmıştır (Karasar, 2009). Nitel araştırma ise, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama

tekniklerinin kullanıldığı, olguların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışmada nitel araştırma tekniği olarak, yarı yapılandırılmış görüşme ve odak grup görüşmesi teknikleri kullanılmıştır. Görüşme, doğrudan soru sorma ve yanıt almaya dayanan bir araştırma tekniğidir. Görüşmenin en çok bilinen türü, yüz yüze bir kişi ya da grupla yapılan söz alışverişidir (Punch, 2005). Görüşmeleri, amacına, katılanların sayısına, kuralların katılığına ve görüşülen kişiye göre sınıflandırmak mümkündür. Kuralların katılığına göre görüşmeler, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olarak üç grupta ele alınmıştır (Karasar, 2009). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yani görüşme formunda yer alan sorular açıcı/görüşmeyi yönlendirici alt sorular ve küçük açıklamalarla desteklenmiştir.

Çalışmada ikinci olarak odak grup görüşmesi tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yanında odak grup görüşmesine başvurulmasının nedeni, bazı spesifik konularda daha derinlemesine veri elde etme gereksinimidir. Katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortamda, önceden belirlenmiş, bağlamı ve sınırları çizilmiş bir konuda, alanında uzman ve tartışmayı modere etmek açısından yetenekli bir araştırmacı eşliğinde, katılımcıların düşüncelerini rahatlıkla ifade etmelerine dayanan odak grup görüşmesi tekniği; konu hakkında farkındalığı yüksek, tartışma bilgisi ve isteği olan 6-12 kişilik gruplarla (daha büyük gruplar alt gruplara ayrılma eğilimi gösterebilir), 1-2 saatlik seanslar şeklinde, dört ya da beş nitelikli soru ve gerekli olduğunda alt sorular kullanılarak yapılır (Anderson, 1990 ; Yıldırım ve Şimşek, 2011 ve Glesne, 2014).

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016 - 2017 eğitim-öğretim yılında Ankara'da ilkökul, ortaokul ve lise basamaklarındaki devlet okullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturmuştur. Araştırma kapsamında 24 kişi ile görüşmeler yapılmış ve 9 kişinin katıldığı bir odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Gerek yarı yapılandırılmış görüşme gerekse odak grup görüşmesi için katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik sağlamaya yönelik örnekleme tekniği kullanılmıştır.

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından iki bölümden oluşan bir görüşme formu geliştirilmiştir. Taslak form oluşturulur ve forma son şekli verilirken literatür taranmış ve ilgili olabilecek araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları gözden geçirilmiş, alanda uzman 3 öğretim üyesi ve 2 araştırma görevlisinin forma ilişkin görüşleri alınmış ve 2 öğretmen, 1 müdür yardımcısı ve 1 müdürün katılımı ile soruların anlaşılabilirliği ve araştırma amaçlarına uygunluğu test edilmiştir. Veri toplama aracının birinci bölümünde kişisel bilgiler ve ikinci bölümünde görüşme soruları bulunmaktadır. Araştırma kapsamında, katılımcılara dört ana soru ve bir dizi alt/açıcı soru yöneltilmiştir.

Görüşme formu araştırmacı tarafından çalışma grubunu oluşturan okul yöneticileri ve öğretmenlere uygulanmıştır. Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde, odak grup görüşmesi için uygun, ferah ve temiz bir derslikte odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşme iki cihazla kayıt altına alınmıştır. Daha sonra, kaydedilen görüşmelerin çözümleri word ortamına aktarılmıştır. Yaklaşık 56 sayfa görüşme ve 27 sayfa odak grup görüşme verisi elde edilmiştir. Gerek görüşme dökümleri gerekse odak grup görüşme dökümleri katılımcılara ulaştırılmış ve verileri teyit etmeleri istenmiştir. Elde edilen veriler önce betimsel olarak analiz edilmiş ve daha sonra içinde anlam kazandıkları bağlam göz önüne alınarak değerlendirilmiştir. Veriler analiz edilirken, her bir soruya ilişkin görüşler temalara ayrılmış, öne çıkan temalara ilişkin frekanslar belirlenmiş ve tipik ifadeler aktararak yorumlanmıştır. Ayrıca elde edilen veriler yer yer katılımcıların kişisel özelliklerine göre de değerlendirilmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Zorunlu yer değiştirme (rotasyon), okul yöneticileri, öğretmenler, eğitimde nitelik.

Kaynaklar

- Anderson, G. (1990). Fundamentals of Educational Research, London - Newyork: The Falmer Press.
Glesne, C. (2014). Nitel Araştırmaya Giriş, Ankara: Anı Publishing.
Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: Nobel Yayınları.
Punch, K.F.(2005). Sosyal Araştırmalara Giriş – Nitel ve Nicel Yaklaşımlar, Ankara: Siyasal Yayınları.
Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN GRUP ÇALIŞMALARINDAKİ SOSYAL KAYTARMA DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ: NEDENLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Hilal Büyükgöze^a, Nihan Demirkasimoğlu^b

^(a) Araş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, buyukgoze@hacettepe.edu.tr

^(b) Yrd. Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, nihan.demirkasimoglu@hacettepe.edu.tr

Giriş

Yirmibirinci yüzyılda iş dünyasının ve çalışma koşullarının değişmesiyle, çalışanlarda aranan yeterlik ve beceriler de değişim göstermiştir. Bu kapsamda, iş dünyasında değişen anlayışla birlikte zaman yönetimi, kişilerarası işbirliği becerisi, takım çalışması, sorumluluk ve uyarlanabilirlik gibi becerilere sahip çalışanlara daha çok ihtiyaç duyar hale gelmiştir. Bu durum ise istihdam politikalarına yansımıştır. İş piyasalarının ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştiren yükseköğretim kurumlarında sürdürülen öğretim etkinlikleri de benzer biçimde değişmiş ve gelişmiştir. İşgücü piyasalarıyla bağlantılı şekilde bu gibi becerileri öğrencilerine kazandırmayı hedefleyen yükseköğretim kurumlarında yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerinde grup/takım çalışmalarına daha sık yer verilmeye başlanmıştır (Bailey, Sass, Swierez, Seal ve Kayes, 2005).

Grup çalışmaları, birçok bakış açısından ve yönelimden yararlanarak inovatif çözümler üretmeye ve çok yönlü bir anlayış kazanmaya yardımcı olması nedeniyle üniversite öğrencileri için oldukça elverişli bir öğrenme ve gelişme ortamı sunabilmektedir (Jassawalla, Malshe ve Sashittal, 2008). Buna karşın, grup büyüklüğü (Liden, Wayne, Jaworski ve Bennett, 2004), görevin anlamlılığı (George, 1992), grup üyesinin gruba katkı sunmada yetersiz kalabileceği düşüncesi (Petty, Harkins ve Williams, 1980), grup üyelerinin farklı özgeçmiş ya da deneyimlere sahip olması (Earley, 1993) gibi nedenler, grup üyelerinin daha az bedensel ya da bilişsel çaba sergilemesine ve/ya görevini ihmal etmesine zemin hazırlayabilmektedir (Latane, Williams ve Harkins, 1979). Davranış bilimleri alanyazınında ‘sosyal kaytarma’ olarak nitelendirilen ve iş yavaşlatma, kayıtsızlık, kasıtlı olarak düşük performans sergileme, görevi ihmal, geri çekilme, savsaklama ve kendi kendini sınırlama gibi biçimlerde ortaya çıkan davranışlar grubun ve grup üyelerinin performansı üzerinde doğrudan etkiye sahip olabilmektedir (Karau ve Williams, 1993; Liden ve diğerleri, 2004). Grup üye sayısının düşük tutulması (Chidambaram ve Tung, 2005), bireysel performans ve çabanın göz önünde bulundurulması (Harkins ve Jackson, 1985) ve grubun çok farklı altyapıya sahip üyelerden oluşmaması (Earley, 1993) durumunda sosyal kaytarma davranışlarının daha az ortaya çıkabileceği rapor edilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Sosyal kaytarma davranışı, uluslararası alanyazında iş ortamlarında farklı yapılar ile ilişkilendirilen ve giderek ilgi toplayan bir araştırma konusudur. Uluslararası literatürde, yüksek öğretim öğrencilerinin grup çalışmalarında sosyal kaytarma davranışlarını konu edinen sınırlı sayıda araştırma olmasına karşılık, ulusal alanyazında üniversite öğrencilerinin grup çalışmalarında sergiledikleri ve algıladıkları sosyal kaytarma davranışlarını konu edinen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda, bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin grup çalışmalarında gözledikleri ve deneyimledikleri sosyal kaytarma davranışlarına görüşlerinin belirlenmesidir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Üniversite öğrencilerine göre;

- (1) Grup çalışmalarında, grup üye/leri ne tür sosyal kaytarma davranışları göstermektedir?
- (2) Grup çalışmalarında sosyal kaytarma davranışı gösteren üye/lerin gruba ve grup üyelerine nasıl bir etkisi olmaktadır?
- (3) Grup üyelerinin sosyal kaytarma davranışı gösterme nedenleri nelerdir?
- (4) Sosyal kaytarma davranışı sergileyen grup üyesine, grup üyelerinin tepkisi nasıldır?
- (5) Sosyal kaytarma davranışına başvuran grup üyelerinin davranış problemlerini azaltmada ders sorumlularının alabilecekleri önlemler nelerdir?

Yöntem

Üniversite öğrencilerinin sosyal kaytarma davranışlarının türleri, etkileri sonuçları ve alınabilecek önlemlere odaklanan bu çalışmada ‘tarama’ modeli benimsenmiştir. Tarama çalışmaları, çoğunlukla var olan

bir durumu ortaya koymak ve betimsel bir şekilde analiz etmeye elverişli bir model olarak kabul edilmektedir (Heppner, Wampold ve Kivlighan, 2008).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, Ankara'da bulunan bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, 2016-2017 akademik yılının bahar döneminde farklı fakültelerin çeşitli bölümlerine kayıtlı öğrencilerden toplanacaktır. Katılımcıların üniversitedeki öğrenimleri süresince bir grup çalışmasında sosyal kaytarma davranışını deneyimlemiş olması koşulu aranacaktır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama formu, kişisel bilgi formu ve grup çalışmalarında sosyal kaytarma anketi olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde katılımcıların cinsiyet, yaş, sınıf, fakülte, bölüm ve program gibi kişisel bilgilerine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Anketin ikinci bölümünde ise Grup Çalışmalarında Sosyal Kaytarma Anketi yer almaktadır. Anket Jassawalla, Malshe ve Sashittal (2008) tarafından lisans öğrencileri üzerinde geliştirilen anketin Türkçe'ye çevrilmiş şeklidir ve beş bölümden oluşmaktadır. Anketin ilk bölümünde, sosyal kaytarma davranış türlerine ilişkin 5'li Likert tipi 12 madde yer almaktadır. Bu bölüme ilişkin Cronbach alfa değeri .683 olarak belirtilmiştir. Örnek maddeler olarak, '*Grup üyesi, grup toplantılarına yeterli düzeyde hazırlanarak gelmedi*' ve '*Grup üyesi, verilen görevleri yerine getirmede düşük performans sergiledi*' gösterilebilir. İkinci bölümde ise sosyal kaytaran üyenin grup üzerindeki etkisine ilişkin 11 madde bulunmaktadır. Bu bölüme ait Cronbach alfa değeri .821 olarak ifade edilmiştir. Bu bölümdeki maddelere, '*Sosyal kaytarma davranışının bir sonucu olarak grubun diğer üyeleri paylarına düşenden daha çok çalışmak zorunda kaldılar*' ve '*Grup toplantıları, beklenenden daha uzun sürdü*' ifadeler örnek verilebilir. Üçüncü bölümde, sosyal kaytarma davranışının ortaya çıkış nedenlerine ilişkin 10 madde bulunmaktadır. Üçüncü bölümün Cronbach alfa değeri .654 olarak rapor edilmiştir. Bu bölümde yer alan ifadeler arasında '*Bence sosyal kaytarma davranışı gösteren üye, grupta yer alan bir ya da daha fazla üye ile geçinemiyordu*' ve '*Bence sosyal kaytarma davranışı gösteren üye, gruba verilen işi yerine getirebilecek kabiliyete sahip değildi*' yer almaktadır. Anketin dördüncü bölümünde sosyal kaytarma davranışı sergileyen grup üyesine karşılık olarak grup üyelerinin ya da grubun tamamının ne gibi davranışlar sergilediğine ve buna karşılık sosyal kaytarmacının tepkisine ilişkin dokuz ifade yer almaktadır. Katılımcılar bu ifadelerden durumlarına uyan her bir maddeyi işaretleyebilmektedir. Bu ifadelere örnek olarak ise '*Hiçbir şey yapmadım*', '*Ders sorumlusunun izniyle gruptan ayrıldım*' ve '*Sosyal kaytaran üyeyi gruptan çıkarttım*' gösterilebilir. Anketin son bölümünde ise gelecekte sosyal kaytarma davranışının bir grup üyesi tarafından sergilenmesi durumunda, ders sorumlusunun ne yapması gerektiğine ilişkin görüşlerini değerlendirmek üzere sekiz ifadeye yer verilmektedir. Bu maddelere örnek olarak '*Grup üyelerimi seçme hakkını vermeli, böylelikle sosyal kaytarma davranışı sergilediğini bildiğim kişilerden kaçınabilirim*', '*Grup üyesi, görevini yerine getirmemesi durumunda diğer üyelere gruptan çıkma izni verilebilir*' ve '*Kendi grup üyelerimi seçme hakkını vermeyebilir, çünkü sosyal kaytarma davranışı sergileyen arkadaşlarımla başa çıkamıyorum*' gösterilebilir. Bu bölüme ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .743 olarak rapor edilmiştir.

İşlem ve Veri Analizi

Araştırma kapsamında hazırlanan veri toplama formu, araştırmacılar tarafından uygulanacaktır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülecektir. Katılımcı formlarının toplanmasının ardından, formlar ön incelemeye tabi tutulacaktır. Analiz edilmeye uygun olan katılımcı formları üzerinden istatistiksel analizler gerçekleştirilecektir.

Elde edilen veri, öncelikle doğrusalılık, eşvaryanslılık ve uç değerler açısından incelenecektir. Bu kapsamda, veri setinin basıklık ve çarpıklık puanları da hesaplanacaktır. Kullanılan ölçme aracının güvenirliği, Cronbach alfa katsayısı hesaplanarak incelenecektir (Gravetter ve Wallnau, 2000). Veri toplama aracının yapı geçerliği ise LISREL yazılımının 8.8 sürümünde yürütülecek doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilecektir (Jöreskog ve Sörbom, 1996). Veri setinin normal dağılım göstermesi durumunda parametrik testlerden yararlanılacaktır. Analizler, SPSS programının 21.0 sürümünde gerçekleştirilecektir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, frekans, standart sapma, ranj, yüzde, minimum ve maksimum değerler gibi betimsel istatistiklerden yararlanılacaktır.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Beklenen Sonuçlar

Bu çalışma ile üniversitelerdeki grup çalışması ortamlarında, öğrencilerin sosyal kaytarma davranışına ilişkin tutum, davranış, tepki ve beklentilerinin betimsel bir şekilde ortaya konulması hedeflenmektedir. Türkiye bağlamında, üniversite öğrencilerinin sosyal kaytarmaya ilişkin tutumlarını çok yönlü bir biçimde ele alan ilk araştırma olması nedeniyle, bu araştırmanın ulusal alanyazındaki kuramsal ve ampirik bilgi birikimine katkısının olacağı ve uluslararası örnekleriyle karşılaştırmaya imkan tanınması öngörülmektedir. Çalışma kapsamında,



üniversite öğrencilerinin ders sorumlularından beklentilerinin de belirlenmesi, araştırma sonuçlarının uygulamaya dönük çıkarımlarda bulunulmasını sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Kaytarma, Üniversite Öğrencileri, Grup Çalışması

Kaynaklar

- Bailey, J., Sass, M., Swiercz, P. M., Seal, C., & Kayes, D. C. (2005). Teaching with and through teams. *Journal of Management Education*, 29, 39-59.
- Chidambaram, L., & Tung, L. L. (2005). Is out of sight, out of mind? An empirical study of social loafing in technology supported groups. *Information Systems Research*, 16(2), 149-170.
- Earley, P. C. (1993). East meets, west meets mid-east: Further explorations of collectivist and individualistic work groups. *Academy of Management Journal*, 36, 319-348.
- George, J. M. (1992). Extrinsic and intrinsic origins of perceived social loafing in organizations. *Academy of Management*, 35(1), 191-202.
- Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. (2000). *Statistics for the behavioral sciences* (5th ed.). Belmont, CA.: Wadsworth/Thomson Learning.
- Harkins, S. G., & Jackson, J. M. (1985). The role of evaluation in eliminating social loafing. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 11, 457-465.
- Heppner, P. P., Wampold, B. E., & Kivlighan, D. M. (2008). *Research design in counseling* (3rd ed.). USA: Thomson Brooks/Cole.
- Jassawalla, A. R., Malshe, A., & Sashittal, H. (2008). Student perceptions of social loafing in undergraduate business classroom teams. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 6(2), 403-426.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8 user's reference guide*. Uppsala, Sweden: Scientific Software International.
- Karau, S. J., & Williams, K. D. (1993). Social loafing: A meta-analytic review and theoretical integrations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 681-706.
- Latane, B., Williams, K., & Harkins, S. (1979). Many hands make light the work: The causes and consequences of social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 823-832.
- Liden, R., Wayne, S. J., Jaworski, R. A., & Bennett, N. (2004). Social loafing: A field investigation. *Journal of Management*, 30, 285-311.
- Petty, R. E., Harkins, S. G., & Williams, K. (1980). The effects of group diffusion of cognitive effort on attitudes: An information-processing view. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 81-92.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YAŞADIKLARI SORUNLAR VE BU SORUNLARA İLİŞKİN ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Arzu Donat^a, Belda Bilgiç^b, Aslı Eskiocak^c, Didem Koşar^d

^(a) Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, arzuodonat@gmail.com

^(b) Okutman, Ankara Üniversitesi, beldabilgi@gmail.com

^(c) Öğretmen, MEB, aslicelik@gmail.com

^(d) Yrd.Doç.Dr., Hacettepe Üniversitesi, didemalikosar@gmail.com

Giriş

Üniversiteler, toplumların kalkınmasında ve gelişmesinde önemli role sahip yükseköğretim kurumlarıdır. Üniversiteler yöresel, bölgesel, ulusal ve küresel olarak toplumların sosyal ve ekonomik refahlarını kazanmaları için yaşamsal bilgiyi yaratmakta ve yaymaktadır (Erdem, 2013). Üniversite, düşüncelerin özgür bir biçimde ifade edilerek tartışıldığı bilimsel düşünmenin kazandırılmaya çalışıldığı eğitim kurumlarıdır. Üniversite dönemi ise öğrencilerin kişisel, akademik, sosyo-kültürel, ekonomik yaşamlarında değişimlerin yoğun bir şekilde gerçekleştiği, geleceklerini biçimlendirmeye çalıştıkları bir dönemdir. Üniversitede geçirilen yıllar öğrencilerin bir yandan bilgi ve becerilerini artırmalarına olanak sağlarken bir yandan da bağımsız bir şekilde kimliklerini kazanmalarında rol oynamaktadır (Şahin, Şahin-Fırat, Zoraloğlu ve Açıkgöz, 2009). Üniversite çağı, ergenlik dönemi gibi zorlu bir sürecin ardından başlamaktadır; bu bağlamda öğrencilerin geçirmiş oldukları bu gelişim aşamasına, farklı kültürel ortamlarda bulunma zorunluluğu, değişim koşulları, üniversiteye uyum süreci, ekonomik zorluklar, barınma ve çevresel değişkenler gibi farklı unsurların de eklendiği düşünüldüğünde üniversite yaşamı başlı başına bir araştırma konusu haline gelmektedir (Kacur ve Atak, 2011).

Alan yazın incelendiğinde üniversite öğrencilerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Demirbilek, 2012; Erkan, Özbay, Cihangir-Çankaya ve Terzi, 2012; Filiz ve Çemrek, 2007; Korkmaz, 2000; Topkaya ve Meydan, 2013; Şahin vd., 2009). Şahin vd. üniversitede öğrencilerin yaşadıkları en önemli üç sorunu sırası ile ekonomik sorunlar ve temel gereksinimleri karşılayamama, öğretim programları ve öğretim elemanlarıyla ilgili sorunlar olarak belirlemiş bunları çevreye uyum, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklerin yetersizliği, gelecek kaygısı, kişisel ve ailevi sorunlar, doyumsuzluk, fiziksel koşulların yetersizliği, demokratik olmayan ortam, amaçsızlık, entelektüel olmama, yönetsel sorunlar, manevi boşluk ve özgüven eksikliğinin izlediğini ortaya koymuşlardır. Kacur ve Atak'ın (2011) çalışmasında ise üniversite öğrencilerinin sınav, meslek edinme, ekonomik, çevreyle iletişim konularında sorunlar yaşadıkları ortaya konmuştur. Tüm bu bilgiler ışığında bu araştırmanın üniversite öğrencilerinin yaşamakta oldukları sorunların kendileri ile bire bir görüşme sonrası onların bakış açısı ile bütüncül bir şekilde ortaya konmasının ve çözüm önerilerinin ayrıntılı bir şekilde saptanmasının bu sorunların giderilmesinde rol oynayacak paydaşlara fikir sunarak üniversitelerde eğitim öğretimin daha verimli olmasında, yaşam kalitesinin artmasında, çeşitli olanakların daha ulaşılabilir olmasında etkili olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Bu bağlamda araştırmada “Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?” sorusuna yanıt aranacaktır.

Yöntem

Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerine yönelik üniversite öğrencilerinin görüşlerinin çözümlemesini amaçlayan bu çalışmada, nitel veri toplama teknikleri ve durum deseni benimsenmiştir. Durum deseninde bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır. Bu çalışmada halen üniversitede okumakta olan öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve bunlara ilişkin çözüm önerileri ayrıntılı bir biçimde ortaya konmak istendiği için durum deseni tercih edilmiştir. Çalışmada maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmış böylelikle çalışma grubunun çeşitliliği sağlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubuna seçilecek öğrencilerin belirlenmesinde üniversite, bölüm, sınıf düzeyi, cinsiyet gibi değişkenler çeşitlilik kaynağı olarak alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak üniversite öğrencilerinin sorunlarına ilişkin görüşlerine

yönelik açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik, araştırma sonuçlarının inandırıcılığını sağlamak için kullanılan en önemli iki ölçüttür. Araştırmada iç geçerlik, uzman incelemesi, katılımcı teyidi, bulguların doğrudan alıntılarla verilmesi, veri toplama aracının ve bulguların ilgili alan yazını tutarlılığı ile sağlanmaya; dış geçerlik, araştırma yönteminin ayrıntılı olarak tanımlanmasıyla gerçekleştirilmeye çalışılacaktır. Araştırma sonuçlarının verilerle tutarlılığına ilişkin tutarlık incelemesiyle iç güvenilirlik, veri toplama sürecinin ve analizinin ayrıntılı betimlenmesi yoluyla da dış güvenilirlik sağlanmaya çalışılacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Üniversite, Üniversite Öğrencileri, Gençlik, Sorunlar

Kaynaklar

- Demirbilek, M. (2012). Yurtlarda kalan öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri, arkadaşlık ilişkileriyle bağlantılı sorunları ve çözümüne yönelik bir model denemesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 1-24.
- Erdem, A. R. (2013). Bilgi toplumunda üniversitenin değişen rolleri ve görevleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(2), 109-120.
- Erkan, S., Özbay, Y., Cihangir-Çankaya, Z. ve Terzi, Ş. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemler ve psikolojik yardım alma gönüllükleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 94-107.
- Filiz, Z. ve Çemrek, F. (2007). Üniversite öğrencilerinin barınma sorunlarının uygunluk analizi ile incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 207-224.
- Kacur, M. ve Atak, M. (2011). Üniversite öğrencilerinin sorun alanları ve sorunlarla başetme yolları: Erciyes üniversitesi örneği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 273-297.
- Korkmaz, A. (2000). Yükseköğretim gençliğinin problemleri. *Mili Eğitim Dergisi*, 145, 41-45. dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/145/korkmaz.htm adresinden 20.03.2017 tarihinde elde edildi.
- Şahin, İ., Şahin-Fırat, N., Zoraloğlu, Y. R. ve Açıkgöz, K. (2009). Üniversite öğrencilerinin sorunları. *e- Journal of New World Sciences Academy*, 4(4), 1435-1449.
- Topkaya, N. ve Meydan, B. (2013). Üniversite öğrencilerinin problem yaşadıkları alanlar, yardım kaynakları ve psikolojik yardım alma niyetleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 25-37.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ HEDEF BAĞLILIĞI ile ÖĞRETME MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Feyza Gün^a, Tuğba Turabik^b

^(a) Araştırma Görevlisi, Hacettepe Üniversitesi, feyzagun@hacettepe.edu.tr
^(b) Araştırma Görevlisi, Hacettepe Üniversitesi, tugbaturabik@hacettepe.edu.tr

Giriş

Herhangi bir amaca yönelik gayret olarak ifade edilen motivasyon (Robbins ve Judge, 2012), Ryan ve Deci (2002) tarafından davranışların altında yatan neden olarak tanımlanmıştır. Gredler'e (2009) göre motivasyon belirli davranışları meydana çıkaran, kontrol eden ve bu davranışları devam ettiren bir süreç olmakla birlikte bireyin davranışlarının doğasını, gücünü ve sürekliliğini etkileyen bir grup olgudur. Motivasyon, bireyi harekete geçiren gücün kaynağı açısından içsel ve dışsal olmak üzere ikiye ayrılır. İçsel ve dışsal motivasyon arasındaki temel farklılık, davranış nedenselliğinin odağıyla ilişkilidir. İçsel motivasyonda kontrol bireyin kendinde, dışsal motivasyonda ise çevrededir. İçsel motivasyona sahip kişiler için kendisi tarafından motive edilirken, dışsal motivasyonda birey dışındaki kuvvetler tarafından motive olma söz konusudur. Alanyazında motivasyonu etkileyen örgüt kültürü, örgütsel iletişim, liderlik, beklentiler, ekonomik ödüller, kişisel özerklik gibi bir takım içsel ve dışsal değişkenlerin bulunduğu ifade edilmiştir (Karaköse ve Kocabaş, 2006; Rowley, 1996; Timuroğlu ve Balkaya, 2017). Benzer şekilde hedef bağlılığı kavramının da motivasyon üzerinde etkili olacağı düşünülebilir. Çünkü hedef bağlılığı motivasyonun sağlanmasında önemli bir ön koşul olarak vurgulanmıştır (Locke, Latham ve Erez, 1988).

Hedefler, kapsamlı olarak ifade edilmiş niyet beyanları olarak tanımlanırken (Orlich, Harder, Callahan, Trevisan ve Brown, 2010, s.63), Locke, Shaw, Saari ve Latham (1981) hedef tanımını, bireyin başarmaya çalıştığı eylemlerin amacı şeklinde yapmıştır. Hedef bağlılığı ise, bir hedefe ulaşmak için bireyin kararlılığına vurgu yaparken (Locke ve Latham, 1990), bireyin hedefe ulaşma çabasına, çabayı devam ettirmek konusundaki ısrarına ve bu hedeften vazgeçmemek konusundaki istekliliğine odaklanır (Hollenbeck ve Klein, 1987). Hedef bağlılığının, performans-hedef ilişkisini anlamada kritik bir bileşen olduğu belirtilmiştir (Klein, Wesson, Hollenbeck, Wright ve DeShon, 2001). Klein ve Wright (1994) herkesin aynı derecede zorlu bir hedefi olduğunda hedefine bağlı bireylerin diğerlerine göre daha yüksek performans sergilediklerini ifade ederek hedef bağlılığının önemini ortaya koymuştur.

Eğitim öğretim sürecinde önemli bir yere sahip olan motivasyon eğitim yöneticileri, öğrenciler ve özellikle öğretmenleri ilgilendiren bir kavramdır. Bu bağlamda eğitim sisteminin önemli bir paydaşı olmaya aday eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretim motivasyonlarının içsel veya dışsal kaynaklardan hangisi tarafından kontrol edildiğinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğretmen adaylarının istihdamı ve meslekte sürekliliklerinin sağlanması sürecinde adayların tutum ve davranışlarına yön verecek bu kaynakların belirlenmesinin, bu süreçte uygulanacak politikalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Eğitimciler içsel motivasyonun dışsal motivasyondan daha istendik ve daha iyi öğrenme çıktıları sağlayacağını belirtmişlerdir (Deci, Koestner ve Ryan, 1999). Bu çalışmada bir içsel motivasyon kaynağı olacağı düşünülen hedef bağlılığının öğretim motivasyonunu olumlu yönde etkileyeceği varsayımı üzerinde durulmuştur. Alanyazın incelendiğinde hedef bağlılığı ile öğretim motivasyonu arasındaki ilişkiye odaklanan az sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, bu ilişkiyi inceleyen Türkiye kaynaklı herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda araştırmada öğretmen adaylarının hedef bağlılığı ile öğretim motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında genel olarak şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının hedef bağlılığı düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının öğretim motivasyonları nasıldır?
3. Öğretmen adaylarının hedef bağlılığı düzeyleri ile öğretim motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmen adaylarının hedef bağlılığı düzeyleri, öğretim motivasyonlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Bu kapsamda elde edilen veriler nicel teknikler kullanılarak analiz edilmiştir. İlişkisel tarama modelinde, birden fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığı ve düzeyi ortaya konulmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu doğrultuda, Ankara'daki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin son sınıfında öğrenim görmekte olan 316 öğretmen adayından toplanan veriler analiz edilmiştir. Veriler, "Kişisel Bilgi Formu", "Hedef Bağlılığı Ölçeği" ve "Öğretme Motivasyonu Ölçeği" ile toplanmıştır. Kişisel bilgi formu kapsamında, katılımcılara cinsiyet, bölüm, yaş, en uzun süre yaşadıkları yer değişkenlerine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların hedef bağlılığı düzeylerini belirlemek üzere Klein, Wesson, Hollenbeck ve Wright (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Şenel ve Yıldız (2016) tarafından yürütülen "Hedef Bağlılığı Ölçeği"nden faydalanılmıştır. Ölçek, tek boyut ve 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 5'li Likert formunda hazırlanmıştır ve "kesinlikle katılmıyorum (1)" ile "kesinlikle katılıyorum (5)" arasında değerler almaktadır. Örnek madde olarak, "Bir görevi ciddiye almak benim için çok zor." ve "Doğrusunu söylemek gerekirse, bir hedefe ulaşmış olmamda değil." verilebilir. Ölçekte 3 madde ters kodlanmış. Bu ölçeğin tümüne ait Cronbach alfa katsayısı .65 olarak tekrar hesaplanmış olup, ölçeğin bu araştırma için güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışmaları ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile yapılmıştır. Elde edilen uyum iyiliği sonuçları şu şekilde bulunmuştur: [$X^2 = 49.09$; $sd = 5$; $X^2/sd = 9.82$; AGFI =.82; GFI =.94; NFI =.87; CFI =.88; IFI =.88; sRMR = .07; RMR =.07 ve RMSEA =.16]. Uyum indeksleri incelendiğinde değerlerin kabul edilebilir durumda olmadığı gözlenmiştir. Bu nedenle, madde 3 ile madde 5 arasında modifikasyon uygulanmıştır. Modifikasyon sonrasında, ölçeğe ilişkin elde edilen uyum iyiliği sonuçları şu şekildedir: [$X^2 = 3.03$; $sd = 4$; $X^2 /sd = 0.76$; AGFI =.99; GFI =1.00; NFI =.99; CFI =1.00; IFI =1.00; sRMR = .02; RMR =.02 ve RMSEA =.000]. Kline (2005)'a göre ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının 2'den küçük olması mükemmel uyuma işaret etmektedir. Byrne ve Campbell (1999) ise uyum iyiliği indekslerinde, AGFI, GFI, NFI, CFI, IFI için kabul edilebilir uyum değerlerinin .90 ve üzeri olduğunu belirtmiştir. Buna göre ölçeğin tek faktörlü yapısı bu çalışma için de doğrulanmıştır. Aday öğretmenlerin öğretme motivasyonlarını belirlemek üzere ise Kauffman, Soylu ve Duke (2011) tarafından geliştirilen ve Ayık, Akdemir ve Seçer (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretme Motivasyonu Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki boyutlu olup 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 6'lı Likert formunda hazırlanmıştır ve "kesinlikle katılmıyorum (1)" ile "kesinlikle katılıyorum (6)" arasında değerler almaktadır. Örnek madde olarak, "Öğretmenliği iş bulma imkânı kolay olduğu için seçtim." ve "Bana derin bir kişisel doyum vereceğine inandığım için öğretmek istiyorum." verilebilir. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Bu ölçeğin tümüne ait Cronbach alfa katsayısı .83, içsel motivasyon alt boyutu için .72, dışsal motivasyon alt boyutu için .73 olarak tekrar hesaplanmış olup, ölçeğin bu araştırma için güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Ölçeğe ait geçerlik çalışmaları doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile yapılmıştır. Elde edilen uyum iyiliği sonuçları şu şekilde bulunmuştur: [$X^2 = 543.67$; $sd = 53$; $X^2/sd = 10.26$; AGFI =.67; GFI =.78; NFI =.59; CFI =.61; IFI =.62; sRMR = .14; RMR =.29 ve RMSEA =.17]. Uyum indeksleri incelendiğinde değerlerin kabul edilebilir durumda olmadığı gözlenmiştir. Bu nedenle, madde 12 ile madde 9, sonrasında madde 10 ile madde 7 arasında iki kere modifikasyon uygulanmıştır. Modifikasyon sonrasında, ölçeğe ilişkin elde edilen uyum iyiliği sonuçları şu şekildedir: [$X^2 = 185.86$; $sd = 51$; $X^2 /sd = 3.64$; AGFI =.86; GFI =.91; NFI =.87; CFI =.87; IFI =.87; sRMR = .08; RMR =.15 ve RMSEA =.09]. Bu sonuçlara göre ölçeğin iki boyutlu yapısı doğrulanmıştır ve ölçek bu çalışma için kullanılabilir geçerli bir araçtır.

Araştırmada kullanılmak üzere toplanan veriler, betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzdelerden faydalanılarak SPSS 21.0 ile çözümlenmiştir. Ayrıca, 2 alt grubu olan kategorik değişkenler t testi ile, 3 veya 3'ün üzerinde alt grubu olan değişkenler ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. ANOVA sonucunda ortaya çıkan farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise post hoc testlerinden LSD testi kullanılmış ve anlamlılık testleri .05 düzeyinde yapılmıştır. Aday öğretmenlerin hedef bağlılığı düzeyleri ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının hedef bağlılığı düzeylerinin öğretme motivasyonlarını ne oranda açıkladığını belirleyebilmek için ise doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken aralıklar 1.00-1.79 oldukça düşük; 1.80-2.59 düşük; 2.60-3.39 orta; 3.40-4.19 yüksek; 4.20-5.00 aralığı ise, oldukça yüksek olarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Hedef Bağlılığı, Öğretme Motivasyonu, Öğretmen Adayı

Kaynaklar

- Ayık, A., Akdemir, Ö. A. ve Seçer, İ. (2015). Öğretme motivasyonu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Current Research in Education*, 1(1), 33-45.
- Byrne, B. M., & Campbell T. L. (1999). Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalent measurement and theoretical structure: a look beneath the surface. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 30(5), 555-574. doi: 10.1177/0022022199030005001
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). New York: McGraw-Hill Publishing.
- Gredler, M. E. (2009). *Learning and instruction: Theory into practice*. (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Hollenbeck, J. R., & Klein, H. J. (1987). Goal commitment and the goal-setting process: Problems, prospects, and proposals for future research. *Journal of applied psychology*, 72(2), 212-220. doi: 10.1037/0021-9010.72.2.212
- Kauffman, D. F., Soylu, M. Y., & Duke, B. (2011). Validation of the motivation to teach scale. *Hacettepe University Journal of Education*, 40, 279-290.
- Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.
- Klein, H. J., Wesson, M. J., Hollenbeck, J. R., Wright, P. M., & DeShon, R. P. (2001). The assessment of goal commitment: A measurement model meta-analysis. *Organizational behavior and human decision processes*, 85(1), 32-55. doi: 10.1006/obhd.2000.2931
- Klein, H. J., & Wright, P. M. (1994). Antecedents of goal commitment: An empirical examination of personal and situational factors. *Journal of Applied Social Psychology*, 24(2), 95-114.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M., & Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969-1980. *Psychological bulletin*, 90(1), 125-152. doi:10.1037/0033-2909.90.1.125
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Prentice-Hall, Inc.
- Locke, E. A., Latham, G. P., & Erez, M. (1988). The determinants of goal commitment. *Academy of management review*, 13(1), 23-39.
- Orlich, D., Harder, R., Callahan, R., Trevisan, M., & Brown, A. (2004). *Teaching strategies: A guide to effective instruction* (7th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self determination theory: An organismic dialectical perspective. In R. M. Ryan & E. L. Deci (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp.3-31). University Rochester Press.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2012). *Örgütsel davranış* (Çev. Ed. İnci Erdem). Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Rowley, J. (1996). Motivation and academic staff in higher education. *Quality Assurance in Education*, 4(3), 11-16.
- Şenel, E. ve Yıldız, M. (2016). Hedef bağlılığı ölçeği: Türkçe uyarlaması, beden eğitimi ve spor alanında öğrenim gören öğrencilerde geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(2), 58-65.
- Timuroğlu, M. K. ve Balkaya, E. (2017). Örgütsel iletişim ve motivasyon ilişkisi-bir uygulama. *U.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 89-113.

TÜRKİYE’DE KALKINMA PLANLARINDA YER ALAN EĞİTİM POLİTİKALARI: BİR İÇERİK ANALİZİ

Selçuk Yusuf Arslan^a, Didem Koşar^b

^(a) Öğretmen, Ayrancı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, selcukarslan2013@gmail.com

^(b) Yrd. Doç. Dr. Hacettepe Üniversitesi, didemalikosar@gmail.com

Giriş

Dünyada yaşanan hızlı ekonomik, politik, sosyo-kültürel ve teknolojik değişimler ülkeleri etkilemekte; yaşam standartları ve politikalarında değişimler yaratmaktadır. Rekabetin yoğun olarak yaşandığı bir dönemde toplumların refah düzeylerini artırarak ulaşım, sağlık, eğitim, beslenme, üretim, adalet, güvenlik, spor, sosyal güvenlik, temel hak ve özgürlükler, çocuk ve gençlik, insan kaynakları, turizm gibi alanlarda verimli bir süreç yakalamaları ve yaşam kalitelerini artırmaya dönük alınacak önlemler kalkınma düzeylerini geliştirmeleri açısından önem taşımaktadır. Kalkınma, bir ülkede kişi başına düşen ulusal gelirin artmasına yol açan toplumsal, kültürel, siyasal, ekonomik ve eğitsel içerikli toplum yapısını daha iyi bir seviyeye getirmeyi hedefleyen bir süreçtir (Karakütük, 2016; Yılmaz ve Sarpkaya, 2016). Kalkınmanın amacı toplumların mutlu, huzurlu, rahat ve sağlıklı bir şekilde yaşamalarını sağlamaya ilişkin bir değişim girişimidir (Adem, 1997).

Türkiye’de toplumsal yapıda ekonomik, teknolojik gelişmelerinin öneminin farkına varılması süreci ile 1960 yılında Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) kurulmuştur. 1963 yılından itibaren de “Planlı Kalkınma Dönemi”ne girerek beş yıllık kalkınma planları uygulanmaya başlanmış ve en sonuncusu 2014-2018 yıllarını kapsayan Onuncu Kalkınma Planı olmuştur. Her alanda yaşanan değişimler ülkelerin kalkınma anlayışlarında da bir takım değişiklikleri beraberinde getirmiştir. 1950- 1990 yılları arasında kalkınmada fiziki sermaye birikimi önemli bir rol oynarken 1990’lı yıllardan sonra özellikle Bilgi Çağına geçildiğinde fiziki sermayenin yerini insan sermayesi almaya başlamıştır; bu doğrultuda kalkınmanın temel dinamiğini bilginin oluşturduğu düşünüldüğünde insana yapılan yatırımın kalkınmada önemli rol oynadığı görülmüştür (Tomul, 2000). İnsana yapılan en büyük yatırım eğitimidir. Kalkınma planları eğitime ilişkin politika ve hedefleri de kapsamaktadır; bu sebeple Türkiye’de eğitim planlaması ekonomik ve toplumsal kalkınma planlarının da bir parçası durumundadır. Bireyin eğitim yolu ile kazandığı bilgi, beceri ve tutumlar bir yandan ülkelerin gelirlerini artırmakta bir yandan da ekonomide verimlilik sağlamaktadır (Karakütük, 2016). Bu bağlamda kalkınma planlarında eğitimin önemine vurgu yapılmakta, bu konuda yaşanan olumsuzluklara ilişkin önlemler aracılığı ile toplumda yer alan bireylerin eğitim düzeylerini yükselterek tüm alanlarda yaşam kalitesini artırmak hedeflenmiştir.

Kalkınma planlarının amaçlarından birisi de eğitimin planlanmasıdır. Eğitim planlaması, açıkça tanımlanmış amaçlara uygun olarak bireyin yeteneklerini geliştirmek ve ülkenin toplumsal, kültürel ve ekonomik kalkınmasına yardım edecek eğitim imkanlarını toplumun her kesimine sağlamak için toplumsal araştırma yöntem ve ilkelerinin, eğitimbilim (pedagojik) tekniklerinin koordineli uygulanmasını içeren sürekli, yönetsel, ekonomik ve parasal bir süreçtir (Adem, 1997). 1963-1967 yılları arasında yer alan Birinci Kalkınma Planında eğitim İnsan gücü, İstihdam, Eğitim ve Araştırma başlığında ele alınmıştır; öngörülen eğitim politikası ise eğitim ile ilgili planlama yapan örgütler arası işbirliğini, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için okulların eğitim ve öğrenim düzeylerini eşit duruma getirme amaçlanmıştır. 1968-1972 yılları arasında yer alan İkinci Kalkınma Planında eğitim Ekonomik Gelişimde İnsan Unsuru başlığı altında ele alınmıştır. Eğitim ile ilgili ilkeler arasında üst öğrenime devam edemeyen bireylerin yeterli düzeyde bir temel eğitim almalarının önü açılarak ilkökulu bitirmeleri amacı ile yaygın eğitim programlarının geliştirilmesi bulunmaktadır. Üçüncü Kalkınma Planında (1973-1977) eğitim İnsan gücü ve Eğitim başlığı altında yer almıştır. Eğitimin bir süreç olarak ele alınıp örgün ve yaygın eğitim sistemleri arasında bütünlük sağlaması öngörüldürken Dördüncü Kalkınma Planında (1979-1983) tüm düzeylerde eğitimin ezberciliğe dayanan, kişiliği geliştirmekten çok kalıplaşmaya iten içeriğin değiştirilmesine ilişkin vurgu Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor başlığı altında ele alınmıştır. Beşinci Eğitim Planlamasında (1985-1989) politikalar Eğitim başlığı altında ele alınmıştır. Niteliğin yükseltilmesi, bilgi ve becerilerin yaşama dönük olması, Yükseköğretim Kurulunun öğretmen hazırlama programının başlaması vurgulanan bazı konular arasında yer almaktadır. 1990-1994 yıllarını kapsayan Altıncı Kalkınma planında eğitim ilkeleri Beşeri Kaynaklar başlığında ele alınmıştır. Okulda görsel işitsel araçlar ve bilgisayar destekli eğitim gibi yeni teknolojilerin kullanımı, illerde eğitim birimlerinin sorun belirleme ve çözüm arama becerilerinin

geliştirilmesi, öğretmen liselerinin geliştirilmesi bazı eğitim ilkelerindedir. Yedinci Kalkınma Planında (1996-2000) ve Sekizinci Kalkınma Planında eğitime ilişkin ilkeler İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi bölümünde yer almaktadır. Yedinci Kalkınma Planında vurgulanan ilke bilgi çağının insanını yetiştirmek olmuştur. 2001-2005 yıllarını içeren Sekizinci Kalkınma Planında (2001-2005) eğitimin amaç, ilke ve politikaları arasında uzun dönemde zorunlu temel eğitimin 12 yıla çıkarılması hedefi yer almaktadır. Dokuzuncu Kalkınma Planında (2007-2013) okul öncesi eğitim, özel eğitim gerektiren öğrencilerin durumu, eğitime ayrılan kaynaklar, yabancı dil öğretimi, okul terki, sınıf mevcutları ele alınan bazı eğitim konuları arasındadır. Onuncu Kalkınma Planı ise 2014-2018 yıllarını kapsamakta eğitime ilişkin ilkeler Nitelikli İnsan, Güçlü Toplum başlığı altında yer almaktadır. Sonuncu kalkınma planında bireylerin kişilik ve kabiliyetlerini geliştiren, hayat boyu öğrenme yaklaşımı çerçevesinde işgücü piyasasıyla uyumunu güçlendiren, fırsat eşitliğine dayalı, kalite odaklı dönüşümün sürdürülmesi, okul türlerinin azaltılması, öğretmenlik mesleğinin daha cazip hale getirilmesi, kalabalık ve birleştirilmiş sınıf ile ikili eğitim uygulamaları azaltılacak, öğrenci pansiyonlarının yaygınlaştırılması gibi hedefler bulunmaktadır. Bu çalışmada kalkınma planları kapsamında yer alan eğitimin amaç, ilke ve politikalarında vurgulanan temalar karşılaştırmalı olarak incelenecektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de 1963 yılından itibaren Kalkınma planları içerisinde yer alan eğitimin amaç, ilke ve politikalarına ilişkin içerik analizi ile bir değerlendirme yapmaktır. 1963 yılından günümüze kadar kalkınma planlarında eğitime ilişkin uygulamaların, eğitime ilişkin alınan tedbirlerin, eğitimde vurgulanan unsurların neler olduğu derinlemesine analiz edilerek değerlendirilecektir. Ülkemizin içinde bulunduğu ekonomik, sosyal, teknolojik ve politik değişimler ve şartlar göz önünde bulundurularak kalkınma planları kapsamında eğitim amaç, ilke ve politikalarında yer alan konular içerik analizi ile belirlenecektir.

Yöntem

Araştırma nitel veri toplama tekniklerinden belge (doküman) incelemesi tekniği kullanılarak yürütülecektir. Araştırmanın veri kaynakları, 1963 ile 2013 yıllarını kapsayan dokuz kalkınma planından oluşmaktadır. Veriler, betimleme, analiz ve yorumlama olmak üzere üç aşamada analiz edilecektir. Araştırmanın amacı kapsamında kalkınma planlarında eğitime ilişkin uygulamaların, eğitime ilişkin alınan tedbirlerin, eğitimde vurgulanan unsurların neler olduğu kalkınma planlarının eğitimle ilişkili bölümlerinden alınarak ayrıntılı bir şekilde incelenerek tüm kalkınma planlarında ortak olan ve farklılık gösteren temalar kodlanarak raporlanacak ve karşılaştırma yapılacaktır.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kalkınma planı, eğitim planlaması, refah düzeyi

Kaynaklar

Adem, M. (1997). *Eğitim planlaması*. Ankara: Nahir.

Karakütük, K. (2016). *Eğitim planlaması* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Tomul, E. (2000). *İnsani gelişme ile ekonomik değerler arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yılmaz, T. ve Sarpkaya, R. (2016). *Eğitim planlaması: Eleştirel bir yaklaşım*. Ankara: Anı.

SEÇİLMİŞ BAZI ÜLKELERİN DENETİM SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI VE TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ İÇİN BİR MODEL ÖNERİSİ

Sevda Katıtaş^a, Başak Coşkun Demirpolat^b, Merve Turpçu^c

^(a) Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi, sasevda@gmail.com

^(b) Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi, alasubisunt@gmail.com

^(c) Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi, merverodoplu@gmail.com

Giriş

Eğitim sisteminde yaşanan gelişmeler ve eğitimin yaygınlaştırılmasına dönük uygulamalar eğitimde kalite ve standartların sağlanmasını ve bunların korunmasını gerekli kılmaktadır. Demokratik toplumlarda eğitim şüphesiz her çocuk için mutlak bir gerekliliktir ve bireyin kişisel tercihinden öte toplumun tamamını ilgilendiren önemli bir konudur. Bu derece öneme sahip bir konuyu kalite ve standartları dikkate almadan bir birey veya grubun eline doğrudan bırakmak doğru değildir. Eğitimin doğru şekilde algılanarak yönetilmesi ve dikkatli planlanması önemlidir. Bu bağlamda, son yıllarda dünyanın birçok yerinde kaliteyi sağlamak adına eğitimin izlenilmesi ve değerlendirilmesi yönünde uygulamalar artmaktadır. Bu tür uygulamalar eğitimin alt süreçlerinden biri olan denetim (supervision) alanı içerisinde yer almaktadır.

Eğitimde denetim günümüzde farklı biçimlerde yapılmakta ve dolayısıyla farklı yönleri vurgulamaktadır. Bu kapsamda literatürde denetimin farklı tanımları yapılmaktadır. Blasé ve Blasé (2004) denetimi öğretmenler arasında güven duygusu oluşturmak ve onları cesaretlendirmek amacıyla denetim inançlarının ve eğitim felsefelerinin bir kombinasyonu olarak değerlendirmektedir. Buna göre, yazarlar denetimin sorgulama odaklı olması gerektiğini savunmakla birlikte öğretimi iyileştirmesi ve öğretmeni cesaretlendirmesi gerektiğini de kabul etmektedirler. Nolan ve Hoover (2008) ise denetimi hak ve sorumlulukların farkında olma ve uygulama bağlamında öğretmenlerin sürekli gelişmelerine yardımcı olma süreci olarak açıklamaktadır.

Denetimi en basit haliyle “öğretimin değerlendirilmesi” şeklinde tanımlayan Harris (1998) denetimin beş boyutunu şu şekilde özetlemektedir: Öğretme ve öğrenme; değişen çevresel koşullarla baş edebilme, öğretmenlere destek, yardım ve geri bildirim sağlama; öğrenmeyi teşvik etmede katalizör görevi üstlenme ve yeni, öncü uygulamaları teşvik etme. Acheson ve Waite (1998) de denetimin amacını benzer ifadelerle tanımlamaktadırlar. Buna göre, denetim öğretmenin profesyonel gelişimine katkı sağlama ve öğrenci öğrenmelerini artırma amaçlarına hizmet etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Öğretimin değerlendirilmesinde kilit rol oynayan eğitim denetimi, idari denetim ve okul denetimi olmak üzere iki şekilde yapılmaktadır. Ancak birçok gelişmiş ülkede okul denetimine veya okulun öz değerlendirmesine idari denetimden daha fazla önem verilmektedir. Bununla birlikte, okul denetiminde bireyden ziyade gruba odaklanma; kontrole dayalı denetimden gelişmeyi kolaylaştırma işlevine yönelme; denetim içeriğinin mikro düzeyden makro düzeye doğru kavramsallaştırılması; okulun değerlendirilmesinde hizmet verdiği toplumun da dikkate alınması gibi eğilimler ön plana çıkmaktadır (Glickman ve Kanawati, 1998). Öte yandan, bu tür gelişmiş ülkelerde eğitimin yönetsel yapılanmasında yerinden yönetimi ve okul özerkliğini vurgulayan uygulama ve hizmetlere yer verilmesi de dikkat çekmektedir (Chi-kin Lee, Ding ve Song, 2008). Bu bağlamda, yapılan çalışma eğitim sisteminin yönetsel yapılanması dikkate alınarak seçilen çeşitli ülkelerdeki denetim uygulamaları incelemek ve Türk Eğitim Sistemi için bir model önerisi geliştirmek amacıyla yapılmıştır.

Yöntem

Türk eğitim sisteminde denetim uygulamalarının geliştirilmesine katkı sağlamak ve bu kapsamda Türkiye için bir denetim modeli ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmada bazı ülkelerin denetim süreçleri ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu süreçte eğitim sisteminin yönetsel yapılanmasına göre merkezi yapılanmaya sahip ülkeler olarak İngiltere, Norveç ve Çin seçilirken; yerinden yönetim anlayışına sahip ülkeler kapsamında Japonya, Hindistan ve Hollanda araştırmaya dâhil edilmiştir. Seçilen ülkelerin denetim sistemleri ulusal düzeyde ve okul düzeyinde incelenerek Türkiye’deki denetim uygulamaları ile karşılaştırılacak ve daha etkili denetim için bir model önerisi geliştirilecektir. Dolayısıyla araştırmada karşılaştırma (benchmarking) yönteminden

faýdalanılmıştır. Eğitim sistemleri açısından karşılaştırma, bir sistemin ya da uygulamanın kendisinden daha kaliteli farklı bir uygulama ile kıyaslanarak geliştirilmesi gereken boyut ya da unsurlarının açığa çıkarılmasıdır (Balci, 2009). Bu açıdan değerlendirildiğinde, seçilen ülkelerin eğitim denetim sistemleri ayrıntılı bir biçimde incelenerek Türk Eğitim Sistemi için çıkarımlarda bulunulacaktır.

Verilerin toplanması aşamasında seçilen ülkelerdeki denetim uygulamalarının amaç ve işleyişine yönelik bilgiye ulaşmak adına literatür taraması ve doküman incelemesi yapılmıştır. Bu bağlamda, seçilen ülkelerin ilgili kurumlarının web sayfalarından, uluslararası raporlardan ve eğitim mevzuatlarından yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Betimsel analizde veriler önceden belirlenen başlık veya temalara göre betimlenmekte ve sonrasında yorumlanıp açıklanarak okuyucuya sunulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada elde edilen veriler de araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen konu başlıklarına göre betimlenmiş ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında seçilen ülkelerin denetim sistemlerine yönelik bulgular aşağıdaki gibi özetlenmektedir.

İngiltere’de Eğitim Denetimi

İngiltere’de okulların denetlenmesi Eğitimde Standartlar Bürosu [The Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills (OFSTED)] tarafından yapılmaktadır. OFSTED, eğitim ve yönetim, sınavlar ve uluslararası karşılaştırma alanlarında raporlar tutarak yönlendirici analizler yapmakla birlikte eğitim politikasının sonuçlarını belirlemektedir. OFSTED denetmenleri her hafta İngiltere genelinde çok sayıda denetim yapmakta ve denetim sonuçlarını resmi internet sitesinde yayınlamaktadır. Denetim sonucuna göre iyi uygulamalar eğitimin geliştirilmesi için kullanılmaktadır (OFSTED, 2017).

Norveç’te Eğitim Denetimi

Norveç’te eğitim sisteminin ulusal düzeyde değerlendirmesi kaliteyi istatistiksel yöntemler ve yetkili araştırma çalışmalarıyla belirleyen Ulusal Kalite Değerlendirme Sistemi aracılığıyla Eğitim ve Öğretim Müdürlüğü’nün (Directorate for Education and Training) sorumluluğunda yapılmaktadır. Eğitim ve Öğretim Müdürlüğü özel okulları denetlemektedir. Devlet okullarının yasalara uygun eğitim verip vermediğinin denetlenmesinden ise Norveç’te bulunan 19 ilin valisi sorumludur. Okul düzeyinde yapılan değerlendirmelerde ise okul sahiplerinden bir kalite çerçevesi belirleyip uygulamaları ve okullarının öz değerlendirme sürecini takip etmeleri beklenmektedir. Norveç’te hiçbir okulun ulusal sistematik denetimi ya da dışarıdan incelenmesi söz konusu değildir. Bu bağlamda, değerlendirme kalitesi ve bu alanda gösterilen titizlik okullar arasında farklılık gösterebilmektedir (www.sici-inspectorates.eu).

Çin’de Eğitim Denetimi

Çin’de eğitim denetiminden ulusal düzeyde sorumlu olan kurum Devlet Eğitim Denetimi Birimi’dir. Bu birimde bir baş denetmen, bir baş denetmen yardımcısı ile eyalet ve belediye eğitim bölümlerini temsilen 60 denetmen görev yapmaktadır. Yerel yönetimler düzeyinde de benzer birimler kurulmuştur. Tüm düzeylerde kurulmuş olan denetim birimleri, görevleri kanunların, yönetmeliklerin, ilkelerin ve politikaların eğitim kurumlarında uygulanıp uygulanmadığını takip etmektedir. Yerel düzeydeki birimlerin görevleri okulların eğitimini değerlendirmek, okullara rehberlik sağlamak ve gerektiğinde hükümete bu konularda rapor sunmayı da kapsamaktadır (UNESCO, 2011).

Çin’de denetim sisteminin temel aktörü müfettişlerdir. Belli dönemlerde rehberlik amacıyla okulları ziyaret eden müfettişler öğretmenleri hizmet içi eğitime yönlendirebilmektedirler. Müfettişin yönlendirdiği hizmet içi eğitime katılmak ve eğitim sonunda rapor hazırlamak öğretmenler için zorunluluktur. Öğretmenlerin ödüllendirilmesi ve cezalandırılması da müfettişlerin yetki alanlarına girmektedir (Rong ve Shi, 2001, MOE, 2011; Akt. Bakıoğlu ve Özcan, 2014). Çin’de okullardan öz denetim yapmaları da istenmektedir. Öz denetim sürecine okul yönetimi, öğrenciler, veliler ve diğer paydaşlar katılmaktadır. Eğitimde kaliteyi yükseltmek adına hem iç hem de dış denetim yoğun bir biçimde yapılmaktadır (UNESCO, 2011).

Japonya’da Eğitim Denetimi

Japonya’da eğitim denetimi il, ilçe ve kurum düzeyinde ele alınmaktadır. Buna göre, İl Eğitim Yönetimi Kurulları, farklı illerde liseler dâhil olmak üzere okulları kurmak ve işletmenin yanı sıra belediyelere eğitim konularında danışmanlık yapmak ve finansal destek sağlamaktan sorumludurlar (MEXT, 2017). İlçe Eğitim Yönetimi Kurulları diğer görevlerinin yanında ders ve dersliklerin örgütlenmesi, yönetim ve denetiminden sorumludur. Kurul yöneticisi, Eğitim Kurulu’nun alacağı kararları uygulamakla ve uygulamaları denetmen yardımıyla izleyip değerlendirmek ve geliştirmekle görevlidir (Demirkasımoğlu, 2011). Kurum düzeyinde bakıldığında, 2002 yılından itibaren, “İlköğretim Kurumlarının Kuruluş Standartları”nda, okulların öz değerlendirme yapması ve sonuçlarını yayınlaması öngörülmüştür. İlköğretim, ortaöğretim ve anaokullarında öz-değerlendirme yapmak zorunlu hale gelmiştir. Kurumlar, öz-değerlendirme sonuçlarını halka internet sitesinde yayınlamak ya da toplantılarda raporla sunmak suretiyle açıklamaktadır (MEXT, 2017).

Hindistan'da Eğitim Denetimi

Hindistan'da Eyalet hükümetinin Eğitim Bakanlığı'na bağlı görev yapan eğitim müdürleri tüm eyaletlerdeki denetim faaliyetlerinden sorumludurlar. Mevki olarak bunun hemen altında yer alan iki müdür yardımcısı ise bütün okullardaki denetim faaliyetlerini düzenlenmektedir. Eğitim müdürleri ve müdür yardımcılarında oluşan bu denetim birimi eyaletlerdeki eğitim bölgelerinden sorumlu eğitim memurlarına (education officers [EO]) sorumlu oldukları okullarda denetim yapılması konusunda yetki vermektedir. Okullara yapılan denetimler bir EO, bir denetmen ve iki okul müdürü heyetiyle gerçekleştirilmektedir. Denetimler yılda bir kez gerçekleştirilmekte ve bu denetimlerde bölge EO'su ve okul müdürleri kendi bölgelerindeki denetimlere asla katılmamaktadırlar. Bunun dışında okullarda ortaya çıkan sorunlarla ilgili özel denetimler ya da sürpriz ziyaretler de denetim uygulamaları arasında yer almaktadır. Performansı düşük olan okullara daha fazla sürpriz ziyaret gerçekleştirilebilmektedir (Joseph, 2012).

Hollanda'da Eğitim Denetimi

Hollanda'da eğitim denetimini Eğitim Bakanlığı'nın yetkisi altında bulunan Eğitim Denetleme Kurulu yerine getirmektedir. Bu kurum kamu veya özel tüm eğitim birimlerini nitelik yönünden denetlemekte ve geliştirmektedir (UNESCO, 2011). Eğitim Denetleme Kurulu, mali denetim de yapmaktadır. Bu bağlamda, kurul okulların muhasebe kayıtlarını denetlemekte ve çeşitli eğitim sektörlerinin finansal durumu hakkında bilgi içeren yıllık eğitim raporları hazırlamaktadır (EURYDICE, 2017). Başında Denetleme Dairesi Başkanı bulunan Kurul'da ayrıca her biri eğitim kademelerinden biri veya birkaçından (ilköğretim ve özel eğitim, ortaöğretim, yetişkin eğitimi ve mesleki eğitim ile yükseköğretim) sorumlu baş denetmenler de görev yapmaktadır (UNESCO, 2011).

Türkiye İçin Eğitim Denetimi Modeli

Bu başlık altında incelenen ülkelerin denetim sistemleri dikkate alınarak Türkiye'deki mevcut denetim sistemi değerlendirilecek, okul düzeyinde ve ulusal düzeyde uygulanabilecek bir denetim modeli geliştirilecektir.

Çalışmada okul düzeyinde uygulanabilecek denetim modeli iç ve dış denetim olmak üzere iki bağlamda ele alınmıştır. Modelin birinci bileşeni olan iç denetimde, yönetici ve meslektaşlardan elde edilen veriler ile öğretmenin kendisinin hazırladığı değerlendirme raporu kullanılmaktadır. İkinci bileşen olan dış denetimde ise öğretmenler okul dışarısından gelen denetmen veya denetmenler tarafından değerlendirilmektedirler. Öğretmenlerin denetlenmesinde okulun paydaşları tarafından yapılan iç denetim önemlidir çünkü bu değerlendiriciler öğretmenin bulunduğu ortama, kültüre, sahip olduğu şartlara aşinadır ve yapılan denetimde bu unsurları mutlaka dikkate alacaklardır. Diğer taraftan, iç denetimde varlığını hissettiren öznelliği azaltabilmek ve bunun yerine nesnellığı artırabilmek için öğretmenlerin bir dış denetimden de geçmesi gerekir. Bu da ancak okul dışından gelecek denetmenler aracılığıyla sağlanabilir. Bu modele göre, her öğretmen aynı denetim süreçlerinden geçmekte ve değerlendirme sonucunda her öğretmen için farklı bir gelişim planı uygulanmaktadır.

Ulusal düzeyde uygulanabilecek denetimin sürecine ve okul düzeyindeki denetimlerin detaylarına yönelik araştırma devam etmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Denetim, Karşılaştırma, Denetim Modeli

Kaynaklar

- Acheson, K.A. and Waite, D.E. (1998). Foundations in supervision. In F. Gerald & E. Pajak (Eds.), *Handbook of research on school supervision* (pp. 177-180). NY: Simon & Schuster Macmillan.
- Bakioğlu, A. ve Özcan, M. (2014). Çin (Şanghay) Eğitim Sistemi. Ayşen Bakioğlu (Edt.) *Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi* içinde (s. 1-42). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Balcı, A. (2009). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Blasé, J. and Blasé, J. (2004). *Handbook of instructional leadership: How successful principals promotes teaching and learning* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Chi-kin Lee, J., Ding, D. and Song, H. (2008). School supervision and evaluation in China: The Shanghai perspective. *Quality Assurance in Education*, 16(2), 148-163.
- 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).
- Glickman, C.D. and Kanawati, D.G. (1998). Future directions for school supervision. In Firth, G.R. and Pajak, E.F. (Eds), *Handbook of Research on School Supervision* (pp. 1248-57). NY: Simon & Schuster Macmillan.

- Harris, B. M. (1998). Paradigms and parameters of supervision in education. In F. Gerald & E. Pajak (Eds.), *Handbook of research on school supervision* (pp. 1-34). NY: Simon & Schuster Macmillan.
- Joseph, A.M. (2012). *School Inspection System*. (CCS Working Paper No. 276). Center for Civil Society.
- Minnear-Peplinski, R. M. (2009). *Principals' and teachers' perceptions of teacher supervision*. (Unpublished PhD Thesis). University of Nevada, USA.
- Nolan, J. F. and Hoover, L. A. (2008). *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice* (2nd ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- UNESCO (2011). *World Data on Education 2010/11* (7th Edition). (IBE/2012/CP/WDE/NE) Geneva: UNESCO/International Bureau of Education.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- <https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted/about> adresinden 20.03.2017 tarihinde erişilmiştir.
- <http://www.sici-inspectorates.eu/Home> adresinden 20.03.2017 tarihinde erişilmiştir.
- http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317220.htm adresinden 18.03.2017 tarihinde erişilmiştir.
- https://webgate.ec.europa.eu/fpfs/mwikis/eurydice/index.php/Netherlands:Quality_Assurance adresinden 20.03.2017 tarihinde erişilmiştir.

ÖĞRETMEN ÖZ-DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ: FAKTÖR ANALİZİ ÇALIŞMASI

Lili Hurioglu^a, Atakan Ata^b, Kadir Kozan^c

^(a) Bahçeşehir Üniversitesi, lili.hurioglu@es.bau.edu.tr

^(b) Bahçeşehir Üniversitesi, atakan.ata@es.bau.edu.tr

^(c) Bahçeşehir Üniversitesi, kadir.kozan@bau.es.edu.tr

Giriş

Nitelikli öğretmen yetiştirme, eğitimin kalitesini etkileyen temel değişkenlerden biridir. Mesela, Stronge ve Tucker (2003)'a göre, eğitimdeki hiçbir reform, yüksek niteliklere sahip ve verimli öğretmenler olmadan başarılı olamaz. Bu sebeple, öğretmenleri öncelikle hizmet öncesi dönemde etkili kuram ve uygulamalarla yetiştirmek, hem de öğretmenliğe başladıktan sonra nitelikli hizmet içi eğitimlerle profesyonel gelişimlerini desteklemek önem taşımaktadır.

Bu tür etkili öğretmenlerin varlığını koruyacak ve sayılarını artıracak yöntemlerden bir tanesi, öğretmen performans değerlendirme sistemidir. Öğretmen Değerlendirmede Uluslararası Standartlar Komitesi (1988), öğretmen değerlendirme mekanizmaları için 10 tane sebep sıralamıştır. Bunlardan önde gelenleri, öğretmen alımı, profesyonel gelişim, üst atama ve işten çıkarmadır. Türkiye'de yapılan öğretmen değerlendirme mekanizmaları bu standartlara ulaşamadı. Ancak, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Nisan 2015'te aldığı bir kararla öğretmen değerlendirme sistemine yenilikler getirmiştir ve ölçütleri temel alan değerlendirme bunlardan biridir. Bu değerlendirmenin müdürler tarafından yapılması öngörülmüştür. Alternatif olarak, öğretmenler kendi performanslarını kendileri de değerlendirebilirler yani öz değerlendirme yapabilirler. Bu çalışmada bu ikinci yol - öz değerlendirme yolu- incelenmektedir. Nitekim öğretmenlerin kendi performanslarının en yakın tanıklarından biri oldukları varsayıldığında, deneyimlerine de bağlı olarak profesyonel gelişimlerini sürdürmek için kendi performanslarını değerlendirebilecekleri öngörülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı MEB tarafından kullanılmaya başlanan öğretmen performansını ölçmeye yönelik ölçeği öğretmenler için bir öz değerlendirme ölçeği şeklinde uyarlamak ve uyarlanmış ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmaktır. Bu ölçek 1 (hiçbir zaman) - 5 (her zaman) arası uzanan bir ölçek aralığına sahiptir ve aşağıdaki faktörleri içerdiği öngörülmektedir:

- 1) Eğitim öğretimi planlayabilme
- 2) Eğitim öğretim ortamlarını düzenleyebilme
- 3) İletişim becerilerini etkili kullanabilme
- 4) Öğrencileri hedef kazanımlar konusunda güdüleyebilme
- 5) Çevre olanaklarını, öğrenme süreçlerini destekleyecek biçimde kullanabilme
- 6) Zamanı yönetebilme
- 7) Öğretim yöntem ve tekniklerini etkin biçimde kullanabilme
- 8) Eğitim öğretim sürecini değerlendirebilme
- 9) Okulun eğitim öğretim politikalarına uyum ve katkı sağlayabilme
- 10) Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği genel tutum ve davranışları sergileyebilme

Başka bir deyişle, bu çalışmanın amacı söz konusu uyarlanmış öğretmen performansını öz değerlendirme ölçeğinin yukarıdaki faktör yapısını inceleyerek kavram geçerliliğini ortaya çıkarmaktır. Okumakta olduğunuz yazıda bu geniş amaca hizmet eden ve ilk adımını teşkil eden pilot çalışmanın sonuçları sunulmaktadır.

Yöntem

Öncelikle MEB tarafından kullanılan öğretmen performansını değerlendirme ölçeğinin soruları öğretmenlerin kendi kendilerini değerlendirmeleri yani öz değerlendirme yapmaları için yeniden kelimelendirilmiştir. Bu kelimelendirme öz olarak soruların “yaparım/ederim” şeklinde birinci tekil şahsa yordanmasından oluşmaktadır. Bundan sonra yeniden kelimelendirilmiş ölçek, tamamı öğretmenlerden oluşan 16 tane eğitim bilimleri yüksek lisans öğrencisi ile pilot çalışmasında denenmiştir. Pilot çalışmasında katılımcıların ölçek sorularının anlaşılabilirliği, uygunluğu vb. açılardan fikirlerine bakılmıştır ve anket skorlarının betimleyici sayısal verileri incelenmiştir.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir. Bu nedenle bu yazıda tartışma ile sonuç ve öneriler kısımları bulunmamaktadır. Yalnız burada pilot çalışmanın bulgularını sunmak faydalı olacaktır: Çalışmamıza katılan öğretmenler anket sorularının anlaşılabilirliği ve uygunluğu konusunda hiçbir sorun bildirmemişlerdir. Ortalama olarak, katılımcıların anket maddelerine verdikleri sayısal değerlerde oldukça yüksek çıkmıştır. Bu bağlamda ortalama en küçük değer 3 yani “sıklıkla” (SS: 1.15) olurken (madde 25: Okulun çevresel olanaklarını geliştirmek için çalışmalar yaparım), ortalama en büyük değer ise 4.81 “her zaman” (SS: .40) olmuştur (madde 50: Milli, manevi, ahlaki, evrensel değerleri korurum). Anket maddelerine ya da sorularına verilen değer aralıkları en dar 4-5 ve en geniş 1-5 olarak gerçekleşmiştir. En geniş (daha düşük değerli) değer aralığına sahip bir soru varken (madde 7: Öğrenme ortamlarında güvenliğe ilişkin tedbirleri alırım) en dar (yüksek değerli) aralığa sahip 14 madde vardır. Bunlar sırasıyla:

Madde 15: Öğrencilerle sağlıklı iletişim kurarım.

Madde 28: Eğitim-öğretim sürecinde zamanı etkin ve verimli kullanırım.

Madde 29: Eğitim-öğretim sürecini planlarda öngördüğüm sürede tamamlarım.

Madde 30: Eğitim-öğretim süreçlerinde teknolojiye faydalanarak zamanı etkin kullanırım.

Madde 31: Hedef kazanımlara ulaşmada uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanırım.

Madde 32: Öğrencilerin gelişim ve hazır bulunuşluk düzeylerine uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanırım.

Madde 34: Öğrenme sürecinde günlük yaşantılardan örnekler sunarım.

Madde 36: Ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını öğrenme süreçlerine uygun olarak seçerim.

Madde 37: Ölçme değerlendirme sürecini adil ve şeffaf biçimde yürütürüm.

Madde 39: Süreç odaklı, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme, yöntem ve teknikleri kullanırım.

Madde 46: Çevreme karşı saygılı davranışlar sergilerim.

Madde 48: Kılık kıyafetime özen gösteririm.

Madde 49: Çocuk ve insan haklarını gözetirim.

Madde 50: Milli, manevi, ahlaki, evrensel değerleri korurum.

Anketin 10 alt bölümü de benzer şekilde ortalama olarak yüksek değerler almışlardır. Bu durum tablo 1 tarafından gösterilmektedir:

Tablo 1. *Betimleyici İstatistikler*

Bölüm	Olası Minimum	Minimum	Olası Maksimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
Eğitim Öğretimi Planlayabilme	5	15	25	24	19.31	2.70
Eğitim ve Öğretim Ortamlarını Düzenleyebilme	5	13	25	25	20.06	3
İletişim Becerilerini Etkili Kullanabilme	5	16	25	25	21.75	3
Öğrencileri Hedef Kazanımlar Doğrultusunda Güdüleyebilme	5	17	25	25	21.44	2.42
Çevre Olanaklarını Öğrenme Sürecini Destekleyecek Biçimde Kullanabilme	5	10	25	23	17.25	4
Zamanı Yönetebilme	5	18	25	25	22.25	2.20
Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Etkin Biçimde Kullanabilme	5	16	25	25	21.44	3
Eğitim Öğretim Sürecini Değerlendire-bilme	5	16	25	25	21	2.80
Okulun Eğitim Öğretim Politikalarına Uyum ve Katkı Sağlayabilme	5	14	25	25	19.75	3.82
Öğretmenlik Mesleğinin Gerektirdiği Genel Tutum ve Davranışları Sergileyebilme	5	20	25	25	23.44	1.80

Ayrıca, Tablo 1 göstermektedir ki özellikle “Öğretmenlik Mesleğinin Gerektirdiği Genel Tutum ve Davranışları Sergileyebilme” ve “Zamanı Yönetebilme” bölümleri ortalama olarak en yüksek değerlere sahiptir. Başka bir deyişle, pilot çalışmaya katılan öğretmenlerimiz anket bölümlerinin her biri bazında kendilerini davranışları gösterme “sıklığı” açısından oldukça başarılı raporlamışlardır ve en başarılı raporlanan davranış alanları zaman yönetimi ile uygun tutum ve davranışları sergilemek olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen; performans değerlendirme; ölçek geliştirme

Kaynaklar

Öğretmen Değerlendirmede Uluslararası Standartlar Komitesi (1988). *The personnel evaluation standards: How to assess systems for evaluating educators [Çalışan değerlendirme standartları: eğitimcileri değerlendirme sistemlerinin değerlendirilmesi]*. Newbury Park, CA: Sage.

Hattie, J. (2016). Hattie Effect Size 2016 Update. Alınan kaynak: <http://www.evidencebasedteaching.org.au/hattie-effect-size-2016-update/>

Stronge, J. H., & Tucker, P. D. (2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance [Öğretmen değerlendirme kılavuzu: Performansı değerlendirme ve geliştirme]*. Larchmont, NY: Eye on Education.

TÜRKİYE ÜNİVERSİTELERİNİN ORTAK DEĞERLER ANALİZİ

Serap Emil^a, Yaşar Kondakçı^b

^(a) Yard. Doç.Dr., ODTÜ, semil@metu.edu.tr

^(b) Doç.Dr., ODTÜ, kyasar@metu.edu.tr

Giriş

Türkiye'de son 15 yılda üniversite sayısı hızlı bir artış göstermiştir. 2002 yılında 93 olan yükseköğretim kurumu sayısı, 2016 akademik yılı itibariyle 165'i bulmuştur. Bu nicel artış beraberinde nitelik kaygıları da gündeme getirmektedir. Bununla birlikte üniversitelerin nasıl yönetildiği ve yükseköğretim yönetimine yönelik politikaların da nasıl şekillendiği önem arz etmektedir. Türkiye'de üniversitelerin nasıl yönetildiğine ilişkin belirgin bir perspektifin geliştirilmesi yine üniversitelerin kendi yönetimlerine ilişkin ilan ettiği göstergelerin incelenmesi ile mümkün olabilir. Bu bakımdan, Türkiye üniversitelerinin hangi ortak değerler çerçevesinde nasıl farklılaştıkları ya da benzeştikleri yükseköğretimdeki eğilimleri anlamak ve gelecek perspektifi yapabilmek açısından önemlidir. Üniversitelerin kendi değerlerinin analizi aynı zamanda Türkiye'deki yükseköğretim politikaların nasıl bir üniversite ekolojisi oluşturduğunu anlamaya yardımcı olur.

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı üniversitelerin stratejik planlarında ilan ettikleri değerlerin analiz edilerek bu değerlerin hangi genel temalar üzerine odaklandığını ortaya koymak ve buradan hareketle Türkiye'deki yükseköğretim politikalarının üniversitelerin ne gibi değerleri benimsemesine yol açtığını incelemektir.

Yöntem

Bu çalışma içerik analizi çalışması olarak tasarlanmıştır. Bu bağlamda Türkiye'deki 165 devlet ve vakıf üniversitesinin misyon, vizyon ve temel değerleri kurumların internet sitelerinden alınmıştır. Analizde kurumların misyon, vizyon ve ortak değerler metinlerinin içerik analizi yapılarak

Bulgular

İçerik analizi sonucunda devlet ve vakıf üniversitelerinin ortak değerler analizi benzerlikleri çerçevesinde sekiz ana başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar: *Teknoloji & Yenilikçilik; Araştırma, Öğretim & Toplum Hizmet; Kalite; 21. Yüzyıl Becerileri; Globalleşme & Uluslararasılaşma; Temel Hak ve Özgürlükler; Demokrasi; ve Pazar Odaklı*. Kurumların farklılaşma stratejilerinin dar kapsamlı olduğu bulunmuştur.

Tartışma

Araştırma devam etmekte olur, ilk bulgulardan yola çıkarak, yeni kurumsalcılık teorisi (Meyer & Rowan, 2006) temelinde üniversitelerin ortak değerler analizi yapılabilir. Yeni kurumsalcılık teorisi ve daha spesifik olarak "kurumsal eşbiçimlilik (DiMaggio & Powell, 1983)" kavramı üniversitelerin değerlerini anlamada önemli bulgular sunmaktadır. Kurumsal eşbiçimlilik kavramının açıkladığı gibi, Türkiye üniversitelerinin misyon, vizyon ve ortak değerler metinleri taklitçilik, zorlayıcılık ya da normatif baskıların etkisiyle birbirlerine giderek daha çok benzemeye başladığı söylenebilir. Bu baskılar, yükseköğretim politikaları, kalite güvence sistemleri kapsamında hazırlanan stratejik planlama, kurum içi ve dışı değerlendirme raporları, faaliyet raporları vb. kanallarla ulusal düzeyde olabildiği gibi, dünya üniversite sıralamaları gibi global düzeydeki gelişmeler olabilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, Ortak Değerler, Misyon /Vizyon

Kaynaklar

DiMaggio, P.J. ve Powell, W.W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160.
Meyer, H. & Rowan, B. (2006). *The new institutionalism in education*. Albany, NY: State University of New York Press.

OKULLARDA KURUMSAL GÜVENSİZLİK ALGISI ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Şenyurt Yenipınar^a, Kamil Yıldırım^b

^(a)Yrd. Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi, syenipinar@aksaray.edu.tr
^(b)Yrd. Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi, kamilyildirim1@gmail.com

Giriş

Çalışanlar, örgütlerde karşılıklı etkileşim içinde belirlenmiş amaçlar doğrultusunda çaba harcarlar. Birlikte hareket ettikleri diğer çalışanlarla sağlanan uyum, onlara psikolojik rahatlık sağlar. Psikolojik güvence (psychological safety) insanların rahat davrandığı ve bunu söyleyebildiği ortamı ifade etmektedir (Edmondson, Kramer and Cook, 2004). Psikolojik güvence birlikte çalıştığınız meslektaşlarınızın sizinle ilgili fikir ve eylemlerinden dolayı kendinizi rahat hissetmeniz demektir. Bunun tersi ise psikolojik güvensizlik olarak nitelenebilir ve böyle bir durum kişiyi kaygı, şüphe, korku gibi rahatsızlık veren duygulara itebilir. Bu durum kişinin potansiyelini tam olarak işine ve hayatına yansıtmasını engelleyebilir. Kaygı, şüphe, korku gibi duyguların yaygın olduğu durumlarda çalışanlar yapabilecekleri katkıları esirgeyerek örgütün amaçlarına erişmesini zayıflatabilir (Kramer, 1999, Schein, 2010).

Bir okuldaki öğretmenler “*araçsal topluluk*” olarak ifade edilir. Araçsal topluluk, belirli bir amaç için bir araya gelen ve etkinlikler-etkileşimler yoluyla kendini gösteren birlikler şeklinde tanımlanmaktadır (Lunenburg and Ornstein, 2013). Eğitim kurumlarının, belli bir yakınlık içinde yüz yüze iletişimin egemen olduğu takım çalışması şeklinde işlediği görülmektedir (Karataş, 2009). Psikolojik güven veya güvensizlik eğitim kurumları için geçerli fakat tam anlamıyla üzerine odaklanılmamış, örtük bir durumdur. Örneğin kaygı ve güvensizliğin, öğretmenlerin öğretim başarılarını olumsuz etkilediği saptanmıştır (Yeşilyurt, 2009). Çalışma ortamında kendini güvende hisseden yöneticilerin işlerinde kendilerini daha verimli hissettikleri belirtilmektedir (Karataş, 2009). Teorik varlığı kabul edilen böyle bir durumun öncüllerinin, bileşenlerinin ve etkilerinin belirlenmesi okul etkililiği açısından önemli olarak görülebilir.

Edmondson vd. (2004)’e göre çalışma ortamında kişiler arası ilişkiler kapsamında yapılabilecek bir hata durumunda, bir fikir öne sürüldüğünde, bir görev için öne çıkıldığında, bir soru yöneltildiğinde ya da başkalarının onayına ve desteğine ihtiyaç duyulduğu durumlarda bunun nasıl tepki alabileceğine ilişkin kişisel algılar o eylemin gerçekleşmesini engelleyebilir ya da kolaylaştırabilir. Psikolojik güvence ya da güvensizlik yaşanabilir. “Eğer böyle yaparsam/söylersem utanç bir duruma düşer miyim? Böyle yaparsam bundan zarar görür müyüm? Eleştirilir miyim?” gibi benzeri sorular psikolojik güvensizlik hakkında bilgi verir.

Türkiye’de okullara ilişkin saptamalar psikolojik güvensizliğin yaşanabileceğini düşündürmektedir. Öğretmenler arasında beklenen işbirliği ve yardımlaşmanın beklentilerden daha düşük düzeyde kalması (Demirtaş, 2010), destek ihtiyaçları (Terzi, 2005), takdir edilme beklentileri (Yıldırım, 2015) bu düşüncüyü desteklemektedir. Literatür taraması okullarda psikolojik güvensizlik konusunu doğrudan inceleyen herhangi bir çalışma üretmemiştir. Bir araştırma boşluğu söz konusudur. Bu çalışmanın amacı okullarda yönetici ve öğretmenlerin algılarına dayalı olarak psikolojik güvensizlik yaşanma durumunu ortaya koyabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir.

Yöntem

Bu çalışma, betimsel desende tarama yönteminin kesitsel tekniğine uygun şekilde gerçekleştirilen bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Çok sayıda katılımcının belirlenen konudaki algıları ortaya konulmaya çalışıldığından bu tür çalışmalar için tarama yöntemi önerilmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Gümüş, 2015). Tarama desenleri, geçmişte ya da var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2000: 77).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu: Milli Eğitim Bakanlığı Aksaray Hizmetiçi Eğitim Enstitüsündeki hizmetiçi eğitim faaliyetlerine Şubat-Nisan 2017 döneminde katılan öğretmen ve okul yöneticileri oluşturmaktadır. Aksaray Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü çalışmalarına bu dönemlerde Türkiye’nin farklı illerinden Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen öğretmen ve yöneticiler katılmaktadır. Katılımcılar 7 coğrafi bölgede bulunan her ilde çalışan

yönetici ve öğretmenler arasından seçilmektedirler. Çalışmalar 3-5 gün süreli olup; katılımcı mevcudu ortalama 80-100 kişiden oluşan gruplar halindedir. Çalışma gurubunda Türkiye'nin bütün coğrafi bölgelerini temsil eden illerden öğretmen ve yöneticiler olmakla birlikte ağırlıklı olarak Adıyaman, Aksaray, Batman, Bolu, Düzce, Konya, İstanbul illerinden katılanlar bulunmaktadır. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Veri toplama aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Okullarda Kurumsal Güvensizlik Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Veri toplama aracının geliştirilmesinde AERA (1999) Test Geliştirme Standartları (The American Educational Research Association's Standards for Educational and Psychological Test) temel alınmıştır. Bu doğrultuda: Ölçeğin temel hedefi tanımlanmış, hedef kitle belirlenmiş, literatür taraması yapılmış, madde havuzu oluşturulmuş, deneme formu üretilmiş, deneme yapılmış, deneme sonuçları analiz edilmiş, ana uygulama ve sonunda analizler yapılmıştır.

Ölçeğin ilk düzenlemesinde 24 madde bulunmakla birlikte: Uzman görüşleri sonunda bir madde daha eklenmiş ve dört madde ifadesinde değişiklik yapılmıştır. Böylece tamamı olumsuz anlamlı 25 maddeden oluşan deneme ölçek formuna ulaşılmış ve bu forma likert tipi ölçek eklenmiştir. Likert ölçek ifadeleri: 1= "Kesinlikle beni ifade ediyor" ile 5= "Beni hiç ifade etmiyor" arasında değişmektedir.

Veri toplama süreci

Deneme uygulaması Şubat-Mart dönemi ana uygulama ise Mart-Nisan dönemlerinde gerçekleştirilmiştir. Her iki uygulamada da Milli Eğitim Bakanlığı Aksaray Hizmetiçi Eğitim Enstitüsündeki çalışmalara katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerle çalışılmıştır. Ölçek iki bölümden oluşan bir anket ile birlikte uygulanmıştır. İlk bölüm, katılımcıların demografik bilgilerini içeren 10 sorudan oluşmaktadır. Bu formda: cinsiyet, yaş, alan, kıdem, çalışılan okul türü, öğrenim düzeyi, görev yapılan okulun büyüklüğü gibi değişkenler bulunmaktadır. İkinci bölümde ölçek maddeleri bulunmaktadır. Bu maddelerden sonra sayfanın altında katılımcıların, kurumlarında kendilerini psikolojik olarak ne kadar rahat hissettiklerine dair görüşlerini yazarak ifade edebilmeleri için bir alan yer almıştır. Ölçeğin uygulanması öncesinde ilgili kurumlardan izinler alınarak katılımcıların bir arada bulunduğu anda araştırmacılar tarafından bilgilendirme yapılmış, ölçek formları dağıtılarak doldurmaları istenmiştir. Anketlerin doldurulması yaklaşık olarak 20-25 dakika arasında sürmüştür. Bütün katılımcıların anketi tek oturumda doldurmaları ve teslim etmeleri istenmiş ve sağlanmıştır.

Verilerin analizi

Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler ve nedensel karşılaştırma istatistikleri kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerinde Açıklayıcı Faktör Analizi, Pearson Korelasyon Katsayısı (r) ve Doğrulamalı Faktör Analizi teknikleri kullanılmıştır. Katılımcı sayısı her ne kadar ana uygulama da 300'ü aşmış olsa da normallik dağılımı analizi yapılarak verilerin genellenebilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. İstatistikler için SPSS 22.0 ve Lisrel 8.7 paket programları kullanılmıştır. Sürekli verilerin yorumlanmasında: 1.00-1.80 arası Çok Yüksek; 1.81-2.60 arası Yüksek; 2.61-3.40 arası Orta Düzey; 3.41-4.20 arası Düşük düzey ve 4.21-5.00 arası ise Hiç yaşanmıyor olarak yorumlanmıştır.

Deneme uygulamasının geçerlik ve güvenilirlik sonuçları

Deneme uygulaması için 180 kişilik bir gruba anketlerin uygulanmasından sonra anketler veri analizi için hazırlanmıştır. Bu kapsamda: Öncelikle eksik ve yanlış doldurulan anketler ayrılarak veriler elektronik ortama aktarılmış, uç değer ve yinelenen veri analizi (duplicate) kontrolü yapılması sonucunda herhangi bir uç değer ve yinelenen veri olmadığı görülmüştür. Böylece 164 katılımcıya ait verilerle deneme analizler yapılmıştır.

Ölçekte bulunan 25 maddeye Açıklayıcı Faktör Analizi uygulanmış, verilerin analiz yapılmasına uygun olduğu görülmüştür (KMO= .96, χ^2 değeri anlamlıdır). Açıklanan toplam varyans .75'tür. Birden fazla faktörde yük değerleri .10'un altında olan PS5, PS6, PS19 ve PS20 maddeleri madde setinden çıkarılarak analiz yeniden yapılmıştır. Bu şekilde 21 maddelik veri setine ulaşılarak 21 maddenin madde-toplam madde ile ilişkisi kontrol edilmiş ve değerlerin .45 ile .85 arasında değiştiği saptanmıştır. 0.30'un altında herhangi bir değer saptanmadığından maddelerin geçerli olduğu kabul edilmiş ve ölçeğin bu hali ile güvenilirlik analizine tabi tutulması uygun görülmüştür. Güvenirlik analizi olarak iç tutarlık katsayısı (Crombach's Alpha) hesaplanmıştır. $\alpha = .96$ olarak bulunmuş bu değer ölçek geneli için oldukça güvenilir sonuca işaret etmektedir. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlık katsayıları incelendiğinde dokuz maddeden oluşan *güvensizlik ve ayrışma* boyutu .96; beş maddelik *kayıtsızlık* boyutu .90; dört maddelik *destek yoksunluğu* boyutu .82 ve üç maddelik *koru ve çekinme* boyutu .85 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre: Ölçek geneli ve alt boyutlarının güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Doğrulamalı faktör analizi Lisrel 8.7 programı kullanılarak yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde belirlenen faktör yapılarının doğrulandığı, uyum indeksleri kontrol edilerek anlaşılmıştır ($\chi^2/sd = 2.41$, RMSA=.09, NFI=.96, NNFI=.98, CFI=.97, GFI=.76, AGFI=.74) (Çelik ve Yılmaz, 2016). Bu sonuçlar dikkate alınarak dört faktörlü 21 maddelik ölçeğin ana uygulamasının yapılmasına karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2005)..

Ana uygulamanın geçerlik ve güvenilirlik sonuçları

Ölçeğin içinde bulunduğu anketlerin katılımcılara uygulanmasından sonra veriler analiz için hazırlanmıştır. Bu kapsamda: 448 anketten eksik ve yanlış doldurulan 15 anket ayrılarak veriler elektronik ortama aktarılmıştır. Uç değer analizi yapılması sonucunda herhangi bir uç değer olmadığı görülmüştür. Yinelenen veri analizi (duplicate) kontrolü yapılması sonucunda 40 kişiye ait verilerde yinelenen tespit edildiğinden bu veriler veri

setinden çıkarılmış ve 393 katılımcıya ait verilerle analizler yapılmıştır. Ölçekte bulunan 21 maddeye Açımlayıcı Faktör Analizi uygulanmış, verilerin analiz yapılmasına uygun olduğu görülmüştür (KMO= .95, χ^2 değeri anlamlıdır). Açıklanan toplam varyans .73'tür. Birden çok faktörde yük değerleri .10'un altında olan PS8 ve PS11 maddeleri madde setinden çıkarılmıştır. Ölçekte kalan 19 madde üç faktör altında toplanmış olup maddelerin faktör yük değerleri .59 ile .85 arasında değişmektedir. Faktörlerin, kendini oluşturan maddelerin içerikleri dikkate alınarak adlandırılmasıyla: On iki maddeden oluşan F_1 dışlanmışlık, dört maddeden oluşan F_2 destek yoksunluğu ve üç maddeden oluşan F_3 çekinme olarak adlandırılmıştır. Madde-madde toplam korelasyon değerleri .51 ile .86 arasında değişmektedir. Bu değerler ölçeğin geçerli olduğunu göstermektedir.

Güvenirlilik analizi olarak iç tutarlık katsayısı (Crombach's Alpha) hesaplanmıştır. $\alpha = .96$ olarak bulunmuş bu değer ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlık katsayıları incelendiğinde oniki maddeden oluşan dışlanmışlık boyutu .96; dört maddeden oluşan destek yoksunluğu boyutu .84; üç maddeden oluşan çekinme boyutu .85 olarak bulunmuş; ölçek geneli ile alt boyutlarının güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Doğrulamalı faktör analizi Lisrel 8.7 programı kullanılarak yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde belirlenen faktör yapılarının doğrulandığı uyum indeksleri kontrol edilerek anlaşılmıştır ($\chi^2/sd = 4.9$, RMSA=.010, NFI=.97, NNFI=.97, CFI=.97, GFI=.83, AGFI=.79) (Çelik ve Yılmaz, 2016). Bu sonuçlar dikkate alınarak 19 maddelik üç faktörlü ölçeğin faktör yapısının doğrulandığı anlaşılmaktadır.

Bulgular

Açımlayıcı ve doğrulamalı faktör analizleri sonucu ve geçerlik, güvenilirlik analizleri sonucu üç faktör altında 19 maddeden oluşan "Okullarda Kurumsal Güvensizlik Ölçeği" elde edilmiştir. Böylelikle Türkiye 'de araştırma sınırlılıkları da dikkate alınarak okullardaki öğretmen ve yönetici algısına dayalı olarak kurumsal güvensizliği betimleyebilecek bir araç elde edilmiş ve bu alandaki yeni çalışmalara da temel oluşturulmuştur. Yönetici ve öğretmenlerin kurumsal güvensizlik ölçeğindeki maddelere verdikleri cevapların genel ortalaması 3.51 (maksimum değer 5.00) olup standart sapması 1.40'dir. Bu değerler okullarda kurumsal güvensizliğin düşük düzeyde yaşandığını göstermektedir. Ölçekteki boyutlar ve maddeler bazında betimleyici istatistikler incelendiğinde en dikkate değer boyutun Destek Yoksunluğu ($\bar{X}=3.35$, $Ss=1.09$) boyutu olduğu görülmektedir. Bir başka söyleyişle okuldaki yönetici ve öğretmenler orta düzeyde destek yoksunluğu hissetmektedirler. Okullarda: Dışlanmışlık ($\bar{X}=3.58$, $Ss=1.22$) ve Çekinme ($\bar{X}=3.48$, $Ss=1.21$) düşük düzeyde yaşanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik güvensizlik, okul, ölçek geliştirme, öğretmen, yönetici

Kaynaklar

- AERA (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket Geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Campo, C. (1993). Collaborative school cultures: How principals make a difference. *School Organization*, 13(2), 119-127.
- Çelik, H. E. & Yılmaz, V. (2016). *Yapısal Eşitlik Modellemesi-Temel Kavramlar-Uygulamalar-Programlama*. Ankara: Anı Yayınevi
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasında ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35 (158), 1-13.
- Edmondson, A. C., Kramer, R. M. & Cook, K.S. (2004). Psychological safety, trust, and learning in organizations: A group-level lens. *Trust and distrust in organizations: Dilemmas and approaches 12*, 239-272. Retrieved from <https://www.researchgate.net> on 28.01.2017
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw Hill.
- Gümüş, E. (2015). Tarama araştırması. İçinde Aypay, A. (Çev. Ed.), *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (ss. 366-399). Ankara: Anı Yayın. (Yeniden basım *Research methods design and analysis*, Christensen, L.B., Johnson, R.B. & Turner, A.L., 2014, New York, Pearson Publishing
- Karataş, E. (2009). *Eğitim yönetiminde iş değerleri ve örgüt kültürü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Kramer, R. M. (1999). Trust and distrust in organizations: Emerging perspectives, enduring questions. *Annual Review of Psychology*, 50, 569-598.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: SANEM (4. Basım).
- Lunenburg, F. C & Ornstein, A.C. (2013). *Educational Administration [Eğitim Yönetimi]*. (Çev. Ed. G. Arastaman), Ankara: Nobel Yayıncılık. (Orijinali 6. Basım 2012).
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 43, 423-442.
- Yeşilyurt, E. (2009). Okul kültürünün öğretim başarısına olan etkisine yönelik öğretmen görüşleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 195-214.

ÖZEL OKULDA ÇALIŞMA NEDENLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN ÖLÇEKLENMESİ

Zehra Keser Özmantar^a, Hatice Adıyaman^b, Ümit Ülger^c, Metin Özkan^d

^(a) Yrd. Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, zehra keser@hotmail.com

^(b) Doktora Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi, hatiyaman@gmail.com

^(c) Doktora Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi, umit.ulger@hotmail.com

^(d) Yrd. Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, ozkan.metin@gmail.com

Giriş

Özel okullar finansmanı devlet tarafından karşılanmayan ve sahipleri gerçek ya da tüzel kişiler (vakıflar, üniversite vb) olan eğitim-öğretim kurumlarıdır. Tarihsel sürece bakıldığında Türkiye’de özel okulların eğitim sistemi içerisinde giderek daha fazla önem kazandığı görülmektedir. Uygun (2003) cumhuriyetin kuruluşundan 1960’lı yıllara kadar özel okulların gelişiminin durağan olduğunu, ancak özellikle 1980’lerden sonra, özel okullar lehine hızlandığını belirtmiştir. Bu hızlanmanın arkasındaki nedenin, devlet politikası olarak özel okulların desteklenmesi sonucunda anaokulundan üniversiteye kadar, her düzeyde eğitim-öğretim veren özel okulların sayısının artması olduğu düşünülmektedir.

Türk eğitim sistemi devlet ve özel okul sayıları karşılaştırıldığında devlet okullarının ağırlıkta olduğu bir sistemdir. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında faaliyette bulunan özel okul sayısı 9581’e ve özel okulların tüm okullar içerisindeki oranı yüzde 15,7’ye ulaşmıştır (MEB, 2016). Milli Eğitim Bakanlığı 2015–2019 Stratejik Planı ve MEB 2016 Faaliyet Raporu’na göre eğitim sistemindeki özel okulların yıllar içindeki payı Tablo 1’de verilmiştir (MEB, 2015 ve MEB, 2017).

Tablo 1. Özel okulların eğitim kademelerine göre yıllar içindeki payı

		Önceki Yıllar			
		2012	2013	2014	2016
Özel Okulların Payı (%)	Okulöncesi	6,18	7,81	9,16	12,97
	İlkokul	2,77	2,99	3,31	4,30
	Ortaokul		3,16	3,51	5,44
	Ortaöğretim	3,62	3,34	4,78	13,17

Tablo 1’e göre, tüm eğitim kademelerinde yıllara göre düzenli bir artışın olduğu görülmektedir. 2016 yılı itibarıyla 2015-2019 stratejik planında belirtilen hedeflerin ortaöğretim (%12) için aşıldığı, diğer eğitim kademelerinde de yaklaşıldığı görülmüştür.

Özel okulların eğitim sistemi içindeki payında görülen hızlı artışın nedeni olarak dershanelerin dönüşüm programına alınması ve özel okulda okuyan öğrencilerin velilerine verilen teşvik uygulamaları gösterilebilir. Bu politikaların bir göstergesi olarak 2016-2017 eğitim öğretim yılında teşvik uygulamalarından faydalanan öğrenci sayısı, toplamda 340000’i aşmıştır (TEDMEM, 2016). Bu sayı özel okullarda okuyan toplam öğrencilerin yaklaşık üçte birini oluşturmaktadır.

Özel okullarda okuyan öğrenci sayısında gözlenen artışın doğal bir sonucu olarak yeni okulların açılması, özel okullarda çalışan öğretmen sayısında da artışlara neden olmuştur. MEB’in 2016 yılı verilerine göre örgün eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen sayısı 993794’tür. Bu öğretmenlerin devlet ve özel okullardaki istihdam sayıları ve toplam öğretmen sayısına oranları Tablo 2’de verilmiştir (MEB, 2016).

Tablo 2. Devlet ve özel okullarda çalışan öğretmen sayıları ve oranları

	Öğretmen Sayısı	Toplam Öğretmen Sayısına Oranı
Devlet okullarında çalışan	863.126	% 86,85
Özel okullarda çalışan	130.868	% 13,16

Tablo 2'ye göre toplam öğretmen sayısı içinde özel okulda çalışan öğretmen sayısının %13 olduğu görülmektedir. 2019 hedeflerine göre özel okullardaki öğrenci sayısı için belirlenmiş hedeflerle birlikte düşünüldüğünde öğretmen sayısının da benzer oranda artabileceği tahmin edilmektedir. Dolayısıyla özel okulların öğretmen istihdamı için giderek güçlenen bir çalışma alanı olduğu söylenebilir.

Eğitim fakültelerinden mezun olmuş ya da pedagojik formasyon sertifika programları (PFSP) aracılığıyla öğretmenliğe hak kazanmış, atama bekleyen öğretmenlerin sayıları her geçen yıl artmaktadır. MEB Personel (2016) verilerine göre ataması yapılmamış olan öğretmen sayısı 438134'dür. Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) istatistiklerine göre 2016 yılı itibarıyla öğretmen olabilmek amacıyla sadece eğitim fakültelerinde okuyanların sayısı 228279'dur. Bu sayıya eğitim fakültesi dışında öğretmen olmaya hak kazanan öğrenciler de eklendiğinde sayı 653899'a ulaşmaktadır. Diğer bir anlatımla, öğretmen olarak istihdam edilmeyi bekleyen bir milyonun üzerinde öğretmen adayı bulunmaktadır. Bu istatistikler dikkate alındığında özel okulların atama bekleyen öğretmenler için önemli bir istihdam alanı olarak giderek büyüyen bir imkan barındırdığı söylenebilir.

Eğitim öğretim hizmetleri açısından özel okullar ve devlet okulları MEB'e bağlıdır ve aynı yasal yükümlülükler geçerlidir. Ancak insan kaynakları yönetimi açısından özel okullarda çalışan akademik ve idari personel Çalışma Bakanlığı'nın Genel Sigortalar Müdürlüğü'ne bağlıdır. Bu durum çalışma şartları bakımından devlet ve özel okullar arasındaki farklardan biridir. Eğitim arzının devlet yada özel sektör tarafından sağlanmasının yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli davranışlarında değişime neden olabileceği bilinmektedir. Bu bakış açısı özel okullarda çalışan öğretmenlerin öğrenci başarısından daha fazla sorumlu tutulmalarına ve hesap verebilirlik noktasında baskı hissetmelerine neden olmaktadır. Yönetim anlayışına göre değişiklikler gösterebilmekle birlikte genellikle özel okullarda günlük çalışma saatleri devlet okullarına oranla daha uzundur. Her hafta olmasa da cumartesi günleri çeşitli sebeplerden okulda bulunma zorunluluğu gibi ekstra çalışma saatleri de olabilmektedir. Devlet okulları ile kıyaslandığında iş yükü ve çalışma saatlerinin daha fazla olmasına rağmen öğretmenlerin maaşlarının devlette çalışanlardan daha yüksek olmadığı bilinmektedir. Bir sonraki sene için iş garantisinin olmaması da özel okullarda çalışan öğretmenler için bir dezavantaj olarak görülebilir.

Özel okulların öğretmenlere sağladığı olumlu imkanlar da mevcuttur. Bu imkanlara; özel okulların daha iyi fiziki koşullara sahip olması, eğitim-öğretim uygulamalarında öğretmene daha fazla esneklik sağlaması, daha geniş bir vizyona sahip olması, öğretmenlerin mesleki açıdan gelişimlerinin daha fazla önemsenmesi ve desteklenmesi gibi konular örnek olarak gösterilebilir. Dolayısıyla özel okulda çalışmanın öğretmenler açısından avantaj ve dezavantajlar barındırdığı söylenebilir.

Özel okullarda çalışan öğretmenlerin, özel okulda çalışmayı tercih sebebine ilişkin, devlet tarafından atanamamış olmaları nedeniyle özel okulda çalıştıkları yönünde yaygın bir kanı bulunmaktadır.

Bu çalışmanın sayıları ciddi rakamlara ulaşmış ve her geçen yıl artmakta olan atama bekleyen öğretmenlere özel okullarda çalışma konusunda bilgi sağlaması ve öğretmen istihdamına katkıda bulunması umulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; özel okullarda çalışan öğretmenlerin, özel okulda çalışmayı tercih etme nedenlerini önem sırasına göre belirlemektir.

Yöntem

Bu araştırma, öğretmenlerin özel okulda çalışma nedenlerinin nasıl sıralandığını belirlemeye yönelik olduğu için tarama modelinde betimsel bir araştırmadır.

Araştırmanın çalışma evreni, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili merkezindeki özel okullarda çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile 187 öğretmen araştırmaya dahil edilmiştir.

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından 'Özel Okulda Çalışmayı Tercih Etme Nedenleri Belirleme Formu' geliştirilmiştir. Formun oluşturulmasında; özel okullar konusunda alan yazındaki araştırmalardan (Karaköse ve Kocabaş, 2006; Taşdan ve Tiryaki, 2008; Üstüner, 2009) yararlanılmıştır. Özel okullarda çalışmakta olan 12 öğretmene neden özel okullarda çalışmayı tercih ettikleri konusunda görüşleri sorulmuştur. Elde edilen bilgilerden yararlanılarak form oluşturulmuş ve uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda son hali verilen formda 10 madde bulunmaktadır.

Katılımcılara, özel okulda çalışmayı tercih nedenlerini belirten 10 maddenin tamamı birlikte verilmiştir. Katılımcıların bu nedenlerin tümünü birden düşünmesi ve her bir nedeni diğer nedenlerle karşılaştırarak bir sıra sayısı tayin etmesi istenmiştir.

Verilerin analizinde sıralama kararlarına dayalı ölçekleme işlemleri uygulanmıştır. Bu yöntem, gözlemciyi uyarıcılar arasında mümkün olan en büyük sayıda ayırımı yapmaya zorladığından, gözlemcinin bu ayırımı yapabildiği hallerde geçerliliği çok yüksek bir ölçek verir (Turgut ve Baykul, 1992).

Bulgular

Öğretmenlerin, özel okulda çalışma nedenlerine ilişkin sıralamaları ile ilgili birim normal sapmalar matrisi (Z) hesaplanmıştır. Buna göre oluşan ölçek değerleri ve sıraları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.Özel Okulda Çalışma Nedenlerine İlişkin Öğretmen Sıralamasının Ölçek Değerleri ve Sıraları

	Ölçek Değerleri (S _i)	Sıraları
A- Mesleki becerilerimi geliştirme imkanı sağlaması	0	1
I- Özel okulların daha geniş bir vizyona (gelişme hedefi) sahip olması	0,361	2
E- Eğitim-öğretim uygulamaları açısından daha esnek ve özgür bir ortam sunması	0,553	3
G- Sosyo-kültürel düzeyi yüksek bir ortam sağlaması	0,57	4
D- Özel okullarda yükselme imkanı (kariyer basamakları) olması	0,645	5
C- Özel okullarda çalışıyor olmanın daha prestijli olması	0,692	6
B- Özel okulların fiziki koşullarının daha hijyenik olması	0,719	7
H- Devlet okullarında çalışma imkanı bulamamış olmam	1,00	8
J- Okul içi bürokratik engellerin daha az olması	1,131	9
F- Özel okullarda maaşın daha yüksek olması	1,295	10

Tartışma

Bu araştırmada özel okullarda çalışan öğretmenlerin, özel okulda çalışmayı tercih etme nedenleri önem sırasına göre belirlenmiştir. Sıralamanın alt maddelerinde yer alan nedenler öğretmenlerin çalışmaya girişinde etkili olabilirken üst maddelerde yer alan nedenlerin kalıcılık sağlamaya yönelik olduğu görülmektedir.

Özel okullar, verdiği eğitim hizmeti bakımından rekabet eden bir piyasada varlıklarını sürdürmek durumundadır. Bu rekabetteki en önemli unsurlardan biri öğretmenin mesleki yetkinliği olduğundan özel okullar öğretmenlerinin mesleki gelişimine daha fazla yatırım yapmaktadırlar. Bu durumu öğretmenler kendilerine sağlanan bir katma değer olarak algılıyor olabilirler. Dolayısıyla mesleki becerilerini geliştirme özel okulda çalışmak için var olan nedenler arasında öncelenmektedir.

Rekabetin diğer bir unsuru olarak özel okullar sürekli gelişim hedefi içinde olmak ve hizmetlerini sürekli iyileştirmek durumundadır. Bu gelişim hedefi öğretmenlere işlerini nasıl yapacakları konusunda daha net bir çerçeve çizmekte ve işin hedeflerine ulaşmadaki önemini hissettirmekte olabilir.

Esnek uygulama ortamları öğretmenlerin özgür ve yaratıcı düşünmelerini, aldıkları eğitimleri sınıf ortamlarına yansıtma ve yaptıkları işten daha fazla doyum elde etmelerini sağlıyor olabilir.

Öğretmenlerin ilk sıralara koyduğu nedenler birlikte düşünüldüğünde motivasyon teorilerinin de belirttiği üzere hijyen faktörlerden daha çok işin kendisinin, başarıma imkanının varlığı gibi temel motivasyon araçlarının öğretmenlerin tercihlerini etkilediği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler; özel okulda çalışanların devlet tarafından atanamamış oldukları için özel okulda çalıştıkları yönündeki yaygın kanının aksine bu nedeni son sıralara koymuşlardır. Bu durum katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun özel okulda çalışmaktan memnun oldukları, imkansızlıktan değil de seçerek özel okulda çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin üst sıralara koydukları maddeler özel okulda çalışmayı tercih etmelerinin öncelikli nedenleridir. Özel okullarda çalışma açısından öğretmenleri cezbeden bu maddelerin devlet okullarına yaygınlaştırılması için çalışmalar yapılmalıdır.

• Devlet okullarında çalışan öğretmenlere mesleki becerilerini geliştirmeye yönelik işlevsel eğitim fırsatları sağlanmalıdır.

• Devlet okullarının, çalışanlarının ulaşmak için çaba sarfedeceği bir vizyon (gelişim hedefi) doğrultusunda çalışmalarını sürdürmesi sağlanmalıdır.

• Özel okulların öğretmenlerine sağladığı eğitim-öğretim uygulamalarındaki esnekliğin devlet okullarına yaygınlaştırılması öğretmenlerin yaratıcı ve özgün çalışmalar ortaya koyma konusunda önünü açabilir, iyi uygulamaların yaygınlaşmasını teşvik edebilir.

Öğretmenlerin alt sınıflara koydukları maddelerin özel okullarda iyileştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması özel okullarda çalışan öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmelerini ve çalışma koşullarının (özlük hakları, maaş, çalışma saatleri, iş garantisi vb) iyileşmesini sağlayacaktır.

Okullarımız özel devlet ayırımı olmaksızın topyekün tüm eğitim öğretim kurumlarındaki insan kaynağının geliştirilmesi bağlamında ele alınmalı; ülkenin refah seviyesinin yükselmesine katkı sağlayacak sağlıklı bir örgüt iklimi ve öğrenci gelişimi yapılandırılmalıdır.

Anahtar Kelimeler : Özel Okullar, Öğretmen İstihdamı, Mesleki Gelişim, Özel Okulda Öğretmen

Kaynaklar

Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 2 (1), s. 3-14.

MEB. (2015). Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı. Ankara.

MEB. (2016). Milli Eğitim İstatistikleri 2015-2016. Ankara.

MEB. (2017). Milli Eğitim Bakanlığı 2016 Yılı Faaliyet Raporu. Ankara.

MEB Personel (2016). <http://www.mebpersonel.com/haber/atama-bekleyen-ogretmen-sayisi-turkiye-nin-25-yillik-ihiyaci-kadar-h197362.html> adresinden 18 Mart 2017 tarihinde alınmıştır.

Taşdan, M. ve Tiryaki, E. (2008). Özel ve Devlet İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33 (147), s. 54-70.

TEDMEM. (2016). *2016 Eğitim Değerlendirme Raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (1992). Ölçekleme teknikleri. Ankara: ÖSYM yayınları, 2.

Uygun, S. (2003). Türkiye’de Düünden Bugüne Özel Okullara Bir Bakış (Gelişim ve Etkileri). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36 (1-2), s.107-120.

Üstüner, M. (2009). Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), s. 1-17.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ OLUMSUZ DEĞERLENDİRİLME KORKUSU VE ÖZYETERLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Zakir Elçiçek^a, Bünyamin Han^b

^a Arş. Gör. Dr., Dicle Üniversitesi, zakir_5627@hotmail.com

^b Arş. Gör., Dicle Üniversitesi, bunyaminhan@gmail.com

Giriş

Öz-yeterlik, kişinin bir işi başarıyla yapmak için gerekli becerilere sahip olduğu konusundaki inancıdır. Öz-yeterlik inancı insan davranışlarını etkiler. İnsan davranışları gerçekte doğru olandan çok, insanların neyin doğru olduğu yolundaki inancına dayanır (Kurbanoğlu, 2004: 137). Nitelikli ve kaliteli eğitim için gerekli görülen ve bu durumu etkileyen etmenler içerisinde, sürekli kendini yenileme ve geliştirme çabası içerisindeki sorumluluklarına paralel olarak öğretmen öz-yeterliği büyük önem kazanmaktadır (Kafkas vd, 2010: 98). Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) öğretmen öz-yeterliğini; bir öğretmenin sahip olduğu becerilerle, öğrencide bağlılık ve öğrenme gibi istenen sonuçları oluşturup oluşturamayacağına ilişkin yargısı olarak tanımlamaktadır. Genel bir ifadeyle öğretmen öz-yeterliği, bir öğretmenin motive olmamış ve zor öğrencilerde bile, ilgi ve öğrenme gibi istenen ürünleri kazandırabilme becerilerine ilişkin inancıdır (Kafkas vd, 2010: 98). Öz-yeterlik inancının bireyin motivasyonu, hisleri, düşünceleri ve davranışlarını etkilediğini söylenebilir (Uysal, 2013: 218).

Bandura (1988)'nin sosyal öğrenme kuramının temel kavramlarından biri olan öz yeterlik, bir bireyin öğrenme ve davranışları gerekli seviyelere ulaştırmak için kendi kapasitesine olan inancıdır. Öz yeterlik kişinin kendisinin neyi yapmaya yeterli olduğunu düşünmesidir. Diğer bir deyişle öz yeterlik, bireyin becerilerinin bir fonksiyonu olmayıp, bireyin becerisini ya da becerilerini kullanarak yapabileceklerine ilişkin yargılarının bir sonucudur. Bandura'ya göre öz yeterlik, bireyin farklı durumlarla baş etmeye ve belli bir etkinliği başarma yeteneğine dair kendisinin taşıdığı inancıdır ve bireyin bu inancı, yetenekleri üzerindeki inancına bağlıdır. Bu inanç, aynı zamanda belirli hedeflere ulaşmak için belirli davranışı organize etmek ve onu gerçekleştirmek için de gereklidir (Azar, 2010: 236).

Öz-yeterlik inancı aynı zamanda bireylerin bir sorunla ya da hoş olmayan bir deneyimle karşılaştıklarında, ne kadar çaba harcayacaklarını ve ne kadar süre bu sorunla yüz yüze kalabileceklerini de belirlemektedir. Herhangi bir güçlük karşısında kalan bireyin kendi yetenekleri konusunda ciddi endişeleri varsa bu birey güçlük durumunu ortadan kaldırmak için çabalarını yavaşlatabilir ya da tamamen bu işten vazgeçebilir. Diğer taraftan, yeteneklerine güveni tam olan birey güçlük durumunda daha çok çaba harcayacak ve bunu çözmek için azimli davranacaktır (Bıkmaz, 2004: 199).

Bir rolü oynayabilmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma derecesi olarak tanımlanabilen yeterlilik, bütün örgütlerde çalışanlar için önemli olmakla beraber eğitim örgütlerinde çalışan öğretmenler için daha önemlidir. Bu önem, eğitim isinin doğasından ve islediği hammaddesinden gelmektedir. Eğitim örgütlerinin temel girdisi insandır ve insan bir ülkenin en değerli kaynağıdır. Bir ülkenin diğer kaynaklarının verimli biçimde kullanılması ve geliştirilmesinin, insan kaynağının iyi yetiştirilmesi ve geliştirilmesine bağlı oluşu eğitim örgütlerinde çalışanların, özellikle öğretmenlerin mesleki açıdan yeterli olmalarını zorunlu kılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında toplumun insan kaynağını biçimlendiren öğretmenlerin özyeterlik algıları oldukça önem kazanmaktadır (Üstüner vd, 2009: 10).

Kendini değerlendirme, bireyin kendisine yönelik olarak algılamaları, düşünceleri, olumlu ya da olumsuz her türlü değerlendirmeleridir. Kendini değerlendirme bireyin görünüşü, performansı, ilişkileri, genel ve özel yeteneklerinin farkında olma, kendisinden hoşnutluğu-hoşnutsuzluğu ve öz-güveni gibi değişkenleri kapsar (Doğan, 2009: 8).

Bireylerin kişilerarası ilişkilerinde ya da performans göstermesi gereken durumlarda başkaları tarafından küçük düşürücü, aşağılayıcı, değersizleştirici ve küçümseyici vb. biçimde değerlendirileceklerine yönelik yaşadıkları korku ve kaygıdır (Doğan, 2009: 9).

Rapee ve Heimberg (1997), sosyal fobisi olan bireylerde, sosyal performans gerektiren durumlarda (topluluk önünde konuşma vb.) diğer insanların kendilerinden çok yüksek standartta performans beklentisi içinde oldukları inancının hakim olduğunu ifade etmişlerdir. Bu inanç, yetenekleri ve performansı konusunda

kendisiyle ilgili şüpheleri olan sosyal fobik bireyde başarılı olamayacağı ve diğer insanların da onu olumsuz olarak değerlendirecekleri ya da reddedecekleri biçiminde bir düşünceye neden olmaktadır. Bu ve benzeri düşüncelerin doğal sonucu olarak da sosyal fobi hastası birey bu tür olumsuz değerlendirmelere ya da reddedilmeye maruz kalmamak için sosyal ortamlardan ve sosyal performans gerektiren durumlardan kaçınma veya güvenlik sağlayıcı davranışlar arama çabasına girmektedir. Güvenlik sağlayıcı ve kaçınma davranışlarına örnek olarak göz kontağı kurmama, başkalarının dikkatini çekmeyecek şekilde davranma, telefonu ile ilgilenme, bir şeyler okuyor gibi davranma ya da yanında kendisini rahat hissettiği bir kişiyle iletişimde bulunup kendisini grupla iletişime kapatma verilebilir. Sosyal fobik birey, zorunlu olarak bu durumlara maruz kaldığında ise titreme, terleme, kalp çarpıntısı ve kızarma, yutkunma güçlüğü, nefes almada güçlük gibi belirtiler ortaya çıkmaktadır (Akt. Çetin vd, 2010: 207).

Olumsuz değerlendirilme korkusu; bireyin değerlendirilmeye tabi tutulma olasılığı olan ortamlarda hissedilen sosyal kaygı (Watson ve Friend, 1969), bireyin seviyesinin düşük olduğunun ortaya çıkmasının ve değerlendirme sonucunun bireyi negatif etkileyebileceğinin farkındalığı Monfries ve Kafer (1994) olarak tanımlanabilir (Akt: Özgüngör, 2006: 3).

Olumsuz değerlendirilmekten kaçınmaya yönelik güvenlik sağlayıcı davranışların üç olumsuz etkisi vardır: Birincisi bu güvenlik sağlayıcı davranışlar sosyal fobik bireylerin sosyal ortamlarda olacağına inandıkları olumsuz yaşantıları deneyimlemelerine engel olmaktadır; korkularının gerçekçi olmadığını görememektedirler. İkincisi, güvenlik sağlayıcı davranışlar bazı durumlarda anksiyete belirtilerinde artışa neden olabilir. Örneğin, bardağı çok sıkı bir şekilde tutma, elde titremenin ortaya çıkmasına neden olabilir. Üçüncü olarak güvenlik sağlayıcı davranışlar diğer insanlardan olumsuz geribildirimlerin gelmesine neden olabilir. Örneğin sosyal fobik birey yanlış bir şey söyleyeceği ya da komik duruma düşeceği korkusuyla çok az konuşur ve sessiz kalır, bu durumu diğer insanlar onun ilgisiz olduğu şeklinde yorumlayıp ona karşı daha az dostça ve olumlu geribildirimlerde bulunabilirler (Wells vd. 1995; Akt. Çetin vd, 2010: 207).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korkusu ile öğretmenliğe yönelik özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Yöntem

Bu araştırma nicel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde yapılacaktır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korkusu ile öğretmenliğe yönelik özyeterlik algıları arasındaki ilişki incelenecektir. Bu araştırma Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören Pedagojik Formasyon grubu öğrencilerinden öğretmenlik uygulamasını tamamlayan öğrencilerle gerçekleştirilecektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Çetin, Doğan ve Sapmaz (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği” kısa formu ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” kullanılacaktır. Araştırmada öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının anlamlılık ifade etmesi için öğretmenlik uygulamasını tamamlamış olmaları ölçütü baz alınacaktır. Bu doğrultuda araştırmanın örneklem seçiminde ölçüt örnekleme içinde rastgele örnekleme yoluna gidilecektir. Bu kapsamda bu ölçütü karşılayan Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2016-2017 eğitim öğretim yılında öğrenimlerini sürdüren 1200 kişilik pedagojik formasyon grubunda farklı branşlardaki öğretmen adaylarından oluşan gruptan rastgele 300 kişiye veri toplama araçları uygulanacaktır. Toplanacak veriler istatistiksel işlemlere tabi tutulacaktır. Çalışmada öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korkusu ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki ve etki düzeylerine bakılarak mevcut durum ortaya konulacaktır. Araştırma sonuçları çerçevesinde ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda değerlendirmeler yapılacak ve araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik öneriler sunulacaktır.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Olumsuz değerlendirilme korkusu, öğretmen adayı, özyeterlik algısı

Kaynaklar

- Azar, A. (2012). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlilik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 6(12), 235-252.
- Bıkmaz, F. H. (2004). Öz-yeterlik inançları. *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. 289-308.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of the teachers' sense of efficacy scale. *Education and Science*, 30(137), 74-81.
- Çetin, B., Doğan, T., & Sapmaz, F. (2010). Olumsuz değerlendirilme korkusu ölçeği kısa formu'nun Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156).
- Doğan, T. (2009). Bilişsel ve kendini değerlendirme süreçlerinin sosyal anksiyete açısından incelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.



- Kafkas, M. E., Mahmut, A. Ç. A. K., Çoban, B., & Karademir, T. (2010). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algıları İle Mesleki Kaygıları Arasındaki İlişki. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2).
- Kurbanoglu, S. S. (2004). Öz-Yeterlik İnancı ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi. Bilgi Dünyası. 5(2): 137-152.
- Özgüngör, S. (2006). Öz Bilinç, Olumsuz Değerlendirilme. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(19), 85-92.
- Uysal, İ. (2013). Akademisyenlerin genel öz-yeterlik inançları: AİBÜ eğitim fakültesi örneği. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2).
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları. Secondary School Teachers' Self-Efficacy Beliefs. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(17), 1-16.

BEŞ FAKTÖR KURAMINA DAYALI OKULDA ÖRGÜTSEL KİŞİLİK

Mahmut Sağır^a, Süleyman Göksoy^b

^(a)Doç.Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi, msagir_71@hotmail.com
^(b)Doç. Dr., Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi, goksoys@gmail.com

Giriş

Her örgütün çevresinde bir algılanış şekli vardır. Bu algının oluşmasında örgütlerin dışarıdan gözlemlenebilen bir takım özelliklerinin ve olay ve olgulara karşı verdiği tepkilerin etkili olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda bir örgütü diğerlerinden ayıran bir takım farklı özellikleri bulunmaktadır. Örgütler fiziki yapıları ve konumları, çevreleri, ürettikleri mal veya hizmetin türü ve kalitesi, yönetim ve organizasyon politikaları, örgütteki işgörenler vb noktalarda birbirlerinden farklılık göstermektedirler. Bununla birlikte temel görev tanımlarının eğitim öğretim ve yönetim hizmeti sunmak olan okullarında birbirlerinden farklı özelliklere sahip oldukları da bilinmektedir.

İnsan bireysel bir varlıktır ve bireysel özellikleri “kişilik” dediğimiz, onun kendisi ve çevresiyle, başkalarına benzemeyen kendine özgün biçimde geliştirdiği ilişkilerin yapısıdır. Bir diğer ifade ile kişilik, bireyin belirgin ve tutarlı olan özelliklerinin tümünü ifade eder (Aytaç, 2005). Bireyler fiziksel görünüşleri ile olduğu kadar tutum ve davranışları itibarıyla da birbirlerinden farklılıklar gösterirler. Olaylar, insanların hareketleri, duyguları ve fikirleri bakımından birbirlerinden farklı olduklarını göstermektedir. Kişisel farklılıkların nedenleri çok çeşitlidir (Eren, 2001). Kişilik doğuştan gelen biyolojik özelliklerle çevreden gelen sosyal etmenlerin etkileşimiyle ortaya çıkan ahenkli bütünlüktür (Robbins ve Judge, 2012). Toplumumuzda, örneğin, okul çağına gelmiş çocukların okula gitmesi ya da günde üç öğün yemek yenmesi gibi kişiliğin incelenmesinde bireyin başkalarından hangi noktalarda ayrıldığı önem kazanmaktadır. Eğer çocuğun okuldan kaçma alışkanlığı varsa, bir kişi çok az ya da çok fazla yemek yiyorsa, bu gibi özellikler kişiliğin ayırıcı özellikleri olmaktadır (Clifford,1991). Kişiliğin oluşmasında çevresel etkenlerin de rolünün bulunması onun değişebileceğinin ve gelişebileceğinin bir göstergesidir.

Kişiliği belirleyen etkenler genel olarak dört grup altında incelenebilir. Bunlar:

1- Bir kimseyi diğerinden ayıran dış görünüm. Bu özelliği ile birey fiziksel olarak diğerlerinden ayrılır. Boy vücut ağırlığı, vücut güzelliği veya kusurları.

2- Bireyin faaliyet alanı ile ilgili olarak rolü veya görevi: Bu özellik ancak bireyin belirli bir yaşa gelip aktif olarak bir görevi yüklenmesi sonucunda ortaya çıkar.

3- Rol veya görev alan bireyin zekâ, enerji, arzu, ahlâk v.b.g. potansiyel yetenekleri.

4- Kişinin içinde yaşadığı toplumsal özellikler: Toplumun yaşam felsefesi, kültür seviyesi, ahlâk anlayışı, din anlayışı ve buna benzer hususlar kişilik üzerine ve dolayısıyla tutum ve davranışlarına etki ederler (Eren, 2001).

Beş faktör kişilik modelinin özellikleri Robbins ve Judge (2012)’den şöyle özetlenebilir.

Dışadönüklük: Dışadönükler sokulgan, kendini ifade edebilen, ve sosyal kişilerdir.

Uyumluluk: Uyumlu bireyler işbirlikçi, sıcak ve güvenilirdir, uyumsuz bireyler ise soğuk, uyumsuz ve muhalif yapıdadırlar.

Sorumluluk: Sorumlu bireyler düzenli, güvenilir ve azimlidir. Sorumluluğu düşük bireyler ise dikkati kolay dağılan, düzensiz ve güvenilmez kişilerdir.

Duygusal kararlılık: Olumlu duygusal kararlılığa sahip olan bireyler, sakin, kendinden emin ve güvenilir kişilik sergilerler.

Deneyime açıklık: Deneyime açık bireyler yaratıcı, meraklı ve artistik olarak duyarlıdırlar.

Okul yönetimleri çevresindeki olay ve olgulara verdikleri tepkilerle algılanan okulun örgütsel kişiliği üzerine ciddi etkiler yaptığı düşünülmektedir. Okul yönetimi eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasıdır, okul yönetimi eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelir (Bursalıoğlu, 1994). Okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana yani çeşitli bilgi, beceri ve alışkanlıklarının belli amaçlara göre düzenli bir biçimde öğretildiği ve kazandırıldığı eğitim kurumu ya da öğrenci, öğretmen ve yöneticilerden oluşan eğitim topluluğudur (Erdoğan, 2000). Okul yönetimi, eğitim yönetiminin bir alt uygulama alanı olarak okul yönetimini kapsamaktadır (Şişman ve Turan, 2004). Okul yönetimi, okuldaki madde ve insan kaynaklarının amaç

gerçekleştirecek biçimde harekete geçirilmesi ve eşgüdümleşmesi sürecidir (Bayrak, 2001). Okul yöneticilerinin okulların örgütsel kişiliklerinin oluşturulmasında kritik role sahip oldukları düşünülmektedir. Okul yöneticileri eğitim sisteminin en uç noktasında bulunan bir eğitim yöneticisidir (Aydın, 1994). Okul yöneticileri okulun daha nitelikli bir eğitim hizmeti üretmesi konusunda, üst yönetim kademelerine, öğretmenlere, öğrencilere, velilere ve topluma karşı birinci derecede sorumluluğu olan kişidir (Dönmez, 2004), formal bir eğitim lideridir (Çelik, 2003). Bu denli önemli olan okul yöneticisi, okulun hem lideri hem de yöneticisi olmalıdır. Okul yöneticilerinin bu rollerinden dolayı okul kişiliğinin temel belirleyicilerinden biri olabileceği değerlendirilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, duygusal kararlılık, dışa dönüklük, deneyime açıklık, uyumluluk ve sorumluluk şeklinde adlandırılan beş büyük kişilik özelliği temel alınarak okulun örgütsel kişiliğini belirlemeye dönük ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Geliştirilen ölçme aracı ile okulun kişilik tiplerini belirlemek hedeflenmiştir.

Yöntem

Araştırma, okul kişilik tiplerinin belirlenmesine dönük bir ölçek geliştirmek amaçlanması nedeniyle betimsel modelde tasarlanmıştır. Veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde Lester ve Bishop'un (2000) önerdiği altı aşamalı süreç dikkate alınmıştır. İlk aşamada kuramsal kaynaklar taranmış ve kişilik tipleri belirlenerek veri toplama aracı madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturma sürecinde 5 okul yöneticisi ve 4 akademisyen madde havuzunda yer alan okul kişilik tiplerinin belirlenmesine yönelik hazırlanan maddeleri değerlendirmişlerdir. İlk madde havuzunda 70 madde yer almıştır ve birbirine benzeyen maddelerin çıkarılması, ifadelerin tekrar gözden geçirilmesi gibi çalışmaları kapsayan ilk değerlendirmeye maddeler 60'a indirilmiştir. Hazırlanan madde havuzundaki maddeler anlaşılabilirliği açısından 57 öğretmene uygulanmıştır. Öğretmenlerden maddelerin anlaşılabilirliği, uygulama süresi gibi özellikler açısından görüşme yoluyla dönüt alınmış, önerilen düzeltmeler yapılmıştır. Veri toplama aracının pilot uygulamasında Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,89 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Okul Kişiliği Ölçeğinin geçerlik işlemleri için öncelikle maddeler arasındaki gruplaşmaları (faktör) belirlemek amacıyla faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi sürecinde öncelikle Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Test of Sphericity değerleri belirlenmiş; temel bileşenler analizi gerçekleştirilmiş, daha olarak da dik döndürme (varimaxrotated) işlemleri yapılmıştır. Temel Bileşenler Analizinde KMO değeri ,974 bulunmuştur. KMO testi, kısmi korelasyonların küçük olup olmadığını, dağılımın faktör analizi için yeterli olup olmadığını test etmektedir. Kaiser bulunan değer 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0.50'nin altında ise kabul edilemez (0.90'larda mükemmel, 0.80'lerde çok iyi, 0.70'lerde ve 0.60'larda vasat, 0.50'lerde kötü) olduğunu belirtmektedir (Tavşancıl, 2010). Ölçeğin KMO değeri yüksek oranda bulunmuştur. Bartlett's testi sonucu ise 14212,47 (p<.000) bulunmuştur. Bartlett's Test of Sphericity değerlerinin anlamlılığı da verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldikleri hipotezini destekler niteliktedir (Büyüköztürk, 2005). Yapılan analiz sonucunda ölçeğin alt boyutlarının öz değerleri ve açıkladıkları varyans yüzdeleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Ölçeğin Alt Boyutlarının Öz Değerleri ve Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri		
	Toplam	Varyans %	Kümülativ%	Total	Varyans %	Kümülativ %
1	26,855	52,657	52,657	8,922	17,498	17,494
2	2,544	4,988	57,645	6,998	13,772	31,217
3	1,582	3,103	60,747	6,785	13,303	44,520
4	1,304	2,558	63,305	6,445	12,638	57,158
5	1,123	2,202	65,507	4,258	8,349	65,507

AFA sonucunda: Ölçeğin öz değeri 1'den büyük beş alt boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. Beş alt boyut ölçekteki toplam varyansın % 65,50'sini açıklamaktadır. Yapılan faktör analizinde, Varimax Tekniği kullanılarak maddelerin faktörlere dağılımlarına bakılmış ve bazı maddelerin birden fazla faktörde yüksek değer (<.45) aldığı görülmüştür. Birden fazla faktörden 0.45'dan fazla yük alan maddelerde, yük farkının miktarına bakılmış, bu farkın %10'dan daha düşük olduğu maddeler elenmiştir (Büyüköztürk, 2007). Bu aşamada sırasıyla 7, 14, 18, 34, 39, 42, 44, 49, , ve 53. maddeler (toplam dokuz madde) ölçekten çıkarılarak analiz yeniden yapılmıştır. Kalan 51 madde ile faktör analizi tekrarlanmıştır. Faktör yük değerinin .45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüttür (Büyüköztürk, 2007).

Tablo 2. Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Boyutlardan Yük Alan Maddeler

Faktör	Madde Sayısı	Maddelerin Numaraları
1. Duygusal kararlılık	14	S2, S4, S5, S12, S10, S8, S11, S13, S37, S3, S1, S6, S28, S9,
2. Deneyime açıklık	11	S,32, S33, S31, S24, S25, S27, S26, S60, S41, S29, S30,
3. Uyumluluk	12	S46, S48, S47, S45, S57, S43, S51, S35, S36, S50, S40, S38,
4. Dışa dönüklük	8	S17, S16, S15, S19, S20, S21, S22, S23
5. Sorumluluk	6	S56, S59, S55, S58, S54, S52

Geliştirilen ölçeğin güvenilirlik çalışması araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Ayrıca, ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Ölçek maddelerine verilecek cevapların üç veya daha fazla olması durumunda Cronbach α katsayısı kullanılır. Cronbach α güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması, test puanlarının güvenilirliği için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2005). Alanyazında bazı araştırmacılar Alpha katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirme ölçütünü aşağıda verilen şekilde olduğunu belirtmektedirler (Kalaycı, 2008; Özdamar, 2013); Cronbach Alpha değeri; $0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir. $0.41 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir. $0.61 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilirliktedir. $0.81 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirliktedir. Aşağıda Tablo 3'te ölçeğin her bir boyutu ve toplam puanı için elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları gösterilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde ölçeğin toplamının ve alt boyutlarının güvenilirlik düzeyleri incelendiğinde bu araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilir olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3. Ölçeğin Toplamı ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayıları

Ölçeğin Boyutları	Cronbach Alpha(α)
Faktör 1	,961
Faktör 2	,965
Faktör 3	,957
Faktör 4	,963
Faktör 5	,960
Toplam	,948

Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada okul kişiliğini ölçmeye yönelik “Okul Kişiliği Ölçeği” geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçek örneklem grubuna uygulandıktan sonra elde edilen verilere faktör analizi uygulanmıştır. Maddelerin ölçeğe alınması ölçütü olarak faktör yük değerleri 0,45 ya da daha yüksek olması temel alınmış (Büyüköztürk, 2002) ve ölçeğin son hali beş faktör 51 madde olarak belirlenmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini test etmek için yapılan analiz sonuçları hazırlanan aracın “Okul Kişiliğini” ölçmeye uygun olduğunu göstermiştir. Geliştirilen ölçme aracıyla okul kişilik tipleri belirlenerek okulların sahip oldukları kişilikler geliştirilmeli ve olumlu yönde değiştirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul, örgüt, kişilik

Kaynaklar

- Aydın, İ. (2005). Okul ve çevre ilişkileri Y. Özden (ed), Eğitim ve Okul Yöneticiliği. (161- 185) İçinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, M. (1994). Eğitim Yönetimi. Ankara, Hatiboğlu Yayınevi.
- Balay, R. (2013). Yönetimde Yaratıcılık. Yönetimde yeni yaklaşımlar (Editörler, Hasan Basri Memduhoğlu, Kürşad Yılmaz). Ankara: Pegem A Akademi.

- Bayrak, Ç. (2001). Bir sistem olarak okul. Ö. Demirel-Z. Kaya (ed), Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk Ş., Akgün Ö.E., Karadeniz Ş., Demirel F. ve Kılıç E.(2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (10.Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket Geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,3(2), 133-151.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: Pegem Yayınları.
- Clifford, T. M. (1991). Psikolojiye Giriş. Ankara: Metensan.
- Çelik, V. (2003). Eğitimsel Liderlik. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Demirci, K, Orhan, H. Demirtaş, A. Akpınar A. ve Sert, H. (2014). Validity and Reliability of the Turkish Version of the Smartphone Addiction Scale in a Younger Population. Klinik Psikofarmakoloji Bülteni, Cilt 24, Sayı3. www. psikofarmakoloji.org. adresinden 20.03.2017 tarihinde indirilmiştir.
- Erdoğan, İ. (2000). Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (2001). Yönetim ve Organizasyon. İstanbul: Beta Basım Dağıtım A.Ş.
- Robbins, P. S.(1994). Örgütsel Davranışın Temelleri. (Çev. S. A. Öztürk). Eskişehir: Etam A.Ş. Basım ve Yayıncılık.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayınları.
- Kaptan, S.(2000). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*.Ankara: Bilim Yayınevi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lester, PE, Bishop LK (2000). *Handbooks of Test and Measurement in Education and Social Sciences*. Maryland: London, Scarecrow Press.
- Özdamar, K. (2013). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi*. Ankara: Nisan Kitabevi.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel

KAOTİK OKUL YÖNETİMİNDE UNUTMAYI ÖĞRENMEK

Mahmut Sağır^a

^aDoçent.Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, msagir_71@hotmail.com

Giriş

Örgüt ve yönetim kuramları evreni açıklamaya ilişkin temel felsefelerin etkisiyle şekillenmiştir. Klasik örgüt ve yönetim kuramları Kopernik'in güneşi merkeze alan, Newton'un ise yerçekiminde dünyayı merkeze alan görüşleri doğrultusunda klasik örgüt ve yönetim kuramları örgüt ve yönetimde merkeziyetçi yapıyı esas almışlardır. Bununla birlikte Descart'ın evrenin merkezine insanı yerleştirmesi ve insana bir kutsallık atfetmesi düşüncesini temel alan Neo Klasik örgüt ve yönetim kuramları ikinci dünya savaşı ile daha da öne çıkan hümanizmin etkisiyle insanı merkeze alan bir yönetim anlayışı ortaya koymuştur. Evreni, birbirileri ile ve çevresiyle etkileşim içinde olan parçalar bütünü şeklinde açıklamaya çalışan bir başka felsefede sistem yaklaşımıdır. Temeli biyolojiye dayanan sistem yaklaşımının 1960'lı yıllarda örgüt yönetim bilimine de girdiği ve örgüt ve yönetimin merkezine etkileşimi koyduğu görülmektedir. Evreni açıklamaya çalışan post modern felsefelerden biri de kaos kuramıdır. Başlangıcı Edward Lorenz'in 1963'teki meteorolojik deneylerine dayanan ve 1980'li yıllarda olgunlaşan kaos kuramına göre örgüt ve yönetimin odağı belirsizliğe doğru kaymıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı kaos kuramının bir doğurgusu olan kaotik yönetim anlayışının getirdiği belirsizliğin öğrenmeye yansması olarak değerlendirilebilecek okul yöneticiliğinde unutmayı öğrenmeyi tartışmaya açmaktır.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim olarak desenlenmiştir. Olgubilim çalışmaları, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır (Büyüköztürk vd. 2011) Bu araştırmalar, bir olgunun daha iyi tanınmasına ve anlaşılmasına yardımcı olacak sonuçlar sağlayan örnekler, açıklamalar ve yaşantılar sunabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada veriler literatür taraması tekniğiyle toplanmıştır.

Bulgular

Kaos, kargaşa ve belirsizlik durumu, (Wikipedia, 2017), evrenin biçime girmeden önceki biçimden yosun, uyumsuz ve karışık durumu, kargaşa (Türk Dil Kurumu, 2017) şeklinde tanımlanmaktadır. Kaos teorisi, dinamik sistemlerin ve doğrusal olmayan karmaşıklığın çalışmasıdır. Akışkanların türbülans dinamiğini çalışan Lorenz bu alanın öncüsüdür. Kaotik sistemler başlangıç şartlarına hassastır bu yüzden uzun dönemli planlar ve tahminler yapmak çok zordur (Levy, 1994). Kaos terimi; kriz, bölünme ve kontrol kaybı anlamına gelen sarsıcı çağrışımları ortaya çıkarmaktadır. Aslında kaos teorisi genellikle sosyal bilimlerde post modern bir dünya görüşüdür ve çıkış noktası olarak Galileo, Bacon, Descartes ve Newton'a dayanır (Murphy, 1996). Kaos teorisi değişimi etkilemesi olasıdır fakat değişim tamamen kaos teorisinin kontrolünde değildir. Öngörüler ve tahminler stratejik planların çıktılarından hareketle kestirilemeyebilir ve kısa dönem karar vermede işe yarayabilir (Houry, 2012). Kaos bilimde ezberlerin bozulduğu nokta olarak algılanabilir (Dereli, Durmuşoğlu, Kanat, 2006: 24). Kaos kuramıyla birlikte bugüne kadar yapılmış olan bilimsel çalışmaların gelecekte geçerli olamayacağı ve genellenemeyeceği düşüncesi ortaya çıkmıştır (Thietart & Forgues, 1994).

Pek çok insan örgütlerin çevresinin daha karmaşık ve ani beklenmedik değişimlere daha eğilimli olduğunu kabul edecektir. Kaos kuramı felsefesi belirsizliği içermektedir. Bu durum kısa sürede fenomen olacağı ve daha da kötüleşeceği benziyor. Popüler kaos anlayışı tam bir düzensizlik halidir, ancak bilimsel tanımı farklıdır. Bilim adamları kaosu üç duruma ayırmaktadır. Bunlar; öğelerin her zaman yerinde olduğu sabit denge hali, düzenin karmaşıklığı ve düzensizlik olan sınırlı istikrarsızlık hali ve patlamaya hazır durum halidir (Glass, 1996).

Hesse'ye göre (1991) kaos teorisinin beş temel özelliği şöyle sıralanabilir.

1. Koatik sistemler doğrusal değildir bu nedenle olaylar arasında sebep sonuç ilişkisi aranmaz.
2. Kaotik sistemler karmaşık formlardır bu nedenle ölçümlerin herhangi bir limiti yoktur.
3. Kaos doğanın yapısında vardır.
4. Kaotik sistemlerde dönüt ögesi vardır. Bu nedenle çıktılarını tekrar girdi olarak alabilir.
5. Kaotik sistemler kendi başlangıç durumlarına aşırı bağlıdır.

Çalışma ortamında kaosun nedenlerini Dereli ve arkadaşları (2006: 26) şöyle sıralar.

1. İletişim kanallarının çokluğu: Birden fazla iletişim kanalından aynı anda akan bilgi ve bilgi talebini çokluğu.
2. Araç problemleri: Çalışma ortamında kullanılan araçların arızalanması, çeşitli sebeplerle kesintiye uğraması sonucu oluşan veya gerekli malzemelerin eksik olmasıyla yaşanan durum.
3. Psikolojik faktörler: İş arkadaşlarından birinin ölümü, hastalanması, kovulması vb. durumlarla çalışanlar üzerinde oluşan beklenmedik durumlar.
4. İş ortamında yaşanan kazalar: Önemli evrakların, cihazların veya çalışanların hasar görmesine sebep olacak durumlar.

Okul ve okul çevresi, kaosu ortaya çıkarabilecek iç ve dış güçlerin konusu olan açık sistemlerdir. Eğer okul yöneticileri bu etkilerle açık bir şekilde başa çıkamazlar ise bu etkiler okulu bir kaosa doğru sürükleyebilir (Töremen, 2000: 209). Kaos teorisi üzerine yapılan çalışmaların sonucunda kaos teorisini bilen yöneticilerin pratikte kaotik sorunlara daha iyi çözüm getirdikleri vurgulanmış olup yönetici adaylarının kaos teorisinden haberdar olması gerekir (Akbaba Altun, 2001). Kaos sınırındaki yöneticilerin, dönüşümü yönetmek, hızla yenileme becerisi oluşturmak, sistemi, değişebilir kılmak, düzeni ve düzensizliği, bugünü ve geleceği yönetmek, öğrenen örgüt kurmak ve sürekliliği sağlamak gibi sorumlulukları olduğu söylenebilir (Töremen, 2000: 218).

Eğitim bilimlerinin tarihsel gelişim süreci içinde öğretmenin rolü birçok kez değişime uğramıştır. Bu rollerden ilki bilgiyi öğretmek şeklinde ortaya çıkmıştır. Özellikle ikinci dünya savaşı sırası ve sonrasında bilgi birikiminin hızla artırılması sonucu bilgiyi aktarmanın yetersiz kaldığı anlaşılmış ve böylelikle öğretmenin ikincisi rolü olan öğrenmeyi öğretmek öne çıkmıştır. Öğretmenin öğrenmeyi öğretmek rolü öğrencilere bilgiye ulaşma yollarını göstermek üzerine kurgulanmıştır. Ancak küreselleşme ve bilgi ve iletişim teknolojilerindeki ilerlemelerin yol açtığı her alanda değişimin hızlanması bilgini yeni durumlara uyarlanması sonucunu doğurmuş ve bireyler açısından öğrenmeyi öğrenme becerisi de yetersiz kalmıştır. Bu nedenle öğretmenin rolü öğrenmeyi öğretmekten; bilgiyi yeni durumlara uyarlamayı, mevcut bilgiyi kullanarak yeni bilgi elde etmeyi, bilgiyi eleştirme ve sorgulamayı içeren düşünmeyi öğretmeye doğru evrilmiştir. Bununla günümüzde kaotik anlayışın ortaya çıkması, düşünmeyi öğrenmeyi de bireyler açısından yetersiz bırakmış ve kaos kuramı nedeniyle öğretmenin yeni rolü unutmayı öğrenmeye dönüşmüştür.

Tartışma

Kaos biliminde ezberlerin bozulduğu nokta olarak algılanabilir (Dereli, Durmuşoğlu, Kanat, 2006: 24). Kaos kuramıyla birlikte bugüne kadar yapılmış olan bilimsel çalışmaların gelecekte geçerli olamayacağı ve genellenemeyeceği düşüncesi ortaya çıkmıştır (Thietart & Forgues, 1994). Kaotik sistemler başlangıç şartlarına hassastır bu yüzden uzun dönemli planlar ve tahminler yapmak çok zordur (Levy, 1994). Ani değişimler içeren kaos, yeni fırsatlar ve tehditler yaratır (Glass, 1996). Kaos olgusunun ortaya çıkardığı belirsizlik durumları ile geçmişteki araştırma sonuçlarının geçerliğini yitirmesine yol açması okul yöneticilerinin yeni durumlara ayak uydurabilmesi için geçmişte edindikleri davranışlarını, tutumlarını ve düşüncelerini unutmaları gerekmektedir. Ayrıca kaos durumları, okul yöneticilerinin geçmişte edindikleri tecrübeleri de geçersiz kılmaktadır. Tüm bu nedenlerle okul yöneticilerinin kaotik durumlarda okulu etkili bir şekilde yönetebilmeleri için kendilerinde bir takım davranış kalıpları oluşturan eski öğrenmeleri unutarak yeni öğrenmeler gerçekleştirmeleri gerektiği söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Okul yöneticilerinin kaos sürecini etkili yönetebilmeleri amacıyla kaos ve kaos yönetimi hakkında bilgilendirilebilir. Ayrıca okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde esnek öğrenme ve gerektiğinde öğrendiğini unutma davranışı kazandırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Okul yönetimi, kaos, unutmayı öğrenmek



Kaynaklar

- Akbaba Altun, S. (2001). Kaos ve Yönetim. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. (28), 451-469.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dereli, T., Durmuşoğlu, A., Kanat, Ş. (2006). İşletmelerde Kaos Yönetimi. Journal of İstanbul Kültür University. (3), 23-29.
- Glass, N. (1996). Chaos Non- Linear Systems and Day-to-Day Management. European Management Journal. (14), 98-106.
- Hesse, D. (1991). Strange Attractors: Chaos Theory and Composition Studies. ERIC Number: ED342010.
- Houry, A.S. (2012). Chaos and Organizational Emergence: Toward Short Term Emergence Predictive Modelling To Negative a Way Out of Chaos. Sytems Engineering Procedia. (3), 229-239.
- Levy, D. (1994). Chaos Teory and Strategy, Application and Managerial İmplications.Strategic Management Journals. (15). 167-178.
- Murphy, P. (1996). Chaos Teory as a Managing İssues and Crises. Public Relations Review. 22 (2), 95-113).
- Thietart, R. A., Forgues, B. (1995). Chaos theory and organization. Organization Studies. 6(1): 19-31.
- Töremen, F. (2000). Kaos Teorisi ve Eğitim Yöneticisinin Rolü. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. (22), 203-219.
- tr.wikipedia.org/wiki/Kaos. 31.03.2017 tarihinde erişildi.
- /www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.58de393f8b9 8b3.98083321. 31.03.2017 tarihinde erişildi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nital Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

BÜROKRATİK OKUL YAPISI İLE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ KÜLTÜRÜ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Ramazan Cansoy^a, Hanifi Parlar^b

^(a) Yrd..Doç.Dr, Karabük Üniversitesi, cansoyramazan@gmail.com

^(b) Yrd.Doç.Dr, İstanbul Ticaret Üniversitesi, hparlar@ticaret.edu.tr

Giriş

Eğitim niteliğinin artırılmasında öğretmen liderliği önemlidir. Bu bakımdan öğretmen liderliğinin desteklediği bir okul kültürünün gelişmesini sağlayacak örgütsel yapının incelenmesi eğitim niteliğinin geliştirilmesine katkıda bulunabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okulların bürokratik yapıları ile öğretmen liderliği kültürü arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Okulun bürokratik yapısı ile öğretmen liderliği kültürü arasındaki ilişkilerin ortaya konulması, okulun bürokratik yapısının hangi özellikleri ile öğretmen liderliğini destekleyen bir okul kültürünün hangi özellikleri arasında ilişki olduğunu görmek bakımından önemlidir.

Bu amaçla bu çalışmada şu soruya yanıt aranmıştır; Öğretmen algılarına göre okulun bürokratik yapısının etkililiği ile öğretmen liderliği kültürü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu araştırma, okulların bürokratik okul yapıları ile öğretmen liderliği kültürüne sahip olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için ilişki modelde tasarlanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni okulların öğretmen liderliği kültürüne sahip olma düzeyleri, bağımsız değişkeni ise okulların bürokratik okul yapısıdır.

Araştırmaya, İstanbul ili Beyoğlu ilçesinde yer alan ilkökul, ortaokul ve lisede görevli toplam 492 öğretmen katılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında “Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği” ve “Öğretmen Liderliği Kültürü Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Çoklu Doğrusal Regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmada okulların bürokratik yapısının etkililiğinin orta derecede olduğu bulunmuştur. Okulların öğretme liderliği kültürüne sahip olma düzeyi ise ortanın üstünde bulunmuştur. Araştırmada okulların etkili bürokratik yapıya sahip olma düzeyleri ile öğretmen liderliği kültürüne sahip olma düzeylerinden mesleki işbirliği, okul yöneticinin desteği ve destekleyici çalışma ortamına sahip olma düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada öğretmen algılarına göre bürokratik okul yapısının etkililiği ile okulların öğretmen liderliği kültürüne sahip olma düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonuçları, etkili bürokratik okul yapısının, okulların öğretmen liderliği kültürüne sahip olma düzeylerini yordayan önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları okullarda bürokratik yapının etkili işlemeyle birlikte, öğretmen liderliği için destekleyici şartlara sahip olma düzeyinin güçlendiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Bürokratik okul yapısı, Öğretmen liderliği kültürü, Bürokratik yapı ve öğretmen

Kaynaklar

Demir, K. (2014). Öğretmen liderliği kültürü ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. İlköğretim Online, 13(2), 334-344.

Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. Eğitim ve Bilim, 34(132), 71-86.

- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2000). Bureaucracies that work: Enabling not coercive. *Journal of School Leadership*, 10, 525-541.
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 296-321. doi:10.1177/00131610121969334

ADAY VE DANIŞMAN ÖĞRETMENLER İLE OKUL MÜDÜRLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ASİL ÖĞRETMENLİĞE GEÇİŞ SÜRECİ

Erdal Toprakçı^a, Özden Ölmez Ceylan^b

^(a) Prof. Dr., Ege Üniversitesi, erdal.toprakci@ege.edu.tr

^(b) MEB Türkçe Öğrt., olmezozden@yahoo.com

Giriş

Toplumların gelişimi açısından eğitimin ne kadar önemli olduğu bilinmektedir. Eğitim bunu birçok bileşeni işe koşarak yapar. Bu bileşenlerden en önemlisi öğrenciyi doğrudan etkileyen bir faktör olarak öğretmendir. Bu doğrudanlık öğretmenliği eğitiminin en hassas konusu ve sorunsal haline getirmektedir. MEB (1983) öğretmenliği kültür, alan eğitimi ve meslek bilgisi yeterliliğine sahip özel uzmanlık gerektiren bir meslek olarak tanımlanmıştır.

Öğretmen adaylarına mesleğe başlamadan önce sözü edilen niteliklere sahip olabilmeleri için eğitim fakültelerinde kültür, alan ve meslek bilgisi teorik ve uygulamalı dersleri kapsayan bir lisans eğitimi verilmektedir. Ancak aday öğretmenler göreve başladıklarında kişisel, sosyal ve mesleki alanlarda birçok sorunla yüz yüze gelmektedir (Balkar ve Şahin, 2014). Lisans eğitimi ile uygulama arasındaki farklar, sınıf yönetimi, kimlik karmaşası, mesleki rehberlik ve destek alma (Öztürk ve Yıldırım, 2013; Yeşilyurt ve Karakuş, 2011) ile çevreye ve okul kültürüne uyum sağlama, örgütsel sosyalleşme (Korkmaz, Saban ve Akbaşı, 2004; Duran, Sezgin ve Çoban, 2011) vb. karşılaşılan sorunlar olarak dile getirilebilir.

Aday öğretmenlerin göreve başladıklarında karşılaştıkları sorunlara çözüm üretebilmeleri için uygun bir ortam sağlanmadıkça mesleklerinin ilk yıllarında birçok sorunla boğuşması gerekecek (Gagen ve Bowie, 2005) ve bu durum aday öğretmenin verimliliğini olumsuz olarak etkileyecektir. Aday öğretmen işine hem mesleki anlamda hem de kişisel olarak zorlu bir başlangıç yapmış olacaktır. Öğretmen adaylarının bu zorlu süreci olumlu bir şekilde atlatabilmelerinde onlara katkı sağlayacak uzman kişi desteği önemli bir çözüm olabilir. Alan yazında öğretmenliklerinin ilk yıllarında olumlu deneyimlere sahip kişilerin mesleki kariyerlerinin de olumlu bir özelliğe sahip olduğu (Poom- Valickis, 2014) ve göreve yeni başlayan öğretmenlerin, sistemli ve planlı bir şekilde destek veren bir mentor sayesinde sınıf yönetiminden okul kültürüne uyuma kadar birçok konuda olumlu etkilendiği (Certo, 2005) ifade edilmektedir.

Bu doğrultuda öğretmenliğin ilk yıllarında yaşanan sorunlara çözüm olarak MEB aday ve danışman öğretmenlik uygulamasını başlatmıştır. Uygulama MEB Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği 17.04.2015 tarihli ve 29329 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu uygulama ile aday öğretmen olarak nitelendirilenler ataması yapılmış ancak asaleti verilmemiş öğretmenlerdir. Bir yıllık adaylık sürecinin ilk altı ayı boyunca işe başlama eğitimi verilmesine karar verilmiştir. Bu doğrultuda aday öğretmenlerin kendi seçtikleri bir ilde danışman öğretmen sorumluluğunda bir nevi staja tabi tutulacakları ifade edilmiştir (MEB, 2016). Aday öğretmenlerin bu süreçte sınıf içi, okul içi ve okul dışı faaliyetler ve hizmet içi eğitim seminerleriyle mesleğe hazırlanmaları amaçlanmıştır. Program dâhilinde aday öğretmenlerin sınıf içi faaliyetler kapsamında 16 hafta boyunca ders izleme, planlama, ön hazırlık, değerlendirme ve sınıf içi uygulamaları gerçekleştirecekleri; okul içi uygulamalar çerçevesinde haftada bir gün yöneticilerin, memurların vb. faaliyetlerini gözlemleyip bazı noktalarda görevlendirilecekleri ifade edilmiştir. Okul dışı etkinlikler kapsamında ise değişik uygulamalardan haberdar olmaları için farklı okullara ziyaretlerde bulunacaklar; kaymakamlık, valilik, merkez teşkilat vb. bürokratik kurumları ziyaret edecekler ve olanaklar dâhilinde kültür ve sanat etkinliklerine katılacaklardır. Ayrıca bu süreçte adaylara kitap ve eğitim filmleri listesi verilerek bunlarla ilgili formlar doldurmaları gerektiği programda yer almaktadır. Eğitim öğretim yılının sonu itibarıyla de seminer döneminin bir haftasını okullarda geçirdikten sonra okul faaliyetleri sona erip İl Milli Eğitim Müdürlüklerince düzenlenen hizmet içi eğitimlere katılacakları ifade edilmiştir (MEB,2016).

Bu sürecin diğer bir önemli unsuru ise danışman öğretmenlerdir. Danışman öğretmenler yönergede belirtilen özelliklere sahip öğretmenler arasından kendi okul müdürleri tarafından belirlenmiştir. Bu özellikler en az 10 yıllık hizmet süresine sahip olmak, ulusal ya da uluslararası projelerde koordinatörlük yapmak, tiyatro gösterisi, şiir dinletisi, okul dergisi, okul gezileri, spor müsabakaları vb. sosyal ve kültürel etkinlikleri düzenlemek, iletişim becerisi ve temsil yeteneği güçlü olmak olarak ifade edilmiştir (MEB, 2016). Aday

öğretmenlik uygulamasında danışman öğretmenden beklenen ise aday öğretmenin faaliyetlerini gerçekleştirmesini sağlamak, mesleki deneyimlerini aktarmak ve adaya rehberlik etmektir. Bu görevleri yerine getiren danışman öğretmenlere de hizmet puanı verileceği belirtilmiştir. Aday öğretmen yetiştirme programı çerçevesinde ilk uygulama 1 Mart 2016 tarihi itibarıyla hayata geçirilmiş, aday öğretmenler belirlenen danışman öğretmenlerin yanında eğitimlerine başlamıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma; danışman ve aday öğretmen sürecinin işleyişinin verimli yönlerini ortaya çıkarmak, yaşanan sorunların neler olduğunu belirlemek, uygulamanın daha verimli olabilmesi için bu sorunlara çözüm önerisi sunabilmek amacıyla işleyişin üç önemli faktörü olan “Aday öğretmen, danışman öğretmen ve okul müdürlerinin görüşlerine göre asil öğretmenliğe geçiş süreci nasıldır?” sorusunun temelinde oluşturulmuştur.

Yöntem

Bu çalışma bir olguyu kendi gerçekliği içinde derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemine göre gerçekleştirilmiştir. Farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa yeterince sahip olunmayan olgulara odaklanmayı ifade eden olgubilim desenine (Yıldırım ve Şimşek, 2008) göre hazırlanan araştırmada aday öğretmenlik uygulamasının bileşenleri olan aday ve danışman öğretmenler ile okul müdürlerinin görüşleri incelenmiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yoluyla belirlenen çalışma grubunu İzmir ilinde adaylık sürecini geçiren; Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler ve rehberlik branşlarında 15 aday öğretmen ile yine bu branşlardaki 15 danışman öğretmen ve okullarında adaylık sürecinin yaşandığı 3 okul müdürü oluşturmaktadır. Görüşme yoluyla elde edilen veriler içerik analizine tabii tutularak rapor haline getirilmiştir.

Bulgular

Süreci yürüten aday ve danışman öğretmenler ile okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda yapılan analizler sonucunda aday öğretmenlerin görüşleri *Mesleki ve kişisel katkılara yönelik görüşler*, *Süreçte yaşanan sorunlara yönelik görüşler*, *Sürecin daha etkili yürütülmesine ilişkin öneriler* olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. İlk tema altında adaylık sürecinin mesleki ve kişisel anlamda olumlu katkılarının olduğu, kısa sürede birçok deneyimi kazanabildikleri, lisans eğitimi ile mesleğe geçiş süreci arasında bir köprü olması açısından kendilerine katkılar sunulduğunu ifade etmişlerdir. İkinci tema olan *Süreçte yaşanan sorunlara yönelik görüşler* incelendiğinde uygulamanın bazı noktalarda eksiklerinin olduğu belirtilmiştir. Bu doğrultuda bölgeden bölgeye hatta okuldan okula farklı uygulamaların bazı eksikliklere neden olduğu, süreç boyunca doldurulması istenen formlar arasında boşlukları, plansızlıkların kendilerini olumsuz etkilediği, bazı danışmanların kendilerine yeterince rol model olamadıkları dile getirilen sorunlar arasındadır. Adayların *Sürecin daha etkili yürütülmesine ilişkin öneriler* teması altında sürecin daha planlı bir şekilde yapılandırılması, farklı okul tür ve düzeylerini ve farklı danışmanları görmelerine fırsat tanınması, bürokratik iş ve işlemlerin hafifletilmesi, özlük haklarının mücadele etmeye gerek kalmadan verilmesi gibi önerilerde bulundukları belirlenmiştir.

Danışman öğretmenlerin görüşleri ise *Aday öğretmenlik sürecinin adaya ve danışmana olan katkılarına yönelik görüşler*, *Süreçte yaşanan sorunlara yönelik görüşler*, *Sürecin daha etkili yürütülmesine ilişkin öneriler* temaları altında toplanmıştır. Danışman öğretmenlerin *Aday öğretmenlik sürecinin adaya ve danışmana olan katkıları* teması altında uygulamanın hem kendileri hem de adaylar açısından geliştirici olduğu ifade edilmiştir. Bu uygulama sayesinde öz eleştiri yapma fırsatı elde ettikleri ifade edilenler arasındadır. *Süreçte yaşanan sorunlara yönelik görüşler* incelendiğinde ise danışmanlık seçim süreci ve danışmanın motive edilmemesi en çok dile getirilen sorunlar olarak göze çarpmaktadır. *Sürecin daha etkili yürütülmesine ilişkin öneriler* teması altında danışman öğretmen eğitiminin daha verimli hale getirilmesi, adaylık sürecinin eğitim öğretim yılı başından itibaren başlatılıp bir yıl boyunca sürdürülmesi, sürecin daha planlı olarak yapılandırılması dile getirilenler arasında yer almaktadır.

Okul müdürlerinin görüşleri *Aday öğretmenlik sürecinin olumlu yanlarına yönelik görüşler*, *Süreçte yaşanan sorunlara yönelik görüşler*, *Sürecin daha etkili yürütülmesine ilişkin öneriler* temaları altında toplanmıştır. *Aday öğretmenlik sürecinin olumlu yanlarına yönelik görüşler* teması altında okul müdürlerinin uygulamayı olumlu buldukları, hem aday öğretmenin mesleğe başlangıcının deneyimli öğretmenler tarafından sağlanmasının birçok sorunla mücadele etmelerinde katkısının olacağı hem de danışman öğretmenin “seçilen” öğretmen olarak kendisinin iyi hissetmesini sağlayacağı, ayrıca okul içi ve dışı faaliyetlerin ileride yönetici olmak isteyen adaylar açısından ve bürokratik işleyiş fark etmeleri açısından olumlu olacağı ifade edilenler arasında göze çarpmaktadır. *Süreçte yaşanan sorunlara yönelik görüşler* teması altında uygulamadaki plansızlığın zaman yönetimi ve uygulama farklılıkları açısından çeşitli sorunlara yol açtığı en çok dile getirilenlerdir. *Sürecin daha etkili yürütülmesine ilişkin öneriler* teması altında ise okul müdürleri planlamanın daha iyi yapılması gerektiği ve okul müdürlerinin günlük iş yükünün ağır olduğu düşünülerek ilçelerde



kurulacak belirli komisyonlar aracılığıyla adayların okul dışı faaliyetlerinin sürdürülmesi gerektiği dile getirilen öneriler arasındadır.

Sonuç ve Öneriler

Aday ve danışman öğretmenler ile okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda aday öğretmen yetiştirme uygulamasının her üç paydaş tarafından da olumlu bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak uygulamanın olumlu yönlerinin yanı sıra geliştirilmesi ve uygulamaya eklenmesi gereken bazı noktaların olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur. Bunlardan bazıları uygulayıcılar için; adaylık süresinin eğitim öğretim yılı başından itibaren bir yıllık süreyi kapsamaması, bu süre içerisinde adayların farklı okul tür ve düzeylerinde danışmanlık alması, planlamanın daha iyi yapılandırılması için il ve ilçelerde özel komisyonların oluşturulması ve araştırmacılar için bu çalışmanın İzmir ili ile sınırlı olması nedeniyle farklı illerdeki uygulamaların incelenmesi ve il/ilçe yöneticilerinin de bu uygulamaya yönelik görüşlerinin alınarak geniş çaplı karşılaştırmaların yapılması öneriler olarak söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: aday öğretmen, danışman öğretmen, okul müdürü

Kaynaklar

- Balkar, B., Şahin, S. (2014). The opinions of educators on implementing mentorship program for novice teachers. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science, Autumn III, Sayı 29*, 83-100.
- Certo, J. (2005). Support and challenge in mentoring: a casestudy of beginning elementary teachers and their mentors. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 26(4)*, 395-421.
- Duran, E., Sezgin, F., Çoban, O. (2011). Aday sınıf öğretmenlerinin uyum ve sosyalleşme sürecinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 31*, 465-478.
- Gagen, L., Bowie, S. (2005). Effective mentoring: a case for training mentors for novice teachers. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 76(7)*, 40-45.
- Korkmaz, İ., Saban, A., Akbaşlı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 38*, 266-277.
- MEB (1983). Aday memurların yetiştirilmelerine ilişkin yönetmelik. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/116.html>
- MEB (2015). Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği. *Resmi Gazete, Sayı 29329*.
- MEB (2016). Aday öğretmen yetiştirme programı. <http://oygm.meb.gov.tr/www/aday-ogretmen-yetistirme-surecine-iliskinyonergerge-ve-yetistirme-programi/icerik/328>.
- Öztürk, M., Yıldırım, A. (2013). Adaptation challenges of novice teachers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(1)*, 294-307.
- Poom-valickıs, K. (2014). Novice teachers' professional development during the Induction year. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 112*, 764 – 774.
- Yeşilyurt, E., Karakuş, M. (2011). The problems teachers encountered during the candidacy process. *International Online Journal of Educational Sciences, 3 (1)*, 261-293.
- Yıldırım, A., Şimsek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

OKUL YÖNETİCİLERİN YÖNETİCİ KAYGILARININ DUYGUSAL ZEKA ÖZELLİKLERİ ve BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Abdullah Aktürk^a, Ercan Yılmaz^b

^(a) Sınıf Öğretmeni Milli Eğitim Bakanlığı, abduhakturk2@gmail.com

^(b) Prof. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi, ercanyilmaz70@gmail.com

Giriş

Duygusal zeka duyguyu algılama, ifade etme, düşüncede duyguyu özümleme, duygu ile anlama, akıl yürütme ve benlikte duyguyu düzenleme yeteneğidir (Mayer, Salovey ve Caruso 2000, akt. Mayer, Salovey, Caruso ve Cherkasskiy,2011).

Duygusal zeka; öz bilinç, öz yönetim, sosyal bilinç ve ilişki yönetimi olmak üzere dört alandan meydana gelir. Öz bilinç diğer üç alanın temelini oluşturur ve özyönetim ile empatiyi kolaylaştırır. Kişi başkalarının hissettikleriyle empati kurabilmek için öz bilinci geliştirmek zorundadır. Sosyal bilinç ise ahengi destekler. Kişide oluşan öfke veya korkuyu yatıştırabilir. İlişki yönetimi ise bu ahengin kurulmasında bir katalizör görevi üstlenir. Etkili ilişki yönetimi öz bilincin gelişmesine bağlıdır (Goleman, Boyatzis ve Mckee,2002). Çevremizle etkin bir iletişim kurabilmek için yeterli sosyal becerilere sahip olmamız gerekir (Deniz ve Yılmaz, 2006).

Empati, mutluluk, başarı, yaşam doyumu iletişim becerileri, iş doyumu, stres, depresyon ve kaygı gibi değişkenlerle duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar yapılmış (Shutte, Malouff, Bobik, Coston, Greeson, Jedlicka ve Wendorf, 2001; Özdemir ve Dilekmen,2016; Gürşimşek, Vural ve Demirsöz, 2008; Furnham ve Petrides, 2003; Savaş,2012; Doğan ve Demiral,2007, Deniz ve Yılmaz,2006; Fernandez Berrocal, Alcaide, Extremera, & Pizarro, 2006) araştırma sonuçlarına genel anlamda bakıldığında ise duygusal zeka ile diğer değişkenler arasında pozitif yönlü bir ilişki gözlemlenmiştir.

İdeal insan yetiştirilmesinin okulun amaçlarından olduğu düşünüldüğünde, okul yöneticisinin okulun bu görevini sağlayabilmede rol oynarken kaygı düzeyinin düşük olması beklenmelidir. Şiddetli kaygı insanlarda sorunlara neden olabilir (Cüceloğlu, 2006).

Kaygı nedenleri açık olmayan, bilinç dışında meydana gelen, doyurulamamış güdülerden dolayı korku ve sıkıntı içinde olma halidir (Başaran,1992; Köknel,1989; Öktem,1981; Yüksel 2006; Bakırcıoğlu,2006).

Yönetici kaygısı, yöneticinin yoğun iş yükü nedeniyle kendine, ailesine ve arkadaşlarına zaman ayıramaması, çalışma arkadaşları, amirleri ve çevresinin sosyal ilişkilerini ve beklentilerini karşılayamaması; sosyal ilişkiler, maddi konular, gelecek yaşamı, sağlık sorunları, toplumsal sorunlar ve gelişmeler sonucu oluşan kaygı durumunu ifade eder (Şahin, 2011 Akt. Esen, 2012). Yöneticilerin iş yükünün, sorumluluk alanlarının ve zaman kısıtlamalarının diğer okul çalışanlarına göre fazla olması yöneticilerde kaygı, endişe gibi durumların ortaya çıkmasına sebep olabilir.

Yöneticilerin yönetici kaygı ve ya mesleki kaygı düzeyleri hakkında Akdağ ve Üstün (2016) okul yöneticilerinin mükemmeliyetçilik algısı ile kaygı düzeyi arasındaki ilişkiye, Çevik (2006)yönetici kaygı düzeyi ile bilgisayar kaygısı düzeyine, Özcan (1999) yöneticilerde karar ve kaygı ilişkisine Çapkın (2011) kaygının iş tatminine olan etkisine Esen (2012) kaygı ile problem çözme ilişkisine, Özdayı (2001) eğitim yöneticilerinin yetki devri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiye, Güven ve Akyüz (2002) ise kaygının iş doyumuna yönelik araştırmalar yapmışlardır. Bunlarla beraber okul yöneticilerinin konuşmasında yaşadıkları güvensizliğin kaygı ile ilişkisini (Giesel, 2015), kaygının duygusal hafızaya olan etkisini (Beuzen ve Belzung,1995) ve kendine güven, bağımlılık, aşırı bağımlılık, kaygı (Quick, Joplin Nelson, ve Quick, J.D, 1992) ilişkisini inceleyen çalışmalarda bulunmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin duygusal zeka ve mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Okul yöneticilerinin duygusal zeka ile kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Okul yöneticilerinin mesleki kaygı düzeyleri, (a) cinsiyet, (b) kıdem, (c) yaş, (d) eğitim durumu (e) görev biçimi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür.

Bulgular

Araştırmanın çalışma grubunu Konya’da kamu okullarından görev yapmakta olan okul yöneticileri ve yönetici yardımcıları oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama amacıyla Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından geliştirilen duygusal zeka özelliği ölçeği ile Şahin (2011) tarafından geliştirilen yönetici kaygısı ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları ise okul yöneticilerinin duygusal zekalarının iyi oluş, öz kontrol, sosyallik ve toplam duygusal zeka puanları ile iş yükü kaygısı toplam puanları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duygusal zeka tüm alt boyutları ve toplam puanları ile yönetim süreci kaygısı ve toplam yönetici kaygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Okul yöneticilerinin medeni durum değişkenine göre iş yükü kaygısı ve yönetici kaygısı toplam puan ortalamaları anlamlı şekilde farklılaşırken yönetim süreci kaygısı ortalamaları anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Okul yöneticilerin branşlarına, eğitim durumlarına, çalıştıkları okulların öğrenci sayıları ve öğretmen sayılarına göre iş yükü kaygıları, yönetim süreçleri kaygıları ve yönetici kaygısı toplam puan ortalamaları anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

Tartışma

Araştırmada okul yöneticilerinin duygusal zekalarının iyi oluş, öz kontrol, sosyallik ve toplam duygusal zeka puanları ile iş yükü kaygısı toplam puanları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçların; Min (2014), Satija, & Khan (2013) ve Wan, Downey ve Stough (2014) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla desteklendiği düşünülebilir. Okul yöneticilerinin medeni durum değişkenine göre iş yükü kaygısı ve yönetici kaygısı toplam puan ortalamaları anlamlı şekilde farklılaşma sonucunu; Güçlü, Ateş ve İhtiyaroğlu (2015) tarafından yapılan araştırma ile desteklendiği düşünülebilir. Bununla birlikte araştırmanın cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu ve görev biçimi değişkenlerine ait verilerden elde edilen sonuçların Esen (2012)’in çalışmasını destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Özcan (1999)’a ait bir diğer çalışmada elde edilen veriler ile yapılan araştırmanın verileri karşılaştırıldığında sonuçların bazı değişkenlere göre örtüştüğü söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Yöneticilerinin duygusal zekalarında ki yüksekliğin kaygıyı azalttığı sonucu düşünüldüğünde okul yöneticilerine yöneticilerin duygusal zeka düzeylerini geliştirici eğitimler verilebilir. Evli okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeylerinin bekar olanlara göre daha yüksek olma sonucuna göre evli yöneticilerin yönetici kaygı düzeylerinin azaltılmasına yönelik kaygı azaltıcı önlemler alınabilir. Okul yöneticilerinin kaygı düzeylerinin yüksekliği farklı değişkenler ve farklı örneklerle araştırılabilir.

Anahtar Kelimeler: okul yöneticileri, duygusal zeka, yönetici kaygısı

Kaynaklar

- Bakırcıoğlu, R. (2006). *Ansiklopedik psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri : yönetsel davranış*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Beuzen, A., & Belzung, C. (1995). Link between emotional memory and anxiety states: A study by principal component analysis. *Physiology & Behavior*, 111-118.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çapkın, N. (2011). *Personelin kaygı düzeyinin iş tatminine olan etkisi: sağlık sektöründe yapılan bir araştırma (Yüksek lisans tezi)*. Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çevik, V. (2006). *Eğitim yöneticileri ile yönetici adaylarının kaygı düzeyleri ile bilgisayar kaygısı düzeylerinin karşılaştırılması (Yüksek lisans tezi)*. Tokat: Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deniz, M. E., & Yılmaz, E. (2006). Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zeka Ve Stresle Başa Çıkma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 17-26.
- Deniz, M. E., Özer, E., & Işık, E. (2013). Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169).
- Doğan, S., & Demiral, Ö. (2007). Kurumların başarısında duygusal zekanın rolü ve önemi. *Yönetim ve Ekonomi*, 209-230.
- Esen, U. (2012). *Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi)*. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fernandez Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N., & Pizarro, D. (2006). The Role of Emotional Intelligence in Anxiety and Depression among Adolescents. *Individual Differences Research*, 16-27.
- Furnham, A., & Petrides, K. V. (2003). Trait emotional intelligence and happiness. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 815-824.

- Geisel, R. T. (2015). Speaking out on matters of public concern: the precarious nature of school administrator speech. *Education Leadership Review*, 1.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & Mckee, A. (2003). *Yeni Liderler (Çev. Filiz Nayır-Osman Deniztekin)*. Varlık Yayınları.
- Güçlü, N., Ateş, Ö. T., & İhtiyaroğlu, N. (2015). Kadın Okul Yöneticilerinin Durumluk Ve Sürekli Kaygı Düzeyleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(03).
- Gürşimşek, I., Vural, D. E., & Demirsöz, E. S. (2008). Öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile iletişim becerileri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-11.
- Güven, A., & Akyüz, M. Y. (2002). Okul yöneticilerinde kaygı-iş doyumunu ilişkisinin incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*.
- Köknel, Ö. (1989). *Genel ve klinik psikiyatri*. Ankara: Nobel.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Cherkasskiy, L. (2011). *The cambridge handbook of intelligence. Robert J. Sternberg, Scott B. Kaufman (ed)*. New York: Cambridge University Press.
- Min, J. (2014). The relationships between emotional intelligence, job stress, and quality of life among tour guides. *Asia Pacific Journal of Tourism Research*, 19(10), 1170-1190.
- Öktem, Ö. (1981). *Anksiyetenin öğrenme ve hafızaya etkisi (doktora tezi)*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi.
- Özcan, K. (1999). *Yöneticilerde karar verme ile kaygı ilişkileri (Yüksek lisans tezi)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Özdayı, N. (2001). Ortaöğretimde görev yapan eğitim yöneticilerinin yetki devri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 151-164.
- Özdemir, M., & Dilekmen, M. (2016). Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 98-113.
- Quick, J. C., Joplin, J. R., Nelson, D. L., & Quick, J. (1992). Behavioral responses to anxiety: Self-reliance, counterdependence, and overdependence. *Anxiety, stress, and coping*, 41-54.
- Satija, S., & Khan, W. (2013). Emotional intelligence as predictor of occupational Stress among working Professionals. *Prin. LN Welinkar Institute of Management Development & Research*, 15, 79-97.
- Savaş, A. C. (2012). Okul müdürlerinin duygusal zeka ve duygusal emek yeterliliklerinin öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 139-148.
- Shutte, N., Malouf, J., Bobik, C., Coston, T., Greeson, C., Jedlicka, C., . . . Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *The Journal of Psychology*, 523-536.
- Şahin, C. (2011). Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 143-161.
- Üstün, A., & Akdağ, M. (2016). Okul yöneticilerinin mükemmeliyetçilik algısı ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırma Dergisi*, 4(8), 126-138.
- Wan, H. C., Downey, L. A., & Stough, C. (2014). Understanding non-work presenteeism: Relationships between emotional intelligence, boredom, procrastination and job stress. *Personality and Individual Differences*, 65, 86-90.
- Yüksel, N. (2006). *Ruhsal Hastalıklar*. İstanbul: Mn Medikal & Nobel.

ÖĞRETMEN PERFORMANS DEĞERLENDİRMELERİ İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Gizem Karaaslan^a, Atakan Ata^b

^(a) Bahçeşehir Koleji, gizem.karaaslan@bahcesehir.k12.tr

^(b) Bahçeşehir Üniversitesi, atakan.ata@es.bau.edu.tr

Giriş

Günümüzde iş dünyasındaki rekabette öne çıkabilmenin ve başarıya ulaşabilmenin, hepsinden önemlisi başarıyı devamlı kılabilmeyen yolu, değişimlere hızla ayak uydurabilmekten, dinamik bir yapıya sahip olabilmekten geçmektedir. Bu gerçeği göz ardı etmeyen örgütler, sürekli değişimin kaçınılmaz olduğu günümüzde, yönetsel etkinliğin ve örgütsel verimliliğin anahtar kelimesinin “insan” olduğu gerçeğini de kabul etmiş durumdadırlar. (Bayram, 2006) Üretimin ve verimliliğin öneminin arttığı 1900’lü yıllardan beri personel performansı üzerinde durulmuş, örgütsel verimliliğin kaynağı olarak kişisel performans görülmeye başlanmıştır. Bu nedenledir ki; bu süreçten itibaren yöneticiler, iş görenlerin performansı ve bu performansın artırılması üzerine yoğunlaşmışlardır.

İşgörenlerin, çalışmalarında ne derecede başarılı oldukları, ürettikleri ürünün miktarı ve kalitesi, örgütlerin karşı karşıya kaldıkları en önemli problemlerden biridir. Bundan dolayı performans kavramı gerek özel sektörde gerekse kamu sektöründe önemli bir hal almıştır (Kahraman, 2014). Performans, amacın gerçekleştirilme derecesidir. Bir işi yapan bireyin, grubun ya da örgütün o iş aracılığıyla, hedefe göre nereye ulaşabildiğini gösterir. Dolayısıyla performans, işgörenin görevinde ne yapması gerektiğine ilişkin beklentilerle, gerçekte ne yaptığı arasındaki ilişkinin bir fonksiyonudur. İşgörenin görevini gerçekleştirmek için yaptığı her işlem ve eylem bir performans davranışıdır (Argon, 2004).

Performans değerlendirmesi, gerçek anlamda ortak bir çalışmaya, bilgi alışverişine, gerek hatalar ve gerekse başarılar açısından sorumluluğun paylaşılmasına ve eğitimde gelişmeye olanak sağlayan dinamik bir sistemdir (Barutçugil, 2002). Performans değerlendirme, bir açıdan bireyin görevindeki başarısını, işteki tutum ve davranışlarını, ahlak durumunu ve özelliklerini bütünleyen ve çalışanın örgütün başarısına olan katkılarını değerlendiren planlı bir araç olarak da tanımlanmaktadır (Barutçugil, 2002).

Eğitimde iş gören değerlendirmesinin amacını her iş görenin kişisel gücünün ve okula emeğinin katkısının ne derece olduğunu ortaya çıkarmaktadır. İşgörenin kişisel gücü, kişilik ve yeterlik değerlendirilmesiyle; okula katkısı ise performans değerlendirmesi ile ortaya çıkabilmektedir (Başaran, 1985). Eğitimin temel taşı olarak görülen öğretmenin niteliği, eğitimin niteliğini doğrudan etkileyen etkenlerin başında gelmektedir (Gündüz, 2005). Nitelikli bir öğretmen ülke gereksinimleri ve toplum beklentileri yönündeki davranışları daha etkin biçimde yerine getirebilir (Balci, 1993). Bu nedenle öğretmenin performansının belirlenmesi, ölçülmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Giriş bölümünde belirtildiği gibi eğitimin temel taşı olarak görülen öğretmenin performans değerlendirmesi son derece önemli hale gelmiştir. Aynı şekilde öğretmenlerin uygulanan performans değerlendirmeleri ile ilgili görüşlerinin de alınması gerektiği literatürdeki diğer çalışmalarca öneri olarak sunulmuştur.

Bu çalışma ile (a) öğretmen performans değerlendirmelerinden öğretmenlerin ne derece haberdar olduğu, (b) müfettişlerin, yöneticilerin ve öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin yeterli alt yapıya sahip olup olmadıkları, (c) performans değerlendirmelerinin planlandığı şekilde uygulanıp uygulanmadığı, (d) yapılan değerlendirme sonucunda öğretmenlere yazılı ve ya sözlü geri bildirim verilir verilmeyeceği, (e) eğer veriliyorsa bu geri bildirimlerde ne derece objektif bir bakış açısı kullanıldığı, (f) performans değerlendirme sonuçlarının öğretmenin verimliliğini artırıp artırmadığı ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar öğretmenlerin, öğretmen performans değerlendirme ile ilgili görüşlerini belirlemeye yardımcı olacaktır. Böylelikle öğretmen performans değerlendirmesi konusundaki eksiklikler ortaya çıkarılmış olup bu noktanın geliştirilmesi için ön hazırlık niteliği taşıyacaktır.

Araştırma Sorusu

Araştırmanın temel problem sorusu: “Öğretmen performans değerlendirme ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?”

Araştırma Alt Soruları

Araştırma problemi çerçevesinde oluşturulan alt araştırma soruları şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin, öğretmen performans değerlendirmesi ile ilgili sahip oldukları bilgiye,
2. Öğretmen performans değerlendirmesini gerçekleştirecek olan müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin alt yapısına,
3. Öğretmen performans değerlendirmelerinin planlandığı şekilde uygulanmasına,
4. Uygulanılan performans değerlendirmesi sonucunda öğretmenlere yazılı ya da sözlü yapılan geri bildirim,
5. Değerlendirme sonucunda yapılan geri bildirimler objektiflik derecesine,
6. Öğretmen performans değerlendirme sonuçlarının, öğretmenin verimliliğine etkisine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada öğretmenlerin, öğretmen performans değerlendirme ile ilgili görüşleri araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelin seçilmesinin nedeni; belirli bir grubun görüşlerinin belirlenmesinin amaçlanmış olmasıdır.

Araştırmanın evreni, herhangi bir devlet okulunda ve ya herhangi bir özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenler tarafından oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Diyarbakır devlet okulunda ve Bursa özel okulunda çalışan öğretmenlerdir. Anket uygulanan bütün öğretmenler örnekleme dahil edileceğinden olasılığa dayalı olmayan örnekleme türlerinden “kolayda örnekleme” tekniği kullanılarak örnekleme karar verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Yarı Yapılandırılmış Görüşme: Öğretmenlerin, öğretmen performans değerlendirme ile ilgili görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşme sırasında yapılan konuşmalar hem güvenilirlik hem de kalıcılık açısından katılımcıların onayı dâhilinde ses kayıt cihazına kaydedildi.

Anket: Yarı yapılandırılmış görüşme sonrasında ortaya çıkan sorularla araştırmanın gerçekleştiği okullarda bulunan öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla katılımcılara, içeriğinde dereceleme sorularının yanı sıra boşluk doldurma sorularının da bulunduğu bir anket kullanılacaktır.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen, performans, değerlendirme, görüşler

Kaynaklar

- Argon, T. (2004). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Nobel yayın dağıtım.
- Barutçugil, İ. (2002). *Performans yönetimi*. Kariyer yayınları.
- Balcı, E (1991). “*Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Niteliğini Geliştirme ve Meslekte Tutma Politikalar*”. Kültür Koleji (Ed.), Eğitimde Nitelik Geliştirme, Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri, Kültür Koleji yayınları.
- Başaran, İ. E. (1985) *Eğitim Psikolojisi*. Nobel yayın dağıtım.
- Bayram, L (2006). Geleneksel Performans Değerlendirme Yöntemlerine Yeni Bir Alternatif: 360 Derece Performans Değerlendirme. *Sayıştay Dergisi*, 62.
- Gündüz, H. B. (2005). Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9.
- Kahraman, Ü. (2014). İlkokullarda Performans Yönetimi Uygulamaları ve Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*.



MANY LIVES OF WOMEN RECTORS AT TURKISH UNIVERSITIES

Suzan Üstün^a, Ali İlker Gümüseli^b

^(a) Doktora Öğrencisi, Okan Üniversitesi, suzanu@gmail.com.tr

^(b) Prof. Dr., Okan Üniversitesi, agumuseli@gmail.com.tr

Introduction

The higher number of women in the education sector is an issue that is worth closer analysis. However, this doesn't mean that women in Turkey have the same level of representation in the educational management sector. According to the data given in February 2014 by the Ministry of Education Strategy Development Center only 15.970 (15, 51 %) out of 103.004 state school managers were women. What is more interesting in the related scholarship is that the low representation of women in the educational management sector is a universal phenomenon. Moreover, this low representation also exists in the higher education management. The report on "Women in Higher Education" prepared by UNESCO (2003) highlighted the lack of comprehensive and international studies on the place of women in higher education management. (UNESCO, 2003).

Purpose

Women at Turkish Universities do not have the same level of representation as rectors as they have academics at the higher education. The authors decided to investigate the ways in which women are represented as rectors in higher education institutions. This study aims to explicate the experience of being a woman rector through qualitative data gathered from four rectors working at state and foundation universities in Turkey. This study is expected to reveal the narrative stories of female rectors in a way to contribute to the scholarship of higher education leadership as well as providing an interdisciplinary perspective for feminist studies. Moreover, in-depth stories could provide some practical insights for policy-makers and higher education institutions.

Method

In this study, a qualitative research was conducted to hear the female rectors' voices regarding their role in Turkish universities. The narratives derived from the participants' genuine feelings and experiences made the findings of the study more valuable. Participants in this study were female leaders from foundation and state universities in Turkey. Snowball sampling as a form of purposeful sampling was preferred in order to reach the best people to study as Creswell (2002: 196) suggested. Each participant was given a pseudonym to protect the identity.

Findings

Theme 1. Perspectives of Women Rectors Regarding Their Roles

Minority: All the women rectors considered themselves as a minority because of the low representation of women rectors. According to the report published in June 2014 by the Ministry of Family and Social Politics, the percentage of woman professors, associate professors, assistant professors, instructors, researchers is 41%. However, the percentage of women in management is 22% and at rector position is 7%.

We are very good in the number of woman academics. ... The number of woman deans is low. The number of women rectors is low, too. It is either 13 or 11. .. (Rector Bilge, Foundation University, March, 2015)

There are only 12 women rectors in 185 universities... such a small group. (Rector Sude, Foundation University, April, 2015)

Contentious: The constraints experienced as a woman rector has been mentioned by the participants. However, all the participants noted that the role as a rector requires many interrelated challenges itself.

Of course this title brings a lot of changes to one's life. Responsibility for 24 /7. A day sometimes is not enough. (Rector Sude, Foundation University, April, 2015)

Leadership and management require full time working and spending too much energy while sacrificing your private and social life. Sometimes, as a woman you need to work more than men to overcome the prejudices against woman managers. (Rector Özge, State University, May, 2015)

All the women rectors struggle to keep a balance in their lives after taking this high stakes position. Hacifazlıoğlu (2010) also mentions the same issue that maintaining balance between career and private life represents challenges with which women leaders deal throughout their careers”.

Mentor: The conscious effort of mentoring due to the low representation of women in higher education management is the most emphasized topic by the women rectors.

Women rectors are few about 7% ... This means our biggest responsibility is to be a role model. ... (Rector Sude, Foundation University, April, 2015)

It is necessary for woman managers to pull young women to management. It is important to give them a hand, to mentor them. (Rector Bilge, Foundation University, March, 2015)

Self-confident: The other theme that comes out is that all women rectors have high self-confidence which is an important personality trait while rectors cope with challenges they face.

The confidence and comfort of a well- deserved position. Sincerity and assurance. As a woman, you have to take initiatives courageously. (Rector Didem, State University, June, 2015)

Theme 2. Challenges Faced

Having a managerial job is challenging; however women face different challenges such as the glass ceiling, resistance and the men’s club.

Glass ceiling: Turkey’s glass ceiling index in European Higher Education is 1.25. This indicates that there aren’t any problems for women to get promoted; however the glass ceiling is at a different height where woman academics want to be rectors.

The glass ceiling syndrome is very important and it has to be broken. ... You cannot get through that ceiling. (Rector Didem, State University, June, 2015)

The committees consist of men, the evaluation process is controlled by male dominated teams. ... (Rector Özge, State University, May, 2015)

Resistance: Another challenge the women rectors face is the resistance. In state universities, there is a candidacy period during which women feel the resistance more. In state universities again, men academics’ resistance to women rectors tend to continue even when the women rectors are in charge.

I often have difficulties. They are okay with woman academics; but if that woman becomes a rector and manages them, it is something else. .. Yes, that is not easy to accept for some. (Rector Didem, State University, June, 2015)

Men’s Club: Higher education management in Turkey is male dominated. Women may be disadvantaged because they do not have access to information shared in settings unique to men, which also strengthen the men’s cooperation.

There is a thing like “men’s club”. I mean men have a special area to socialize outside work. (Rector Bilge, Foundation University, March, 2015)

I believe that our community, daily routines and hours of the day are designed to make men’s promotion more possible... (Rector Özge, State University, May, 2015)

Men have an informal communication webs which I name as “bro webs.... (Rector Didem, State University, June, 2015).

Conclusion and Recommendation

It is important that woman academics experience the managerial roles at the early stages of their professional career so they may have their places in the higher education management. The women rectors who emphasized the importance of talent hunting and mentoring see leadership training as an important effort to increase the number of women in the management pool.

This study was carried out with four women rectors, two from state and the other two from foundation universities. The data, the analysis and the findings of the study are limited to the personal views, experiences and perceptions of the four women rectors in the study group. It is necessary to reach all the women rectors in Turkey to make generalizations about the experience of being a woman rector in Turkey.

It would help if further studies could be carried out on women management, barriers to and challenges for women managers. A study on women, who tried to be rectors but somehow couldn’t achieve, would make contributions to the literature about the place of woman in higher education management in Turkey. This kind of study would identify the barriers that women face in their career journey. Moreover, a different study that would focus on the issue of women management from the point of male may add new perspectives to the topic of women in higher education management in Turkey.

Everyone should fulfill their responsibilities to create a better future in which gender equality is well-established and so there will be no need to make legal arrangements to ensure women’s rights. It is just one of the important steps to be taken to make gender equality possible in higher education management. Each and every woman, whether a student or an academic, in Turkish universities needs to know successful women’s stories in higher management so that they can be inspired by them. As Brown and Irby (2005) state it would be possible to

have more women in management if the community is informed well about woman leadership, how women get these positions and how they become successful (Grogan & Shakeshaft, 2011, p. 34).

This study aimed to know the women rectors and their career stories better. It is also aimed to hear the women rectors' voices; to set the role models for young women who pursue career opportunities in management and finally to move the higher education management beyond gender.

Keywords: Women Rectors, Higher Education Management, Gender Equality

Resources

- Grogan, M., Shakeshaft, C. (2011). *Women and Educational Leadership*. 1st Edition. San Francisco, USA: Jossey Bass A Willey Imprint.
- Hacıfazlıoğlu, Ö. (2010). Yükseköğretimde Lider Olarak Göreve Uyum Sağlama Süreci: Türkiye ve Amerika'dan Kadın Liderlerin Deneyimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. 10 (4), ss. 2221-2273.
- Hacıfazlıoğlu, Ö. (2010). Balance in Academic Leadership: Voices of Women from Turkey and the USA. *Perspectives in Education*. 28 (2), p. 51-62.
- Iverson, V. S. *Glass Ceilings and Sticky Floors: Women and Advancement in Higher Education. Women as Leaders in Education Succeeding Despite Inequity, Discrimination, and Other Challenges Volume 1: Women's Leadership in Higher Education*. California, USA: Praeger An Imprint of ABC-CLIO, LLC, 2011, p. 79- 105.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. On Altıncı Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2014). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. On Sekizinci Basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Martin, L. J. *Women as Leaders in Education Succeeding Despite Inequity, Discrimination, and Other Challenges Volume 1: Women's Leadership in Higher Education*. California, USA: Praeger An Imprint of ABC-CLIO, LLC, 2011, p. xiv.
- Maya, İ. Ç. (2012). Yükseköğretimin Yönetimine Kadınların Katılımı: Bazı AB Ülkeleri Tarafından İzlenen Politika-Stratejiler ve Türkiye İçin Öneriler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 13, Sayı 3, Aralık*, p. 207-22
- Özkanlı, Ö. (2010). Türkiye'de Üniversitelerde Üst Düzey Kadın Yöneticilerin Karşılaştıkları Kültürel ve Yapısal Engeller. *Mülkiye*. Cilt.34, Sayı.268, p. 267-281.
- Peterson, H. (2011). The Gender Mix Policy-Adressing Gender Inequality in Higher Education Management. *Journal of Higher Education Policy and Management*. Vol. 33, No. 6, p. 619-628.
- Steyn, G. M., Parsaloi, M. V. (2014) *Moving Towards Gender Equality: The Case of Female Head Teachers in Kenya*. *Gender and Behaviour*, 12 (1), 5980-5993
- Taylor, M. L. M., Özkanlı, Ö.(2013). *Gender and Academic Careers in Portuguese and Turkish Higher Education Institutions*. *Education and Science*. Vol.38, No.169, p. 346-356.
- White, K. , Özkanlı, Ö. (2011). A Comparative Study of Perceptions of Gender and Leadership in Australian and Turkish Universities. *Journal of Higher Education Policy and Management*. Vol.33, No. 1, p:3-16.
- Yıldırım A., Şimşek H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Dokuzuncu Genişletilmiş Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Women in Higher Education Management*. (1993). Paris: UNESCO.
- She Figures 2012 Gender in Research and Innovation*. (2012). European Commission Brussels, 2012.
- Yükseköğretimde Kadın Liderliğini Geliştirme ve Güçlendirme Çalıştayı Raporu*. (2012). Düzce Üniversitesi, Türkiye, 29 Kasım 2012.
- Yükseköğretimde Kadın Liderliğini Geliştirme ve Güçlendirme Eğitim ve Mentorluk Programı Raporu*. (2013). Düzce Üniversitesi, Türkiye, 26-27 Nisan 2013.
- Yükseköğretimde Kadın Liderliğini Geliştirme ve Güçlendirme Eğitim ve Mentorluk Programı Proje Raporu*. (2014). Düzce Üniversitesi, Türkiye, 22-24 Ekim 2014.
- Yükseköğretimde Kadın Liderliği: Bugün ve Gelecek Panel Raporu*. (2015). Düzce Üniversitesi, Türkiye, 12 Mart 2015.
- Türkiye'de Kadın*. (2014). TC Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, Türkiye, Haziran.
- İstatistiklerle Kadın*. (2015). Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni. Sayı 18619.
- Üniversitelerde Akademik Teşkilat Yönetmeliği*. (Resmi Gazete Tarihi: 18.02.1982, Resmi Gazete Sayısı: 17609. www.yok.gov.tr. Accessed 23 April 2015.
- <http://tdk.gov.tr>. Accessed 23 April 2015.

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN OKUL PAYDAŞLARINA YÖNELİK METAFORİK ALGILARI

Nezahat Güçlü^a, Ayten Canaslan^b, Kerem Tekşen^c

^(a) Prof.Dr, Gazi Üniversitesi, nguclum@gmail.com

^(b) Kastamonu Abdurrahmanpaşa Lisesi, acanaslan@hotmail.com

^(c) Kastamonu 15 Temmuz Şehitler Anadolu Lisesi, kteksen@gmail.com

Giriş

Bilişsel anlambilim teorileri, anlama ve algının birbiri ile ilişkili olduğu varsayımı üzerine kuruludur. Buna göre kelimelerin anlamlarıyla bizim onları algılama şeklimiz ve karşılaştığımız gerçeklikle ilgili bilgiyi işleme sürecimiz arasında yakın bir ilişki vardır (Fabian, 2013, s.1025). Bununla birlikte, Lakoff (1993)'e göre öncelikli olan “haritalar” oluşturmaktır. “Dil” ise ikincil önceliklidir. Metafor denilen şey ise bilinen alanlardan bilinmeyen alanlara doğru haritalar kurarak dünyayı anladığımız temel zihinsel bir operasyondur. Bu kapsamda metafor ile düşünme arasında bir bağ vardır (Akt:Cameron, 2003, s.19)

Eğitimsel kavramlar ve süreçler sık sık metaforlar ile ifade edilir. Örneğin, “A” ve “B” birer metafordur. Eğer bir kişi: 1) zor olan bir kavram için göze çarpan ve kolay hatırlanabilir bir etiket bulmak 2) karmaşık veya soyut ve dağınık bir kavramı netleştirmek 3) düşünceyi genişletmek 4) belirli bir kavramsallaştırma ile ilgili problemi belirlemek ve bir değişim önermek istiyorsa metaforları kullanabilir (Low, 2008, s.213). Vadeboncoeur ve Torres (2003)'e göre ise eğitimde metaforlar öğretim alanında öğrenmeyi teşvik etme ve yaratıcı düşünceyi geliştirmede de bir araç konumundadır (Akt:Arslan ve Bayrakçı, 2006, s.100-106).

Genel olarak dünyayı kavrayışımıza yön veren; düşünme biçimi, dil ve bilim üzerinde olduğu kadar, insanların kendilerini ifade edişleri üzerinde de biçimlendirici bir etki yaratan metaforlar (Morgan, 1998, s.14) eğitim olgusuna bakış açımızı da zenginleştirmektedir (Inbar, 1996). Son dönemlerde eğitim alanında okula (Aydoğdu, 2008; Inbar, 1996; Cerit, 2006; Balcı, 1999; Saban, 2008; Baker, 1991), okul müdürüne (Yalçın, 2011; Linn, Sherman ve Gill, 2007; Inbar, 1996; Dönmez, 2008; Gentilucci ve Muto, 2007, Lum, 1997; Cerit, 2008, Doyle, 2003; Bredeson, 1985), rehberlik servisi ve psikolojik danışmanlara (Doğan, 2013), öğretime (Karaşahinoğlu, 2015; Aydeş, 2015; Asaman, 2013; Johnson, 2006; Clarken, 1997; Inbar, 1996; Oğuz, 2009; Aydın ve Pehlivan, 2010; Kalyoncu, 2012; Gedikli, 2014; Yılmaz, Göçen, ve Yılmaz, 2003; Saban, 2004; Çelikten, 2006; Ahkemoğlu, 2011; Akbari, 2013; Cerit, 2008; Ocak ve Gündüz, 2006), öğrenciye (Asaman, 2013; Inbar, 1996; Aydın ve Pehlivan, 2010; Saban, 2009), müfettişe (Döş, 2010; Töremen ve Döş, 2009), uzaktan eğitime (Tuncay ve Özçınar, 2009), sınıfa (Levine, 2005) ve velilere (Ünal, Yıldırım ve Çelik, 2010) yönelik kullanılan metaforların analiz edildiği çalışmalar bulunmaktadır. Eğitim öğretimde yapılan bu çalışmalar bakanlık uygulamaları için önemli bir bilgi kaynağı oluşturma niteliğindedir. Bu noktadan hareketle bu çalışmanın amacı öğrencilerin okul müdürü, müdür yardımcıları, öğretmen, sınıf rehber öğretmenleri, sınıf başkanı, öğrenci ve veli kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar analiz edilerek öğrencilerin okul paydaşlarına ilişkin algılarını belirlemektir. Bu bakımdan çalışmanın politika yapıcılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Öğrencilerin okul paydaşlarına ilişkin algılarını belirlemeye yönelik yürütülen bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kastamonu il merkezi devlet liselerinde 2016-2017 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 9. 10. 11. ve 12. sınıf öğrencilerin oluşturmaktadır. Çalışma grubu basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan 41 öğrencinin 30'u (%73,17) kız ve 11'i (%26,83) erkektir. Öğrencilerin 12'si (%29,27) 9.sınıf, 4'ü (9,76) 10.sınıf, 13'ü (31,70) 11.sınıf ve 12'si (%29,27) 12.sınıfta öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu yoluyla elde edilmiştir. hazırlanan görüşme formu, uygulama aşamasına geçilmeden önce eğitim yönetimi alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş ve önerileri doğrultusunda son şekli verilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin okul paydaşlarına ilişkin algılarını belirlemek

amacıyla, öğrencilerden “Okul müdürü.....gibidir, çünkü,.....”, “Okul müdür yardımcısı.....gibidir, çünkü,.....”, “Öğretmen.....gibidir, çünkü,.....”, “Sınıf Rehber Öğretmenigibidir, çünkü,.....”, “Sınıf Başkanıgibidir, çünkü,.....”, “Öğrenciler.....gibidir, çünkü,.....”, “Veliler.....gibidir, çünkü,.....”, cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. Ayrıca öğrencilerin demografik özellikleri sorulmuştur.

Veriler, Haziran-Eylül 2016 tarihleri arasında araştırmacılar tarafından çalışma kapsamında hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formunun web ortamında bağlantı gönderilmesi ve öğrencilerin gönüllülük esasına dayalı olarak doldurması sağlanarak toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcıların okul paydaşlarına ilişkin algılarının analizinde içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. Çözümleme işleminde öncelikle herhangi bir metaforun kullanılmadığı, ilgisiz bağlantıların kurulduğu verileri içeren 9 görüşme formu değerlendirilme dışı bırakılmıştır. Ham veriler belirlendikten sonra, verilen cevaplarda ortak noktalar bulunmuş ve kodlar oluşturulmuştur. Kodlardan yola çıkılarak kategoriler belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen kategoriler, geçerliliği artırmak için araştırmacılar dışında eğitim yönetimi uzmanları tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanlardan metaforları uygun kategorilere yerleştirmeleri istenmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda kategorilere ilişkin görüş birliğine varılmıştır.

Bulgular

Araştırma verileri incelendiğinde katılımcıların okul müdürü kavramına ilişkin 29 metafor ürettikleri görülmektedir. Üretilen metaforlar 13 kategori altında toplanmıştır. Öğrencilerin en çok metafor ürettikleri kategori 14 metaforla “Yönetim Odağı Olma” kategorisidir. Bu kategoriyi 5 metaforla “Güç Kullanma”, 2 metaforla “Acımasızlık” ve “Liderlik” kategorileri takip etmektedir. “Birleştiricilik”, “Demokratiklik”, “Donanımlılık”, “Empati Kuramama”, “Kibir”, “Korkutma”, “Politik Olma”, “Sorumluluk” ve “Yetersizlik” kategorileri için yalnızca birer metafor üretilmiştir.

Okul müdür yardımcısı kavramına ilişkin 33 metafor üretilmiştir. Üretilen metaforlar 14 kategori altında toplanmıştır. Öğrencilerin en çok metafor ürettikleri kategori 6 metaforla “İtaatkarlık” kategorisidir. Bu kategoriyi 4 metaforla “Ağır İş Yüğü”, “Destekçi” ve “Sınırlı Yetki”, 3 metaforla “Güç Kullanımı”, 2 metaforla “Aracı Olma” ve “Kibirlik” kategorileri takip etmektedir. “Sorumluluk”, “Demokratiklik”, “Gereklilik”, “Güdümlülük”, “Hırslılık”, “İnformal Liderlik”, “Politik Olma” ve “Yakınlık”, kategorileri için yalnızca birer metafor üretilmiştir.

Öğretmen kavramına ilişkin 44 metafor üretilmiştir. Üretilen metaforlar 9 kategori altında toplanmıştır. Öğrencilerin en çok metafor ürettikleri kategori 16 metaforla “Yol Göstercilik” kategorisidir. Bu kategoriyi 9 metaforla “Fedakârlık”, 4 metaforla “Bilgi Kaynağı”, 3 metaforla “Güç Kullanımı”, “Verimlilik”, “Yakınlık” ve “Yetersizlik”, 2 metaforla “Tek Düzelik” kategorileri takip etmektedir. “Kibirlik”, kategorisi için yalnızca bir metafor üretilmiştir.

Sınıf rehber öğretmeni kavramına ilişkin 45 metafor üretilmiştir. Üretilen metaforlar 14 kategori altında toplanmıştır. Öğrencilerin en çok metafor ürettikleri kategori 13 metaforla “İlgili Olma” kategorisidir. Bu kategoriyi 7 metaforla “Güvenilirlik”, 6 metaforla “Yol Göstercilik”, 4 metaforla “Yardımcı Olma”, 3 metaforla “Empati Kurma”, 2 metaforla “Sahiplenme” “Sorun Giderici Olma” ve “Yetersizlik” kategorileri takip etmektedir. “Aracılık”, “Güç Kullanımı”, “Liderlik”, “Sevecenlik”, “Sorumluluk” ve “Verimlilik” kategorileri için yalnızca birer metafor üretilmiştir.

Sınıf başkanı kavramına ilişkin 24 metafor üretilmiştir. Üretilen metaforlar 8 kategori altında toplanmıştır. Öğrencilerin en çok metafor ürettikleri kategori 8 metaforla “Sorumluluk” kategorisidir. Bu kategoriyi 4 metaforla “Aracı Olma” ve “Güç Kullanımı”, 3 metaforla “Liderlik” ve 2 metaforla “Günah Keçisi Olma” kategorileri takip etmektedir. “Ağır İş Yüğü”, “Gereksizlik” ve “Güdümlülük” kategorileri için yalnızca birer metafor üretilmiştir.

Öğrenci kavramına ilişkin 32 metafor üretilmiştir. Üretilen metaforlar 13 kategori altında toplanmıştır. Öğrencilerin en çok metafor ürettikleri kategori 6 metaforla “Güdümlülük” kategorisidir. Bu kategoriyi 4 metaforla “Yarışçı Olma”, “Ağır Ders Yüğü”, “Geliştirilebilirlik” ve “Sistem Mağduru Olma”, 3 metaforla “Çıktı/Ürün” kategorileri takip etmektedir. “Bilgi Deposu Olma”, “Değersizlik”, “Kapasite Farkı”, “Kendini Geliştirememek”, “Mizah/Eğlencelik”, “Özgürlük”, “Plansızlık” kategorileri için yalnızca birer metafor üretilmiştir.

Veli kavramına ilişkin 25 metafor üretilmiştir. Üretilen metaforlar 12 kategori altında toplanmıştır. Öğrencilerin en çok metafor ürettikleri kategorinin 5 metaforla “Destekçi” kategorisidir. Bu kategoriyi 3 metaforla “Fedakârlık”, “Memnuniyetsizlik” ve “Rekabetçi”, 2 metaforla “Denetleyici”, “Eğitimci” ve “Sabırlılık” kategorileri takip etmektedir. “Demokratiklik”, “Koruyuculuk”, “Tecrübe”, “Yaşam Kaynağı” ve “Yol Göstercisi” kategorileri için yalnızca birer metafor üretilmiştir.

Sonuç

Öğrencilerin okul paydaşlarına ilişkin algılarını belirlemeye yönelik yürütülen bu araştırma sonucunda öğrencilerin okul müdürüne ilişkin kullandığı metaforlar 13 kategori, müdür yardımcısına ilişkin kullandığı

metaforlar 14 kategori, öğretmenlere ilişkin kullandığı metaforlar 9 kategori, sınıf rehber öğretmenine ilişkin kullandığı metaforlar 14 kategori, sınıf başkanına ilişkin kullandığı metaforlar 8 kategori, kendilerine ilişkin kullandıkları metaforlar 13 kategori, velilere ilişkin kullandığı metaforlar 12 kategori altında toplanmıştır. Araştırmada katılımcılar tarafından bazı metaforların aynı anda birkaç kategoriye dâhil edilebilecek şekilde açıklandığı gözlenmiştir.

Öğrencilerin ağırlıklı olarak okul müdürünü yönetim ve güç odağı olarak algıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra katılımcılar okul müdürü ile ilgili lider, birleştirici, demokratik ve donanım sahibi olma şeklinde olumlu algılar ve yetersiz, kibirli ve korkutan kişi olma şeklinde olumsuz algılara az oranda sahiptir.

Öğrencilerin ağırlıklı olarak müdür yardımcılarını müdüre karşı itaatkâr ve destekçi fakat sınırlı yetkili ve ağır iş yüküne sahip olarak algıladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin ağırlıklı olarak öğretmeni yol gösterici olarak algıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunu fedakarlık ve bilgi kaynağı olma algıları takip etmektedir. Bunun yanı sıra katılımcılar öğretmen ile ilgili verimli, yakınlık şeklinde olumlu algılar ve güç kullanma, yetersiz, tek düze ve kibirli olma şeklinde olumsuz algılara az sayıda sahiptir.

Öğrencilerin ağırlıklı olarak sınıf rehber öğretmenini “ilgili” olarak algıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunu güvenilir, yol gösterici ve yardımcı olma algıları takip etmektedir. Bunun yanı sıra katılımcılar sınıf rehber öğretmeni ile ilgili empati kurma, sahiplenici, sorun giderici, lider, verimli, sevecen, sorumluluk sahibi ve aracı olma şeklinde olumlu algılar ve yetersiz, güç kullanma şeklinde olumsuz algılara az sayıda sahiptir.

Öğrencilerin ağırlıklı olarak sınıf başkanını okul ortamında sınıfla ilgili iş ve işlemlerden sorumlu olan, bunların bildirilmesinde okul yönetimi, öğretmenler ve sınıftaki öğrenciler arasında aracılık rolü üstlenen ve bunların gerçekleşmesi için güç kullanan kişiler olarak algıladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin kendilerini ağırlıklı olarak başkalarının kuralları doğrultusunda ve yönlendirmeleri doğrultusunda davrandıklarından dolayı güdümlü olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğrenciler ağır ders yüklerinin olduğunu, sistem mağduru olduklarını ve birbirleriyle bir yarış içerisinde olduklarını düşünmektedir. Ayrıca ne kadar bilgilendirilir ve kendilerini beslerlerse o kadar gelişebileceklerini düşünmektedirler.

Öğrencilerin ağırlıklı olarak velileri kendilerine karşı destekçi ve fedakar olarak ancak memnuniyetsiz ve rekabetçi olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, öğrencilerin okul müdürü, okul müdür yardımcısı, öğretmen, sınıf rehber öğretmeni, sınıf başkanı, öğrenci ve velilere ilişkin algılarının incelendiği bu araştırmada, öğrencilerin okul paydaşlarına ilişkin sahip olduğu algının daha çok olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Metafor, öğrenci, okul paydaşları

Kaynakça

- Ahkemoğlu, H. (2011). *A Study on metaphorical perceptions of EFL Learners Regarding Foreign Language Teacher*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Akbari, M. (2013). Metaphors about EFL teachers' roles: A case of Iranian non-english major students. *IJ-ELTS: International Journal of English Language & Translation Studies*, 1(2), 100-112.
- Arslan, M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 100-108.
- Asaman, E. (2013). *Özel eğitim kurumlarındaki öğretmen ve öğrencilerin birbirlerine yönelik metaforik algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin
- Aydeş, S. S. (2015). *Okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik metaforik algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Aydın, İ.S. ve Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar, *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 5* (3), 818-842.
- Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar (mecazlar) yardımıyla analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Badley, Ken and Hollabaugh, Jaliene (2012). *Metaphors for Teaching and Learning*. Faculty Publications - School of Education. Paper 49.
- Baker, P. J. (1991). Metaphors of mindful engagement and a vision of better schools. *Educational Leadership*, 48 (7), 32-35.
- Balci, A. (1999). *Okulun metaforik imajı: seçilmiş dört okuldan; öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin okul algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bredeson, P. V. (1985). An analysis of the metaphorical perspectives of school principals. *Educational Administration Quarterly*, 21(1), 29-50.

- Cameron, Lynne. (2003). *Metaphor in educational discourse*. Continuum. New York.
- Cerit Y. (2006). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin okul kavramıyla ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(3), 692-699.
- Cerit, Y. (2008). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(147), 3-13.
- Clarke, R. H. (1997). Five metaphors for educators. *Paper Presented Annual Meeting of the American Educational Research Association*, March 24-28, Chicago
- Çelikten, M. (2006). Eğitim sisteminde kullanılan kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 21, 269–283.
- Doğan, E. (2013). *Fraklı lise türlerindeki öğrencilerin rehberlik servisi ve psikolojik danışmanlara ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması (Tuzla ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yedi Tepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Doyle, L.H. (2003). Inclusion: the unifying thread for fragmented metaphors. *Journal of School Leadership*, 14(4), 352-377.
- Dönmez, Ö. (2008). *Türk eğitim sisteminde kullanılan yönetici metaforları (Kayseri ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Döş, İ. (2010). Aday Öğretmenlerin Müfettişlik Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 9 (3), 607-629.
- Gedikli, Ö. (2014). *Ortaokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretmenini algılayışının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Gentilucci L. J. & Muto C. C. (2007). Principals' influence on academic achievement: The student perspective. *NASSP Bulletin*. 91, 219-236.
- Inbar, D. (1996). The free educational prison: metaphors and images. *Educational Research*, 38(1), 77–92.
- Kalyoncu, R. (2012). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının “öğretmenlik” kavramına ilişkin metaforları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 471-484.
- Karashahinoğlu, T.(2015). *Ortaokullarda beden eğitimi öğretmenine ilişkin metaforik algılar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Levine, P. M. (2005). Metaphors and images of classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, 41(4), 172-175.
- Linn, G.B., Sherman, R. & Gill, P.B. (2007). Making meaning of educational leadership: the principalship in metaphor. *NASSP Bulletin*, 91(2), 161-171.
- Low, G. (2008). Metaphor and education. *The Cambridge handbook of metaphor and thought*, 212-231.
- Lum, B. J. (1997). Student mentality: Intentionalist perspectives about the principal. *Journal of Educational Administration*, 35, 210-235.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. (G. Bulut, Çev.) İstanbul: Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası.
- Ocak, G. & Gündüz, M. (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 293-311.
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarına göre ortaöğretim öğretmenlerini temsil eden metaforlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 182, 36-56.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2, (2), 131-155.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 55, 459-496.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7(2), 281-326.
- Töremen, F. & Döş, İ. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin müfettişlik kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. 9(4), 1973-2012.
- Tuncay, N. & Özçınar, Z. (2009). Distance education students “metaphors”. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1, 2883–2888.
- Ünal, A., Yıldırım, A. ve Çelik, M. (2010). İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin velilere ilişkin algılarının analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 23, 261-272.
- Yalçın, M. (2011). *İlköğretim okullarında okul müdürüne ilişkin metaforik algılar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Yılmaz, F. Göçen, S. ve Yılmaz, F. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: Bir metaforik çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1).151-164.

SOSYAL SORUMLULUK KONUSUNDA YAPILMIŞ ÇALIŞMALARIN LİSANSÜSTÜ TEZLERE DAYALI ANALİZİ

Habip Özgan^a, Cengiz Alper Karadağ^b

^(a) Doç.Dr., Gaziantep Üniversitesi, ozgan@gnatep.edu.tr

^(b) Gaziantep Üniversitesi, cengizalperkaradag@gantep.edu.tr

Giriş

Son 10 yıl içinde uluslar arası bağlamda şirketlerin, uluslararası kuruluşların, hükümetlerin ve sivil toplum kuruluşlarının (STK) strateji ve faaliyet gündemlerine yerleşmiş olan kurumsal sosyal sorumluluk şirketlerin kar amaçlı operasyonundan etkilenen bütün unsurlara zarar vermemek ya da bir fayda sağlamak için doğrudan kar amacı gütmeksizin yaptığı her türlü etkinlik olarak tanımlanmaktadır (Van Het Hof, 2009). Kurumsal sosyal sorumluluk uygulamalarının sürdürülebilir gelişmeye yaptığı katkılar nedeniyle örgütler, toplum, çevre, eğitim ve sağlık gibi alanlarda gönüllüğe dayalı projelere daha çok yer vermeye başlamışlardır (Dinçer ve Özdemir, 2013)

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı eğitim alanında yapılmış olan sosyal sorumluluk konulu tezlerle diğer disiplinler üzerine yapılmış olan tezlerin karşılaştırmalı bir şekilde değerlendirilmesi ve Türkiye’de eğitim alanında sosyal sorumluluk çalışmalarına yön verecek ilkelerin belirlenmesi ve sosyal sorumluluk çalışmalarının yaygınlaştırılmasına yönelik öneriler getirilmesidir. Bu amaçla şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

Türkiye’de sosyal sorumluluk çalışmaları üzerine yapılmış olan:

- 1) Tezlerin lisansüstü düzeyi açısından dağılımı nasıldır?
- 2) Tezlerin bölümleri açısından lisansüstü düzeye göre dağılımı nasıldır?
- 3) Tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
- 4) Tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri nelerdir?
- 5) Tezlerde kullanılan veri toplama araçları nelerdir?
- 6) Tezler hangi çalışma grupları üzerinde gerçekleştirilmiştir?
- 7) Tezlerin amaçları nelerdir?
- 8) Tezler hangi temalar altında ele alınabilir?
- 9) Türkiye’de eğitim alanında sosyal sorumluluk çalışmalarına yön verecek ilkeler neler olabilir?
- 10) Türkiye’de eğitim alanında sosyal sorumluluk çalışmalarını yaygınlaştırmak için neler yapılabilir?

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemleri çerçevesinde yapılandırılmıştır. Nitel araştırmalar verilerin teker teker okunması yoluyla kod ve kategorilere dayalı olarak araştırma sonuçlarının sunulmasını sağlayan (Merriam, 1998, s.58) ya da sosyal yaşamı ve insanla ilgili problemleri kendine özgü metotlarla sorgulayarak anlamlandırma sürecini benimseyen (Creswell, 1998) araştırmalar olarak tanımlanmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, 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 kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2002, s.140-143).

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’de sosyal sorumluluk üzerine gerçekleştirilmiş olan 343 tez oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem belirleme yöntemine gidilmeyerek konu ile ilgili tüm tezlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak araştırma kapsamına uymayan (kısıtlı olan, konu dışı olduğu tespit edilen ya da birden fazla konu alanında dizinlenmiş olan) 132 tez analiz sürecine dahil edilememiş ve 211 tez üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir.

Çalışma grubunda yer alan tezlerin incelenmesini sistematik bir biçimde gerçekleştirmek amacı ile araştırmacı tarafından “Tez İnceleme Formu” geliştirilmiştir. Tez inceleme formu geliştirilirken daha önce geliştirilmiş olan tez/makale inceleme formları incelenmiş ve teze ilişkin genel bilgiler, tez içeriği ve yöntem bölümlerinden oluşan taslak bir form oluşturulmuştur. Taslak form, bir ölçme değerlendirme, bir alan ve bir de dil uzmanının görüşüne sunulurken forma son hali verilmiştir.

Araştırma verilerinin toplanmasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Veri toplanması sürecinde YÖK Ulusal Tez Merkezi aracılığı ile Türkiye’de sosyal sorumluluk alanında gerçekleştirilmiş olan tezlere ulaşılmaya çalışılmıştır. YÖK Ulusal Tez Merkezi veritabanında “sosyal sorumluluk” anahtar kavramı ile dizinlenmiş olan toplam 209 tez araştırmanın verilerini oluşturmaktadır.

Verilerin analizinde içerik analizi tekniği benimsenmiştir. İçerik analizi yapılırken Corbin ve Strauss (2007) tarafından belirtilmiş olan verilerin kodlanması, temaların oluşturulması, temaların düzenlenmesi ve elde edilen bulguların yorumlanması basamakları takip edilmiştir. Bu süreçte öncelikle tezler tez inceleme formuna sıra numaraları dikkate alınarak kodlanmış, elde edilen kodların ortak yönleri belirlenerek temalar oluşturulmuş, oluşturulan temaların düzenlenmesi aşamasında kodların ilgili temalarla eşleştirilmeleri sağlanmış ve son aşamada ise verilere anlam kazandırılması amacıyla neden-sonuç ilişkileri çerçevesinde bulgular yorumlanmıştır.

Bulgular

Türkiye’de eğitim-öğretim alanında sosyal sorumluluk konulu toplam 12 tez yapılmıştır. Bu tezlerin 10’u yüksek lisans, 5’i ise doktora düzeyindedir. eğitim-öğretim alanı dışında diğer alanlarda gerçekleştirilen sosyal sorumluluk konulu tez sayısı 184’dür. Bu tezlerin 154’ü yüksek lisans, 30’u ise doktora düzeyindedir.

Sosyal sorumluluk konulu tezlerin 3’ü Bankacılık, 23’ü Çalışma Ekonomisi, 1’i Dilbilim, 1’i Din, 15’i Eğitim-Öğretim, 7’si Ekonomi, 4’ü Gazetecilik, 3’ü Güzel Sanatlar, 38’i Halkla İlişkiler, 1’i Halk Sağlığı, 2’si Hastaneler, 1’i Hemşirelik, 1’i Hukuk, 5’i İletişim Bilimleri, 1’i İstatistik, 61’i İşletme, 6’sı Kamu Yönetimi, 1’i Kazalar, 1’i Maliye, 2’si Mühendislik, 1’i Müzecilik, 1’i Mimarlık, 2’si Psikoloji, 1’i Radyo-Televizyon, 2’si Reklamcılık, 1’i Sivil Havacılık, 1’i Siyasal Bilimler, 3’ü Sosyoloji, 2’si Spor, 6’sı Turizm ve 2’sinin Uluslararası İlişkiler alanlarındadır.

Alanlar bazında sosyal sorumluluk konusunda yapılan tez sayılarına bakıldığında en fazla tez İşletme alanındadır. Bu durum şirketlerin imaj kaygılarına bağlı olarak sosyal sorumluluk alanında daha fazla ön plana çıkma kaygılarının işletme alanına bir yansıması olarak düşünülebilir. Eğitim-öğretim alanı gibi daha çok kamu kurumları tarafından yürütülen hizmet sektörlerinde topluma hizmet, imaj yönetimi gibi süreçlere ihtiyaç duyulmaması bu alanlarda bilimsel araştırmaların daha sınırlı yapılmasının bir göstergesi olarak ele alınabilir.

Sosyal sorumluluk konusunda yapılan tezlerin yıllara incelendiğinde eğitim-öğretim alanında ilk çalışmanın 1995 yılında yapıldığı, daha sonra 2000’li yıllara kadar bu konunun ele alınmadığı görülmüştür. Bu durum ülkenin eğitim politikaları bağlamında açıklanabilecek bir durumdur. 2000’li yılların başında gündeme gelen yapılandırmacılık eğitim felsefesinin etkisiyle problem çözme, yaratıcı düşünme, inovasyon yapma gibi hayatın içinde var olan becerilerin bireylere edindirilmeye çalışılmasının ve bireylerin toplumsal farkındalıklarının artırılması çalışmalarının eğitim sürecinde ve eğitim kurumlarında sosyal sorumluluk anlayışını gündeme getirdiğini söylemek mümkündür. Ayrıca toplumun yükseköğretim sisteminden beklentilerinin değişmesi ile birlikte yükseköğretim sisteminde meydana gelen değişim ve dönüşümlerin de eğitim-öğretim alanında sosyal sorumluluk çalışmalarının gündeme gelmesinde önemli bir etken olduğu düşünülebilir.

Sosyal sorumluluk konulu tezlerde eğitim-öğretim alanı dışında kalan alanlarda da 2000’li yıllarda bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumun ise Türkiye’de sivil katılım için uygun ortamın bu yıllardan itibaren yaygınlaşmaya başlaması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Eğitim-öğretim alanında yapılan sosyal sorumluluk konulu tezlerden 12’sinde nicel araştırma yöntem ve teknikleri, 2’sinde nitel araştırma yöntem ve teknikleri, 1’inde ise karma desen benimsenmiştir. Eğitim-öğretim alanı dışındaki alanlarda yapılan sosyal sorumluluk konulu tezlerin 131’inde nicel araştırma yöntem ve teknikleri, 40’inde nitel araştırma yöntem ve teknikleri, 3’ünde karma yöntem benimsenmiştir. 10’u ise kuramsal olarak desenlenmiştir. Ayrıca eğitim-öğretim alanındaki sosyal sorumluluk konulu tezlerin 12’sinde toplama aracı olarak anket/ölçek, 1’inde odak grup görüşmesi ve doküman incelemesi, 2’sinde ise görüşme formu kullanılmıştır. Eğitim-öğretim alanı dışındaki sosyal sorumluluk konulu tezlerin 129’unda veri toplama aracı olarak Ölçek/Anket, 8’inde görüşme formu, 45’inde Doküman (Tv Programı/İnternet Sitesi/İşletmeye Ait Tablolar/Afiş/Proje/Örnek Olay), 2’sinde ise ölçek ve görüşme formu bir arada kullanılmıştır.

Tezler çalışma grupları açısından incelendiğinde eğitim-öğretim alanındaki sosyal sorumluluk konulu 9’unun öğrenci, 1’inin öğretmen, 1’inin öğretmen adayı, 1’inin öğretmen adayı ve doküman incelemesi, 1’inin okul yöneticisi, 1’inin ise velilerle gerçekleştirildiği görülmüştür. Eğitim öğretim alanı dışındaki alanlarda gerçekleştirilen sosyal sorumluluk konulu tezlerin çalışma gruplarının ise 50’sinin halk (tüketici, müşteri, gazete okuyucusu, tv izleyicisi), 4’ünün medya/sosyal medya ürünleri, 71’inin personel/çalışan/yönetici, 51’inin doküman (web sitesi/şirket raporu/kitap/gazete/proje/örnek olay), 2’sinin müşteri+personel, 1’inin dernek üyesi, 1’inin ise STK yöneticileri olduğu görülmüştür.

Sosyal sorumluluk konulu tezlere ait temalar oluşturulmak istendiğinde eğitim-öğretim alanındaki belli başlı temaların sosyal sorumluluk davranışının kazandırılması, sosyal sorumluluk davranışının çeşitli değişkenlerle ilişkisi, sosyal sorumluluk faaliyetlerine ilişkin görüş/tutum/algı ve sosyal sorumluluk uygulamaları/uygulamaya etki eden faktörler çerçevesinde toplandığını söylemek mümkündür. Eğitim-öğretim alanı dışındaki alanlarda yapılan tezlere dayalı olarak oluşturulan başlıca temaların ise sosyal sorumluluk faaliyetlerine ilişkin görüş/algı/tutum, sosyal sorumluluk faaliyetlerinin kurumsal/bireysel etkileri, sosyal



sorumluluk uygulamalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi , sosyal sorumluluk faaliyetlerinin uygulanma yöntemleri/uygulanması, sosyal sorumluluk faaliyetlerinin değerlendirilmesi, sosyal sorumluluk faaliyeti üstlenmeye etki eden etmenler ve sosyal sorumluluk model önerisi geliştirmek olduğunu söylemek mümkündür.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre eğitim öğretim alanında sosyal sorumluluk faaliyetlerine ilişkin gerçekleştirilmiş tez sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Ayrıca eğitim-öğretim alanında yapılan tezler sosyal sorumluluk kavramının önemini arttırdığı 2000’li yıllardan itibaren –sınırlı- bir şekilde yapılmaya başlanmıştır. Eğitim alanında gerçekleştirilen tezlerde sosyal sorumluluk model önerisi getirmeye yönelik çalışmalara yer verilmediği görülmektedir. Tezler doğrultusunda oluşturulabilecek temalar incelendiğinde ise eğitim alanında gerçekleştirilen tezlerin genellikle sosyal sorumluluk faaliyetine ilişkin görüş/algı veya tutum belirlemesi şeklinde olduğu, sosyal sorumluluk faaliyetlerinin çıktılarına yer veren ya da sosyal sorumluluk faaliyetlerini arttıracak önerilere yer verilen araştırmaların gerçekleştirilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal sorumluluk, kurumsal sosyal sorumluluk, eğitim kurumlarının sosyal sorumlulukları.

Kaynaklar

- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dinçer, M. A. M., ve Özdemir, Y.(2013). Kurumsal sosyal sorumluluk uygulamaları ve eşbiçimcilik: On büyük Türk holdingi üzerine vaka çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İİBF Dergisi C. XV, S. II*.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Revised and expanded from case study research in education. USA: JB Printing.
- Van Het Hof, S. D. (2009). Türkiye’de Kurumsal Sosyal Sorumluluk Üçgeni: Şirketler. *Toplum ve Toplum Kuruluşları, TÜBİTAK Projesi, Proje, (107K182)*.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2002). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Gözden geçirilmiş 2. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

KALKINMA PLANLARINDA YER ALAN YÜKSEKÖĞRETİM POLİTİKALARININ ANALİZİ

Nazife Karadağ^a

^(a) Yrd.Doç.Dr, Adıyaman Üniversitesi, nazifekaradag@adiyaman.edu.tr

Giriş

Yükseköğretim, rekabetin ön plana çıktığı küresel dünyada yetişmiş insan gücünün kaynağını oluşturan eğitim kademesidir. İnovasyonun ve bilgi temelli ekonomik düzenin hakim olduğu 21. yüzyılda yükseköğretim kurumları klasik uzmanlık eğitimi veren kurumlar olmanın yanı sıra yeni bir takım misyonlar üstlenmek durumunda kalmışlardır. 21. yüzyılda yükseköğretim kurumlarının yeni işlevleri ve yükseköğretim kurumlarından beklentiler bireylerin yeteneklerini üst düzeyde geliştirme, yeni ekonomik düzeni geliştirecek bireyler yetiştirme, demokratik, çağdaş ve refah seviyesi yüksek bir toplum oluşturma (Laurillard, 2002), daha fazla öğrenciye ve daha geniş bir yaş grubuna eğitim vermek bir başka ifade ile “yığınlaşmak”(massification), yeni bilgi alanlarının tümünü kapsayacak şekilde programlarını genişletmek (academic expansion), mezunların iş bulabilmesi, bilginin yanı sıra uygulamaya yönelmek, toplumla güçlü köprüler kurarak bölgesel ve ulusal kalkınmaya katkıda bulunmak, açık ve saydam yönetim modelleri geliştirmek ve yükseköğretim için ayrılan kamusal kaynakların azaltılmasını sağlamak (YÖK, 2007) şeklinde ifade edilmeye başlanmıştır.

Yükseköğretim kurumlarından beklentilerin artması ve yükseköğretimin işlevlerindeki genişleme nitelik ve niceliğin artırılmasına yönelik birtakım politikaların gündeme gelmesini sağlamıştır. Yükseköğretim alanındaki küresel gelişmelerle birlikte özellikle 2000’li yılların başından itibaren yükseköğretim kurumlarının sayılarında ve çeşitliliğindeki artışlar, öğrenme yöntemlerinde kullanılan yeni teknolojiler ve buna bağlı olarak çeşitlenen öğrenme yöntemleri, ulusal ve uluslararası işbirlikleri, öğrencilerin hareketliliği, mezunların istihdam edilebilirliği ve üniversitelerin sıralandırılmaları gibi konular artık, yükseköğretim kurumlarının daha şeffaf, hesap verebilir ve her düzeyde daha fazla sorumluluk almalarını gerektirmektedir (YÖK, 2016). Bu durum yükseköğretimde nitelik ve nicelikte alakalı politikaların ön plana çıkmasını sağlamıştır. Ayrıca yine yükseköğretimde niteliğin artırılmasına yönelik olarak gündeme gelen kalite güvencesi sürecinin uluslararasılaşma çabalarını gündeme getirdiği bilinmektedir (YÖK, 2014). Nitekim OECD (2009) tarafından gerçekleştirilen projeksiyon çalışmasında da önümüzdeki yıllarda akademik araştırmalarda uluslararası işbirliklerinin öneminin artacağı ve sınır-ötesi hareketliliğin yükseköğretimin ayrılmaz bir parçası haline geleceği öngörülmektedir.

Yükseköğretim alanındaki güncel gelişmeler, yükseköğretim projeksiyonları ve yükseköğretim sisteminin sorunları bu alanda birtakım politikaların belirlenmesini ve sürecin belirli hedefler doğrultusunda ilerlemesini gerektirmektedir. Bu nedenle Kalkınma Planlarında yükseköğretimin işlevleri, yükseköğretimde nitelik ve niceliğin artırılması, yükseköğretimin uluslararasılaşması, yükseköğretime geçiş, yükseköğretim sisteminin yönetimi, yapısı ve finansmanı, öğretim üyesi yetiştirme gibi pek çok konuda politika belirlenmektedir. Bu politikaların küresel gelişmeler doğrultusunda analiz edilmesi ve politikaların sonuçlarının değerlendirilmesi yükseköğretimde niteliğin artırılması açısından önemli görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmada Kalkınma Planlarında yer alan politikalar ve bu politikaların sonuçları analiz edilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı kalkınma planlarında yer alan yükseköğretim politikalarını çeşitli parametreler açısından analiz etmektir. Bu doğrultuda araştırmada Kalkınma Planlarında yer alan yükseköğretim politikaları tematik olarak incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemleri çerçevesinde yapılandırılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Araştırma verileri doğrultusunda ulaşılan bulguların bir kısmı Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya İlişkin Bulgular

Politika Alanı (Tema)	Kalkınma Planı	Alt Temalar	Kodlar
Yükseköğretimin İşlevi	3. ve 5. Kalkınma Planı	İnsan gücü yetiştirme	Meslek adamı yetiştirilmesi Teknik eleman yetiştirilmesi Tasarımcı insan yetiştirilmesi Teknoloji üreten insan yetiştirilmesi Geleceğin liderlerini yetiştirme
	2.Kalkınma Planı	Öğrenci hizmetleri	Mezunların takibi
Öğretim Elemanı Yetiştirilmesi	1.Kalkınma Planı	Lisansüstü Eğitim	Yurt dışına öğrenci gönderilmesi
	2. 5. Kalkınma Planı	Öğretim Üyeliğinin Cazip Hale Getirilmesi	Çalışma koşullarının iyileştirilmesi
Yükseköğretime Geçiş	2.Kalkınma Planı (1968-1972)	Meslek ve teknik liselerinden yükseköğretime geçiş	
	2. Kalkınma Planı	Yükseköğretime geçişte hazırlık sınıflarının oluşturulması	
	4. Kalkınma Planı	Orta Öğretim programlarına dayalı geçiş sistemi	
	5. Kalkınma Planı	Yükseköğretime geçişte fırsat eşitliği	
Kapasite Geliştirme	3.ve 5. Kalkınma Planı	Bireysel Kapasite	Öğretim elemanı yetiştirilmesi Teknik ve meslek elemanı yetiştirilmesi
		Araştırma Kapasitesi	Uygulamalı araştırmalara yoğunlaşılması
	4. Kalkınma Planı	Niceliksel kapasite	Yeni üniversite kurulması Kaynak kapasitesi
	5. Kalkınma Planı	Kapasite kullanımı	İnsangücü ihtiyaçları İstihdam imkanları

Tartışma

Kalkınma planlarında yer alan bazı yükseköğretim politikaları incelendiğinde Yükseköğretimin Misyonu ve İşlevleri, Öğretim Elemanı Yetiştirilmesi, Yükseköğretime Geçiş, Yükseköğretimde Kapasite Geliştirme gibi temalar altında ele alınabilecek politikalara yer verildiği görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Kalkınma planlarında yer alan yükseköğretim politikalarının analizine dayalı olarak yükseköğretim sisteminin merkezî yapısı, yükseköğretimde okullaşma oranları, yükseköğretime geçiş sistemi ve öğretim üyesi sayısı yükseköğretim sisteminin en önemli darboğazlarından biri olarak görüldüğü söylenebilir. Ayrıca niceliğin artırılması sürecinde ilerlemeler kaydedilmeye başlanmış olduğu görülmekle birlikte niteliğin artırılmasına yönelik politikaların yeterince güçlü olmadığı ve küresel gelişmelerin uzağında bir yapının varlığı dikkat çekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kalkınma Planı, Yükseköğretim Politikaları, Politika Analizi

Kaynaklar

Laurillard, D (2002). "Rethinking Teaching for the Knowledge Society", Educause from Educause Review, Vol. 37, No. 1, pp.16-25.

YÖK (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. TC Yükseköğretim Kurulu.

YÖK. (2014). Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası raporu. *Erişim: <https://yolharitasi.yok.gov.tr>, 13.*

YÖK (2016).Yükseköğretim Kurulu 2016-2020 Stratejik Planı.

ARAŞTIRMA GÖREVLİSİ KİMDİR? ÖĞRETİM ELEMANLARI VE ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN METAFORİK ALGILARI

Mahire Aslan^a, Zeynep Umur^b

^(a) Yrd. Doç. Dr, İnönü Üniversitesi, mahire.aslan@inonu.edu.tr

^(b) Arş. Gör, İnönü Üniversitesi, zeynep.umur@inonu.edu.tr

Giriş

Üniversitelerin görevleri; eğitim öğretim, bilimsel araştırma ve toplum hizmetleri olarak üç başlık altında ifade edilebilir. Toplumun ihtiyacı olan nitelikli insan gücünü yetiştiren, aynı zamanda toplumun gelişimine katkıda bulunacak bilimsel ve teknolojik araştırmalar yaparak ekonomik ve sosyal kalkınmaya yardımcı olan kuruluşlardır. Üniversitelerin en önemli görevlerinden biri düşünen, sorgulayan, araştıran ve analiz eden bireyler yetiştirmektir (Koşar, 2016: 115). Bilgi toplumunun gerektirdikleri, üniversitelerin nitelikli bilgi üretme, ürettiği bilgiyi aktarma ve ürüne dönüştürme konusundaki sorumluluğunu giderek arttırmaktadır. Bu sürecin sağlıklı yürütülmesi üniversitelerde yetiştirilen ve istihdam edilen akademik personele bağlıdır.

2547 sayılı yüksek öğretim kanununda, *belirli süreler için görevlendirilen, yükseköğretim kurumlarında yapılan araştırma, inceleme ve deneylerde yardımcı olan ve yetkili organlarca verilen ilgili diğer görevleri yapan öğretim yardımcıları* olarak ifade edilen araştırma görevlileri öğretim elemanlarının azımsanmayacak bir bölümünü oluşturmaktadır. 2016 yılı yükseköğretim yılı istatistiklerine göre üniversitelerde çalışan toplam 146.124 öğretim elemanının 47. 373'ü yani yaklaşık %32'si araştırma görevlisidir (<https://istatistik.yok.gov.tr/>). Diğer taraftan görevleri süresince lisansüstü eğitim alan araştırma görevlileri üniversitelerinin gelecekteki öğretim üyesi, insan kaynağı olması nedeniyle de kritik bir konumda bulunduğu söylenebilir.

Alanyazında araştırma görevlileri ile ilgili araştırmalar mevzuattan kaynaklanan sorunlara, örgütsel sorunlara ve akademik sorunlara değinen araştırmalar olarak sınıflandırılabilir. Araştırma görevlilerinin çalışma yaşamlarını etkileyen mevzuattan kaynaklanan; görev tanımı, atamalarının yapıldığı 2547 sayılı yüksek öğretim kanununun 33. (a fıkrası) ve 50. (b fıkrası) maddeleri, aynı kanunun 35. maddesine göre başka üniversitelerde görevlendirilme, bu kapsamda düzenlenen senetler, öğretim üyesi yetiştirme programı (ÖYP) konularında yaşanan sorunlara değinen araştırmalar bulunmaktadır (Aytekin, 2016; Çakır, 2010; Çelebi ve Tatık, 2013; Çolak, 2014; Kahraman, 2010; Özdem, 2002; Özkal, 2015; Rüzgaresen, 2012). 2547 sayılı yüksek öğretim kanununun 33. (a fıkrası) ve 50. (b fıkrası) maddeleri, araştırma görevlisi kadrolarına iki farklı şekilde atama yapılabileceğini öngörmektedir. Alanyazında araştırma görevlisi kadrosuna yalnızca lisansüstü öğretim süresince burslu öğrenci olarak atamayı öngören 50. maddenin iş güvencesizliği ve 33. maddeye göre atanan araştırma görevlilerine karşı adaletsizlik yarattığı ifade edilmektedir. Yüksek öğretim kanununun 35. maddesi yüksek öğretim kurumlarının ihtiyacı için başka üniversitelerde görevlendirilmeyi açıklamaktadır. Buna göre görevlendirilen araştırma görevlileri mecburi hizmet yapmak zorundadır. Görevlendirmeyi yapan kurumlar mecburi hizmeti taahhüt ve kefalet senetleri imzalatarak garanti altına alırlar. Taahhütnamelerde, ağır denilebilecek şartlara yer verilmektedir. Aykırılık halinde ise, araştırma görevlileri taahhütnamede yer alan ağır yükümlülüklerle karşı karşıya kalmaktadır. Kurumların başvurdukları bu yöntemlerin hukuka uygunluğu tartışmalıdır. Nitekim bu konuda açılan çok sayıda dava bulunmaktadır. Ancak bu davalarda yargı kolları arasında da farklı tutumlar sergilenmekte ve bunun neticesinde farklı ve çelişkili kararlar verildiği görülmektedir (Çakır, 2010: 559; Rüzgaresen, 2012: 265). 35. maddeyle görevlendirilen araştırma görevlilerinin sorunlarını ortaya koymaya çalışan araştırmalar (Kahraman, 2010; Özdem, 2002) evli olan araştırma görevlilerinin mesleki olarak yer değişikliği yaptıklarında eşleriyle aynı şehirde çalışmama, çocukların okulları ve yeni çevreye uyumları, lojman yetersizliği, bütçelerine uygun kiralık ev bulamama gibi nedenlerle aile içi bazı problemlerle karşılaştıklarını; ekonomik ve ailevi problemlerin iş yaşamlarına da yansımalarını, bilimsel çalışmalarının sınırlandığını; eğitim almak üzere gidilen üniversitelerdeki yoğunluk nedeniyle kalabalık odalarda kalmak zorunda kaldıklarını, fakülte yönetiminin üniversite kadrosuna bağlı araştırma görevlisinden farklı gördüklerini, daha fazla görev verdiklerini vurgulamaktadır.

Alanyazındaki araştırma görevlilerini konu edinen bazı araştırmaların ise iş doyumu (Cangür, 2004; Gülnar, 2007; Özgür, 2015; Günçavdı, 2015), çalışma/iş yaşam kalitesi/doyumu/memnuniyeti (Özaslan, 2010; Selçukoğlu, 2001; Çerçi, 2015; Kahraman, 2010), tükenmişlik (Terzi ve Sağlam, 2008; Selçukoğlu, 2001),

mobbing (Ayan ve Şahbudak, 2012; Tüzel, 2009), yalnızlık (Selçukoğlu, 2001), işten ayrılma (Günçavdı, 2015), örgütsel sessizlik (Kutlay, 2012), örgütsel sinizm (Özer, Songur, Kar, Top ve Erigüç, 2014), iş güvencesi, belirsizlikle baş etme (Çolak, 2014), örgütsel destek (Kalağan, 2009) gibi kavramlar bağlamında olduğu görülmektedir. Ayrıca doğrudan araştırma görevlilerinin sorunlarını konu edinen araştırmalarda bulunmaktadır (Özdem, 2002; Çinemre, 2014). Bu araştırmalarda da görev tanımındaki belirsizlik, iş güvencesinin olmaması, ekonomik sorunlar, kaynak yetersizliği, çalışma koşullarının akademik gelişim için elverişsiz olması ve danışmanın yetersiz rehberliği gibi yukarıda sözü edilen sorunlara benzer bulguları olduğu görülmektedir.

Örgütsel yapı ve işleyişten kaynaklanan sorunlara değinen çalışmaların yanında, alanyazında araştırma görevlileri ile ilgili bazı araştırmaların araştırma görevlilerinin danışmanlarıyla ilişkileri, öz yeterlikleri, mesleki gelişimleri, bilim algıları, bilim insanı yetiştirme süreci gibi akademik konulara odaklandığı görülmektedir (Büyükgöze ve Gün, 2016; Cankır, 2016; Gün ve Büyükgöze, 2015; Güven, 2014; Kabakçı, 2005; Kara, Duman, Sevim ve Yıldırım, 2014; Özdemir, 2016; Sezgin, 2002; Yalçınkaya, Koşar ve Altunay, 2014; Yasan, Yıldırım ve Medeni, 2014). Örneğin, Büyükgöze ve Gün (2016)'nın araştırma görevlilerinin profesyonel kimliklerini oluşturma sürecini araştırdıkları fenomenolojik araştırmalarında, araştırma görevlileri mesleki gelişim sürecinde fakültelerindeki öğretim üyelerini rol model aldığını, bu süreci alanlarında uzmanlaşmak ve kendilerini geliştirmek için bir fırsat olarak gördüklerini, buldukları üniversitenin ilgili alanda öncü olmasının onların bu konudaki sorumluluğunu arttırdığını ancak kendi alanlarında uygulama yapma konusunda sınırlı imkanlara sahip olduklarını dile getirmişlerdir. Araştırma görevlilerinin akademik kariyerlerinin ilk zamanlarında yaptıkları akademik veya idari işler ve birlikte çalıştıkları diğer akademisyenlerle iletişimleri sonucu kendileriyle ilgili elde ettikleri bilgilerin kariyer gelişimindeki rolüne odaklanan bir araştırmada işten ve diğer kişilerden sağlanan geri bildirim araştırma görevlilerinin öz yeterlikleri üzerinde etkisi olduğu ve işten sağlanan geri bildirim etkisini daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırmacı tarafından, araştırma görevliliğinin diğer mesleklerle göre daha bireysel ve ilişki ihtiyacının daha düşük olması nedeniyle araştırma görevlilerinin yaptıkları işten edindikleri başarıma deneyiminin çevresindeki kişilerin verdiği geri bildirimden daha etkili olduğu biçiminde yorumlanmıştır (Cankır, 2016).

Son otuz yıldır, sosyal ve kültürel gerçeklik, hatta bilimin kendisi linguistik ve metaforik inşalar olarak görülmeye başlandı. İnsanın içinde yaşadığı gerçekliği ancak metaforlar vasıtasıyla, metaforik olarak inşa edebileceği inancı yaygınlaştı (Lakoff ve Johnson, 2015: 9). Grekçe “metaphora” dan gelen metafor sözcüğü, meta: öte ve pherein: taşımak, yüklenmek kelimelerinden oluşmaktadır. Bir yerden başka bir yere götürmek anlamına gelir (Lakoff ve Johnson, 2015: 15). Metaforun çeşitli tanımları bulunmaktadır. Örneğin Lakoff ve Johnson (2015: 35) metaforu bir terimin bir boyutunu diğerine göre kavrama olarak ifade etmektedir. Başka bir araştırmacı benzeşik olmayan iki nesne, olgu ya da kavram arasında benzerlik kurmak, farklılıkları ortaya çıkarmak ve birine ait deneyim ve zihinsel şemaları diğerine aktarma yoluyla ilişki kurmak için oluşturulan mecazi bir yapı (Palmquist, 2001'den akt. Yılmaz, Yılmaz ve Göçen, 2015: 145) olarak tanımlamaktadır. Bazen sözcüklerin yetmediği yerde veya anlatımın kuvvetlendirilmesi gerektiğinde metaforlar önemli bir iletişim aracı olmaktadır (Mert, 2013: 359). İnsanların dış dünyalarını algılamalarının sözel dışavurumları olan metaforlar, herhangi bir kişinin, herhangi bir kavramla ilgili algısını ortaya çıkarmak için kullanılabilir en etkili yapılarıdır (Yalçın, Özoğlu ve Dönmez, 2016: 21).

Araştırma görevlilerinin görev tanımının belirsizliği ve diğer sorunlarının daha anlamlı bir bağlama oturtulması, onların nasıl algılandığını veya kendilerini nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmakla mümkün olabilir. Bu algıları ortaya koyacak en güçlü araç ise metaforlardır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretim üyeleri ve üniversite öğrencilerinin araştırma görevliliğine ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla analiz etmektir.

Yöntem

Araştırma görevlisi ile ilgili öğretim elemanlarının ve üniversite öğrencilerinin algılarına dayalı olan bu araştırmada nitel bir araştırma deseni olan fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji (olgubilim), farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgularla ilgilenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 78), olgularla ilgili yaşanmış deneyimlere odaklanır (Creswell, 2015: 77; Merriam, 2013: 24). Araştırma verileri öğrencilere ve öğretim üyelerine sorulan “Araştırma görevlisini'ya benzetiyorum. Çünkü” biçiminde açık uçlu sorularla toplanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve öğrencileri oluşturmaktadır.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Araştırma Görevlisi, Görev Tanımı, Metafor

Kaynaklar

- Ayan, S., & Şahbudak, E. (2012). Üniversitelerde asistanlara yönelik psikolojik taciz: Gazi, Kocaeli ve Cumhuriyet Üniversitesi örneği. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4 (1), 297-310.
- Aytekin, A. (2016). *Anadolu Üniversitesi ÖYP araştırma görevlilerinin memnuniyetlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Büyüköze, H., & Gün, F. (2017). *Building the Professional Identity of Research Assistants: A Phenomenological Research*. 17(1), 237-263.
- Cangür, Ş. (2004). *Araştırma görevlilerinin iş tatminine etki eden faktörlerin yapısal eşitlik modelleriyle belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.
- Creswell, J.W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. Ed. M.Bütün ve S.B.Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi. (Eserin orijinali 2013'te yayımlandı).
- Çakır, H. M. 2547 Sayılı Kanun'un 35'inci Maddesi Kapsamında Alınan Taahhüt ve Kefalet Senetleri Üzerine Bir İnceleme. 31.03.2017 tarihinde <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/273389> adresinden alınmıştır.
- Çankır, B. (2016). Geri Bildirimin Araştırma Görevlilerinin Öz-Yeterlilikleri Üzerindeki Etkisi. *İş ve İnsan Dergisi*, 3(1), 21-30.
- Çelebi, N., & Tatık, R. Ş. (2012). Öğretim Üyesi Yetiştirme Programındaki (ÖYP) Araştırma Görevlilerinin ÖYP'yi Değerlendirmeleri. *Journal of Higher Education/Yükseköğretim Dergisi*, 2(3).
- Çerçi, P. A. (2015). *Akademide istihdam edilen araştırma görevlilerinin çalışma koşulları ve yaşam memnuniyetlerine yönelik bir çalışma*. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çinemre, S. (2014). Araştırma Görevlilerinin Sorun ve Beklentileri: İlahiyat Fakülteleri Örneği. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14(1), 261-288.
- Çolak, E. (2014). *İş güvencesizliği ve Türk üniversite sisteminde araştırma görevlilerinin belirsizlikle mücadele stratejileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gülner, B. (2007). *Araştırma görevlilerinin iş tatminini sağlama aracı olarak örgütsel iletişim ve iletişim doyumu: Kamu ve özel üniversite karşılaştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, Türkiye.
- Gün, F. & Büyüköze, H. (2015). Araştırma Görevlilerinin Bireysel Gelişim İnisiyatifinde Özyeterliliğin Rolü (The Role of Self-Efficacy on Personal Growth Initiative among Research Assistants)... Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000139086. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 418-432.
- Günçavdı, G. (2015). *Araştırma görevlilerinin maruz kaldıkları kötü muamele düzeyleri ile iş doyumu ve işten ayrılma niyeti ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Güven, E. (2014). Araştırma görevlilerinin danışanlarıyla ilişkilerinin mentorluk bağlamında değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kabakçı, I. (2005). Araştırma görevlilerinin mesleki gelişine yönelik bakış açıları: Eğitim fakülteleri örneği. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kahraman, A. B. (2010). Lisansüstü eğitim yapmak amacıyla başka bir üniversitede görevlendirilen araştırma görevlilerinin yaşam tarzı profilleri ve problemleri (Hacettepe Üniversitesi örneği). *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(2), 243-257.
- Kalağan, G. (2009). *Araştırma görevlilerinin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Kara, N., Duman, M., Sevim, N., & Yildirim, S. (2014). The Comparative Analysis of Research Assistants' Perceptions toward Science and Scientific Activities. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 43.
- Koşar, D. (2016). Öğretmen adaylarının üniversite ve öğretim elemanı kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8 (3), 113-127.
- Kutlay, Y. (2012). Araştırma görevlilerinin örgütsel adanmışlık ve öz yeterliklerinin örgütsel sessizlikleri üzerine etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2015). *Metaforlar Hayat, anlam ve dil*. (Çev. G.Y. Demir). İstanbul: İthaki.
- Lüle Mert, E. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 357-372.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. S.Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Eserin orijinali 2009'da yayımlandı).
- Özaslan, G. (2010). *Araştırma görevlilerinin çalışma yaşamı kalitesinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Özdem, G. (2002). *Bir üniversite adına başka bir üniversitede lisansüstü öğrenim gören araştırma görevlilerinin sorunları (Ankara ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, S. (2016). *Tersine hamilik (mentorluk) ile ilgili bir inceleme: Araştırma görevlileri örnek olayı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Özer, Ö., Songur, C., Kar, A., Top, M., & Erigüç, G. Organizational stress, organizational cynicism, organizational revenge, intention to quit: a study on research assistants. *Hacettepe University, Faculty of Economics and Administrative Sciences Department of Health Administration* 3 (8), 121-128.
- Özgür, S. (2015). The relationship between job satisfaction, perceived organizational support and organizational cynicism of ÖYP research assistants. *European Journal of Research on Education*, 3(2), 22-27.
- Özkal, F. M. (2015). Akademik personel yetiştirme sürecini baltalayan sabıkalı istihdam maddesi: 50/D. 100. *Yılına Doğru Üniversite Vizyonumuz*, 55-62.
- Rüzgaresen, C. (2012). Yüksek Öğretim Kanunu'nun 35'inci Maddesi'nin Uygulanma Biçimi ve Bu Madde Nedeniyle Açılan Davalar. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22. 263-312.
- Selçukoğlu, Z. (2001). *Araştırma görevlilerinin tükenmişlik düzeyi ile yalnızlık düzeyi ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış, yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sezgin, F. (2002). *Araştırma görevlilerinin yetiştirilmesinde tez danışmanı öğretim üyelerinin yetiştiricilik rolleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Terzi, Y. ve Sağlam, V. (2008). Araştırma görevlilerinin mesleki tükenmişlik durumu. *e-Journal of New World Sciences Academy*. 3 (1). 52-58.
- Tüzel, E. (2009). Araştırma görevlilerinin maruz kaldıkları yıldırma (mobbing) davranışlarının araştırma görevlilerinin sahip oldukları çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Gazi Eğitim Fakültesi Örneği). *Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları'nda sunulan bildiri*, Çanakkale.
- Yalçın, M., Özoğlu, A.E. ve Dönmez, A. (2016). *Öğretim Elemanlarının Araştırma Görevlisi Kavramına İlişkin Metaforik Algıları*. *Eğitim ve Bilim*. 41 (185). 19-32.
- Yalçınkaya, M., Koşar, D., & Altunay, E. (2014). Araştırma görevlilerinin bilim insanı yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1009.
- Yasan, N., Yıldırım, S., & Medeni, T. (2014). Research assistants' suggestions on the improvement of graduate programs regarding science perception. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3370-3374.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı)* Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, F., Yılmaz, F., & Gocen, S. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının araştırma görevlisi algısı: metaforik bir araştırma. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 143-157.

YAPBOZ MU ASIRLIK ÇINAR MI: EĞİTİMCİLERİN GÖZÜNDE TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ

Numan Saylık^a, Ahmet Saylık^b, Abdulkadir Sağlam^c

^(a)Öğretmen, Yusuf Gökçenay Bilim ve Sanat Merkezi, Van, nmnsylk@gmail.com

^(b)Öğretmen, Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi, Ankara, ahmetsaylik@gmail.com

^(c)Öğretmen, Yusuf Gökçenay Bilim ve Sanat Merkezi, Van, saglam6888@gmail.com

Giriş

Toplumsal yapıyı etkileyen önemli kurumlardan biri olan eğitim, bireyin yaşamını düzenleyen bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim kavramı, en geniş biçimde sosyalleşme ile aynı anlamda kullanılmakta ve bireyin yaşamı boyunca doğrudan veya dolaylı yoldan etkilendiği bir alan olarak kendini göstermektedir. Eğitim, bireyin toplumda sosyalleşmesini ve birey olmasını güçlendiren en önemli etkenlerden biridir. Bilginin önemli bir hazine olarak görüldüğü günümüz dünyasında bireysel, ulusal ve evrensel gelişimin temel boyutunu eğitim oluşturmaktadır. Bilim ve bilgi toplumu olma çabasındaki medeniyetler, uluslar ya da sosyal gruplar, eğitimi tüm yönleriyle ele alıp değerlendirerek, bireysel, ulusal ve evrensel boyutta gelişme göstermeyi hedeflemektedirler. Bu bağlamda, ülkelerin gelişmişlik düzeyi, eğitim niteliğine dayalı olarak belirlendiğinden, gelişmekte olan ülkeler, eğitim sistemlerinin yeniden yapılandırılmasına büyük önem vermektedirler. Her toplum kendi varlığının devamını sağlamak, tutarlı ve bütüncül bir değişim süreci yaşamak için buna uygun bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Bucuka, 2009, 12). Bu doğrultuda ülkeler ideolojisine uygun bir eğitim sistemi oluşturma ve uygulama gayreti içindedirler. Eğitim sistemi toplumun görece aydınlanmasına, değişip gelişmesine etki etmektedir. Bu etkiden olumlu yararlanabilmek için farklı ülkelerdeki gelişmiş eğitim sistemlerinin analiz edilerek, geniş bir perspektifle varolan sorunlara etkili çözümler geliştirilmelidir.

Türkiye de milli olan eğitim sisteminin genel ve özel amaçları doğrultusunda bir yapılanma üzerinden eğitim faaliyetlerini sürdürmektedir. Türk eğitim sistemi tarihi incelendiğinde eğitimimizin zaman zaman Batı'nın etkisinde kaldığı görülmekte ve milli, etkin, kendimize özgü bir eğitim sistemi geliştirilemediği açıkça hissedilmektedir. Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar, eğitim alanında yapılan yenilik ve değişiklik çalışmalarında çeşitli öneriler geliştirmiş ve önlemler alınmışsa da, eğitim sistemimizdeki sorunların süregelen bir hal aldığı bilinmektedir. Eğitim sistemimiz çoğu zaman ulusal nitelikten yoksun, yabancı eğitim sistemlerinin etkisinde kaldığından dolayı, ülkemize faydalı olmaktan uzaklaşmış ve sorunlar daha da karmaşık hale gelmiştir. Günümüzde de eğitim öğretimin her kademesinde, gelecekte olası ihtiyaçları öngörüp giderebilecek, ülkeyi kalkındıracak yeni bir eğitim sisteminin yapılandırılması bir zorunluluk haline gelmiştir. Bununla beraber, eğitim sisteminde toplumsal, siyasal, ekonomik ve kültürel koşullardan kopuk olarak gerçekleştirilen reformlar, gerçeklikten uzak olduklarından başarısızlığa mahkûm olacaklardır (Sağ, 2003).

Türk eğitim sisteminin en büyük krizi eğitimde sürekliliğin yitirilmiş olmasıdır. Zaman eğitimde sürekliliğin yakalanmasında önemli bir yer tutar. Çünkü zaman insan bilincinin art arda gelişiyse toplumsal bir bilinç/hafıza oluşturur. Bu bağlamda tarihin de bu bilincin oluşumunda önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. Eğitimde süreklilik, bilginin sürekliliğiyle oluşur. Bilginin sürekliliği de sağlam bir bilincin oluşmasını sağlar. Eğitimde gelişmenin sürekliliğinin yakalanması düşüncenin oluşmasında çok önemli bir yer tutar. Bugün hala eğitimde sürekliliğin yakalanamaması bilincin yarattığı düşüncenin yazılı ve sözlü aktarımının yeterli düzeyde olamamasıyla ilişkilidir. Başka bir deyişle anın geçmişle bağının kesintili/kopuk olmasıyla ilgilidir. Bu nedenle eğitim ile ilgili yapılan her yeni değişiklik ile ilgili tartışmalar tarihsel hafızadan kopuk olması nedeniyle her seferinde ilk defa konuşuluyormuş hissi vermekte ve bağlama ilişkin hemen her eleştiri ve tartışma bir kısır döngüye girmektedir.

Toplumlar için bu denli öneme sahip eğitim sistemi; kaynakların verimli şekilde kullanımı ile çağın gerektirdiği özelliklere sahip insan yetiştirilmesinde büyük önem taşımaktadır. Böylesine önem taşıyan sistemin işleyişi rastlantılara bırakılamaz. Eğitim kurumlarının bu sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin önceden belirlenmiş standartlara göre tespit edilmesi; sistemin işleyişi ile ilgili dönüt sağlamak, düzeltme ve geliştirme çalışmalarını planlayıp uygulayabilmek için büyük önem taşımaktadır. Eğitim kurumlarının sorumluluklarını yerine getirip getirmediğilerinin kontrolü ve elde edilen dönütler doğrultusunda gelişmeye dönük stratejilerin belirlenmesi ile mümkün olabilmektedir (Taymur, 2010:1). Sisteme yönelik en iyi dönütler ise sistemin ortaya çıkardığı ürünlerin değerlendirilmesi ve sistemin bir parçası olan eğitim çalışanlarından alınan dönütlerdir.

Sistemin birer dişlileri olan öğretmenler ile eğitim fakültelerindeki akademisyenlerin vereceği dönütler, sistemin iyileştirilmesi adına önemli bir veri oluşturacaktır.

Eğitimde yenileşme, reform, düzenleme ya da kalite arayışları adı altında yürütülen çalışmaların temeli, geçmiş ve mevcut eğitim sistemlerinin değerlendirilerek, günümüz yönelimlerinin belirlenmesine dayanmaktadır. Yapılan değerlendirmelerde, eğitime yön verecek yeni değerlerin belirlenerek eğitim-öğretim faaliyetlerine yansıtılması gerektiği ifade edilmektedir (Türk, 2003). Bundan dolayı, eğitim sistemimizin, bilgi çağının gereklerine göre yeniden yapılandırılması, Türk eğitim sisteminin irdelenip, yorumlanmasını gereklidir (Akyüz, 2001).

Çalışmada bilimsel araştırma yöntemlerinden olan nitel araştırma metodu, nitel verileri elde etmek adına da metafor tekniği kullanılmıştır. İnsanlar, bir düşünceyi veya duyguyu ifade ederken, onu karşısındaki kişi ya da kişilerin anlayabileceği bir yapıya dönüştürmek zorundadır (Pratte, 1981:310). Soyut kavramların kelimelere dökülebilmesi için somutlaştırılması gereklidir. Somutlaştırmalar bireylerin biriktirdikleri yaşantılarla paraleldir. Metaforlar da somutlaştırma yapmada bireylerin başvurduğu vazgeçilmez araçlardır.

Metaforlar, eğitimde kavram kargaşalarını ayıklama ve doğru bilgileri ortaya çıkarma gücüne sahip bir araçtır. Metafor kullanma sürecinde bireyler, yaşantı ve deneyimleri ile örüntü oluşturarak farkında olarak ya da olmayarak doğruları ifade etme eğilimindedirler (Lakoff ve Johnson, 2003:56). Metaforların işlevi, “anlamak” olduğu için eğitim ve öğretimde algılamının bir yolu olarak kullanılmaktadır (Woon ve Ho, 2005:362). Eğitimde doğru kavram ve bilgileri ortaya çıkarma ve öğretme gücüne sahip bir araç olan metafor, son yıllarda yeni bir araştırma tekniği olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kavramları algımlarken çoğunlukla, algılamak istenen kavramı başka bir kavrama benzetme ya da iki kavram arasındaki ortak yönleri akla getirme eğilimi gösterilir. (Yapıcı, 2015). Bu nedenle metaforlar yeni bilginin önceden bilinen eski bilgilerle benzerliklerini bularak ilişkiler kurulmasını sağlar. Böylelikle yeni bilginin somut olarak açıklanmasına yardımcı olur (Senemoğlu, 2007).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, kamu kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ve akademisyenlerin Türk eğitim sistemine ilişkin düşüncelerini metaforlar aracılığıyla incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda; katılımcıların Türk eğitim sistemine ilişkin mevcut durumun ne olduğunu ve olması gerekenin ne olduğuna ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla betimlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni ile yürütülmüştür. Katılımcılar random yoluyla seçilmiştir. Araştırma, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Van ili merkez üç ilçesinde (İpekyolu, Tuşba ve Edremit) anaokulu, ilkököl, ortaokul ve lisede görev yapan 57öğretmen ile Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan 9 akademisyenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubu, amaçlı örnekleme maksimum çeşitlilik yöntemiyle belirlenmiştir. Anaokulu, ilkököl, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenler ve YYÜ Eğitim Fakültesinde görev yapan akademisyenler araştırma grubuna dâhil edilerek örnekleme açısından maksimum çeşitlilik elde edilmeye çalışılmıştır. Araştırma verileri öğretmenlere ve akademisyenlere yöneltilen; “Türk eğitim sistemibenzer. Çünkü.....ifadesi ile “Türk eğitim sistemigibi olmalıdır. Çünkü” sorusuna verdikleri cevaplarla elde edilmiştir. Öğretmen ve akademisyenlere bu ifadeyi kullanarak ve sadece tek bir metafor üzerinde yoğunlaşarak, düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir.

Araştırma verilerinin değerlendirilmesinde “içerik analizi” tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramalara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bulgular

Öğretmen ve akademisyenlerin ifade ettikleri metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması beş aşamada gerçekleştirilmiştir. Bunlar sırasıyla; adlandırma, tasnif etme (eleme ve arıtma), kategori geliştirme, geçerlik ve güvenilirliği sağlama ile verileri bilgisayar ortamına aktarma aşamalarıdır (Saban, Kocbeker ve Saban, 2006).

Yapılan analizlerde öğretmen ve akademisyenler Türk eğitim sisteminin mevcut durumunu betimlerken katılımcıların büyük oranda Türk eğitim sisteminin yapısındaki değişkenliğine, sistemin oturtulamamasına dikkat çekecek metaforlar kullandıkları görülmüştür. Bu anlamda katılımcılar Türk eğitim sistemini; yapboz, yazboz tahtası, bukalemun, kaldırım taşı, çocuk oyuncuğu, okyanus dalgası gibi metaforlarla betimlemişlerdir.

Katılımcıların Türk eğitim sisteminin olması gereken durumuyla ilgili kullandıkları metaforlar incelendiğinde, Türk eğitim sisteminin kalıcılığına, sağlamlığına ve kopya değil yurttaşlara uygun bir eğitim sistemine vurgu yapmışlardır. Bu bağlamda katılımcıların çoğunlukla Türk eğitim sistemini; sağlam bir yapı, asırlık çınar, hacı yatmaz, kale, güçlü bir birey vb. metaforlarla betimlemişlerdir.

Tartışma

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türk Eğitim Sistemi, Metafor.

Kaynaklar

- Akyüz, H. (2000), “Özleştiren Eğitim ve Öğretim Paradigması”, *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Prof. Dr. Eyüp Kemerlioğlu’na Armağan, s. 151-158.
- Bucuka, Y., (2009), Eğitim Sosyologlarının Türk Eğitim Sistemine İlişkin Görüşleri, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil* (Çeviren G. Y. Demir). Paradigma Yayınları, İstanbul.
- Pratte, R. (1981). Metaphorical Models and Curriculum Theory. *Curriculum Inquiry*. 11 (4), 307-320.
- Saban, A., Koçbeker, H.N. ve Saban A. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algılarının Metaforlar Yardımıyla Analiz Edilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 6(2).
- Sağ, V. (2003), “Toplumsal Değişim Ve Eğitim Üzerine”, *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt. 27 S. 1, s. 11-25.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Taymur, A. (2010), Türk Eğitim Sistemi Denetim Alt Sisteminin Yeniden Yapılandırılmasına İlişkin Bir Model Önerisi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van.
- Türk, E. (2003). Türk Eğitim Sistemi ve Yönetimi, Ankara : Nobel Yayınları.
- Woon, J. & Ho, Y. (2005). Metaphorical Construction of Self in teacher Narratives. *Language and Education*, 19 (5), 359-379.
- Yapıcı, İ.Ü. (2015). Lise Öğrencilerinin Biyoloji Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55) :139-147.
- Yıldırım, A. ve Simsek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

OKULLARDA ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIĞIN YORDAYICILARI OLARAK PAYLAŞILAN LİDERLİK VE BÜROKRATİK YAPI

Mahire Aslan^a, Zeynep Umur^b

^(a) Yrd. Doç. Dr, İnönü Üniversitesi, mahire.aslan@inonu.edu.tr

^(b) Arş. Gör, İnönü Üniversitesi, zeynep.umur@inonu.edu.tr

Giriş

Örgütsel vatandaşlık davranışı, çalışanın resmi iş tanımına dahil olmayan, ancak örgütün işlevlerini etkin biçimde yerine getirmesine yardımcı olan isteğe bağlı davranıştır. Başarılı örgütlerin, sadece iş tanımında yazanların ötesinde işler yapan, beklentilerin ötesinde performans sergileyen çalışanlara ihtiyacı vardır. İyi vatandaş davranışları sergileyen çalışanlar iş arkadaşlarına yardımcı olur, ekstra iş yükü için gönüllü olur, gereksiz çatışmalardan kaçınır hem işin ruhuna hem de yazılı kural ve talimatlara saygı gösterir ve bazen işten kaynaklanan dayatma ve zorlukları nezaketle karşılar. Araştırmalar örgütsel vatandaşlık davranışı sergileyen çalışanların olduğu kuruluşların diğerlerinden daha üstün performans gösterdiğini ortaya koymuştur (Robins ve Judge, 2012: 26-27). Alanyazın incelendiğinde genel olarak örgütsel vatandaşlık davranışının iki yönü olduğu görülür. Bunlardan biri örgüte etkin bir katkı sağlamak şeklinde yani yardım etme, yenilikçilik, gönüllülük, destekleyicilik gibi davranışları ifade eder. Diğeri ise örgüte zarar verecek davranışlardan uzak durma şeklinde ortaya çıkmaktadır (Arlı, 2011: 13).

Sosyal bilimlerde sıkça kullanılan, anahtar bir kavram olan bürokrasi, örgütlerin belli bir yapıya, düzene ve kararlılığa kavuşturulması isteği ile ortaya çıkmış bir örgüt ve yönetim biçimidir (Aydın, 2010: 87-88). Weber'e göre bütün modern örgütler bürokratik olarak örgütlenmişlerdir. Bürokratik örgütün en belirgin özellikleri iş bölümü (uzmanlaşma), nesnellik, yetkinin kademelendirilmesi (merkezileşme), kurallar ve düzenlemeler (biçimlendirme) ve kariyer yönetimi olarak ifade edilebilir. İdeal tip, formal bir örgütün nasıl bürokratikleştiğini belirlemeye yardımcı olur. Bununla birlikte bazı örgütler diğerlerinden daha fazla bazıları ise daha az bürokratik olabilir. (Aydın, 2010: 89; Hoy ve Miskel, 2015: 83-85). Okullar, birçok bürokratik örgütün sahip olduğu özelliklere sahip formal örgütlerdir. Bürokratik model pek çok okul yönetiminin benimsediği bir yapıdır. Okulları bürokratik ve bürokratik olmayan şeklinde sınıflandırmaktan çok Weber'in modelinin okullardaki derecesini araştırmak daha yararlı bir yaklaşımdır. Richard H. Hall (1962, 1987, 1991), Wayne K. Hoy ve Scott R. Sweetland (2000, 2001) ve Henry Mintzberg (1979, 1989) okul yapısını bu çerçevede ortaya koymaya çalışan teorisyenlerdir (Hoy ve Miskel, 2015: 97). Hoy ve Sweetland modeline göre örgütsel yapılarda bürokrasinin varlığı iki türlü sonuç doğurabilir. Bunlardan biri bürokrasinin çalışanları yabancılaştırması, memnuniyetsizliği beslemesi, yaratıcılığı engellemesidir. Bürokrasinin ortaya çıkardığı diğer sonuç ise ihtiyaç duyulan rehberliği sağlayarak sorumluluğu açık hale getirmesi, rol stresini azaltması, bireylerin kendilerini daha etkili hissetmelerini sağlaması, çalışanların iş doyumunu ve yenileşmeyi arttırmasıdır. Hoy ve Sweetland'a (2000,2001) göre bürokratik yapının kolaylaştırıcı ve engelleyici olmak üzere iki farklı boyutu vardır (Hoy ve Miskel, 2015: 102). Destekleyici okul yapılarında müdürler ve öğretmenler çeşitli rollerini koruyarak kendi otorite sınırları içinde işbirliği halinde çalışırlar. Bu yapıda engelleme yerine yardım eden bir hiyerarşi vardır. Başarısızlıkları cezalandırma yerine problem çözümünü öngören kurallar ve düzenlemeler hakimdir. Engelleyici okul yapılarında ise zorlayıcı kurallar ve düzenlemeler vardır. Öğretmenlerin davranışları sıkı bir şekilde kontrol edilir. Bu yapı, isteksiz, yetersiz ve sorumsuz öğretmenlerin, yöneticilerin emrettiği biçimde davranmasını temin eder (Hoy ve Miskel, 2015: 103).

Paylaşmak, etkileşim kurmak, işbirliği yapmak aslında örgütlerde doğal olarak bulunan kavramlardır. Bu bağlamda paylaşılan liderlik, halihazırda örgüt kavramının temelinde var olan etkileşim, paylaşım ve diğer benzer kavramları, değişen dünyanın koşullarına göre örgütlerin değişen, karmaşıklaşan ihtiyaçları doğrultusunda, liderlik çatısı altında etraflıca açıklama çabası olarak ifade edilebilir. Bugün etkili bir liderliğin bir tek kişi tarafından gerçekleştirilmesinin olanaksız olduğu, liderliğin örgütteki bütün paydaşların etkileşimine dayalı olarak paylaşılması gerektiği görüşü yaygındır (Ağiroğlu Bakır, 2013; Elmore, 2000; Gronn, 2002; Rivers, 2010; Spillane, 2006; Spillane, Halverson ve Diamond, 2001). Bu anlamda, çok sayıda liderlik yaklaşımından biri olan paylaşılan liderlik son zamanlarda oldukça ilgi çekici bir konuma gelmiştir. Paylaşılan

liderlik ile ilgili yapılan araştırmaların özellikle eğitim örgütleri üzerinde yoğunlaştığı görölmektedir (Ağıroğlu Bakır, 2013; Baloğlu, 2011; Elmore, 2000; Yener, 2014).

Alanyazında bürokratik yapının örgütsel vatandaşlık davranışını etkilediğini (Karaman, Yücel ve Dönder, 2008), paylaşılan liderlik ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu (Akin Kösterelioğlu, 2015; Bostancı, 2013), dönüşümcü liderlik gibi bazı liderlik biçemlerinin okulda bürokrasinin etkili eşleyişine katkıda bulunduğunu (Buluç, 2010) ortaya koyan araştırmalara rastlamak mümkündür. Buna rağmen paylaşılan liderlik, bürokratik yapı ve örgütsel vatandaşlık davranışı kavramlarının arasındaki ilişkileri açıklamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Ayrıca okul paydaşları arasında yoğun bir etkileşimi öngören paylaşılan liderlik uygulamalarının okul örgütünün, okuldaki ilişkilere yön veren bürokratiklik gibi yapısal özelliklerinden etkileneceği ifade edilebilir. Ancak alanyazında bunu destekleyecek bir araştırma da yer almamaktadır. Bürokratik yapı ve paylaşılan liderlik kavramları bağlamında ele alınan, örgütsel vatandaşlık davranışı, bu araştırmada daha geniş bir bakış açısıyla ele alınmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada örgütsel vatandaşlık davranışı, paylaşılan liderlik ve okulun bürokratik yapısı kavramlarının birbirleriyle ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada örgütsel vatandaşlık davranışı, paylaşılan liderlik ve okulun bürokratik yapısı kavramlarının birbirleriyle ilişkisinin incelenmesinin amaçlandığından ilişkisel model tercih edilmiştir. İlişkisel araştırmalarda, araştırmaya konu olan olguyu daha iyi açıklayabilmek için olası ilişki ve bağlantılar belirlenmeye çalışılır, iki veya daha çok değişken arasındaki ilişkilerin birlikte değişip değişmediği ve değişimin derecesi incelenir. Böylece neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde edilmeye çalışılır (Fraenkel ve Wallen, 2012; Karasar, 2005: 77-80). Araştırmanın çalışma evrenini Malatya ili Yeşilyurt ve Battalgazi merkez ilçelerindeki ilkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma verileri Podsakoff ve MacKenzie (1989) tarafından Organ'ın (1988) örgütsel vatandaşlık davranışının beş boyutuna dayalı olarak hazırladıkları ve daha sonra Podsakoff, MacKenzie, Moorman ve Fetter (1990) ve Moorman (1991) tarafından geliştirilen Polat (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği; Hoy ve Sweetland (2000) tarafından geliştirilmiş, Buluç (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmış Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği; Özer ve Beycioğlu (2013) tarafında geliştirilen "paylaşılan liderlik ölçeği" ile toplanmaktadır. Bu süreç henüz tamamlanmamıştır.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Vatandaşlık Davranışı, Paylaşılan Liderlik, Okulun Bürokratik Yapısı

Kaynaklar

- Ağıroğlu-Bakır, A. (2013). *Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin analizi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Akin Kösterelioğlu, M. (2015). The effect of teachers' shared leadership perception on academic optimism and organizational citizenship behaviour: a Turkish case. *International Journal of Leadership in Education*, 1-13.
- Arlı, D. (2011). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının örgüt kültürü algıları ve örgütsel güven düzeyleri açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımcı liderlik: okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- Bostancı, A.B. (2013). The prediction level of teachers' organizational citizenship behaviors on the successful practice of shared leadership. *Eğitim Araştırmaları- Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 177-194.
- Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki, *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 71-86.
- Buluç, B. (2010). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34(152).
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.



- Fraenkel, J.R. ve Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education (6th ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis, *Leadership Quarterly* 13: 423–51.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi: Teori araştırma ve uygulama*. (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Karaman, K., & Dönder, H. (2008). Öğretmen görüşlerine göre, okullardaki bürokrasi ile örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53(53), 49-74.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özer, N. ve Beycioğlu, K. (2013). Paylaşılan liderlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *İlköğretim online*, 12(1), 77-86.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet alguları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Rivers, S. D. (2010). *Leadership as a distributed phenomenon: a study of shared roles and 3rd grade student achievement*. Unpublished Doctoral Dissertation. Capella University.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2012). *Örgütsel davranış*. (Çev. Ed. İ. Erdem). Ankara: Nobel.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *American Educational Research Association*, 30 (3), 23-28.
- Yener, S. (2014). *Özel ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik davranışı ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide psikolojik güvenlik algısının aracı değişken ilişkisinin araştırılması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

RECONSIDERING FEEDBACK IN INSTRUCTIONAL SUPERVISION: HOW SHOULD FEEDBACK BE MANAGED IN SCHOOLS?

Mahmut Kalman^a, Şahabettin Akşab^b

^(a) Res. Assist. Dr., Gaziantep University, mkalman@gantep.edu.tr

^(b) Res. Assist., Gaziantep University, saksab@gantep.edu.tr

Introduction

Turkish school principals are expected to supervise courses in K-12 schools with a recent regulation issued in 2014. In the previous system, the supervisory practices were carried out by educational supervisors. Educational supervisors had limited interaction with teachers and were not mostly acquainted with them except for official supervisions which were held once or twice a year. The new implementation has given the responsibilities regarding course supervisions to school principals. This study aims at unearthing how school principals manage the feedback process after course supervisions. Building upon Rigby et al.'s (2017) call for further research on how feedback is conceptualized and enacted in schools, this study specifically examines how school principals channel their views, concerns, and suggestions to teachers about teaching and learning processes and instruction, rather than how they supervise courses.

Feedback as an integral part of supervision can be defined as information provided by an agent with regard to one's performance or understanding (Hattie and Timperley, 2007:81). Feedback-giving provides some opportunities for teachers to see their strengths and weaknesses and accordingly improve instruction (Hilberg, Waxman, and Tharp, 2004) and is essential for teachers' professional development (Tang and Chow, 2007). According to Rigby et al. (2017), in order for feedback from school administrators to be effective, their learning regarding feedback-giving must be supported through significant resources. This is a significant issue because research reports that school principals are not engaged in the supervision of courses strongly and do not carry out supervision in line with professional standards (Bellibaş, Bulut, Hallinger and Wang, 2016; Kalman and Arslan, 2016). Consistently, research indicates that educational supervision is not effectively handled in schools (Grissom, Loeb, and Master 2013; Gümüş and Akçaoğlu 2013; Mandell 2006; Ponticell and Zepeda 2004). With this in mind, this research sought answers to two research questions guiding the study: "*How is feedback conceptualized by teachers?*" and "*How is feedback enacted in schools as perceived by teachers?*".

Purpose of the Study

This study attempts to build up a dialectical picture of feedback as a process and its management in schools by delving into three main aspects regarding feedback: what feedback is, how feedback is given, and why it is significant to give feedback.

Method

Phenomenology was used as the research design in the study. A hermeneutic approach was adopted while framing the research design (Bawa and Watson, 2017). Phenomenology focuses on lived experiences of human beings, more clearly, the internal subjective structures of experiencing itself (Ajjawi and Higgs, 2007; Percy, Kostere, and Kostere, 2015). Furthermore, it provides "ways of considering the phenomena of human experience to the means of expressing them" (Sloan and Bowe, 2014:1302). Using hermeneutic phenomenology enables to delve into the experiences of individuals in accordance with researcher's personal and theoretical knowledge (Ajjawi and Higgs, 2007).

Data were gathered through both one-on-one and paired-depth interviews held with 12 teachers. Interviews were held with the participants because interviewing provides "in-depth information pertaining to participants' experiences and viewpoints of a particular topic" (Turner, 2010:754). A semi-structured interview form including six open-ended questions was used to collect the data. Prior to conducting interviews with the participants, the researchers conducted a pilot study in which they posed the questions in the same manner as the ones used in the main study in order to identify the researcher bias, and test whether the questions were thoroughly understood by the interviewees and pre-planned procedures were pursued (Chenail, 2011) to the letter. Two teachers (one male, one female) participated in the pilot study. The questions were posed to the

teachers, and their views about the research topic were taken. After the interviews, some arrangements were made in the modality of the questions, and two questions were re-written as they were not found to be clear by the teachers participating in the pilot study. The interview protocol covered the following open-ended questions:

- ✓ How do you define feedback?
- ✓ What activities/actions can be considered to be a part of feedback-giving?
- ✓ To what degree does feedback affect instruction? Why?
- ✓ How do you evaluate your school principal's current feedback-giving approach?
- ✓ What do you think the benefits of feedback-giving are?
- ✓ What steps should school principals follow in the feedback-giving process?

The data were analyzed using the six steps informed by Ajjawi and Higgs (2007). These steps are immersion (organizing the texts), understanding (identifying first order constructs), abstraction (identifying second order constructs and grouping to create themes and sub-themes), synthesis and theme development, illuminating and illustrating the phenomena, and integration (testing and refining the themes). The classical content analysis technique was used in the qualitative analysis of the data.

Findings

The findings obtained from the participants revealed that school principals were not strongly engaged in giving feedback to teachers after course supervisions. Some of the teachers asserted that their principals mostly dealt with the physical characteristics of the classrooms and were more interested in the documents that teachers had to fill out on a daily basis. Although they consistently defined feedback as the principal's positive or negative thoughts or criticisms about teacher behavior, teachers opined that they did not give much feedback regarding their behavior in the classroom. Based on their lived experiences, some teachers stated their discontentment with their principals' feedback-giving approach, which mostly encompassed document-based formalities. The principals were reported not to have dealt with the issues regarding the instruction and instructional activities in the classroom. Some implications are drawn for the effective management of feedback at schools based on the research findings.

Discussion

The research is in progress.

Keywords: Instructional supervision, feedback, principals, teachers

References

- Ajjawi, R., & Higgs, J. (2007). Using hermeneutic phenomenology to investigate how experienced practitioners learn to communicate clinical reasoning. *The Qualitative Report*, 12(4), 612-638. Retrieved from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR12-4/ajjawi.pdf>.
- Bawa, P., & Watson, S. L. (2017). A phenomenological study of graduate Chinese students' English writing challenges. *The Qualitative Report*, 22(3), 779-796. Retrieved from <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol22/iss3/7>.
- Bellibas, M. S., Bulut, O., Hallinger, P., & Wang, W. C. (2016). Developing a validated instructional leadership profile of Turkish primary school principals. *International Journal of Educational Research*, 75, 115-133.
- Chenail, R. J. (2011). Interviewing the investigator: Strategies for addressing instrumentation and researcher bias concerns in qualitative research. *The Qualitative Report*, 16(1), 255-262. Retrieved from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR16-1/interviewing.pdf>.
- Grissom, J. A., Loeb, S. & Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders: Longitudinal evidence from observations of principals. *Educational Researcher*, 42(8): 433-444.
- Gümüş, S., & Akçaoğlu, M. (2013). Instructional leadership in Turkish primary schools: an analysis of teachers' perceptions and current policy. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(3), 289-302.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hilberg, R. S., Waxman, H. C., & Tharp, R. G. (2004). Introduction: Purposes and perspectives on classroom observation research. In H. C. Waxman, R. G. Tharp & R. S. Hilberg (Eds.), *Observational research in U.S. classrooms* (pp. 1-20). New York, NY: Cambridge University Press.
- Kalman, M. & Arslan, M. C. (2016). School principals' evaluations of their instructional leadership behaviors: Realities vs. ideals. *School Leadership & Management*, 36(5), 508-530.
- Mandell, E. D. (2006). *Supervisory practices and their effect on teacher's professional growth*. Unpublished doctoral diss., University of Pittsburgh.
- Percy, W. H., Kostere, K., & Kostere, S. (2015). Generic qualitative research in psychology. *The Qualitative Report*, 20(2), 76-85. Retrieved from <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol20/iss2/7>.



- Ponticell, J. A., & Zepeda, S. J. (2004). Confronting well-learned lessons in supervision and evaluation. *NASSP Bulletin*, 88(639), 43–59.
- Rigby, J. G., Larbi-Cherif, A., Rosenquist, B. A., Sharpe, C. J., Cobb, P., & Smith, T. (2017). Administrator observation and feedback: Does It lead toward improvement in inquiry-oriented math instruction?. Advance online publication, *Educational Administration Quarterly*.
- Sloan, A., & Bowe, B. (2014). Phenomenology and hermeneutic phenomenology: The philosophy, the methodologies, and using hermeneutic phenomenology to investigate lecturers' experiences of curriculum design. *Quality & Quantity*, 48(3), 1291-1303.
- Tang, S. Y. F., & Chow, A. W. K. (2007). Communicating feedback in teaching practice supervision in a learning-oriented field experience assessment framework. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1066-1085.
- Turner, D. W., III (2010). Qualitative interview design: A practical guide for novice investigators. *The Qualitative Report*, 15(3), 754-760. Retrieved from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR15-3/qid.pdf>.

ÖRGÜTSEL SINIZM VE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ARASINDAKİ İLİŞKİ

Hilmiye Yüksel^a, Semiha Şahin^b

^(a) Öğretmen m_shenkova@hotmail.com

^(b) Doç. Dr. semiha.sahin@deu.edu.tr

Giriş

İnsanların yalnız kendi çıkarlarını gözettiğine inanan ve herkesi çıkarıcı kabul eden kimse olarak açıklanan “sinik” ve bunu açıklamaya çalışan düşünceye de “sinizm” denmektedir (Erdost ve diğ., 2007). Abraham’a (2000) göre sinizm; küçük görme, öfke, utanç ve sıkıntı gibi güçlü negatif duyguları harekete geçirmektedir (Abraham, 2000). Örgütsel sinizm; kişi, grup, ideoloji, sosyal yetenekler veya kurumların güvensizliğine yönelme ve kızgınlık, ümitsizlik, hayal kırıklığı ile karakterize edilen genel veya spesifik tutumlardır (Andersson, 1996). Benzer şekilde örgütsel sinizm, örgütün bütünlükten ve dürüstlükten yoksun olması ve bireyin çalıştığı örgüte karşı olumsuz tutumlardır (Dean ve diğ., 1998). Örgütsel sinizm, “örgütlerin ahlaki bütünlükten yoksun olduğu ve hakkaniyet, dürüstlük ve samimiyet gibi ilkelerin örgütsel çıkarlar lehine feda edildiği yönündeki inançlardır” (Kutani ve Dikili, 2010). Zamanının çoğunu çalıştığı örgütte geçiren çalışanın beklentileri karşılanmadığı zaman örgüte karşı negatif duygular ve davranışlar takınmaktadır. Bu durum örgütsel bağlılık, güven, motivasyon, iş tatmini ve verim üzerinde azaltıcı etkiye yol açarken tükenmişlik ve yabancılaşmayı artırmaktadır (Abraham, 2000; Brandes, 1997; Özgan, Külekçi ve Özkan, 2012; Yıldız, 2012).

İlgili kavramlarla bağlantısı yüksek olduğu varsayılan örgütsel bağlılık ile sinizm ilişkisi merak konusu olmuştur. Bağlılık kavramını ilk inceleyenlerden, Guetzkov’a göre bağlılık, kişiyi belli bir düşünceye, kişiye veya gruba karşı önceden hazırlayan (Yazıcıoğlu ve Topaloğlu, 2009) ve örgütsel iletişimi karakterize eden ve örgüt üyeliğinin devamı üzerinde etkileri olan psikolojik bir durumdur (Meyer ve Allen, 1997). Örgütsel bağlılığı ilk tanımlayanlardan Grusky’ya göre bağlılık “bireyin örgüte olan bağının gücü” (Wahn, 1998), Porter’a (1973) göre ise çalışanın örgütle özdeşleşmesi ve örgütte kalma istekliliği derecesidir. Bu gibi tanımlardan hareketle örgütsel bağlılığı, bireyin çalıştığı kurumla bütünleşmesi, kendini o kurumun bir parçası olarak hissetmesi ve örgütün amaçlarını benimseyip örgütle özdeşleşme düzeyi olarak tanımlamak mümkündür. Buna göre çalışan, örgütün amaç ve değerlerini benimseyip örgüt için çaba gösteriyor ve bunu salt örgütün iyiliği için yapıyorsa örgütüne içselleştirme düzeyinde bağlılık gösteriyor demektir (Balay, 2000b).

O’Reily ve Chatman (1986) örgüte bağlılığı üç boyutta ele almışlardır: *Uyum bağlılığı*: Bağlılık belirli ödülleri kazanmak için oluşmaktadır. *Özdeşleşme bağlılığı*: Doyum sağlayıcı bir ilişki kurmak veya devam ettirmek için meydana gelmektedir. *İçselleştirme bağlılığı*: Tümüyle bireysel ve örgütsel değerler arasındaki uyuma dayanmaktadır (Bayram, 2005). Bu boyutlar örgütsel sinizmle ilişki bağlamında bu araştırmanın temelini oluşturmaktadır.

Örgüte bağlılık bireyle örgüt arasındaki karşılıklı değişim sürecinde gerçekleşmekte ve bireyler belli ödül ya da çıktılar karşılığında örgüte adanmaktadır (Balci, 2003: 27-28). Çalışanların çoğunun doyumuna ulaştığı örgütlerde dahi, hedeflerine ulaşamayan sinikler, örgütü düşman olarak görebilmektedirler. Oysa bağlılık çalışanlarla örgüt değerlerinin örtüşmesiyle oluşur. Kişilik sinikleri ahlaki yönden kendilerini üstün gördüklerinden sorgulama ve eleştirmeye yönelirler ve güvensizlikleri nedeniyle sosyalleşmezler ve olumlu iletişim kurmazlar (Abraham, 2000:275). Bu durum örgütle olan bütünleşmelerini etkiler (Abraham, 2000; Brandes, 1997).

Amaç

Örgütsel sinizm ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki Abraham (2000), Balıkçıoğlu (2013), Brandes (1997), Brandes vd. (1999), Fındık ve Eryeşil (2012), Eaton (2000), Kılıç (2011), Özgan, Külekçi ve Özkan (2012), Pitre (2004) ve Yıldız (2013) tarafından incelenmiştir. Özgan, Külekçi ve Özkan (2012), Kılıç (2011), Okçu, Şahin ve Şahin (2015) ve Yıldız (2013) ise okullarda örgütsel sinizmin örgütsel bağlılığa etkisini araştırmışlardır. Bu araştırmada ise ilk ve ortaokullarda örgütsel sinizm ve bağlılık düzeylerinin incelenmesi; örgütsel sinizmin örgütsel bağlılığı ne derece yordadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ilk ve ortaokullarda örgütsel sinizm ve bağlılık düzeylerinin ve örgütsel sinizmin örgütsel bağlılığı ne derece yordadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda şu sorulara yanıt düzeyleri nedir? (i) İlk ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre onların örgütsel bağlılık düzeyleri nedir? (ii) Örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılık arasında önemli bir ilişki var mıdır? (iii) Örgütsel sinizm örgütsel bağlılığı ne düzeyde yordamaktadır?

Yöntem

Bu çalışma, tarama modelinde betimsel (ilişkisel) bir çalışmadır. Bu çalışmada örgütsel sinizm bağımsız, bağlılık ise bağımlı değişkendir. Bu araştırmanın katılımcılarını 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Manisa ili Akhisar ilçesinde 84 ilk ve ortaokulda görev yapan 850 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini yansızlık kuralına uyularak seçilmiştir. Tabakalı rasgele örnekleme yöntemi kullanılan çalışmada, örnekleme alınan 38 resmi ilk ve ortaokulda görev yapan 350 öğretmene ölçekler uygulanmıştır. Geriye dönen 325 ölçekten boş bırakan 9'u çıkartılmış, 316 ölçek değerlendirilmeye alınmıştır.

Veri toplamada Brandes vd. (1999) tarafından geliştirilen Kalağan (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Örgütsel Sinizm Ölçeği" ve Balay (2000a) tarafından geliştirilen "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Beşli Likert tipi olan "Örgütsel Sinizm Ölçeği" bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyuttan ve 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı 0.89, her bir boyutun sırasıyla 0.80, 0.96 ve 0.80'dir. Balay (2000a) tarafından geliştirilen 24 maddelik 5'li Likert tipi "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" uyum, özdeşleşme ve içselleştirme olmak üç faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı 0.78, her bir faktörün sırasıyla 0.81, 0.89 ve 0.93'dür. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplanmış, ilişkisel hesaplamalarda Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı (r) çözümlenmesi ve çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel sinizme algı düzeyleri bilişsel (2,65), duyuşsal (1,99) ve davranışsal (2,66) alt boyutları ile ölçek genelinde (2,43) "katılmıyorum" aralığındadır. Buna göre öğretmenlerin algı düzeyleri duyuşsal boyut hariç orta seviyededir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı özdeşleşme (3,16) ve içselleştirme (3,55) alt boyutları ile ölçek genelinde (2,86) orta ve "uyum" boyutunda (1,87) düşük düzeydedir.

Yordanan değişkenlerden uyumla yordayan değişkenlerden bilişsel ($r = .51$), duyuşsal ($r = .63$) ve davranışsal ($r = .42$) boyutlar arasında orta düzeyde pozitif; içselleştirme ile yordayan değişkenlerden duyuşsal ($r = -.29$) ve davranışsal ($r = -.17$) boyutlar arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki bulunurken, diğer tüm boyutlar arasında orta düzeyde negatif yönde bir ilişki vardır.

Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarıyla birlikte, "uyum" boyutuyla orta düzeyde anlamlı bir ilişki göstermektedir ($R = .66$, $R^2 = .44$, $p < .05$). Bu üç boyut birlikte uyum boyutunun toplam varyansının yaklaşık %82'sini açıklamaktadır. t testi sonuçlarına göre örgütsel sinizmin bilişsel ($r = .51$, $p < .05$) ve duyuşsal ($r = .63$, $p < .05$) boyutları uyum boyutu üzerinde önemli birer yordayıcıdır. ($p = .33$).

Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları birlikte, "özdeşleşme" boyutuyla orta düzeyde anlamlı bir ilişki göstermektedir ($R = .55$, $R^2 = .30$, $p < .05$). Bu üç boyut birlikte özdeşleşme boyutunun toplam varyansının yaklaşık %45'ini açıklamaktadır. t testi sonuçlarına göre örgütsel sinizmin bilişsel ($r = -.45$, $p < .05$) ve duyuşsal ($r = -.50$, $p < .05$) boyutları özdeşleşme boyutu üzerinde önemli birer yordayıcıdır.

Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları birlikte, "içselleştirme" boyutuyla orta düzeyde anlamlı bir ilişki göstermektedir ($R = .34$, $R^2 = .11$, $p < .05$). Bu üç boyut birlikte özdeşleşme boyutunun toplam varyansının yaklaşık %13'ünü açıklamaktadır. t testi sonuçlarına göre örgütsel sinizmin bilişsel ($r = -.30$, $p < .05$) ve duyuşsal ($r = -.29$, $p < .05$) boyutları içselleştirme boyutu üzerinde önemli birer yordayıcıdır. Buna karşın davranışsal boyutun uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutunun önemli bir yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğretmenlerin sinizm düzeyleri "davranışsal" ve "bilişsel" alt boyutlarda ve ölçek genelinde orta, "duyuşsal" boyutta ise düşük düzeydedir. Buna göre öğretmenler okul konuşulduğunda anlamlı bir şekilde bakışması, şikayetlenme, çekiştirme ve yersiz eleştirme gibi sinik özellikleri, yani kuruma olan olumsuz tutumları yansıtma durumları azımsanamayacak düzeydedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları sırasıyla "içselleştirme" ve "özdeşleşme" boyutun daha yüksekken, "uyum" boyutunda ise en düşük düzeydedir. Buna göre öğretmenlerin fedakârca çaba gösterme, okulun geleceğini düşünme, çıkar, beklenti ve problemlerini sahiplenme, eleştirileri üstlenme, övüldüğünde mutlu olma gibi konularda çok olmasa da duyarlı olduklarını söylemek mümkündür. Bu bulgular Okçu, Şahin ve Şahin (2015), Sezer (2005), Sezgin (2010) ve Zeren'in (2007) çalışmalarıyla tutarlılık göstermektedir.

Örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılık arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki söz konusu iken, örgütsel sinizmin "duyuşsal" ve "davranışsal" boyutlarıyla bağlılığın "içselleştirme" boyutu arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre öğretmenlerin çalıştıkları kuruma bağlanmalarına sinik tutum ve

davranışlar engel tekil edebilmektedir. Buna karşın, örgütsel bağlılığın “uyum” boyutu sinizmin “bilişsel”, “duyuşsal” ve “davranışsal” boyutları pozitif yönde destekleyebilmektedir. Bu durum salt ekonomik kaygılarla çalışma, isteksizlik, çabanın sınırlılığı, uyum güçlüğü ve kurallara mecburen uyma gibi uyum ifadeleri dikkate alındığında alanyazın ve genel sonuca paralel düşmektedir (Brandes, 1997; Okçu, Şahin ve Şahin, 2015; Pitre, 2004).

Örgütsel sinizmin alt boyutları örgütsel bağlılığın “uyum” boyutunu önemli bir kısmını (4/5) açıklamaktadır. Başka bir anlatımla örgütsel bağlılığın “uyum” boyutu diğer boyutlar arasında en çok örgütsel sinizm tarafından etkilenmektedir. Buna göre okullarına karşı olumsuz inanç, tutum ve davranışlara sahip öğretmenler, isteksiz ve gayretsizce “madalya mı takacaklar” anlayışıyla çalışabilmektedirler. Örgütsel sinizmin alt boyutları, bağlılığın “özdeşleşme” boyutunu orta düzeyde açıklarken, “bilişsel ve “duyuşsal” boyutları “özdeşleşme” boyutu üzerinde önemli birer yordayıcıdır. Bu sonuçlar okullarında sinik davranışlar gösteren öğretmenlerin, okulun amaçlarını benimseyip gerçekleştirmek için çaba gösterme isteklerinin ve okullarında kalmaya yönelik arzularının azaldığını göstermektedir.

Örgütsel sinizm bağlılığın “içselleştirme” boyutunu düşük düzeyde açıklamaktadır. Buna göre örgütsel sinizmin “bilişsel” ve duyuşsal” boyutları öğretmenlerin gayretliliği ve fedakârlığı ve ilgileri gibi öğeleri kapsayan “içselleştirme” boyutu üzerinde az düzeyde anlamlı bir etkiye sahiptir. Bu bağlamda örgütsel bağlılığın “içselleştirme” boyutunu açıklayan başka etmenler vardır ve bunların araştırılması yerinde olacaktır. Araştırma bulguları Abraham (2000), Özgan, Külekçi ve Özkan (2012) ile Balıkçıoğlu’nun (2013) çalışmaları ile tutarlılık göstermektedir.

Sonuçlar öğretmenlerin okullarındaki örgütsel sinizm düzeylerinin örgütsel bağlılık üzerindeki anlam ve önemini ile okullarda örgütsel sinizm düzeyi arttıkça, örgütsel bağlılığın azaldığını göstermektedir. Örgütsel bağlılığın, çalışanın performansına, devamsızlığa, işe zamanında gelme ve istifaya olumlu etkileri bakımından (Bayram, 2005; Kalağan, 2009), okullarda sinizmi azaltmak için yönetici ve öğretmenler arasında olumlu ve etkili bir iletişim oluşturulmalıdır. Yöneticiler, öğretmenlerin okullarından hoşnutsuzluklarını azaltmak, yersiz eleştirel tutum ve davranışlarını olumluya döndürmek için çaba göstermeli; onların çabalarını takdir etmeli, başarılarını ödüllendirmeli ve okul için değerli olduklarını hissettirmelidir. Ayrıca öğretmenlerin yöneticilere güvenmeleri sinik davranışlar sergilemelerini önlemede etkili olabilecektir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Sinizm, Örgütsel Bağlılık, Öğretmen

Kaynaklar

- Abraham, R. (2000). *Organizational Cynicism: Bases and Consequences. Genetic, Social, and General Psychology Monographs*. 126 (3), 269-292.
- Andersson, L. (1996). “Employee cynicism: An examination using a contract violation framework”. *Human Relations*, 49, 1395-1418.
- Balay, R. (2000a). *Özel ve Resmi Liselerde Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balay, R. (2000b). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel Sosyalleşme Kuram Strateji ve Taktikler*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balıkçıoğlu, S. (2013). *Antalya Bölgesi Konaklama İşletmeleri Çalışanlarının Örgütsel Sinizm Tutumları ile Bağlılık İlişkisi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Bayram, L. (2005) “Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık”. *Sayıştay Dergisi*, 59, 125-139.
- Brandes, P.M. (1997). *Organizational Cynicism: Its Nature, Antecedents, and Consequences* (Dissertation of Doctor of Philosophy), The University of Cincinnati.
- Dean JR, J.W., Brandes, P. & Dharwadkar, R. (1998). “Organizational Cynicism”. *The Academy of Management Review*, 23 (2), 341-352.
- Eaton, J.A. (2000). *A Social Motivation Approach to Organizational Cynicism* (Dissertation of Master of Arts), Faculty of Graduate Studies, York University, Toronto.
- Findik, M. ve Eryeşil K. (2012). “Örgütsel Sinizmin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma”. *International Iron & Steel Symposium*, 02-04 April 2012, Karabük, Türkiye (1250-1255).
- Kalağan, G. (2009). *Araştırma Görevlilerinin Örgütsel Destek ile Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim, Antalya.
- Karacaoğlu, K. ve İnce, F. (2012). Örgütsel Sinizm Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması: Kayseri Organize Sanayi Bölgesi Örneği. *Business and Economics Research Journal* 3 (3), 77 – 92.

- Kılıç, Ş. (2011). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki (Keçiören İlçesi Örneği)*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1997), "*Commitment in the Workplace - Theory, Research, and Application*", Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Okçu, V., Şahin, H. M. ve Şahin, E. (2015). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Örgütsel Sinizme İlişkin Algılarının Örgütsel Bağlılıkları Üzerindeki Etkisi, *International Journal of Science Culture and Sport*, 4, 298-313, Doi : 10.14486/IJSCS391.
- Pitre, J. L. (2004). *Organizational Cynicism At The United States Naval Academy: An Exploratory Study*. Unpublished Master Tysis, Naval Postgraduate School Monterey. 7
- Porter, L. W., Steers, R. M. & Boulian, P. V. (1973). *Organizational Commitment, Job Satisfaction And Turnover Among Psychiatric Technicians*. U.S Department of Health Education and Welfare National Institute of Education, Technical Report, 16, 1-21.
- Sezer, F. (2005). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Sergiledikleri Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Bir Yordayıcısı Olarak Okul Kültürü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(156), 142-159.
- Yıldız, K. (2012). Örgütsel Bağlılık İle Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Muhalefet Arasındaki İlişki. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turtic*. 8 (6), 853-879. Ankara, Turkey.
- Yıldız, K. (2012). Özgan, H., Külekçi, E. ve Özkan, M. (2012). Öğretim Elemanlarının Örgütsel Sinizm İle Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *International Online Journal Of Educational Science*, 4(1), 196-205.
- Zeren, H. (2007). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Stilleri İle Bu Okullarda Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

AİLE KATILIMI VE OKULA BAĞLILIK ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yusuf Celal Erol^a, Muhammed Turhan^b

^(a) Arş. Gör., Fırat Üniversitesi, yusufcelalerol@gmail.com
^(b) Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, muhammedturhan66@gmail.com

Giriş

Bireyler, toplumsal kuralları ve toplumun onayladığı davranışları, aile ve okul ortamında öğrenmektedir (Uslu, 2012, s.1). Okulların görevi, ailelerin sorumluluğunda olan çocukların eğitiminde aileye destek olmaktır (Özgan ve Aydın, 2010, s. 1170). Çocuğunun yetiştirilmesinde öncelikli sorumluluğu bulunan ailenin, çocuğun eğitiminin her aşamasında katkı sağlaması, bir gerekliliktir. Çünkü günümüz eğitim anlayışı, eğitime bütünsel şekilde yaklaşarak, okulda verilen eğitimin evde desteklenmesi ve ailenin de okulda verilen eğitimin bir parçası olmasını gerektirmektedir (Öncül, 2011). Aile katılımı da, öğrencilerin okula istekli bir şekilde gelmelerine, benlik saygısının yükselmesine ve okula yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olur (Kılıç, 2009). Ailelerin, öğrencilerinin eğitim süreçlerine katkı sağlaması, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin arttırmasını sağlayabilir. Ailenin eğitime katılımı, öğrencinin öğrenmelerini destekleme ve öğrenme seviyesini yükseltme amacıyla, okul çalışmalarına katılmaya, evde akademik destek sağlamaya ve öğrencisinin öğretmenleriyle ve diğer velilerle iletişim kurmaya çalışmasıdır (Weiss, Dearing, Mayer, Kreider ve McCartney, 2005, s. 20).

Ailelerin çocuklarıyla ilgilenmesi, öğrencilerin daha fazla performans göstermelerini sağlayacaktır (Kılıç, 2009). Aile katılımı, ev ortamında eğitsel bir anlayışla okuma ve dinleme kültürü oluşturma çabası ve ev ortamının eğitsel bir ortama dönüştürülmeye çalışılması olarak da anlaşılabilir. Yıldırım ve Dönmez (2008), ailelerin çocuklarının eğitimine katılımının öğrenci başarısı ve psikolojisine olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir.

Okula bağlılık, öğrencilerin öğrenme süreci, sınıf içi ve sınıf dışı akademik ve sosyal aktiviteler ve başarılı öğrenme çıktılarına ulaşma hakkındaki psikolojik, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tepkilerinin kalitesi ve miktarıdır (Günüç ve Kuzu, 2015, s. 588). Okulun eğitsel amaçlarını başarabilmesinin gerekliliklerinden biri de, öğrencilerin okul yaşamının niteliğine ilişkin olumlu algısı ve okula bağlılık hissetmesidir (Kalaycı ve Özdemir, 2013, ss. 294-295).

Okula bağlılık, öğrencilerin okul faaliyetlerine ve okuldan sağladığı kazanımlara ilişkin olumlu algısı, okul etkinliklerinde rol alması ve kendisini okula ait ve okulun bir parçası olduğunu hissetmesidir. Okula bağlılığı güçlü olan öğrencilerin, ailesine, okula ve topluma karşı hissettiği duygusal bağları kuvvetlenir, okul başarısı artar, güven duygusu gelişir, sosyalleşmeleri kolaylaşır; tam tersi durumda ise, öğrencilerin suça bulaşma olasılığı artmaktadır (Yıldız ve Kutlu, 2015, ss. 333-334). Öğrencilerin okula bağlılığın sağlanması için ailelere önemli görevler düşmektedir. Aileler, çocuklarına evde ders çalışma ortamı hazırlamalı, akademik ve motivasyonel destek sağlamalı, amaç ve beklentilerini çocuklarının anlayabilecekleri şekilde ifade etmeli ve çocuklarını denetlemelidirler.

Araştırmanın Amacı

Ailenin okulla işbirliği içerisinde öğrencinin eğitimine destek olması, öğrencinin uyumunu ve olumlu gelişimini kolaylaştıracaktır (Gülcan ve Taner, 2011, s. 130). Aile katılımının, öğrencilerin okula bağlılığını arttırdığı (Sheldon, 2007) çalışmalarda tespit edilmiştir. Aile desteği, okula bağlılığın öncüllerindedir (Kahu, 2013, s. 766). Uslu (2012), ailenin evde akademik desteği ve okula katılımının, öğrencilerin okul aidiyeti duygularını anlamlı düzeyde yordadığını tespit etmiştir. Öğrencilerin, aileleriyle iyi ilişkilere sahip olması ve ailenin öğrencilerine destek olması, öğrencilerin okula bağlılıklarını olumlu yönde etkilemektedir (Rosenfeld, Richman ve Bowen, 2000; Garcia-Reid, Reid ve Peterson, 2005; Murray, 2009). Aile katılımının sağlanması, öğrencinin okula bağlılığının azalmasını önleyici etkiye de sahiptir (Simons-Morton ve Crump, 2003). Brewster ve Bowen (2004), çalışmalarında, aile katılımı ve desteğinin, okula bağlılığı olumlu yönde etkilediğini ve öğrencilerin okula bağlılığına ilişkin varyansın % 5'ini açıkladığını tespit etmişlerdir. Bu nedenle, bu çalışmada öğrencilerin aile katılımı ve okula bağlılık algıları ve aile katılımı ile okula bağlılık arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış korelasyonel bir çalışmadır. Bu modele uygun bir biçimde, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin varlığı tespit edilemeye ve varsa ilişkinin derecesi ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmada, aile katılımı ve okula bağlılık arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmanın çalışma evrenini, Elazığ ilindeki ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada, seçkisiz örnekleme yöntemleri içerisinde yer alan tabakalı örnekleme kullanılmıştır. Bu kapsamda, Elazığ il merkezinde bulunan ortaokullardaki öğrenciler arasından tabakalı ve seçkisiz olarak belirlenen öğrenciler ile örneklem oluşturulmuştur. Çalışma kapsamında, Elazığ il merkezindeki 33 ortaokulda öğrenci sayıları ile orantılı ve seçkisiz bir şekilde 3300 öğrenci belirlenmiştir ve ölçme aracı bu öğrencilere uygulanmıştır. Analize dâhil edilen anket sayısı ise 1488'dir.

Araştırmada, veri toplama aracı olarak, Aile Katılımı ve Desteği Ölçeği (AKDÖ) ile Okula Bağlılık Ölçeği (OBÖ) kullanılmıştır. AKDÖ, Anderson-Butcher, Amorose, Iachini ve Ball (2013) tarafından, ilk ve ortaokul öğrencilerinin aile katılımı ve desteğine ilişkin algılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir ve çeviri ve geçerlik - güvenirlik çalışmaları ise araştırmacı tarafından yapılmıştır. OBÖ ise, Fredricks, Blumenfeld, Friedel ve Paris (2003; 2005) tarafından, öğrencilerin okula bilişsel, davranışsal ve duygusal bağlılık düzeylerini tespit etmek amacıyla geliştirilmiştir.

Bulgular

Öğrencilerin aile katılımı ve desteğine ilişkin algıları "Katılıyorum" ($\bar{X} = 4.15$) düzeyindedir. Okula bağlılık düzeylerine ilişkin ise "Çoğu Zaman" düzeyinde ($\bar{X} = 3.94$) görüş bildirmişlerdir. Bu bulgulardan hareketle, araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinden eğitimleriyle ilgili yeterli desteği gördükleri ve okula bağlılıklarının da yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrenciye yönelik aile katılımı ve desteği ölçeği ile okula bağlılık ölçeği arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ($r = .42$; $p < .01$). Bu bulgu, öğrencinin aile katılımı ve desteği algısının artmasıyla okula bağlılık düzeyinin de arttığını göstermektedir. Velilerin, öğrencilerinin eğitimlerine katkı ve destek sağlaması öğrencilerin okula olan bağlılıklarını yükseltmektedir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin aile katılımı ve desteği algıları arttıkça okula bağlılıkları da artmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğrencilerin aile katılımı ve desteği algıları yüksek düzeydedir. Araştırmaya katılan öğrenciler, ailelerinden eğitimleriyle ilgili yeterli katılımı ve desteği gördüklerini düşünmektedirler. Ailelerin, öğrencisinin eğitim hayatına katılımı, öğrencinin davranışsal ve sosyal uyumlarının gelişmesine, disiplin sorunları içeren davranışlarının azalmasına ve okula devam oranı ve akademik başarısının yükselmesine yardımcı olmaktadır (Kotaman, 2008). Aile katılımının, akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği (Jeynes, 2005; Stewart, 2008, s. 183), literatürde sıkça rastlanılan bir bulgudur.

Öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri yüksek düzeydedir. Literatürde, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin orta veya yüksek düzeyde olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Kalaycı ve Özdemir, 2013; Özdemir ve Kalaycı, 2013). Ancak, Arastaman (2009), öğrencilerin okula bağlılıklarının sınav odaklı olduğunu ve zorluklara direnemeyen, dersi geçmek için çalışan öğrencilerin özelliklerine uyduğunu dile getirmiştir.

Aile katılımı ve desteği değişkeni, okula bağlılık puanları ile anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkiye sahiptir. Okula bağlılık ölçeğinin puanlarına ilişkin varyansın %16'sı aile katılımı ve desteği algısından kaynaklanmaktadır. Ailelerin çocuklarının eğitimlerine katkı ve destek sağlaması öğrencilerin okula bağlılıklarını yükseltmektedir. Aile katılımı ve desteğinin okula bağlılık üzerindeki etkisi azımsanmayacak derecede yüksektir.

Öğrenciye yönelik aile katılımı ve desteği ölçeği ile okul bağlılığı ölçeği arasında anlamlı ve pozitif yöndeki ilişki, öğrencinin aile katılımı ve desteği algısının artmasıyla okula bağlılık düzeyinin de arttığını göstermektedir. Aile katılımı ve desteği, okula bağlılık ve akademik başarı ile pozitif yönde, okul terki ile de negatif yönde bir ilişkilidir (Fall ve Roberts, 2012). Aile katılımı, olumlu okul iklimine ve öğretmenlerin diğer velilere ulaşma istekliliğini olumlu etkiler (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Aileler, öğrencilerin okul algılarını olumlu veya olumsuz etkileyebilirler. Aileler model olarak çocuklarının toplumsallaşmasına yardımcı olurlar. Aile katılımı, okulun amaçlarına ulaşması için anahtardır (Uslu, 2012). Yüksek aile katılımı algısı ve okula bağlılık düzeyi olan öğrenciler, alkol kullanımından uzak durmaktadırlar (Simons-Morton, 2004). Öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini yükseltmek için, ailelerin öğrencilerinin eğitim süreçlerine katılımı artırılmalıdır ve aileler aile katılımı için teşvik edilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Aile Katılımı, Okul Bağlılık, Öğrenci.

Kaynaklar

Anderson-Butcher, D., Amorose, A. J., Iachini, A., & Ball, A. (2013). Community and Youth Collaborative Institute School Experience Surveys. *Columbus, OH: College of Social Work, The Ohio State University.*

- Arastaman, G. (2009). Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık (School Engagement) Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), ss. 102-112.
- Brewster, A. B. & Bowen, G. L. (2004). Teacher Support and the School Engagement of Latino Middle and High School Students at Risk of School Failure, *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(1), pp. 47-67.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431.
- Fall, A. M. & Roberts, G. (2012). High School Dropouts: Interactions between Social Context, Self-perceptions, School Engagement, and Student Dropout, *Journal of Adolescence*, 35, pp. 787-798.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P.C., Friedel, J. & Paris, A. (2003). School Engagement, *Indicators of Positive Development Conference, Child Trends*, pp. 1-49.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J. & Paris, A. (2005). School Engagement, In K. A. Moore & L. Lippman (Eds.) *What Do Children Need to Flourish?: Conceptualizing and Measuring Indicators of Positive Development*, New York, NY: Springer Science and Business Media.
- Garcia-Reid, P., Reid, R. J., & Peterson, N. A. (2005). School Engagement among Latino Youth in An Urban Middle School Context: Valuing the Role of Social Support. *Education and Urban Society*, 37, pp. 257-275.
- Gülcan, M., G. ve Taner, N. (2011). Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretimde Ev Ziyaretlerinin Okul Başarısına Etkisi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), ss. 129-144.
- Günüç, S., & Kuzu, A. (2015). Student Engagement Scale: Development, Reliability and Validity, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(4), pp. 587-610.
- Jeynes, W. H. (2005). A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement, *Urban Education*, 40(3), ss. 237-269.
- Kahu, E. R. (2013) Framing Student Engagement in Higher Education, *Studies in Higher Education*, 38(5), pp. 758-773.
- Kalaycı, H., ve Özdemir, M. (2013). Lise Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Algılarının Okul Bağlılıkları Üzerine Etkisi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), ss. 293-315.
- Kılıç, D. (2009). Yenilenen İlköğretim Programlarında Ailenin Eğitim Fonksiyonunun Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), ss. 177-190.
- Kotaman, H. (2008). Türk Ana Babalarının Çocuklarının Eğitim Öğretimlerine Katılım Düzeyleri, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), ss. 135-149.
- Murray, C. (2009). Parent and Teacher Relationships as Predictors of School Engagement and Functioning Among Low-Income Urban Youth, *Journal of Early Adolescence*, 10(5), pp. 1-29.
- Öncül, F. (2011). Öğretmenlerin Yapmış Olduğu Ev Ziyaretlerinin Aile Üzerindeki Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, M. ve Kalaycı, H. (2013). Okul Bağlılığı ve Metaforik Okul Algısı Üzerine Bir İnceleme: Çankırı İli Örneği, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Administration: Theory and Practice)*, 13(4), ss. 2125-2137.
- Özgan, H. ve Aydın, Z. (2010). Okul Aile İşbirliğine İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Veli Görüşleri, *e-Journal of New World Science Academy*, 5(3), s. 1169-1189.
- Rosenfeld, L. B., Richman, J. M., & Bowen, G. L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17, pp. 205-226.
- Sheldon, S. B. (2007). Improving Student Attendance with School, Family, and Community Partnerships, *The Journal of Educational Research*, 100(5), pp. 267-275.
- Simons-Morton, B. G., & Crump A. D. (2003). Association of Parental Involvement and Social Competence with School Adjustment and Engagement among Sixth Graders. *Journal of School Health*, 73(3), pp. 121-125.
- Simons-Morton, B. (2004). Prospective Association of Peer Influence, School Engagement, Drinking Expectancies, and Parent Expectations with Drinking Initiation among Sixth Graders, *Addictive Behaviors*, 29, pp. 299-309.
- Stewart, E. B. (2008). School Structural Characteristics, Student Effort, Peer Associations, and Parental Involvement: The Influence of School and Individual Level Factors on Academic Achievement, *Education and Urban Society*, 40(2), pp. 179-204.
- Uslu, F. (2012). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okula Yönelik Aidiyeti: Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, Akran İlişkisi ve Aile Katılımının Rolü, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Weiss, H. B., Dearing, E., Mayer, E., Kreider, H. & McCartney, K. (2005). Family Educational Involvement: Who Can Afford It and What Does It Afford?, In Cooper, C. R., Coll, C. G., Bartko, W. T., Davis, H. M., & Chatman, C. (Eds.), *Developmental Pathways Through Middle Childhood, Rethinking Contexts and Diversity as Resources*, Mahway, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Yıldırım, C. ve Dönmez, B. (2008). Okul-aile İşbirliğine İlişkin Bir Araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (23), ss. 98-115.
- Yıldız, M., A. ve Kutlu, M. (2015). Erinlerde Okula Bağlanmanın Yordayıcısı Olarak Sosyal Kaygı ve Depresif Belirtilerin İncelenmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), ss. 332-345.

İLK VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL DEĞİŞİME DİRENÇLERİ

Özge Aydın^a, Semiha Şahin^b

^(a) Öğretmen oozgess@gmail.com

^(b) Doç. Dr. semiha.sahin@deu.edu.tr

Giriş

Günümüzde bilgi, ulaşım ve iletişim teknolojilerin hızla değiştiği, olgu ve kavramların sürekli yenilendiği küçülen bir dünyanın varlığı söz konusudur. Bilginin kullanımı ve üretimi artan bir ivmeyle devam etmekte; kullanılan teknolojik gereçlerin yerini yenileri almakta ve takip edilmesi zor bir süreç yaşanmaktadır.

Birey ve toplumlarda gerçekleşen değişimler, örgütlerde değişimi tetiklemektedir. Sabuncuoğlu ve Tüz'e (1996) göre örgütsel değişim, örgütlerin yapı olarak buldukları çevreye uyarlanmalarıdır ve de örgütün çeşitli alt sistem ve unsurlarıyla bunlar arasındaki ilişkilerde meydana gelebilecek her türlü değişikliği ifade eder. Bu anlamda örgütsel değişim (ÖD) yaratıcılık, yenilik yapma, büyüme ve gelişme gibi olay ve olguların tümünü içine alabilecek derecede geniş kapsamlıdır (Dicle ve Dicle, 1973). ÖD'nin nedenleri iç ve dış güçler olmak üzere iki grupta toplanır. Dış güçler ekonomik, toplumsal, teknolojik ve hukuksal bağlamda incelenir (Koçel, 2005).

Eğitimdeki başarının en önemli unsurlarından biri de insan dolayısıyla “öğretmendir” ve yapılacak değişimlerde öğretmenlerin bilgi, beceri ve değişmeye karşı duyduğu ihtiyacın bilinmesi gerekmektedir. Genellikle eğitimsel değişikliklerde işin program ve araç gereç boyutu üzerinde durulmakta, insan boyutu ihmal edilmektedir (Özdemir, 1998).

Değişime direncin ortaya çıkış şekilleri: Örgüt içinde çalışanların değişime karşı gösterdiği direnç tek bir yolla olmamaktadır. Direncin birçok çeşidi olabilmektedir. Kimi zaman sessiz kalmak, kimi zaman diğer çalışanları örgütlemek, kimi zaman da işini yapmamak şeklinde görülebilmektedir. Bazen direnci fark etmek bile çok zor olmaktadır (Hill, 2010). Başaran (1992; Judson, 1991), değişime karşı üç tür tepki öngörmektedir: *Etkin kavgacı tepki*: Bunlar bireylerin değişime ve değişimi destekleyenlere verdiği açık, net ve sert tepkilerdir. *Edilgen kavgacı tepki*: Bu tepkiler ise iş başında oturma, eylemsizlik ve çatışma türündeki tepkilerdir. *Küskünlük*: İş yavaşlatma, üstle ilişkileri kesme, çekilme, yer değiştirme isteğinin artması, değişimden yakınma gibi tepkilerdir. Hussey (1997: 45) değişim sürecinden etkilenen kişilerin tutum ve davranışlarını dört boyutta incelemektedir: *Yapar gibi görünenler (rol yapanlar)*: Değişimi kabullenmelerine rağmen az çaba gösterenlerdir. Ödüllendirme mekanizmasının olmaması, zamanın kısıtlı olması gibi nedenlerden kaynaklanabilmektedir. *Muhafif (direnen)*: Değişimin başarısını engellemek amacıyla çaba gösterenlerdir. Bu gruptakilerin en zararlısı sabote edenler, en az zararlısı ise uygulama için çaba sarf etmeyenlerdir. *Lider*: Değişimi kabullenmiş ve değişim için çaba sarf eden kişilerdir. Değişimin başarılı olabilmesi için yardımcı olurlar ve diğer insanları motive etmek için uğraşırlar. *İzleyen*: İşlerini değişimin gerektirdiği şekilde gerçekleştiren ve lideri içselleştirdikleri için takip eden kişilerdir. Kolasa (1979: 591) değişime karşı olası tutumları bu çalışmada temel alınan boyutlar olan “aktif direnç”, “pasif direnç”, “kayıtsız kalma” ve “kabul” olarak ifade etmektedir.

Bu çalışmada değişime direnci etkileyen değişkenler incelendiğinde cinsiyet durumu bireylerin sosyal ve psikolojik tutum ve davranışlarını etkileyen önemli bir özelliktir. Gelişim psikolojisinin temel etkeni olan yaş olgusu, yine bireylerin nasıl bir algı, tutum ve davranışa sahip olabileceğine önemli bir gösterge olabilmektedir (Erikson and Erikson, 1997; Vygotsky, 1978). Bu anlamda bireyin yaş aralıklarına göre değişim gösterisi örgütlerinde değişime yaklaşımlarını nasıl etkileyeceği merak konusu olmaktadır. Hizmet süresi çalışanların deneyim sahibi olmasında çok önemli bir etken olarak görülür. Fakat hizmet süresi rutinleşme sonucu meslekten sıkılmaya da etki edebileceği unutulmamalıdır. Örgüt ya da okul büyüklüğü bireysel başarıda ya da örgütsel süreç ve bu süreçteki yaşantılara olumlu ya da olumsuz etki eden önemli değişkenlerdendir (Şahin, 2010, Şahin-Fırat, 2007). Okul türü açısından ise ilkokullarda daha çok sınıf öğretmenleri, ortaokullarda ise branş öğretmenleri çalışmaktadır ve bu okullar öğrenci özellikleri ve programların içeriği açısından farklılaşmaktadır.

Araştırmalarda okullarda örgütsel değişim öğretmenlerin ve okulların bazı özelliklerine göre incelenmiştir. Bunlardan cinsiyet, (Çakır, 2009; Demirtaş, 2012; Kurşunoğlu, 2006; Taştan, 2013), yaş (Çakır, 2009; Doğru ve Uyar, 2012; Korkut, 2009; Kurşunoğlu, 2006), öğrenim durumu (Çakır, 2009; Korkut, 2009), branş (Demirtaş, 2012; Korkut, 2009, Kurşunoğlu, 2006; Taştan, 2013), hizmet süresi (Demirtaş, 2012; Korkut, 2009), çalışanın

pozisyonu (Çakır, 2009; Doğru ve Uyar, 2012), sosyo-ekonomik düzey ile okulun yerleşim yerine göre (Korkut, 2009), okul türü (Korkut, 2009; Kurşunoğlu, 2006) ve okul büyüklüğü (Taştan, 2013) incelenen değişkenler arasındadır.

Amaç

Araştırmalarda, dönüştürücü ve sürdürücü liderlikle ilgili bağımsız araştırmalara rastlansa bile, bu liderlik Bu araştırmamızın da ise öğretmenlerin değişime gösterdikleri bireysel direnci incelenecek ve öneriler geliştirmektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilk ve ortaokul öğretmenlerinin değişime dirence ilişkin algı düzeylerini belirlemek, bu algı düzeylerinin öğretmenlerin bireysel/mesleki ve okulların bazı özelliklerine göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Araştırmada şu sorulara cevap aranacaktır:

- 1) İlk ve ortaokul öğretmenlerinin okullarındaki değişime dirence ilişkin algı düzeyleri nedir?
- 2) İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okullarında örgütsel değişime gösterdikleri bireysel dirence ilişkin algıları onların cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, hizmet süresi, branş, bir projede görev alma durumu, okul türü ve okul büyüklüğü durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırma, tarama modelinde betimsel (ilişkisel) bir araştırmadır ve nicel yöntemle yapılmıştır. Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Manisa'nın Salihli ilçesinde bulunan 95 resmi ilkököl ve ortaokulda görev yapan 1107 öğretmen oluşturmaktadır. Tabakalı örnekleme yöntemi resmi ilkököl ve ortaokullar okul büyüklüklerine göre küçük, orta ve büyük olarak üç gruba ayrılmıştır. Örneklem her gruptan okul sayıları dikkate alınarak en az %10'u tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu okullarda görev yapan ve gönüllü olan 179'u kadın, 189'u erkek 368 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Öğretmenlerin değişime direncine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Değişime Direnci Ölçeği" kullanılmıştır. Oluşturulan taslak ölçeğe pilot uygulama sonrası son hali verilmiştir. Ölçeğin faktör yükleri, öz değeri, açıklanan varyans ve güvenilirlik katsayısı sonuçları Tablo 1'de verilmektedir.

Boyut	Faktör Yükleri	Özdeğer	Açıklanan Varyans (%)	Cronbach Alfa
Kayıtsızlık	.496 - .777	6.430	26,792	.83
Pasif-Aktif Direnç	.458 - .657	1.815	7,561	.72
Gönülsüzlük	.428 - .736	1.644	6,850	.67
Toplam			41,203	.86

Tabloda görülen sonuçlar ölçeğin geçerli güvenilir bir yapısı olduğunu göstermiştir. Araştırmada verilerin çözümlenmesinde t Testi yerine Mann-Whitney U Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (F) yerine ise Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Bunun yanı sıra, iki ortalama arasındaki farkın etki derecesinin incelenebilmesi için Cohen's d katsayısı, matematiksel olarak hesaplanmıştır.

Bulgular ve Tartışma

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel değişime gösterdikleri bireysel dirence ilişkin algı düzeylerini Tablo 2'de verilmektedir.

Boyut	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma	
Kayıtsızlık	68	1.00	4.50	2.15	0.65
Pasif-Aktif Direnç	68	1.00	4.25	2.01	0.57
Gönülsüzlük	68	1.00	3.83	1.88	0.48
Genel	68	1.00	3.63	2.03	0.47

Sonuçlara göre, öğretmenler örgütsel değişime az düzeyde direnç gösterdiklerini belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin değişim sürecinde hemen hemen gönüllü oldukları, değişiklikleri onayladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çakır (2009), Demirtaş (2012), Doğru ve Uyar (2012) ve Şentürk'ün (2007) araştırmalarıyla tutarlık gösteren bu sonuçlar değişimin kalitesini artırması (Çalık ve Er, 2014) bakımından önem arz etmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel değişime gösterdikleri bireysel direnç cinsiyet değişkenine göre gönülsüzlük alt boyutunda az denenecek bir etki büyüklüğünde kadın öğretmenlerin lehine sonuçlanmıştır. Buna göre kadın öğretmenlerin değişime daha gönülsüz olduğu Doğru ve Uyar'ın (2012) kadın öğretmenlerin değişimi

bir sorunlar yumağı olarak görmesi sonucuyla paralellik göstermektedir. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel değişime gösterdikleri bireysel direnç öğrenim düzeylerine göre de değişmemiştir. Araştırmanın sonucuna göre kayıtsızlık alt boyutunda “din kültürü” öğretmenleri matematik/fen ve teknoloji ile Türkçe/sosyal bilgiler öğretmenlerine göre değişime daha fazla direnç göstermektedirler. Bu boyutun içeriğinde ilgisizlik, kayıtsızlık ve eskiyi sürdürme gibi davranışların yer aldığı göz önüne alındığında din kültürü öğretmenlerinin, yapılan değişikliklere fazla kayıtsız ve ilgisiz kaldıkları ve eskiyi sürdürme çabalarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kayıtsızlık alt boyutunda bir projede pasif görev alan öğretmenler ile etkin görev alan öğretmenler karşılaştırıldığında, pasif görev alanlar ölçek genelinde değişime daha fazla diremektedirler. Farkların etki büyüklüğü pasif görev alma durumunda orta büyüklükte, aktif görev almama durumunda ise az derecede etki büyüklüğüne sahiptir.

Kayıtsızlık ve gönülsüzlük alt boyutları ile ölçek genelinde büyük okullarda öğretmenler değişime daha fazla direnç gösterdiklerini belirtmişlerdir. Orta dereceli etki büyüklüğünde büyük okullarda görev yapan öğretmenler, küçük ve orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlere göre değişime karşı daha kayıtsız, isteksiz ve gönülsüz oldukları ve değişime direnç eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin ÖD’ye gösterdikleri bireysel direnç davranışları boyutlar ve ölçek genelinde incelendiğinde yaş, hizmet süresi, öğrenim düzeyi ve okul türü değişkenlerine göre gruplar arasında fark olmadığı görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın sonuçları öğretmenlerin değişime dirençli olduklarına, başka bir deyişle genellikle değişimi istemediklerine ilişkin yaygın inanca ters düşmektedir. Bu bağlamda benzer araştırmanın okul müdürleriyle yapılması önem kazanmaktadır. Ayrıca, nitel araştırma yöntemi kullanılarak öğretmenlerin değişime inançları, değişimin engelleri ve çözüm önerileri derinlemesine incelenebilir ve benzer bir araştırma özel okullarda ve farklı yerleşim yerlerindeki okullarda yapılabilir. Buna göre kadın öğretmenlerin değişime gönülsüz oluşlarının detaylı bir şekilde incelenmesi de, bu durumun kadına biçilen toplumsal rollerle ilişkisi olup olmadığının tespit edilmesi açısından da yerinde olacaktır.

Yine birçok konuda sorun oluşturan ve işin kalitesini etkileyen okul büyüklüğü bu araştırmada da dikkati çekmiş ve büyük okullarda değişime direnç daha fazla olmuştur. Bu kapsamda büyük okullarda iletişim ağları yeniden düzenlenerek, iletişim kopukluğu nedeniyle meydana gelen bilgi eksiklikleri giderilmelidir. Bu okullarda çalışan öğretmenlerin çalışma koşulları incelenmeli ve öğretmenlerin motivasyonlarını artırıcı önlemler alınmalıdır. En önemlisi, büyük okulların küçültülmesi için çaba harcanmalıdır.

Yine projelerde aktif görev alan öğretmenlerin değişimi daha fazla kabullenmeleri ve destek olmaları dikkate değer bir sonuçtur. Bu bağlamda her öğretmene proje fikrinin oluşmasından sonuçlanmasına kadar değişik evrelerde fırsat verilmesi anlam kazanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Değişim, Değişime Direnç, Öğretmen, Değişim, Türk Eğitim Sistemi

Kaynaklar

- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri Yöneltiler Davranış*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Çakır, B. S. (2009). *İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Değişime Ve Örgütsel Değişime Direnme Olgularını Algılamaları Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çalık, T. ve Er, E. (2014). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okulun Değişime Açıklığı ile Değişim Kapasitesi Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(2), 151-172.
- Demirtaş, H. (2012). İlköğretim Okullarının Değişime Açıklığı. *İlköğretim Online*, 11, 18-34.
- Dicle, Ü. ve Dicle, A. (1973). Örgütsel değişim. *Verimlilik Dergisi*, cilt 2 (3), 671.
- Doğru, S. Uyar, M. (2012). Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Örgütlerinin Değişmeye Direnme Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma: Konya İli Örneği. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 119-143.
- Erikson E. H. and Erikson JM (1997). *The life cycle completed: Extended Version*. New York, Norton.
- Hill. L. A. (2010). *Değişimi Yönetmek*. Çeviren: Melis İnan. İstanbul: Optimist Yayınları.
- Hussey, D. (1998). *Daha İyi Nasıl-Değişim Yönetimi*. Çeviren: Ali Çimen. İstanbul: Timaş Yayınevi.
- Hussey, D. E. (1997). *Kurumsal Değişimi Başarmak (2. Baskı)*. Çeviren: Tülay Savaşer. İstanbul: Rota Yayınları.
- Judson, S. A. (1991). *“Minimizing resistance to Change”-Changing Behaviour in Organization*. Cambridge: Blackwell.
- Koçel, T. (2005). *İşletme Yöneticiliği; Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış, Klasik-Modern-Çağdaş Yaklaşımlar (10. Baskı)*. İstanbul: Arıkan Basımevi.

- Kolasa, B. J. (1979). *Davranış Bilimine Giriş*. Çeviren: Kemal Tosun, Fulya Akyar vd. İstanbul: Fatih Yayınevi.
- Korkut, M. (2009). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Değişmeye İlişkin Görüşleri: Çanakkale İli Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurşunoğlu, A. (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Değişmeye İlişkin Tutumları: Denizli İli Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, S. (1998). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Sabuncuoğlu, Z. Tüz, M. (1996). *Örgütsel Psikoloji* (2. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Şahin, S. (2010). Okul kültürünün bazı değişkenler açısından incelenmesi (İzmir ili örneği). *İlköğretim -Online E-Dergi*, 9 (2), 561-575.
- Şahin-Fırat, N. (2007). *Okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şentürk, S. (2007). *İstanbul İli İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Değişime Dirençleri Ve Direnç Nedenleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taşdan, M. (2013). İlköğretim Okulu Öğretmenleri İçin Kişisel Ve Mesleki Değişime Açıklık Ölçeklerinin Geliştirilmesi: Bir Uygulama. *Akademik Bakış Dergisi*, 35, 1-20.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

NEO-LİBERAL EĞİLİMLERİN SONUCU OLARAK AKADEMİDE PSİKOLOJİK TACİZ

Burcu Erdemir^a

^aYrd. Doç. Dr., Çankaya Üniversitesi, burcuerdemir@yahoo.com

Giriş

Akademisyenlerin, yeniliklere hizmet etme, araştırma, eğitim ve öğretim sunma ve kültürel dönüşüm açısından toplumun ihtiyaçlarını karşılama açısından yükseköğretim kurumlarının temel değerleri oldukları, yadsınamaz bir gerçektir. Akademisyenlik mesleği böyle kilit bir öneme sahipken, 1980'lerden beri devam edegelen ekonomik, sosyal ve politik eğilimler, meslek üzerinde dönüştürücü bir etki yaratmıştır (Altbach, 1980). Bunun sonucu olarak, standardizasyon, pazarlama, rekabet ve yeni yönetim anlayışı gibi bir grup değer ve ölçüt akademisyenliği tanımlar olmuştur (Currie, 2004).

Akademisyenlerin istihdam durumlarındaki en büyük değişiklik, öğretim yapmanın yanında, akademik çalışmaların, belirli sayıda makale yazmak, puan toplamak gibi sayısal ölçütlere dayandırılması ve böylelikle akademik araştırmanın baskı altına alınmasıdır. Bunların yanında, azalan iş güvenliği ve meslektaş dayanışması ve artan yönetsel kontrol gibi sorunlar akademisyenler üzerindeki baskıyı arttırmaktadır (Kwiek, 2003). Bu değişiklikler ve yeni değerler, stres kaynaklarından bazılarını oluşturmaktadır (Bentley, Coates, Dobson, Goedegebuure & Meek, 2013) ve akademik ortamda gerilimli iş ilişkilerine yol açmaktadır.

Bu gergin iş ilişkilerinin kaçınılmaz olarak yarattığı sonuçlardan biri de saldırgan davranışlar ve psikolojik tacizdir, ya da bir başka ifadeyle yıldırma veya mobbing'dir. Psikolojik taciz, bir veya birden fazla kişinin bir kişiye sistematik olarak ve sıklıkla (ez az altı ay) düşmanca davranışta bulunması olarak açıklanabilir (Leymann, 1996). Bu sorunun nedenlerinden başlıcaları, kadro ve statü için rekabet, bilinmezlik, kargaşa ve iş garantisinin olmayışı (Lawrence, 2001; Vartia, 1996), eğitim sektörünü de kapsayan artan işletmecilik anlayışı ve beraberinde getirdiği (zayıf) liderlik (Leymann, 1990) ve hasta işyeri iklimidir (Einarsen, 1999).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, akademik liderlik ve etik iklimin psikolojik tacizi yordamadaki anlamlılık düzeyini incelemek hedeflenmiştir. Neo-liberal politikalara uyum sağlamanın getirdiği sorunlar ve özelleştirmelerdeki artış, iş güvenliğinin azalması ve akademik beklentilerin farklılaşması gibi konuların akademisyenlik mesleğinde dönüştürücü bir etkisi olmuştur. Bunlardan biri de, üniversite kampüslerinin, bilim üretme, yayma ve akademisyen dayanışmasının görüldüğü yerler olmak yerine (Curie, 2004), psikolojik tacizin büyüüp gelişmesi için uygun yerler haline dönüşmeleridir (Westhues, 2006). Bireyler açısından sonuçları intihara kadar varabilen (Lutgen - Sandvik & Sypher, 2009), kurumlar açısından da personel devir oranında artış ve itibar kaybına yol açan (Kaplan, 2010) psikolojik taciz sorunu daha çok ticari işletmelerle ilişkilendirildiğinden, bu gibi çalışmalarla, konunun daha çok ön plana çıkarılması ve yükseköğretimin üzerine eğilmesi gereken konular arasına girmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma için veri toplama işlemi 2014 Mayıs ayında gerçekleşmiştir. Çalışmada, bağımlı değişken olan psikolojik taciz için Aziz (1994) tarafından geliştirilen ve Tınaz, Gök ve Karatuna (2013) tarafından adapte edilen Psikolojik Taciz Ölçeği (PTÖ) kullanılmıştır. 30 maddeden oluşur ve 5'li likert tipindedir. Dört alt boyutu, *İşe yönelik davranışlar*, *Dışlayan davranışlar*, *İmaj zedeleyici davranışlar* ve *Sözel, yazılı ve görsel saldırı davranışları* şeklindedir. Bağımsız değişkenlerden liderlik için, Bolman ve Deal (2003) tarafından geliştirilen, Thompson (2005) tarafından adapte edilen ve Özcan ve Balyer (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Liderlik Oryantasyon Ölçeği (LOÖ) kullanılmıştır. 5'li Likert tipinde ve 32 maddeden oluşan ölçeğin orijinali 4 boyutlu iken bu çalışmada yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda tek boyutlu olarak anlamlandırılmıştır. Diğer bir bağımsız değişken olan etik iklim için, Cullen, Victor ve Bronson (1993) tarafından geliştirilen ve Eser (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Etik İklim Ölçeği (EİÖ) kullanılmıştır. Ölçek 5'li Likert tipinde ve 26 maddeden oluşur, alt boyutları ise *Arkadaşlık ve takım faydası*, *Kişisel fayda*, *Kurallar*, *kanunlar ve yasalar*, *Sosyal sorumluluk ve verimlilik* şeklindedir. Üç ölçeğin de psikometrik değerlendirmeler sonucunda geçerli ve güvenilir olduğu saptanmıştır. Nicel veri toplama yöntemi ve rastgele örneklem methodology, Ankara'da bulunan toplam 15

vakıf ve devlet üniversitesindeki akademisyenin oluşturduğu evrenden ($N = 17.940$), bir devlet ve iki vakıf üniversitesindeki yönetim kadrosunda yer almayan akademisyene ulaşılmıştır ($n = 253$). Uç değerler çıkarıldığında $n = 211$ kişi çalışmaya dahil edilmiştir (Hutcheson & Sofroniou, 1999). Verilerin analizi için SPSS 20 programı kullanılmıştır.

Bulgular

AFA sonuçlarına göre; üç ölçek için de sonuçlar istenen değerler içinde kalmaktadır. PTÖ için Keiser-Meyer-Olkin (KMO) .88, Barlett testi anlamlı ve faktör yükleri .41 - .90 aralığındadır. Faktörler yükleri düşük olduğundan 3,14 ve 30. maddeler çalışmadan çıkarılmıştır. Faktörler varyansın % 64.25' ini açıklarken güvenilirlik katsayısı .93'dür.

LOÖ için, KMO .98, Barlett testi anlamlı ve faktör yükleri .63 - .89 aralığında değişir. Orijinal ölçek dört boyutlu iken, bu çalışmada tek boyutlu olarak anlamlı sonuç vermiştir. Varyansın % 68.78' ini açıklayan faktör yapısının güvenilirlik katsayısı .99'dir.

ELÖ için KMO .93, Barlett testi anlamlı ve faktör yükleri .42 - .93 aralığında olup bu alt sınırın altında kalan 25. madde çalışmadan çıkarılmıştır. Faktörler varyansın % 70' ni açıklarken güvenilirlik katsayısı .94'tür. Pearson Korelasyon Katsayısı incelenmiş, psikolojik taciz ölçeğinin, liderlik ($r = -.43$) ve etik iklim ($r = -.44$) ölçekleri ile negatif yönde ve anlamlı bir korelasyona sahip olduğu görülmüştür (Tablo 1).

Tablo 1

Psikolojik Taciz ile Liderlik ve Etik İklim için Pearson Korelasyon Katsayıları ve Ortalama, Standart Sapma ve Cronbach's Alpha Değerleri (N = 211)

Ölçek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	M	SD	α
1. İşe Yönelik Davranışlar (MobF1)	1									11.90	3.48	.84
2. Dışlayan Davranışlar (MobF2)	.47**	1								8.74	1.26	.84
3. İmaj Zedeleyici Davranışlar (MobF3)	.62**	.56**	1							7.00	1.45	.84
4. Sözel, Yazılı ve Görsel Saldırı (MobF4)	.77**	.42**	.64**	1						7.27	2.00	.73
5. Liderlik	-.41**	-.31**	-.34**	.77**	1					108.53	29.24	.99
6. Arkadaşlık ve Takım Faydası (Etik F1)	-.43**	-.31**	-.38**	-.41**	.56**	1				26.25	7.61	.94
7. Kişisel Fayda (Etik F2)	-.29**	-.27**	-.23**	-.24**	.30**	.36**	1			14.18	4.70	.91
8. Kurallar, Kanunlar ve Yasalar (Etik F3)	-.28**	-.16**	-.17**	-.22**	.45**	.63**	.19**	1		22.36	4.45	.87
9. Sosyal Sorumluluk ve Verimlilik (Etik F4)	-.27**	-.16**	-.25**	-.27**	.42**	.72**	.18**	.69**	1	19.48	5.06	.89

Note. ** .01 seviyesinde anlamlı korelasyon (2-tailed).

Analize geçilmeden önce, veri temizleme işlemi yapılmış, varsayımlar gözden geçirilmiş ve veri setinin normal ve doğrusal bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Hair, Black, Babin & Anderson, 2010). Korelasyon tablosu en yüksek değer $.77$ olduğunu gösterdiğinden ve $TOL > .20$ ve $VIF < 10$ olduğundan, çoklu bağlantı soruna rastlanmamıştır (Cohen, Cohen, West & Aiken, 2003). Hataların bağımsızlığı varsayımı için, 2 değişken için de artık değerler arasında korelasyon olmadığı için her bir gözlem diğerinden bağımsızdır.

Akademik liderlik ve etik iklimin psikolojik tacizi yordama gücünü test etmek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış ve bağımsız değişkenlerden sadece liderlik ve etik iklimin bir ve ikinci boyutu (Tablo 1) istatistiksel olarak anlamlı sonuç vermiştir. Bu değişkenlerin bireysel katkılarını test etme amacıyla hiyerarşik regresyon yapılmıştır (Field, 2009) (Tablo 2). Bu analiz sonucuna göre, bağımlı ve bağımsız değişkenler arası negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmüştür. Psikolojik taciz F1 için, ilk adımda eklenen liderlik %17'lik bir varyansı açıklamıştır. İkinci sırada etik iklim F2'in de eklenmesiyle, modelin açıkladığı toplam varyans % 23'e ulaşmıştır, $F(2, 208) = 30.39, p < .05$. Psikolojik taciz F2'ye göre, analize ilk eklenen liderlik, % 10'luk bir varyansı açıklarken, takiben eklenen etik iklim F1 ve F2 ile modelin açıkladığı varyans % 15 olmuştur, $F(3, 207) = 11.81, p < .05$. Psikolojik taciz F3 için analize ilk eklenen liderlik % 11'lik bir varyansı açıklarken, sonrasında eklenen etik iklim F1 ile tüm model için açıklanan varyans % 16'ya ulaşmıştır, $F(2, 208) = 20.98, p < .05$. Psikolojik taciz F4'e göre, analize ilk eklenen liderlik değişkeni % 11'lik bir varyansı açıklarken, daha sonradan eklenen etik iklim F1 ile tüm varyansın % 17'si açıklanmıştır, $F(2, 208) = 22.89, p < .05$. Bağımlı değişkenin dört boyutu arasında ilk boyut olan işe yönelik davranışlar ile liderlik ve etik iklim F1 en yüksek varyansın açıklandığı boyutlar olmuştur.

Tablo 2

Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçlarına Göre İstatistiksel Olarak Anlamlılık Gösteren Değişkenler (n=211)

Değişken		B	SE b	B
<i>Psk. Taciz F1</i>				
Constant		18.60	.89	
Blok 1	Liderlik	-.03	.01	-.25*
Blok 2	Etik F1	-.13	.03	-.29*
<i>Psk. Taciz F2</i>				
Constant		10.85	.36	
Blok 1	Liderlik	-.01	.00	-.18*
Blok 2	Etik F1	-.03	.01	-.16*
	Etik F2	-.04	.02	-.15*
<i>Psk. Taciz F3</i>				
Constant		9.37	.38	
Blok 1	Liderlik	-.01	.00	-.18*
Blok 2	Etik F1	-.05	.02	-.28*
<i>Psk. Taciz F4</i>				
Constant		10.61	.53	
Blok 1	Liderlik	-.01	.01	-.16*
Blok 2	Etik F1	-.08	.02	-.32*

* $p < .05$.

Hangi cinsiyete ve akademik kadroya sahip bireylerin daha çok psikolojik taciz uygulama eğiliminde oldukları incelendiğinde, en çok hem kadın hem de erkekler, daha üst akademik pozisyonundaki kişiler ve yöneticiler tarafından psikolojik tacize uğramıldığı ve bu kişilerin sıklıkla 3 kişi civarında oldukları ifade edilmiştir. Toplamda, katılımcıların ($n = 211$) % 11'inin psikolojik taciz mağduru olduğu ortaya çıkmıştır. En az iki yıldırma davranışına haftada en az bir kez maruz kalmak kıstas alınmıştır.

Tartışma

Çalışma sonucunda, liderlik ve etik iklimin psikolojik tacizin güçlü yordayıcıları olduğu ortaya çıkmıştır ve bu sonuç alanyazın ile de paralellik göstermektedir (Einarsen, 1999; Leymann, 1996). Elde edilen sonuca göre, akademisyenlerin olumlu liderlik özellikleri gözlemledikleri ve etik davranışların sergilendiği kurumlarda psikolojik taciz azalmaktadır. Leymann'ın (1996), kurumlarda etkili ve pozitif liderliğin olmamasını psikolojik tacizin en önemli nedenleri arasında göstermesi de bu sonucu destekler niteliktedir.

Çalışmada, psikolojik tacize uğrama sıklığının 1-5 kişi arasında çıkması alanyazınla örtüşmektedir (Lester, 2013). Bu rakam az sayıda personeli bulunan bölümler için hiç de küçümsenecek bir miktar değildir. Bu çalışmada, tacizde bulunan kişilerin hem erkek hem kadınlardan oluştuğu alanyazında desteklene de (Tınaz et al., 2013), erkeklerin daha çok tacizde bulunduğunu söyleyen çalışmalar da vardır (Einarsen, Hoel, Zapf & Cooper, 2010). Tacizin daha çok üst kadrodaki kişiler veya yöneticiler tarafından yapılıyor olması sonucu da dünya genelinde yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Atalay, 2010; Einarsen, 1999). Bazı araştırmacılar bunu, psikolojik olarak güçsüz ve zayıf yönetim becerisine sahip, ancak konum olarak güçlü kişilerin, çalışanlar üzerinde psikolojik taciz davranışları sergileyebilecekleri, bu şekilde, hedefteki kişinin istifasını sağlayabilecekleri ve kendi statülerini güçlendirebilecekleri şeklinde açıklamaktadır (Einarsen & Skogstad, 1996). Akademik personelden ($n = 211$) %11'inin psikolojik tacize uğraması sonucu ise, %8 - %65 uluslararası verileriyle (Raskhauskas, 2006) uyum göstermektedir. Psikolojik tacize uğrama oranlarının çeşitlilik göstermesi, psikolojik tacizin işyeri ikliminden de çok etkilendiği düşünüldüğünde, ülkelerin ve/veya kurumların kültürel farklılığı ile açıklanabilir.

Sonuç ve Öneriler

Küreselleşme ile üniversitelerdeki bilimsel kaygının artan bir rekabete dönüşmesi ve akademik etkililiğin ekonomiye katkısı yönünde ölçülmesi, üniversitelerin yapısını ve amaçlarını etkilemiştir. Bu durum olumlu olarak üniversitelerin iyi oldukları alanda ayrılma ve ortaya çıkmalarını sağlasa da (Blake, Smith & Standish, 1998), bu üniversitelerin verdikleri eğitimin kalitesi tartışma konusudur. Bu koşulların doğurduğu en önemli sonuçlardan biri olan akademik psikolojik tacize çözüm getirmede akademik liderlere de görev düşmektedir. Bu kişiler, psikolojik tacizi engellemek için pozitif iletişimi benimsemeli, yukarıdan aşağıya yönetimden sakınmalı (Lutgen-

Sandvik et al. 2009), psikolojik taciz karşıtı politikalarla farkındalığı arttırmalı, farklılıklara karşı tahammüllü davranarak öğretim elemanlarının itibarlarını korumak için çaba göstermelidirler. Üniversitelerin yapması gereken ise, ideal misyonları olan özgür düşünme ve araştırma ortamlarını yeniden sağlamak, liderlik özelliklerine sahip, bu konuda eğitilmiş kişilerin vizyonu eşliğinde, etik değerlere sahip çıkarak saldırganlık ve çatışmadan uzak sağlıklı işyerleri oluşturmaktır.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik taciz, etik iklim, liderlik, akademi

Kaynaklar

- Altbach, P. (1980). The crisis of the professoriate. *The ANNALS of the American academy of Political and Social Science*, 448 (1), 1-14.
- Aziz, A. (1994). *Araştırma yöntemleri-teknikleri ve iletişim*. Ankara: Turhan Yayınları.
- Bentley, P. J., Coates, H., Dobson, I. R., Goedegebuure, L. & Meek, V. L. (2013). Academic job satisfaction from an international comparative perspective: Factors associated with satisfaction across 12 countries. In P. J. Bentley, H. Coates, I. R. Dobson, L. Goedegebuure & V. L. Meek (Eds.), *Job satisfaction around the academic world* (pp. 239–262). Dordrecht: Springer.
- Blake, N., Smith, R. & Standish, P. (1998). *The universities we need: Higher education after dearing*. New York: Routledge.
- Bolman, L.G. & Deal, T.E. (2003). *Reframing organizations. Artistry, choice, and leadership* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression / correlation analysis for the behavioral sciences* (3rd ed.). Mahwah, Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- Cullen, J.B., Victor, B. & Bronson, J.W. (1993). The ethical climate questionnaire: an assessment of its development and validity. *Psychological Reports*, 73, 667-674.
- Currie, L. (2004). The neo-liberal paradigm and higher education: A Critique. In J.K.Odin & P.T.Manicas (Eds.), *Globalization and higher education* (pp.42-62). Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Einarsen, S. (1999). The nature and causes of bullying at work. *International Journal of Manpower*, 20 (1/2),16-27.
- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D. & Cooper, C. (Eds.). (2010). *Bullying and harassment in the workplace. Developments in theory, research and practice* (2nd ed.). New York: Taylor and Francis Group.
- Einarsen, S. & Skogstad, A. (1996). Bullying at work: Epidemiological findings in public and private organisations. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 185-202.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). London: Sage.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J. & Anderson. R.E. (2010). *Multivariate data analysis: a global perspective* (7th ed.). USA: Pearson.
- Hutcheson, G., & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kaplan, J.F. (2010). Help is on the way: a recent case sheds light on workplace bullying. *Houston Law Review*, 47 (1), 141-173.
- Kwiek, M. (2003). Academe in transition: Transformations in the Polish academic profession. *Higher Education*, 45, 455 - 476.
- Lawrence, C. (2001). Social psychology of bullying in the workplace. In N. Tehrani (Ed.), *Bullying a culture of respect: Managing bullying at work* (pp. 61-76). London: Taylor & Francis.
- Lester, J. (Ed.). (2013). *Workplace bullying in higher education*. New York: Routledge.
- Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and Victims*, 5, 119-26.
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165-184.
- Lutgen-Sandvik, P., & Sypher, B. D. (2009). *Destructive organizational communication. Process, consequences and constructive ways of organizing*. New York: Routledge.
- Özcan, K. & Balyer, A. (2013). Liderlik oryantasyon ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 136-150.
- Raskauskas, J. (2006). *Bullying in academia: An examination of workplace bullying in New Zealand universities*. Paper presented at the American Education Research Association conference.
- Thompson, M. D. (2005). Organizational climate perception and job element satisfaction: a multi-frame application in a higher education setting. *E-Journal of Organizational Learning and Leadership*, 4 (Fall/Winter).
- Tınaz, P., Gök, S. & Karatuna, I. (2013). Sosyal güvenlik kurumu çalışanlarının işyerinde psikolojik taciz algıları: Yaygınlık, türler, nedenler ve bireysel mücadele yöntemleri. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 4(1), 39-53.
- Vartia, M. A. (1996). The sources of bullying: Psychological work environment and organizational climate. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 203-14.
- Westhues, K. (2006). The story behind the mob rule. Erişim <http://arts.uwaterloo.ca/~kwesthue/chronicle.htm>.

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN SINIF BAĞLILIK DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN ANALİZİ

Fulya Atila^a, Burhanettin Dönmez^b

^(a)Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, fulyaozer88@gmail.com

^(b)Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, burhanettin.donmez@inonu.edu.tr

Giriş

Okul, öğrencilerin günlerinin önemli bir bölümünün geçtiği, büyük-küçük, akran, yetişkin iletişimlerinin sergilendiği, değişik sosyal rollerin yaşandığı bir ortamdır. Burada öğrenci bir taraftan akranlarıyla ilişki içinde olurken diğer taraftan öğretmenleriyle de hem akademik hem de sosyal olarak etkileşim halinde bulunmaktadır. Okuldaki ilişkilerin boyutu, doyuruculuğu, kalitesi, tatmin ediciliği, öğrencinin okula bakışını, ilgisini, bağlanmasını, kabul edişini etkilemektedir. Öğrenci okul ortamından memnun değilse, kendini yeterince okula ait hissedemiyorsa, sağlıklı bir akran ilişkisi kuramamışsa, bu durumunun akademik hayatını olumsuz olarak etkilediği çoğu zaman gözlenebilen bir olgu olmaktadır (Mengi, 2011). Bu bağlamda Finn (1993) okul bağlılığını öğrencinin kendini okula ait hissetmesi, onun amaçlarını benimsemesi olarak tanımlamıştır. Okula bağlılık, eğitim hakkında olumlu bir şeyler hissetme, okul ortamına ait olma duygusu ve okul personeli ve diğer öğrencilerle olumlu ilişki içinde olmak olarak da tanımlanabilir.

Öğrenci- öğrenci etkileşimine odaklanan sınıf bağlılığı konusu okul iklimi ve okul bağlılığı konusunda farklılaşarak yeni bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır. Blum'a (2004) göre öğrencilerin öğretmenlerle, yöneticilerle ve diğer öğrencilerle ilişkileri baskı altında gelişmez. Okullar öğrencilere akademik, duygusal, ve davranışsal yönlerden güvenli çevreler yaratmakla sorumludurlar. Bu çevreyi yaratmanın birinci unsuru 'okul iklimidir'. Bu özellikte bir okul iklimi, akademik başarıya, öğretmenler ve öğrenciler arasında olumlu ilişkiler kurmaya, okul üyelerinin tümüne saygı duymaya, adil ve uyumlu disiplin politikalarına, güvenlik konularına önem vermeye, aile ve toplum katılımına vurgu yapar (www.cecp.air.org).

Öğrenci-öğrenci bağlılığını incelemek için son zamanlarda çalışmalar yapılmıştır (Frisby & Martin, 2010). Öğrenci-öğrenci bağlılığı, öğrencilerin sınıf arkadaşları ile birlikte olma duygusuna sahip olmaları olarak tanımlanmaktadır (Dwyer ve ark., 2004). Fisher (2005) Öğrenciler arasındaki bağlılığın daha fazla korunmaya çalışılması ve akademik başarıyı sağlayacağına inanılması, okul yöneticilerinin daha fazla öğrenci işbirliğini teşvik eden politikaları planlama ve benimsemelerine yardımcı olacağından söz etmektedir. Öğrencilerin kendilerini akranlarına bağlı hissettiklerinde, ilişkileri gelişir. Bu açıdan, sınıf iklimi öğrencilerin fikirlerini ifade etmeleri ve tartışmalara katkıda bulunabilmeleri için güvenli ve çekici olmalıdır (Frisby & Martin, 2010). Gerdes ve Mallinckrodt (1994) yaptığı boylamsal çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik faktörlerden ziyade duygusal ve sosyal faktörlerden dolayı okuldan ayrıldıklarını tespit etmiştir. Bu nedenle, üniversite öğrencilerinin akranlarına bağlandıklarında okuldan ayrılmak istememeleri muhtemeldir. Öğrenciler akranlarına bağlı olduklarını hissettiklerinde, hem öğretim üyeleri hem de öğrenciler yüksek seviyede öğrenci uyumu bildirmektedirler (Sidelinger, Bolen, Frisby, & McMullen, 2012). Rahat hissedilen ve akranlarına sınıfta yakın olan öğrencilerin öğretim elemanlarına karşı daha dikkatli davranışları, öğretim elemanlarının uyarılarına uymaları ve taleplerini erine getirme oranları daha yüksektir (Sovine, 2015). Bağlılık çalışmaları eğitimciler ve ebeveynlere, başarısızlığa yol açan sınıf içi davranışların değiştirilmesi ve geliştirilmesi için bir fırsat sunmaktadır (Bruyn, 2005, 24, Akt:Arastaman, 2006).

Sınıf bağlılığı, sınıf içi iletişimi, adanmışlığı, aidiyeti içine alan geniş bir kavramdır. Sidelinger (2008)'e göre sınıf bağlılığı öğrenciler arasındaki bağlılığa odaklanmaktadır. Öğrencilerin birbiriyle iletişimi ve bağlılığına dikkat çeker. Sınıfta süreç içerisinde birlikte geçirilen zaman arttıkça pozitif iletişim artar ve adanmışlık noktasına gider. Sınıfta farklı öğretmenlerle karşılaşılabilir ancak sınıfta öğrenciler birbirleriyle sürekli iç içedirler. Sınıf bağlılığı yüksek olan sınıflarda öğrenciler birbirleriyle pozitif bir şekilde iletişim halinde olurlar, ayrıca öğretmene uyum da sınıf bağlılığının bir boyutu olarak görülebilir.

Açıklamalar, üniversitelerde de sınıftaki etkileşimin bir sonucu olarak ortaya çıkan sınıf bağlılığının önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle, öğretmen yetiştiren kurumlar olarak eğitim fakültelerindeki sınıf bağlılığının düzeyinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından sınıf bağlılığının farklılaşp farklılaşmadığının araştırılması önemli ve araştırılmaya değer görülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, eğitim fakültesi öğrencilerinin sınıf bağıllık düzeyleri saptamak ve sınıf bağıllık düzeylerinin bazı değişkenler açısından analizidir.

Bu amaçla, eğitim fakültesi öğrencilerinin sınıf bağıllık düzeyleri belirlenerek, sınıf bağıllık düzeylerinin öğrencilerin (a) cinsiyetleri, (b) bölümleri, (c) sınıf düzeyleri, (d) aile aylık gelir düzeyleri, (e) aile ile birlikte yaşayıp yaşamama durumları'na göre farklılık gösterip göstermediklerine bakılacaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırma modelinde bağımlı ve bağımsız olmak üzere iki temel değişken vardır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, öğrencilerin cinsiyetleri, bölümleri, sınıf düzeyleri, aile aylık gelir düzeyleri, aile ile birlikte yaşayıp yaşamama durumlarıdır. Araştırmanın bağımlı değişkeni, sınıf bağıllık düzeyleridir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 402 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma örneklemini 297'si kadın, 105'i erkek olmak üzere toplam 402 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerine İlişkin Demografik Bilgiler

Cinsiyet	n	%
Kadın	297	73,9
Erkek	105	26,1
Bölüm		
Türkçe öğretmenliği	31	7,7
İlköğretim matematik öğretmenliği	44	10,9
Fen bilgisi öğretmenliği	34	8,5
Sosyal b. öğretmenliği	29	7,2
Okul ö. öğretmenliği	37	9,2
Sınıf öğretmenliği	46	11,4
Böte	28	7,0
Pdr	54	13,4
Resim öğretmenliği	24	6,0
Müzik öğretmenliği	45	11,2
İngilizce öğretmenliği	30	7,5
Sınıf düzeyi		
1. sınıf	141	35,1
2. sınıf	84	20,9
3. sınıf	140	34,8
4. sınıf	37	9,2
Aile gelir düzeyi		
1000-2500	223	55,5
2501-5000	158	39,3
5001 ve üstü	21	5,2
Aile ile birlikte yaşama		
Aile ile birlikte	239	59,5
Aileden ayrı	163	40,5
Anne eğitim durum		
ilkokul	211	52,5
ortaokul	71	17,7
lise	83	20,6
üniversite	37	9,2
Baba eğitim durum		
ilkokul	116	28,9
ortaokul	109	27,1
lise	100	24,9
üniversite	77	19,1

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada "Sınıf Bağlılığı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın bazı değişkenleri (Öğrencilerin cinsiyetleri, bölümleri, sınıf düzeyleri, aile aylık gelir düzeyleri, aile ile birlikte yaşayıp yaşamama durumları, ve anne baba eğitim düzeyleri) ile ilgili veriler ölçek formu üzerinde belirtilen sorularla toplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek Dwyer vd. (2004) tarafından geliştirilen; Özer ile Demirtaş (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan yayımlanmamış araştırma raporuna dayanan ve araştırmacı tarafından geçerlik, güvenilirlik analizi yapılan "Sınıf Bağlılığı Ölçeği" kullanılmıştır. Sınıf Bağlılığı Ölçeği; Tamamen katılıyorum (5), çok katılıyorum (4), orta derecede katılıyorum (3), az katılıyorum (2), Hiç katılmıyorum (1) şeklinde cevaplandırılan ve puanlanan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Toplam 18 maddeden oluşan tek faktörlü bir ölçektir. Sınıf Bağlılık Ölçeğinin (SBÖ) bu çalışma için Cronbach Alpha değeri 0.93'tür. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0,787-0,519 arasında değişmektedir.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda, verilerin çözümlemesinde, dağılımların normal olması durumunda ikili karşılaştırmalarda t testi, çoklu karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Varyans analizi sonuçlarına göre farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de Tukey testinden yararlanılmıştır. Dağılımın normal olmaması durumlarında non-parametrik testlerden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis-H testleri kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Araştırmaya katılan eğitim fakültesi öğrencilerinin sınıf bağlılık düzeylerinin ($X=3,17$) olduğu, bir başka deyişle "Orta Derecede Katılıyorum" seçeneğini işaretledikleri saptanmıştır. Araştırma bulgularına göre, sınıf bağlılığı puan ortalaması; öğrencilerin bölümleri, sınıf düzeyleri değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Öğrencilerin puan ortalamalarının cinsiyet, aile aylık gelir düzeyleri, aile ile birlikte yaşayıp yaşamama durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak eğitim fakültesi öğrencilerinin 1.sınıftaki bağlılıkları 4. sınıftaki öğrencilerinden yüksek bulunmuştur. 4. sınıfta öğrencilerin sınıf arkadaşlarına, sınıflarına bağlılıkları azalmaktadır. 4. sınıfta öğrencilerin atanma kaygıları, sınav stresi ve derslerine odaklanmaları iletişimlerini zayıflatmış ve bağlılıklarını azaltmış olabilir. Ayrıca Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencileri ile PDR, Resim öğretmenliği, Müzik öğretmenliği bölümleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. PDR, Resim öğretmenliği ve Müzik öğretmenliği programlarındaki öğrencilerin sınıf bağlılıkları Türkçe öğretmenliği öğrencilerinden daha yüksek bulunmuştur. Bu durumun nedeni Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin mezuniyet sonrası beklentilerinin düşük olması ile bir ölçüde açıklanabilir. PDR öğrencilerinin istihdam imkanlarının yüksek olması sınıf bağlılıklarını da artırmış olabilir. Resim ve Müzik öğretmenliği öğrencilerinin gruplara bölünmüş olması ve gruplardaki öğrenci sayısının daha az olması, uygulamalı derslerinin daha fazla olması nedeni ile öğrenciler arasındaki etkileşimin artması bağlılıklarını artırmış olabilir.

Araştırma sürecinde ulaşılan genel sonuçlar ışığında; son sınıflarda öğrencilerin sınav heyecanı, sınav ve gelecek kaygısı nedeni ile daha içe kapanmaları, yalnızlığı tercih etmeleri anlaşılabilir bir davranış olmakla birlikte, sorunu ve güçlükleri paylaşmaları ve iletişimi artırmaları önerilebilir. Bu amaçla başlı başına bir sorun olan mezuniyet geceleri dışında, daha informal ve samimi etkileşimin sağlanabileceği etkinlikler düzenlenebilir.

Eğitim fakülteleri genel olarak öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı en fazla olan fakültelerdir. Bağlılığın öğrenci sayısı görece olarak daha az olan resim ve müzik programlarında daha yüksek çıkması nedeni ile sınıf mevcutlarının azaltılmasının başarıya olumlu katkıda bulunacağı gibi bağlılığı da artırabileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Üniversite öğrencileri, Sınıf bağlılığı, Eğitim fakültesi

Kaynaklar

- Arastaman, G. (2006). Ankara İli Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen Ve Yöneticilerin Görüşleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Dwyer, K. K., Bingham, S. G., Carlson, R. E., Prisbell, M., Cruz, A. M., & Fus, D. A. (2004). Communication and connectedness in the classroom: Development of the Connected Classroom Climate Inventory. *Communication Research Reports*, 21(3), 264-272
- Finn, J.D. (1993). Student engagement and student at risk. Washington,DC: National Center For Education Statistics

- Fisher J.R. ve Eckstrom D. (2005). Proposed presentation for the Canadian Association for Study of Educational Administration (CASEA) Conference May 28-31, 2005 at the University of Western Ontario
- Frisby B.N. & Martin, M.M. (2010). Instructor–Student and Student–Student Rapport in the Classroom. *Journal of communication education*. Volume59, issue2.
- Gerdes, H. & Mallfinckrodt, B. (1994). Emotional, social and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling and Development*, 72, 281-287.
- Kalaycı, H. ve Özdemir, M. (2013). Lise Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Algılarının Okul Bağlılıkları Üzerine Etkisi. *GEFAD / GUJGEF* 33(2): 293-315.
- Mengi, S.(2011). Ortaöğretim 10. Ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Destek ve Özyeterlik Düzeylerinin Okula Bağlılıkları İle İlişkisi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi
- Özer, N. ve Demirtaş, Ç. (2017) Yayınlanmamış Araştırma Raporu.
- Sidelinger, R. J., Bolen, D. M., Frisby, B. N., & McMullen, A. L. (2012). Instructor compliance to student requests: An examination of student-to-student connectedness as power in the classroom. *Communication Education*, 61(3), 290–308.
- Sidelinger, R.J. (2008). Does Student Passivity Exist? The Impact of the Student and Instructor on Involvement In and Outside of the College Classroom. Submitted to the College of Human Resources and Education at West Virginia University Doctorate thesis.
- Sovine, M.B. (2015). Students' intent to persist in college: moderating the negative effects of instructors' misbehaviors with student-to-student connectedness and family support. the university of houston-clear lake. Doctorate tehesis.
- <http://www.cecp.air.org/download/McMonographFinal.pdf>, adresinden indirilmiştir

KALİTELİ BİR EĞİTİME ERİŞİMDE ÖZEL OKULLARIN ROLÜ

Halime Öztürk^a, Osman Çekiç^b

^(a) Arş. Gör., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, halimeozturk@comu.edu.tr

^(b) Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, ocekic@comu.edu.tr

Giriş

Eğitimin kamusal bir hak olduğu noktada kaliteli bir eğitime erişim hakkı açısından özel okulların rolü tartışılmakta olan bir konudur (UNESCO, 2015a). UNESCO 2030 - Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinde (2030 SDGs) erişim, eşitlik, kalite kavramları bağlamında eğitime ilişkin hedefler arasında bu konu ele alınmaktadır (UNESCO, 2015b). Eğitimde neo-liberal politikaların etkisi eğitimin bir tüketim malı olarak görülmesi ve kaliteyi artırmak adına eğitim hizmetinin sunumunda alıcılara çeşitli alternatiflerin sağlanmasını gündeme getirmiştir (Saltman, 2014). Bu noktada, eğitimin özelleştirilmesi velilere istedikleri eğitim hizmetini almak açısından alternatifler sunmaktadır. Dünyada kupon sistemi, sözleşmeli okullar, evde eğitim, vb. eğitim finans biçimleri kamu okullarına alternatif olarak ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, veliler kamu okullarından memnuniyet düzeyleri doğrultusunda farklı seçeneklere doğru yönelebilmektedir. Okul seçimi, velilerin çocuklarını devlet okulları yerine özel okula göndermesinde çeşitli faktörleri içermektedir (Tam, 2002). Bunlar akademik başarı merkezli veya çocuğun sosyal ve psikolojik gelişimini merkeze alan boyutları içerebilmektedir (Bagley & Woods, 1998).

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2015-19 Stratejik Planı içerisinde, eğitim ve öğretime erişimin artırılması noktasında özel öğretimi destekleyici teşvik mekanizmaları güçlü taraflar içerisinde yer almış ve özel öğretimin payı ise gelişim alanları içerisinde belirtilmiştir. Bu planda özel okul payının artırılmasına ilişkin hedefler bulunmakta ve özel okula giden öğrenci sayısının artarak devam etmesi beklenmektedir. Üst politika belgeleri kapsamında atılan politika adımlar doğrultusunda, Türkiye’de 2014-15 eğitim-öğretim yılı itibariyle temel eğitim ve ortaöğretim kapsamında çocuklarını özel okula gönderen ailelere Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen *Eğitim-Öğretim Desteği* programı uygulanmaya başlanmıştır. Bu uygulamayla özel okulların eğitimdeki payının ve özel okula giden öğrencilerin sayısının artırılması hedeflenmektedir (MEB Stratejik Plan 2015-19, s.34). Planda yer alan hedeflere ilişkin kaydedilen gelişmelere bakıldığında; 2015-16 eğitim-öğretim yılı MEB istatistiklerine göre özel okullara kayıtlı öğrencilerin oranının son iki yılda %3’ten %7’ye yükselmiştir (ÖÖKGM, 2015). Belirtilen gelişmeler doğrultusunda, bu çalışmanın amacı özel okula giden ve gitmek isteyen öğrencilere verilen eğitim-öğretim desteği politika uygulaması kapsamında özel okula giden öğrenci sayısındaki artış eğilimini göz önünde bulundurarak, velilerin özel okul tercih nedenlerini incelemektir.

Araştırmanın Amacı

Çalışmanızda mümkün olduğunca bu şablonu kullanınız. Çalışmanızda mümkün olduğunca bu şablonu kullanınız. Çalışmanızda mümkün olduğunca bu şablonu kullanınız. Çalışmanızda mümkün olduğunca bu şablonu kullanınız. Çalışmanızda mümkün olduğunca bu şablonu kullanınız. Çalışmanızda mümkün olduğunca bu şablonu kullanınız. Çalışmanızda mümkün olduğunca bu şablonu kullanınız. Çalışmanızda mümkün olduğunca bu şablonu kullanınız. Çalışmanızda mümkün olduğunca bu şablonu kullanınız.

Yöntem

Çalışma velilerin çocuklarını özel okula gönderme nedenlerini daha derinlemesine bir şekilde ortaya çıkarmayı amaçlandığından nitel çalışma yöntemi benimsenmiştir. Eğitim-öğretime destek uygulamasının başlatılmasıyla devlet okullarından özel okullara geçişteki hareketlilik ve velilerin özel okulları da alternatifler arasında görmeye başlaması gibi eğilimler gözlemlenmektedir. Bu bağlamda Çanakkale merkez ilçe özelinde velilerin özel okulları tercih etme sebepleri incelenmiştir. Araştırmada nitel durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları, sürecin incelendiği ve farklı veri kaynaklarıyla durumun betimlendiği çalışmalardır (Creswell, 2009; Meriam, 1998). İç içe geçmiş tek durum deseni (Yin, 2008) olarak yapılandırılan bu çalışmada Çanakkale il merkezinde çocuğunu özel okula gönderen veliler arasından eğitim-öğretim desteği

başvurusunda bulunup teşvik alan ve alamayan kişilerle ve bunun yanı sıra özel okul yöneticileriyle görüşülmüştür.

Çalışma grubu kapsamında, Çanakkale’de eğitim-öğretim desteğinden yararlanan okullar arasından 2 okul öncesi eğitimi kurumu, 3 ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademeleri bulunan iki özel öğretim kurumu; 1 meslek lisesi ve 1 temel liseye ulaşılmıştır. Toplamda 7 okul yöneticisi, 15 destek alan ve 10 destek almayan veli ile görüşülmüştür. Görüşme soruları velilerin özel okulu tercih etme nedenlerini ve çocuklarının özel okul deneyimlerini kapsamaktadır. Yarı-yapılandırılmış olarak yapılan bireysel görüşmeler sonucunda elde edilen veriler deşifre edilerek MAXQDA nitel veri analiz programı kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi yöntemiyle incelenen veriler kodlanarak eğitim hizmetinin alımında özel okulların tercih nedenleri belirlenen kategori ve temalar altında raporlaştırılmıştır.

Bulgular, Tartışma ve Sonuç

Elde edilen verilerin ilk analizleri sonucunda, velilerin çocuklarını özel okula göndermelerinde tercih ettikleri öncelikler; devlet okullarından kaynaklanan nedenler ve özel okulların bunlara karşılık olarak getirdiği çözümlere dayalı nedenler olarak iki ana temada toplanmıştır. Çanakkale merkez ilçe bağlamında, devlet okullarında verilen eğitim hizmetine yönelik olarak sorunlar; sınıfların kalabalık olması, merkezde yaşlı öğretmenlerin daha yoğun olması, akademik başarının öğretmenlerden özel ders alımına bağlı olması, ders kitaplarının yetersiz ve niteliksiz olması ve okulların fiziki yapılarının yetersiz olması şeklinde sıralanmıştır.

Özel okula geçişlerde özel okulların cazip yönleri veya velilerin devlet okullarından karşılayamadıkları beklentilerine sundukları çözümler ise; çalışan anne-baba için-yemek öğünleri dahil-tam gün eğitim hizmeti sunulması, güvenilir ve doğal bir oyun alanına sahip olması, öğretmen kalitesi ve nitelikleri, yabancı dil eğitimi, devlet okullarındaki eğitim-öğretim niteliği (program içeriği, ders kitapları), çocuğun kişisel gelişimine (özgüven) imkan veren bir eğitim sunulması, akademik başarı, özel okula giden öğrencilerin aile profili, sınıf mevcutlarının daha az sayıda olması, okul-aile işbirliği ve iletişim ve öğrenme odaklı bir eğitim verilmesinin yer aldığı görülmektedir.

Devlet okullarında verilen eğitimi yetersiz bulan veliler, çocuklarının akademik ve sosyal gelişimlerini desteklemek için okul dışı etkinlikler ve kurslarla ek harcamalar yapmak durumunda kalmalarını çocuklarının özel okula gitmeye karar verme nedenleri arasında sıralamışlardır. Dolayısıyla velilerin yaptıkları harcamalar düşünüldüğünde, bu beklentileri sağlayabilen bir özel okul makul bir tercih haline gelmektedir.

Çalışma sonuçları, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini desteklemede özel okulların velilerin ihtiyaç ve beklentilerini karşılamalarının özel okulların tercih edilmesini artırdığını göstermektedir. Ayrıca hem Milli Eğitim Bakanlığı hem de özel okul yöneticileri ve veliler, eğitim-öğretim desteğiyle hızlanan özel okulların sayısındaki artışın okullar arasındaki rekabeti artıracığı için uzun vadede eğitimin kalitesini iyileştireceğine inanmaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: Özel öğretim kurumları, eğitim-öğretim desteği, okul seçimi

Kaynaklar

- Bagley, C., & Woods, P. A. (1998). School Choice, Markets and Special Educational Needs. *Disability & Society*, 13(5), 763–783.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (Third). USA: Sage.
- MEB (2015). Milli Eğitim Bakanlığı 2015-19 Stratejik Planı. <http://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-2015-2019-stratejik-plani-yayinlanmistir/icerik/181> adresinden erişilmiştir.
- Meriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education* (Second). San Francisco: Jossey-Bass.
- ÖOKGM (2015). Özel Okullaşma Oranında Yüzde 41 Artış. <http://ookgm.meb.gov.tr/www/ozel-okullasma-oraninda-yuzde-41-artis/icerik/675> adresinden erişilmiştir.
- Saltman, K. J. (2014). *The Politics of Education : A Critical Introduction*. Boulder - London: Paradigm.
- Tam, C. W. (2002). *Parental choice of private primary schools in Hong Kong*. University of Leicester.
- UNESCO. (2015b). *Education 2030: Incheon Declaration - Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. World Education Forum 2015*. Retrieved from <https://en.unesco.org/world-education-forum-2015/incheon-declaration>
- UNESCO. (2015a). *Rethinking Education. Towards a Global Common Good?*
- Yin, R. K. (2008). *Case Study Research Design and Methods*. SAGE Publications Inc.

ENDÜSTRİ 4.0 VE EĞİTİMDE PARADİGMİK DEĞİŞİM

Osman Çekiç^a, Adem Yaman^b

(a) Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, (Sorumlu yazar) osmancekic@gmail.com
(b) Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, ademyaman@gmail.com

Giriş

Son yıllarda Almanya’da ortaya atılan Endüstri 4.0 kavramı yoğun olarak kullanılmakta ve kavramsallaştırılmaktadır. “Endüstri 4.0” veya “Sanayi 4.0” ifadesi, “dördüncü sanayi devrimi” olarak da zaman zaman kullanıldığı görülmektedir (Alexopoulos vd., 2016). Endüstri 4.0 olarak adlandırılan sürecin hem üretim hem de tüketim alışkanlıklarında önemli değişiklikler doğuracağı beklenmektedir. Bu sanayi devrimine ve bu süreçte yer alan ve alacak neslin eğitim-öğretim sürecinin de mevcut programların ve faaliyetlerin çok ötesinde olması gerekmektedir.

Ülkemizde vasıfsız iş gücü fazlalığı yaşanmaktadır. Reel sektör temsilcilerinin kalifiye eleman ihtiyacının karşılanması ve hatta nitelikli beşeri sermayenin ihraç edilmesi bakımından ülkemizde mevcut mesleki ve teknik eğitim kurumları ile iş dünyası arasındaki kopukluğun masaya yatırılması ve kısa vadede alternatif çözümlerin sağlanması amaçlanmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığının 2. Eğitim Kongresinde “Sürdürülebilir bir kalkınma için hem niteliksel hem niceliksel mesleki eğitim şart” temasının öne çıkarılması da mevcut hükümetin konuya ilişkin olumlu yaklaşımını ortaya koymaktadır. 2002-2003 eğitim öğretim yılında mesleki ve teknik ortaöğretimde yaklaşık 800 bin olan öğrenci sayısı 2016-2017 eğitim-öğretim yılında yaklaşık 1 milyon 750 bine çıkmıştır. Okul sayısının ise 2002-2003 eğitim öğretim yılında 1993 iken 3266’ya yükseltilmiştir. Fakat sağlıklı ve amaca hizmet eden bir eğitim politikası oluşturulamaz ise başarılı neticelerin alınması pek mümkün olmayacaktır.

Bu süreçte öncelikle mesleki eğitimin, ortaöğretim içindeki payının artırılması için çeşitli albeniler ortaya konulmalıdır. Bu süreç için ortaöğretimde ne gibi cazibeler oluşturulmalıdır?, yükseköğretim kurumlarında nasıl bir yapı oluşturulmalıdır? Teorik eğitim ile pratik eğitimin dengesi ve sürdürülebilirliği nasıl sağlanmalıdır? Bu süreçte reel sektör temsilcileri, üniversiteler, Milli Eğitim Bakanlığı ve diğer paydaşlara düşen görev ve kararlılık nedir? Kısa, orta ve uzun vadeli hedefler neler olmalıdır? Ülkemizdeki sanayi kuruluşları global düzeydeki rakipleriyle sağlıklı bir rekabet politikası yürütebilmeleri bakımından nasıl bir öğretim anlayışı tesis edilmelidir?

Araştırmanın Amacı

Literatürdeki eksiklik ve endüstriyel dönüşümde geri kalınma riski konunun araştırılması ve paylaşılması konusunda dikkate değer bir öncelik gerektirmektedir. Çağdaş ve teknolojiyi temel alan bir mesleki eğitim vasıtasıyla beşeri sermayenin niteliğini daha da güçlendirip, ülkeyi ve sanayimizi daha da üretken ve katma değeri yüksek hale taşımak mümkün olacaktır. Bu çalışmanın amacı endüstri 4.0 hakkında genel bilgiler vermek ve endüstri 4.0 konusunda reel sektör aktörlerinin değişimin neresinde olduğu ve bu değişimi eğitim / mesleki eğitim kurumlarının nasıl okuması gerektiğinin değerlendirilmesidir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri kullanılarak endüstri 4.0 ve eğitime etkileri araştırılmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmalar, belli bir konuyu derinlemesine incelemeye olanak verir. Bu nedenle endüstri 4.0 ya da dördüncü endüstri devrimi olarak anılan konu derinlemesine araştırılmış, bu amaçla farklı dokümanlar incelenmiştir. Doküman analizi deseninin kullanıldığı bu çalışmada endüstri 4.0 özellikleri ve gereklilikleri çerçevesinde eğitim kurumlarının özellikle mesleki ve teknik eğitimde yeni bir bakış açısına ihtiyaç duymadığı ve nitelikli işgücü tanımının neleri kapsadığı tartışılmıştır.

Sonuçlar ve Tartışma

İncelenen dokümanlar şeylerin interneti (internet of things) ve büyük veri sistemleri sonrasında tanımlanan yeni endüstri devriminin gereği olarak ağ üzerinden çalışan robotların günlük hayatımızda kullanılmaya başlandığını ortaya koymuştur. Fakat bu kullanım üretim sektörü ile sınırlı kalmamış, toplumsal hayata da nüfuz etmiştir. Günümüzde kullanılan akıllı ev, araba, işyeri vs tabirleri ile toplumların günlük yaşamında kullanılır hale gelmiştir. Gelecekte işgücünü çoğunlukla robotların oluşturacağı ve işsizliğin artacağı endişesi konuşulmuştur. Fakat, bu robotları tasarlayan, programlayan ve kontrol eden yine insanlar olduğundan, eğitim

sistemlerinin yeni işgücünün niteliklerini tanımlaması ve bu yönde eğitim programlarını düzenlemesi gerekmektedir. Bu niteliklerden bazıları; yaratıcılık, problem çözme, işe odaklanma, teknoloji eğitimi ve insan ilişkileri (soft skills) olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada STEM eğitimine ağırlık verilmesi ve endüstri işgücü gereksinimlerinin takip edilmesi eğitim kurumlarının birincil öncelikleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Endüstri 4.0, Mesleki Teknik Eğitim, Teknoloji

İŞLE BÜTÜNLEŞME: KAVRAMSAL BİR ÇÖZÜMLEME VE EĞİTİM ÖRGÜTLERİ AÇISINDAN İŞLE BÜTÜNLEŞMENİN ÖNEMİ

Kübra Yenel^a, Emre Sönmez^b, Necati Cemaloğlu^c

^(a) Araş. Gör., Gazi Üniversitesi, kubrayenel@gmail.com

^(b) Araş. Gör., Gazi Üniversitesi, e.sonmez523@gmail.com

^(c) Prof., Gazi Üniversitesi, necem@gazi.edu.tr

Giriş

Hizmet sektöründeki en stresli işlerden biri olarak bilinen öğretmenlik mesleğinde, öğretmenlerin sık sık karşı karşıya kaldıkları olumsuz durumlardan birinin tükenmişlik olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin yaşadıkları bu tükenmişlik örgütteki pek çok olumsuz durumu da beraberinde getirebilmektedir. Bir başka deyişle, öğretmen tükenmişliğinin okuldaki yeniliğin ve gelişmenin önünde bir engel teşkil ettiği söylenebilir. Nitekim öğretmenlerin örgütsel davranışlarını yalnızca tükenmişlik gibi olumsuz duygular üzerinden yorumlamak konuya ilişkin örüntünün tamamının görülmesini engelleyebilir. Ancak yine de bilinmektedir ki tükenmişlik yaşamayan her öğretmen de işini çok yüksek bir bağlılık veya arzu ile yapmamaktadır (Schaufeli ve Bakker, 2004). Bu nedenle öğretmen davranışlarını, olumlu özellikler bakımından da ele almak gerekmektedir. Pozitif psikoloji kapsamında ele alınan örgütsel davranışlar arasında yer alan işle bütünleşmeye yeterince önem verilmediği düşünülmektedir (Kavgacı, 2014).

Araştırmanın Amacı

Örgütsel etkililik, örgütlerin maddi kaynaklarının çokluğundan ziyade, insan kaynaklarının niteliğine bağlıdır. Bu nedenle çağımız örgütleri artık sadece yetenekli örgüt çalışanları ile yetinmemekte; işine gönülden bağlı, coşkulu ve işi ile bütünleşmiş bireyleri istihdam etme eğilimindedir. İşle bütünleşme, sosyal ve açık sistem özellikleri gösteren eğitim örgütleri açısından da geçerlidir. Bu nedenle, son yıllarda, örgütsel davranış alanında tükenmişliğin sıkça tartışılması ile 'işle bütünleşme' kavramı da çalışılan konulardan biri haline gelmiştir. Bu kavram, örgüt üyesinin kendini iş rolüne harmanlamasını ifade etmekte ve fiziksel, duyuşsal ve bilişsel bileşenleri bulunmaktadır. İşle bütünleşmenin üç boyutu bulunmaktadır: zindelik, adanmışlık ve yoğunlaşma. Bu boyutlar, bireysel ve örgütsel performansa önemli katkılar sağlamaktadır. Örgütsel başarı için büyük önem arz eden kavramlar olarak iş doyumunu, örgütsel bağlılık ve performans ile işle bütünleşme arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu söylemek mümkündür. Aynı zamanda, işle bütünleşme, öğretmenler arasında işbirliği ve yardımlaşmanın geliştirilmesini sağlayarak okullara önemli katkılar sağlayabilir. Bu çalışmanın temel amacı, işle bütünleşme kavramına ilişkin genel bir kavramsal çerçeve sunarak, işle bütünleşmenin bireysel ve örgütsel etkililiği nasıl artırdığını incelemek ve bu konuda eğitim örgütleri açısından bazı çıkarımlar sunmaktır.

Kavramsal Çerçeve

İşle Bütünleşme: Tanımı ve Önemi

İşle bütünleşme kavramı, işe istek duyma, işe adanma ve işe yoğunlaşma boyutları tarafından şekillendirilen olumlu, tatmin edici ve işe dönük bir ruh hali olarak tanımlanmaktadır (Kavgacı, 2014). Schaufeli ve Bakker'e (2004) göre, işle bütünleşme uzun süreli ve kalıcı bir durumu kapsayan bir zihinsel durumdur ve herhangi bir fenomene odaklı değildir. İş yerinde bütünleşmeye ilişkin kavramsal ilk çalışmaları William A. Kahn yapmıştır. Kahn (1992), 20. yüzyılın sonlarında yaptığı değerlendirmelerinde örgütsel davranış araştırmalarının iş motivasyonuna giderek daha fazla önem vermeye başladığını ileri sürmekte ve insanların geri plana attıkları enerjilerini harekete geçirecek bireysel ve örgütsel öğelerin araştırılmasına dönük çalışmalarındaki artışa dikkat çekmektedir (Kavgacı, 2014).

İşle bütünleşme kavramı öz bir ifadeyle, kişinin işine yönelik olarak enerjiyle dolu olması ve işine bütünüyle bağlanması anlamını taşımaktadır (Hallberg ve Schaufeli, 2006). Bu kavram içerisinde hem canlılık hem de memnuniyet hallerini barındırmaktadır. Okul müdürlerinin insan kaynağı bağlamında yönetimde mücadele etmek durumunda kaldıkları en büyük sorunlardan biri, stresli bir iş olduğu için öğretmenlerin motivasyonlarını korumak ve sürdürebilmek için en uygun stratejik müdahalenin ne olduğuna karar vermektir (Timms, Brough ve

Graham, 2012). Bu bağlamda, öğretmenlerin işle bütünleşmesine yönelik kurulan modellerin incelenmesinin okul müdürlerine ve diğer yöneticilere önemli veriler sunacağı varsayılabilir.

İşle Bütünleşmenin Boyutları

a) Zindelik

Ardıç ve Polatçı'ya (2009) göre zindelik boyutu tükenmişlikteki bitkinlik boyutunun karşıtı olarak türetilmiştir. Zindelik, çalışanın işini yaparken ortaya koyduğu yüksek enerji ve zihinsel dayanıklılık anlamına gelmektedir. Kendini işinde zinde hisseden çalışanın motivasyonunun artacağı ve güçlük ve zorluklar karşısında pes etmeyeceği öngörülmektedir (Maun, Kinnunen ve Ruokolainen, 2007).

b) Adanmışlık

Ardıç ve Polatçı'ya (2009) göre adanmışlık boyutu tükenmişlikteki duyarsızlaşma boyutunun karşıtı olarak türetilmiştir. Adanmışlık ise anlamlılık, coşku, ilham, gurur ve meydan okuma hislerini yansıtmaktadır.

c) Yoğunlaşma

Ardıç ve Polatçı'ya (2009) göre yoğunlaşma boyutu tükenmişlikteki düşük bireysel başarı boyutunun karşıtı olarak türetilmiştir. Yoğunlaşma tamamen işine odaklanma ve kendini işine kaptırma hali ile ifade edilmektedir. Kişinin zamanın nasıl geçtiğinin farkında olmayacak kadar kendini işine vermesi ve işinden kopmasının zorlaşması halidir (Schaufeli, Salanova, González-Romà ve Bakker, 2002).

İşle Bütünleşme ile İlişkili Diğer Kavramlar

İşle bütünleşme kavramı, örgütsel davranış alanındaki başka terimlerle kıyaslanmakta ve kimileri ile aynı anlamı taşıdığı düşünülmektedir. Bu terimlerden bazıları; örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık, iş tatmini ve işe katılımıdır (Schaufeli, 2012). Ancak uzun yıllardır yürütülmekte olan çalışmalar bu terimlerin hiç birinin işle bütünleşme kavramı ile aynı anlamı taşımadığını göstermektedir (Hallberg ve Schaufeli, 2006; Macey ve Schneider, 2008; Maslach Schaufeli ve Leiter, 2001).

İşle bütünleşme ile örgütsel bağlılık en çok karıştırılan kavramlardandır. Bu iki kavram ele alındığında; örgütsel bağlılığın, kişinin çalıştığı örgüte olan bağlılığı ve sadakati olarak değerlendirildiği, işle bütünleşmenin ise işin kendisine yönelik olumlu bir tutumu ifade ettiği anlaşılmaktadır (Maslach vd., 2001). İşle bütünleşme ile ilişkilendirilen diğer bir kavram ise iş tatminidir. İş tatmini bir doyum halini ifade eder ve çalışanın işi ile arasındaki bağa yönelik bir bilgi sunmaz, oysaki işle bütünleşme işle etkileşim ve canlılığa yönelik bilgi sunmaktadır (Macey ve Schneider, 2008).

İşle bütünleşme ile en çok karıştırılan kavram ise literatürde 'job involvement' olarak bilinen işe katılım kavramıdır. İşe katılımı kişinin işten aldıkları vurgulanırken işle bütünleşmede kişinin işe sundukları üzerinde durulur (Macey ve Schneider, 2008). Diğer kavramlarda olduğu gibi işle bütünleşmede var olan canlılık ve enerji işe katılımı söz konusu değildir. İşle bütünleşme ile bağdaştırılan bir diğer kavram ise işkoliklik. Schaufeli, Taris ve Van Rhenen (2008) yaptıkları çalışmada işle bütünleşme ile işkoliklik kavramının bütünleştirilebileceği hipotezini test etmişlerdir ve elde ettikleri bulgular doğrultusunda, iki kavramın birbirinden ayrıştığı sonucuna ulaşmışlardır.

Örgütsel davranış bağlamında ele alınabilecek tüm bu kavramlar işle bütünleşmeye referans olabilecek durumda olsa da hiç biri işle bütünleşme kavramı ile aynı anlamı taşımamaktadır. İşle bütünleşmenin boyutları olan zindelik, adanmışlık ve yoğunlaşma bu kavramların hiç birinde hepsi bir arada mevcut değildir. Sonuç olarak, işle bütünleşmenin benzer diğer kavramlardan ayrı ve özgün bir kavram olduğu ve böylece ayırt edici geçerliliğinin bulunduğu ifade edilebilir.

İşle Bütünleşmeyi Etkileyen Örgütsel Faktörler

a) Yöneticiye güven

Astlar ve üstler arasındaki ilişkiler ve olumlu tutumlar, çalışanların işle bütünleşmesini etkileyen etmenler arasında gösterilebilir. Bu konuda yapılan çalışmalar, yöneticiye duyulan güven ile işle bütünleşme arasında doğrusal ve olumlu yönde ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır (Bartelme, 2012; Chughtai ve Buckley, 2008; Weigl, Hornung, Parker, Petru, Glaser ve Angerer, 2010).

b) Özerklik

İşle bütünleşmenin temel göstergelerinden biri, işe yüksek bir enerji ile yaklaşmaktır. Yapılan araştırmalar özerklik tanıyan çalışanların daha yüksek bir enerji ve gayretle çalıştıklarını göstermektedir (Bakker, 2011; Demerouti ve Bakker, 2011; Schaufeli, Bakker ve Van Rhenen, 2009).

c) Liderlik

İşle bütünleşmeye etki ettiği düşünülen değişkenler arasında liderlik ve lider ile üye arasındaki iletişim ve etkileşimin ön plana çıktığı görülmektedir (Bakker, Albrecht ve Leiter, 2011; Christian, Garza ve Slaughter 2011; Macey ve Schneider, 2008; Kovjanic, Schuh ve Jonas, 2013).

d) Kültür ve İklim

Elton Mayo ve ekibinin Hawthorne araştırmaları (1927-1932) ve C. Barnard'nın (1938) çalışmaları ile birlikte yönetim bilimciler, örgütlerde insan kaynağına vurgu yaparak informal grup, grup normları, semboller, örgütsel değerler gibi konular üzerinde durmuşlardır (Hoy, 1990; Şişman, 2007). Örgüt iklimi ve örgüt kültürü kavramları, örgütlerin sosyo-psikolojik yönüne, informal ilişki ağına, değerlere, varsayımlar, ve inançlara gönderme yapmaktadır. Her örgütü diğerinden ayıran farklı kültür ve iklim özellikleri bulunmaktadır. İklim, örgüt

çalışanlarının örgüt ortamına yönelik algılamaları olarak ifade edilirken, örgüt kültürü ise örgütte egemen olan değerlere, varsayımlara ve inançları çağrıştırmaktadır (Owens ve Valesky, 2014).

Alanyazın incelendiğinde örgüt iklimi ve kültürü ile motivasyon, iş performansı, öğrenci başarısı arasında güçlü ilişkilerin olduğu görülmektedir (Litwin ve Stringer, 1968; Peters ve Waterman, 1982; MacNeil, Prater ve Busch, 2009). Güçlü ve pozitif kültüre sahip örgütlerde yüksek motivasyon, iş doyumunu ve örgüte bağlılık gibi unsurların görüleceği ileri sürülmektedir. Bu yönüyle örgüt iklimi ve kültürü kavramlarının işle bütünleşme ile güçlü ilişkiler içerisinde olacağı düşünülmektedir. Arı'nın (2011) yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, örgüt iklimi ile işle bütünleşme arasında orta dereceli bir ilişki olduğu ve örgüt ikliminin işle bütünleşme üzerinde pozitif yönde etkisi olduğu belirlenmiştir. Sundaray (2011) işle bütünleşmiş çalışanların örgüte psikolojik olarak bağlı olarak örgütsel etkililiğe anlamlı katkı sağladıklarını ifade etmiştir. Bu bağlamda, güçlü bir kültür ve iklime sahip örgütte çalışanların; örgüte psikolojik olarak bağlanmaları, örgütsel değer ve normları benimseyecekleri ve örgütsel amaçlar doğrultusunda yüksek kararlılıkla çalışacakları söylenebilir.

İşle Bütünleşmeyi Etkileyen Bireysel Faktörler

a) Öz yeterlik inancı

Bireyin kendi yeterliklerine yönelik algılarının bireysel bir kaynak olarak çalışmaya ve işe yönelik tutum ve davranışlar üzerinde belirleyici olduğu belirtilmektedir (Bono ve Judge, 2003). Bu bağlamda yapılan çalışmalar, öz yeterlik inancı ile işle bütünleşme arasında olumlu yönde bir ilişkinin var olduğunu ortaya koymaktadır (Bal, 2008; Llorens, Schaufeli, Bakker ve Salanova, 2007; Schaufeli ve Salanova, 2007).

b) Örgüt temelli öz saygı

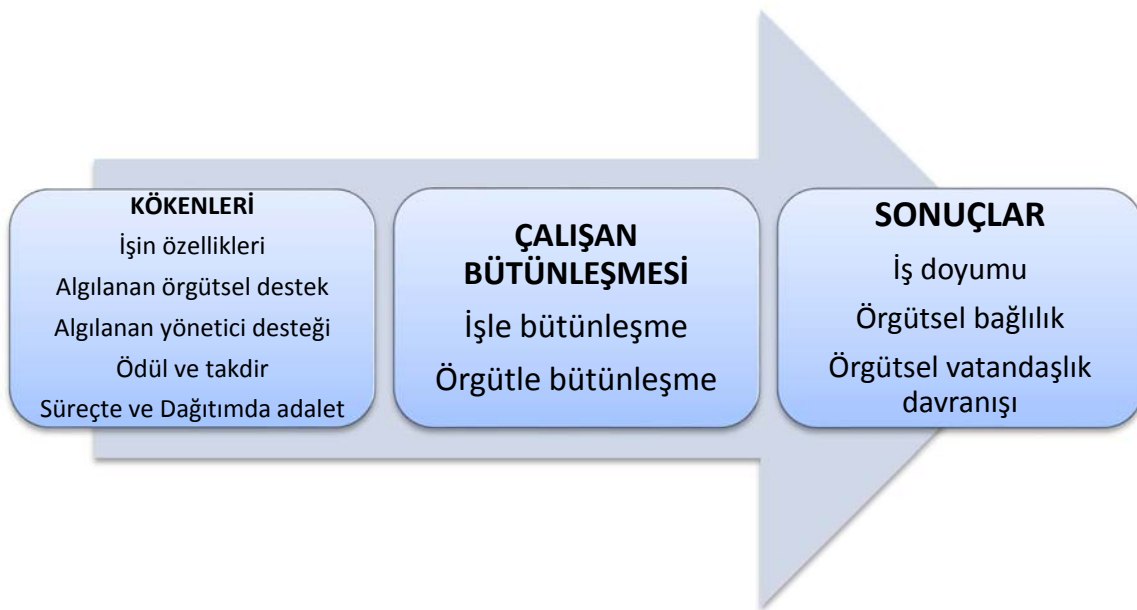
İşle bütünleşmeyle ilişkili bireysel kaynaklar üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde öz saygının önemli bir bireysel değişken olarak belirdiği görülmektedir (Bakker ve Demerouti, 2008; Mauno, Kinnunen ve Ruokolainen, 2007).

Bu doğrultuda, işle bütünleşme alan yazınında yer alan çalışmalar bağlamında işle bütünleşmeye dönük kapsamlı bir çalışmanın hem örgütsel hem de bireysel değişkenleri içermesi ve örgütsel değişkenler içerisinde lider-üye etkileşimine, özerkliğe ve güvene, kültür ve iklime; bireysel değişkenler içerisinde ise öz yeterlik inancı ve öz saygıya yer vermesi gerektiği söylenebilir.

İşle Bütünleşmenin Sonuçları

İşle bütünleşme kavramı, pozitif anlamda birçok bireysel ve örgütsel sonuçlar doğurmaktadır. İşle bütünleşme, çalışan performansını, motivasyonu ve iyi oluşunu artırması yanında örgütsel etkililik ve başarı gibi pozitif çıktılarla örgüt için önemli bir unsurdur.

Alan yazın incelendiğinde işle bütünleşmenin bireysel ve örgütsel olası sonuçları, (i) mesleğe ilişkin olumlu tutumlar, (ii) zihinsel ve psikolojik iyi oluş, (iii) ekstra rol davranışları, (iv) işten ayrılmaya ilişkin düşük risk ve örgüte bağlılık, (v) yüksek performans ve motivasyon, (vi) örgütsel değerlere ve inançlara sadakat, (vii) olumlu iş birliği ve takım çalışması ve (viii) örgütsel başarı ve etkililik şeklinde ifade edilebilir (Schaufeli ve Bakker, 2004; Demerouti ve diğerleri, 2001). Şekil 1'de işle bütünleşmenin kökenleri ve olası sonuçları sunulmaktadır.



Şekil 1. İşle bütünleşmenin kökenleri ve sonuçları (Erim, 2009)

Eğitim Örgütlerinde İşle Bütünleşme

Öğrenci başarısı üzerinde etkisi olan değişkenlerin başından öğretmenlerin geldiği bilinmektedir (Scheerens, Vermeulen ve Pelgrum, 1989). Bu nedenle öğretmenlerin işe yönelik tutum ve davranışlarının okulların amaçlarını gerçekleştirmesinde oldukça önemli bir role sahip olduğu söylenebilir. İşe yönelik davranış ve tutumlarından başlıcalarından biri ise bireysel ve örgütsel etkililiği artırdığı bilinen işle bütünleşmedir.

İlgili alan yazında eğitim kurumlarında çalışan bireylerin işle bütünleşmeleri üzerine yapılan bazı çalışmalar bulunsun da, Türkiye’de işle bütünleşme çalışmaları çeşitli işletmelerde ve sağlık örgütlerinde fazlaca yürütülmesine rağmen eğitim örgütlerinde yürütülen çalışmalar çok sınırlı sayıdadır. Öğretmenlerin işle bütünleşmeleri üzerine çalışmalar şunlardır: Bakker ve Bal, 2010; Hakanen, Bakker ve Schaufeli 2006; Høigaard, Giske ve Sundslı, 2012; Konermann, 2011; Kong, 2009; Simbula, Guglielmi ve Schaufeli, 2011. Yapılan bu çalışmalarda öğretmenlerin işle bütünleşmesinin ilişkili olduğu değişkenlerin şu şekilde olduğu belirlenmiştir: özerklik ve yönetici desteği, meslektaş desteği, öz-yeterlik, öğrenci davranış problemleri, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık, işten ayrılma niyeti ve bazı demografik değişkenler. Türkiye’de işle bütünleşme üzerine yapılan çalışmalar ise şu şekilde sıralanmaktadır: Arı, 2011; Bal, 2008; Dalay, 2007; Güneşer, 2007; Kavgacı, 2014; Öncel, 2007; Öner, 2008; San ve Tok, 2016; Turgut, 2011; Turgut, 2013.

Eğitim örgütlerinde görev yapan çalışanların işle bütünleşmeleri işlerine dinamizm katmaları ve işe her geçen gün daha tutku ile bağlanmaları anlamına gelmekte ve bu da işe yönelik daha olumlu bir tutum sergileme ihtimallerini artırmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İşle Bütünleşme, Eğitim Örgütleri, Örgütsel Etkililik.

Kaynaklar

- Ardıç, K., & Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik sendromu ve madalyonun öbür yüzü: İşle bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32, 21-46.
- Arı, S. (2011). *Örgüt ikliminin işle bütünleşme üzerine etkisi ve bir uygulama* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 13(3), 209-223.
- Bakker, A. B., & Bal, P. M. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(1), 189-206
- Bakker, A. B. (2011). An evidence-based model of work engagement. *Current Directions in Psychological Science*, 20(4), 265-269.
- Bakker, A. B., Albrecht, S. L., & Leiter, M. P. (2011). Work engagement: Further reflections on the state of play, 20(1), 74-88.
- Bal, E. A. (2008). *Self-efficacy, contextual factors and well-being: The impact of work engagement*. Doktora tezi. (Tez No: 221379).
- Bartelme, T. F. (2012). *An exploration of the relationship between employee engagement and trust*. Doktora tezi. ProQuest Dissertations and Thesis database’den alınmıştır. (UMI: 3519128).
- Bono, J. E., & Judge, T. A. (2003). Core self-evaluations: A review of the trait and its role in job satisfaction and job performance. *European Journal of Personality*, 17(1), 5- 18.
- Christian, M. S., Garza, A. S., & Slaughter, J. E. (2011). Work engagement: A quantitative review and test of its relations with task and contextual performance. *Personnel Psychology*, 64(1), 89-136.
- Chughtai, A., & Buckley, F. (2008). Work engagement and its relationship with state and trait trust: A conceptual analysis. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 10(1), 47-71.
- Demerouti, E., A. B. Bakker, P. P. M. Janssen, & W. B. Schaufeli. (2001). Burnout and Engagement at Work as a Function of Demands and Control. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*. 27, 279-86.
- Dalay, G. (2007). *The relationship between the variables of organizational trust, job engagement, organizational commitment and job involvement*. Yüksek lisans tezi. (Tez No: 209238).
- Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2011). The job demands-resources model: Challenges for future research. *SA Journal of Industrial Psychology*, 37(2), 1-9.
- Erim, F. N. A. (2009). *Individual response to organizational change: Creating facade of conformity its antecedents and effects on participating in decision making, work engagement, job involvement and intent to quit*, Doktora tezi, Marmara University Social Sciences Institute, İstanbul.
- Güneşer, A. B. (2007). *The effect of person-organization fit on organizational commitment and work engagement: the role of person-supervisorfit*. Doktora tezi. (Tez No: 208825).
- Hakanen, J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *The Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513.
- Hallberg, U. E., & Schaufeli, W. B. (2006). “Same same” but different? Can work engagement be discriminated from job involvement and organizational commitment? *European Psychologist*, 11(2), 119-127.

- Høigaard, R., Giske, R., & Sundsli, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 347-357
- 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.
- Kahn, W. A. (1992). To be fully there: Psychological presence at work. *Human Relations*, 45(4), 321-349.
- Kavgacı, H. (2014). *İlköğretim kurumu öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeylerinin bireysel ve örgütsel değişkenlerle ilişkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Ankara.
- Konermann, J. (2011). *Teachers' work engagement: A deeper understanding of the role of job and personal resources in relationship to work engagement, its antecedents, and its outcomes*. Doktora tezi.
- Kong, Y. (2009). A study on the relationships between job engagement of middle school teachers and its relative variables. *Asian Social Science*, 5(1), 105-108.
- Kovjanic, S., Schuh, S. C., & Jonas, K. (2013). Transformational leadership and performance: An experimental investigation of the mediating effects of basic needs satisfaction and work engagement. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 86(4), 543-555.
- Llorens, S., Schaufeli, W. B., Bakker, A., & Salanova, M. (2007). Does a positive gain spiral of resources, efficacy beliefs and engagement exist? *Computers in Human Behavior*, 23(1), 825-841.
- Litwin, G. H., & Stringer, R. A. (1968). *Motivation and organizational climate*. Boston, MA: Harvard University.
- Macey, W. H., & Schneider, B. (2008). The meaning of employee engagement. *Industrial and Organizational Psychology*, 1(1), 3-30.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84.
- Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Mauno, S., Kinnunen, U., & Ruokolainen, M. (2007). Job demands and resources as antecedents of work engagement: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 70(1), 149-171.
- Owens, R. G., & Valesky, T. C. (2014). *Organizational behavior in education leadership and school reform* (Tenth Edition). Edinburgh Gate Harlow: Pearson.
- Öncel, L. (2007). *Öğretmenlerin işleriyle bütünleşme düzeylerinin performansları ve iş yerlerinden ayrılma niyetleriyle ilişkisi*. Yüksek lisans tezi. (Tez No: 211897).
- Öner, Z. H. (2008). *The mediating effect of organizational justice: Moderating roles of sense of coherence and job complexity on the relationship between servant leadership, and work engagement*. Doktora tezi. (Tez No: 221819)
- Peters, T., & Waterman, R. (1982). *In search of excellence: Lessons from America's best run companies*. New York: Harper & Row.
- San, B. Ç., & Tok, T. N. (2016). The relationship between teachers' work engagement and organizational commitment. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 355-370.
- Schaufeli, W. & Bakker, A. B. (2001). Work Well-being: Towards a Positive Approach in Occupational Health Psychology. *Gedrag & Organisatie*, 14, 229-53.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romà, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of burnout and engagement: A two sample confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Utrecht work engagement scale: Preliminary manual.
- Schaufeli, W. B., Taris, T. W., & Van Rhenen, W. (2008). Workaholism, burnout and engagement: Three of a kind or three different kinds of employee well-being. *Applied Psychology: An International Review*, 57(2), 173-203.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Van Rhenen, W. (2009). How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement, and sickness absenteeism. *Journal of Organizational Behavior*, 30(7), 893-917
- Schaufeli, W. B. (2012). Work engagement. What do we know and where do we go? *Romanian Journal of Applied Psychology*, 14(1), 3-10.
- Scheerens, J., Vermeulen, C. J. A. J., & Pelgrum, W. J. (1989). Generalizability of instructional and school effectiveness indicators across nations. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 789-799.
- Simbula, S., Guglielmi, D., & Schaufeli, W. B. (2011). A three-wave study of job resources, self-efficacy, and work engagement among Italian school teachers. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(3), 285-304.
- Sundaray, BK. (2011). Employee Engagement: A Driver of Organizational Effectiveness, *European Journal of Business and Management*, 3(8):53-59.
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve kültürler* (2. Baskı). Ankara. Pegem A.

- Timms, C., Brough, P., & Graham, D. (2012). Burnt-out but engaged: The co-existence of psychological burnout and engagement. *Journal of Educational Administration*, 50(3), 327-345.
- Turgut, T. (2011). Çalışmaya tutkunluk: İş yükü, esnek çalışma saatleri, yönetici desteği ve iş-aile çatışması ile ilişkileri. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(3-4), 155-179.
- Turgut, T. (2013). Başarı hedef yönelimleri ve iş özelliklerinin çalışmaya tutkunluk üzerindeki katkıları. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 42(1), 1-25.
- Weigl, M., Hornung, S., Parker, S. K., Petru, R., Glaser, J., & Angerer, P. (2010). Work engagement accumulation of task, social, personal resources: A three-wave structural equation model. *Journal of Vocational Behavior*, 77(1), 140-153.

SOSYO-EKONOMİK ÇEVRENİN OKUL KÜLTÜRÜ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN ANALİZİ

Kamil Yıldırım^a, Şenyurt Yenipinar^b

^(a) Yrd. Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, kamilyildirim@aksaray.edu.tr

^(b) Yrd. Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, yenipina@gmail.com.tr

Giriş

Kültür bir gruba atfedilir ve etkileşim temellidir. Bir grupta yapılanların, yapıma biçimlerinin, onları besleyen değer, inanç ve varsayımların bütünsel ifadesi kültür olarak tanımlanabilir. Üyeleri tarafından oluşturulan aynı zamanda üyelerin davranışlarını etkileyen kültür, dinamik ve zaman içinde değişir (Benedict, 1960; Buluç, 2013; Güçlü, 2014; Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010; Peterson ve Deal, 1998; Sargut, 2001; Smith, 2001).

Açık sistem teorisi gereği, örgütler içinde buldukları çevreyle etkileşim halindedir ve yakın çevrenin etkilerine uğrarlar. Örgüt teorileri, her grubun kendi içinde bütünleşmeyi artırmaya hem de varlıklarını sürdürmek, genişlemek ve çevrelere uyum sağlamak için uğraş verdiğini öne sürmektedir (Schein, 2010).

Okullar, eğitim sisteminin üstlendiği işlevi, bulunduğu belirli bir çevrede yerine getiren örgütlerdir. Üyelerini yakın çevreden aldıklarından buldukları yakın çevreyle doğrudan etkileşim halindedirler. Bu nedenle yakın çevre okul üzerinde etki yaratabilecek bir faktördür. Yakın çevrenin yanı sıra üst düzey eğitim yöneticileri ve okulun içsel faktörleri (liderlik, iklim, yardımlaşma vb.) de okul üzerinde etkili unsurlardır (Özdemir, 2012). Okullar, yasal olarak düzenlenmiş kurumsal işleyişi olan normatif temelli örgütler olduğundan kamusal yarar ve hizmetin niteliği bakımından ticari örgütlerden farklıdır (Güçlü, Yıldırım ve Daşcı, 2016; Karataş, 2009). Devlet okullarının yaygın olduğu ülkelerde okul özerkliği ve okullar arası rekabet zayıftır (OECD, 2015). Temel düzenleyici aktör devlet olduğundan okullar benzer işlevleri sergilemeye zorlanır. Okullar arasında farklılık yaratıcı kaynaklar arasında okulun yakın çevresi öne çıkar. Çünkü farklılığa yol açabilecek okul kaynaklı en önemli aktör olan okul yöneticilerinin liderlik yönü sınırlıdır (Buluç, 2009). Yakın çevrenin okul üzerindeki olası etkisini temsil edebilecek en belirgin aday ise yakın çevrenin sosyo-ekonomik düzeyidir (Yıldırım, 2012). Okulun etkileşim halinde olduğu yakın çevrenin sosyo-ekonomik yapısı, Coleman (1966)'ın "sosyal sermaye teorisi"nden beri okul gelişim tartışmalarının en başta gelen faktörü olarak kabul edilmektedir (Balci, 2007; Marks, Cresswell ve Ainly, 2006).

Okullardaki faaliyetlerin odağında eğitim-öğretim etkinlikleri ve öğretmenlerin yapıp ettikleri yer alır (Çelik, 2012; Güçlü, 2014; Şişman, 2011). Okul kültürünün oluşmasında ve sürdürülmesinde öğretmenler önemli bir rol üstlenmektedirler. Kent (2005) "okul kültürü için en önemli aktörün öğretmenler olduğunu, okulda neyin iyi, neyin kabul edilemez olduğuna yine onlar eliyle yön verildiğini" belirtmektedir. Okul için alınan her türlü kararın uygulamaya aktarılması öğretmenler aracılığı ile mümkündür. Öğretmenler aynı zamanda öğrencilerle etkileşimleri sebebiyle yakın çevreyle yakın iletişim ve etkileşim içindedir. Öğretmenler, yakın çevrenin okul kültürü üzerindeki etkisinin gerçekleşmesi sürecinde aracı (mediator) konumundadır. Yakın çevre, okul üzerinde etkisinin önemli bir kısmını öğretmenler aracılığıyla gerçekleştirir (Özdemir, 2012). Devlet okullarında yakın çevrenin öğretmenler aracılığıyla okul üzerinde etkilerinin zayıf olduğu söylenebilir (Yavuz ve Yılmaz, 2012). Öte yandan öğretmenlerin okuldaki davranışları üzerinde, yasal ve normatif düzen şekillendirici etki yapar (Karataş, 2009). Sosyal Sistem Modelinin "okuldaki sistemlerin sosyal davranışı büyük ölçüde açıklayacağı" önerisi öğretmenlerin davranışlarında kurumsal boyutun etkisini vurgular. Bu açıdan bir okuldaki öğretmenler "araçsal topluluk" olarak ifade edilir. Araçsal topluluk, belirli bir amaç için bir araya gelen ve etkinlikler-etkileşimler yoluyla kendini gösteren birlikler şeklinde tanımlanmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Bu tanımlı destekler nitelikte, okul kültürü araştırmalarında görev ve rol kültürü yaygın şekilde belirlemektedir (Karataş, 2009; Koşar, 2008; Şahin-Fırat, 2007; Terzi, 2005; Yavuz ve Yılmaz, 2012). Karataş (2009)'un çalışmasında resmi kurallar ve işleyişin okul kültürünü önemli ölçüde şekillendirdiği; rekabetçi ve bireysel yarar odaklı pazar kültürünün zayıf olduğu bulunmuştur. Öğretmenler kurallara uymayı ve yasal görevlerini yerine getirmeyi önemsemektedirler (Güçlü vd., 2016). Yakın çevrenin okul üzerinde öğretmenler eliyle etkisini gerçekleştirme potansiyeli okul kültürü tarafından kontrol edilir.

Türkiye'de okul kültürüyle ilgili araştırmalarda ağırlıklı olarak öğretmen algıları temelinde okul kültürü ve onun tipolojisi incelenmiştir. Bu çalışmalara göre okullarda destek, rol (bürokratik), başarı ve görev kültürünün

özellikleri öne çıkmaktadır (Aslan, Özer ve Bakır Ağıroğlu, 2009; Celep, 2002; Çelik, 2012; Demirtaş, 2010; İpek, 1999; Karataş, 2009; Özdemir, 2012; Şahin, 2010; Şahin-Fırat, 2007; Şişman, 2011; Terzi 2005; Yavuz ve Yılmaz, 2012; Yılmaz ve Kurşun, 2015). Güçlü vd. (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin temel rolleri olan öğretmenliğe, öğrencilerin taleplerini karşılamaya, kurallara bağlı hareket etmeye önem verdikleri tespit edilmiştir. Okul kültürünün başka değişkenler üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalarda öğrenci başarısı (Macneill, Prater ve Busch, 2009; Yılmaz ve Kurşun, 2015) ve öğretmenlerin mesleki iyilikleri bağımlı değişkenlerdir. Olumlu öğrenme kültürünün egemen olduğu okullarda öğrenci başarısının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Demirtaş, 2010; Macneill et al., 2009; Yeşilyurt, 2009). Okul kültürü araştırmalarında bir başka yön okul kültürünü bir bağımlı değişken olarak alıp onun üzerinde etkisi olabilecek bağımsız değişkenlerin ve etki derecelerinin ortaya konulmasıdır. Bu kapsamda yakın çevrenin sosyo-ekonomik düzeyinin okul kültürü üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar saptanmaktadır (Kannapel, Taylor ve Hibpshman, 2005; Karataş, 2009; Seki, 2004; Şahin, 2004; Şahin-Fırat, 2007; Van Houtte ve Van Maelle, 2011). Örneğin Karataş (2009) sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okullarda bilgi, araştırma, kişisel gelişim, duyuşsal doyum ağırlıklı adhokrasi kültürünün daha baskın olduğunu bulmuştur. Van Houtte ve Van Maelle (2011) ise Belçika'nın Flaman kesiminde 84 lisede öğretmen ve öğrencilerin görüşleri temelinde rekabet kültürü üzerinde cinsiyet, etnik köken, okul büyüklüğü ve sosyo-ekonomik düzeyin etkisini incelemiştir. Erkek öğrencilerde ve düşük sosyo-ekonomik düzeylerde rekabet eğiliminin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Fakat okul kültürü üzerinde sosyo-ekonomik düzeyin etkisine odaklı araştırmalarda ikna edici, tutarlı sonuçlar henüz elde edilememiştir. Örneğin Türkiye'de Şahin (2004, 2008) tarafından gerçekleştirilen iki ayrı çalışmada ilkinde üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda öğretmenlerin okul kültürü algısının daha olumlu olduğunu bulunmuş iken sonraki çalışmada bu kez orta sosyo-ekonomik düzey için daha olumlu puanlar elde edilmiştir. Bu durum sosyo-ekonomik düzeyin okul kültürü üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalara halen ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı yakın çevrenin sosyo-ekonomik düzeyinin okulun kültürü üzerindeki etki düzeyini incelemektir. Bu kapsamda temel amaca hizmet edebilecek alt amaçlar ise, araştırmanın örneklem sınırlılığı içinde, şunlardır:

- 1-Okulların sosyo-ekonomik düzeylere göre dağılımını betimlemek,
- 2-Okulların sahip olduğu kültürü alt boyutları açısından betimlemek,
- 3-Okulların öğretmen niteliğini betimlemek,
- 5-Okulların sosyo-ekonomik düzeylerinin onların kültürel alt boyutları üzerindeki etkisini betimlemek,
- 6-Okulların sosyo-ekonomik düzeylerinin, okul kültürü üzerindeki etkisini öğretmen özelliklerini kontrol ederek incelemektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, tarama modelinde betimsel desende kesitsel tekniğe uygun şekilde gerçekleştirilmiştir. Çok sayıda katılımcının belirlenen konudaki algıları anlık olarak belirlenmeye çalışıldığından bu tür çalışmalar için tarama yöntemi önerilmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Gümüş, 2015).

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini 2015-2016 öğretim yılında Aksaray ili şehir merkezindeki resmi örgün öğretim kurumlarındaki öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem, maksimum çeşitlilik dikkate alınarak aşamalı örneklem alma tekniğine göre belirlenmiştir (Şenol, 2012). Okullar, tabakalı örnekleme yöntemiyle ilkökul, ortaokul ve lise düzeyine ayrılmıştır. Tesadüfi örnekleme ile her gruptan en az % 20 temsiliyet oranında okul belirlenmiştir. Örnekleme giren okullardaki öğretmenlerden gönüllü olanlara anket uygulanmıştır. Buna göre Aksaray İli şehir merkezinde bulunan toplam 117 (42 ilkökul, 37 ortaokul ve 38 lise) okuldan 33 (12 ilkökul, 17 ortaokul, 4 lise) okul örnekleme girmiştir. Örnekleme okullarında bulunan öğretmenlerden gönüllü olanlara anketler dağıtılmış olup 400 anketten 374'ü dönmüş, bunlardan eksik doldurulan 13'ü analize alınmamıştır. Analize alınan veriler üzerinde uç diğer (outliner) ve yineleme (duplicate) analizi sonucu 29 katılımcıya ait veri analizden çıkarılmıştır. Analizler 332 katılımcıya ait veri üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket iki bölümden oluşturulmuştur. Demografik kısım öğretmenlerin bireysel ve çalıştıkları kuruma ait demografik bilgilere yönelik 13 soruyu içermiştir. Sorular arasında öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak derslerine girdikleri bir sınıftaki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre oranlarını talep eden üç soru bulunmaktadır. Diğer bölüm ise Güçlü, Yıldırım ve Daşcı (2016) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış olan "Okul Kültürü Ölçeği" ni içermiştir. Ölçek beş faktör altında beşli (1: Hiç bizi temsil etmiyor ile 5: Kesinlikle bizi temsil ediyor) likert tipi toplam 28 olumlu ifade içeren maddeden oluşturulmuştur. Ölçeğin madde-test korelasyonu 0.49 ile 0.72 arasında değişmektedir. Geçerliliği uzman görüşleri ve ölçüt geçerlik yöntemleri ile sağlanan ölçeğin iç tutarlılık

(Güvenirlilik) katsayısı (Cronbach's Alpha, α) değeri .95'tir. Sürekli verilerden 1.00-1.80 arası *çok zayıf*, 1.81-2.60 arası *zayıf*, 2.61-3.40 arası *orta*, 3.41-4.20 arası *güçlü* ve 4.21-5.00 arası *çok güçlü* olarak yorumlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veriler, 2015 Mart-Nisan döneminde araştırmacılar tarafından okullara gidilerek toplanmıştır. Öğretmenlerden bazıları anketleri daha sonra doldurup okul yönetimine bırakmışlardır. Bu tür durumlarda anketler okul yönetimlerinden alınmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler, öğretmen düzeyinde analiz edilmiştir bu nedenle ulaşılan sonuçlar öğretmen algılarıyla sınırlıdır. Analizlerde tanımlayıcı istatistikler (\bar{X} , S), tek faktörlü MANOVA kullanılmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri temel alındığında, öğretmenlerin % 35'inin (116) alt sosyo-ekonomik düzey; % 55'inin (184) orta ve % 10'unun (32) üst sosyo-ekonomik düzeyden öğrencilerle öğretim yaptıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullarda egemen olan kültür algısı incelendiğinde çok güçlü öğrenci odaklı bir kültürel varlığın ($\bar{X} = 4.43$, Ss=.65) olduğu söylenebilir. Benzer şekilde kurallara bağlılık da ($\bar{X} = 4.08$, Ss=.65) güçlü bir kültürel boyut olarak belirlemektedir. Mesleki gelişim diğer boyutlar kadar olmasa da güçlü bir kültürel boyuttur ($\bar{X} = 3.99$, Ss=.72). Yine olumlu ilişkilerin güçlü ($X = 4.08$, Ss=.65) bir boyut olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Göreli olarak en zayıf boyut sembolik kültürdür ($\bar{X} = 3.19$, Ss=1.12). Öğretmenler sembolik kültürün orta düzeyde gücüne işaret etmektedirler.

Yakın çevrenin sosyo-ekonomik düzeyinin okul kültürü alt boyutları üzerindeki etkisini ortaya koyabilmek için tek faktörlü MANOVA uygulanmış ve Bonferroni ile anlamlılık düzeyi bağımlı değişken sayısına göre düzeltilmiştir. Varyans-Kovaryans homojenlik testi için $p=.037$ olduğundan çok değişkenli test tekniği olarak Pillai Trace değeri dikkate alınmıştır (Seçer, 2015:112-113). Pillai Trace değeri anlamlı ($p=.000$) olduğundan yakın çevrenin sosyo-ekonomik düzeyinin okul kültürü boyutları üzerindeki etkisini gösteren tablo (Tests of Between Subjects Effect) incelenmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Yakın çevrenin sosyo-ekonomik düzeyinin okul kültürü boyutları üzerindeki etkisi

Source: Yakın çevre SED	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
OK1_pozitif ilişkiler	.254	2	.127	.230	.795	.001
OK2_mesleki gelişim	3.648	2	1.824	3.605	.028	.021
OK3_sembolik kültür	27.603	2	13.802	11.699	.000	.066
OK4_öğrenci odaklılık	2.980	2	1.490	3.604	.028	.021
OK5_kurallara bağlılık	.234	2	.117	.278	.757	.002

Tablo 1'e göre yakın çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi *mesleki gelişim*, *sembolik kültür* ve *öğrenci odaklılık* boyutunda anlamlı etki yapmaktadır. Bu etkinin sosyo-ekonomik düzeylere göre farkının gösterildiği Estimates testi incelendiğinde sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe anlamlı boyutların tamamında öğretmenlerin algı puanlarının yükseldiği görülmektedir. Bir başka söyleyişle sosyo-ekonomik düzeye göre okul kültürü alt boyutlarından mesleki gelişim, sembolik kültür ve öğrenci odaklılık anlamlı şekilde değişmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyo-ekonomik çevre, okul kültürü, etki analizi

Kaynaklar

- Aslan, M., Özer, N. ve Bakır Ağiroğlu, A. (2009). Öğretmenlerin ve yöneticilerin okul kültürü üzerine görüşleri: Niteliksel bir çalışma. *İlköğretim Online*, 8(1), 268-281.
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Benedict, R. (1960). *Patterns of culture* (18. Baskı). New York: Mentor Books.
- Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34, 152, 71-86.
- Buluç, B. (2013). Okul kültürü ve iklimi. İçinde S. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama (101-130)*. Ankara: PegemA.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem A.
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2011). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

- Celep, C. (2002). İlköğretim okullarında öğrenme kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(31), 356-373.
- Chang, S. E., & Lin, C. S. (2007). Exploring organizational culture for information security management. *Industrial Management and Data Systems*, 107(3), 438-458.
- Çelik, V. (2012). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: PegemA.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik, SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Deal, T., & Kennedy, A. (2000). *The new corporate cultures: Revitalizing the workplace after downsizing, mergers, and reengineering*. New York: Texere.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasında ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35 (158), 1-13.
- Dikeçlilil, B. (1994). *Kültür kavramının analizi veya sosyo-kültürel gerçekliğin yapısı üzerine bir inceleme. Dünyada ve Türkiye’de güncel sosyolojik gelişmeler*. Ankara: Sosyoloji Derneği.
- Duncan, W. J. (1989). Organizational culture: Getting a fix on an elusive concept. *The academy management executive*, 11(3), 229-236.
- Güçlü, N. (Ed.). (2014). *Okul kültürü*. Ankara: PegemA.
- Güçlü, N., Yıldırım, K. & Daşcı, E. (2016). Okul kültürü ölçeğinin geliştirilmesi ve test edilmesi [Developing and testing the scale of school culture]. İçinde K. Beycioğlu, N.Özer, D.Koşar & İ.Şahin (Edt), *Eğitim yönetimi araştırmaları E-Kitap [E-Kitap Studies of Educational Administration]*(271-285). Ankara: PegemA.
- Hallinger, P., & Leithwood, K. (1996). Culture and educational administration: A case of finding out what you don’t know you don’t know. *Journal of Educational Administration*, 34(5), 98 – 116.
- Harrison, R. (1972). Understanding your organization’s character. *Harvard Business Review*, 50(23), 119-128.
- Hofstede, G., Hofstede, G. Ş., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind*. New York: McGraw-Hill.
- İpek, C. (1999). Resmi liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5(3), 411-442.
- Kannapel, P.J., Taylor, D. & Hibpshman, T. (2005). Inside the black box of high-performing high poverty schools. *Report from the Prichard committee for academic excellence Lexington, Kentucky*
- Karataş, E. (2009). *Eğitim yönetiminde iş değerleri ve örgüt kültürü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Kent, P. (2005). Finding the missing jigsaw pieces: a new model for analysing school culture. *Management in Education*, 20(3), 24-30.
- Koşar, S. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Lunenburg, F. C&Ornstein, A.C. (2013). *Educational Administration [Eğitim Yönetimi]*. (Çev. Ed. G. Arastaman), Ankara: Nobel Yayıncılık. (Orijinali 6. Basım 2012).
- Macionis, J. J. (2012). *Sosyoloji* (Çev. V. Akan). Ankara: Nobel.
- Macneill, A.J., Prater, D.L. & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student Achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84. DOI: 10.1080/13603120701576241
- Marks, G.N. Cresswell, J. Ainley, J. (2006). Explaining socioeconomic inequalities in student achievement: the role of home and school factors. *Educational Research And Evaluation*, 12 (2), 105–128.
- OECD (2015). *Education at a Glance*. Paris: OECD Publication.
- Özdemir, S. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: PegemA.
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (1998) How leaders influence the culture of schools, *Educational Leadership*, 56, 28-30.
- Sargut, S. (2001). *Kültürlerarası farklılaşma ve yönetim*. Ankara: İmge Yayınları
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schneider, W. S. (1999). Why good management ideas fail: Understanding your corporate culture. *Otherwise, Featured Guest Speaker*. USA: Paradigm shift international. Retrieved from <http://www.parshift.com/Speakers/Speak016.htm>.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı
- Seki, H. O. (2004). *Okulların güçlü okul kültürü özelliklerine sahip olma düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.
- Smith, P. (2001). *Cultural Theory: An Introduction*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Şahin, S. (2010). Okul kültürünün bazı değişkenler açısından incelenmesi (İzmir ili örneği). *İlköğretim -Online E-Dergi*, 9(2), 561-575.
- Sahin, S. (2008, Eylül). *Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri’nde okul kültürü üzerine bir değerlendirme*, 17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sakarya.
- Sahin, S. (2004). Okul müdürü ve öğretmenler ile okulun bazı özellikleri açısından okul kültürü üzerine bir değerlendirme, *Kuram ve Uygulanmada Eğitim Yönetimi*, 10 (39), 458-474.



- Şahin-Fırat, N. (2007). *Okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şenol, Ş. (2012). *Araştırma ve örnekleme yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Şişman, M. (2011). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: PegemA.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 43, 423-442.
- Van Houtte, M. & Van Maelle, D. (2011). The black box revelation: in search of conceptual clarity regarding climate and culture in school effectiveness research. *Oxford Review of Education*, 37(4), 505-524.
- 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*, 1(3), 76-90.
- Yeşilyurt, E. (2009). Okul kültürünün öğretim başarısına olan etkisine yönelik öğretmen görüşleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 195-214.
- Yılmaz, E., ve Kurşun, A.T. (2015). Okul kültürü ile akademik iyimserlik arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 46-69.
- Yıldırım, K. (2012). PISA 2006 verilerine göre Türkiye’de eğitim kalitesini belirleyen temel faktörler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 229-255.

DILTHEY'İN HERMENEUTİK YAKLAŞIMI BAĞLAMINDA EĞİTİM YÖNETİMİNİ YORUMLAMAK

Nidan Oyman^a

^(a) Araştırma Görevlisi Dr., Uşak Üniversitesi, nidan.oyman@usak.edu.tr

Giriş

Eğitim yönetiminin bir bilim/disiplin dalı mı ya da bir meslek ve uğraşı alanı mı olduğu yönünde tartışmalar günümüzde hala netlik kazanmış değildir. Bilimin nesnellik, tamlık, doğrulama, bilimsel yöntem, doğa yasaları, ampirizm gibi kavramlarla tanımlanması dolayısıyla bilim dalı olma iddiasındaki bir alanın bu ölçütleri sağlaması gerektiği düşüncesine sahip olduğu söylenebilir. Eğitim yönetimi alanı da kendi içinde bilim olma iddiasını taşıyan ve her fırsatta bilimsellik ölçütlerine uygun bir yapı ortaya koymaya uğraş veren bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla diğer bilim dallarında olduğu gibi bilim olma meşalesini taşıma ve bilimleşme adına eğitim yönetiminin de pozitivist yaklaşımın temelini oluşturan doğa bilimlerinin yöntemlerini içselleştirdiği görülmektedir. Aslında bu tartışmaların kökeninde eğitimin kendisinin bir bilim olup olmadığı tartışması yatmaktadır. Eğitimin bir yandan temel ilkeler, kurallar ve kanunları ortaya çıkarmak, diğer yandan bu ilke, kanun ve kuralları uygulamaya dönüştürmek gibi işlevlerinden söz edilerek eğitimin bilim ya da sanat olduğu yönündeki tartışmalar güncelliğini sürdürmektedir. Dolayısıyla eğitim bir yönüyle toplumsal bir eylem alanı diğer yönüyle bu toplumsal alanı inceleme nesnesi olarak gören uygulamalı bir dilim dalı şeklinde tanımlanmaktadır (Özdemir, 2011). Eğitimde başka bilimlerin verilerinin ve yöntemlerinin kullanılması, diğer bilim dallarıyla kurulan yakın ilişkiler ve onların uygulamalarından yararlanılmasını bir bilim dalı sayılabilmek için yeterli gören görüşler ile bunun aksine eğitimin bir bilim dalı olarak kapsamının belirsiz olduğu, bu alanda ampirik araştırmaların yapılamayacağından dolayı eğitimin bilimsel bir temel olmaksızın yapılan edebi çalışmalar şeklinde sayılabileceğini ileri süren görüşler, eğitim bilimcilerini karşı karşıya getirmiştir. Bu tartışmalar ekseninin dışında eğitimin bir bilim olması için ayrıca diğer bilimlerden ayrılarak özerk bir yapıya kavuşması, kendi önermelerini destekleyen kabul edilebilir belirli yöntemler bulması gerektiği de belirtilmektedir (Walton, 1964; Laska, 1973). Bu bağlamda eğitimin bir bilim olup olmadığı tartışmalarıyla ontolojik bir sorunun varlığından, diğer bir ifadeyle eğitim bilimlerinin bir bilim olarak var olma mücadelesinde olduğundan söz edilmektedir (Yüksel, 2012).

Karma bir inceleme alanı olan eğitim bilimlerinin içinde yer alan eğitim yönetiminin de bu tartışmalardan etkilendiği görülmektedir. Modernleşmeyle birlikte eğitim kurumlarının kamusal hizmet alanlarına dönüşmesi ve merkezîyetçi, bürokratik bir tahakküme girmesi özellikle eğitim yönetimi alanında Weberyan bir perspektifin etkili olmasına neden olmuştur. Eğitim yönetimi bilimselleşmek adına kamu yönetimi ve dünyada yaygınlaşan liberal politikaların etkisiyle işletme yönetimi bilim dallarının bir alt alanı olarak görülmüştür. Bu bağlamda eğitim yönetimi bir yandan kamusal bir hizmet alanı olarak yapılandırılırken, diğer taraftan verimlilik, sonuca odaklılık, hesap verebilirlik, toplam kalite yönetimi gibi işletme uygulamalarıyla yeniden düzenlenmektedir (Özdemir, 2011). Bu noktadan hareketle eğitim yönetimine ilişkin olarak, yönetimin evrensel bir çalışma alanı olarak kabul edilmesinden ötürü yönetim ilkelerinin her örgütte geçerli olabileceği ve standartlaşma bağlamında bilimselliğin sağlanabileceği, buna karşın eğitim yönetiminin kendine özgü farklılıkları ve özellikleri olduğu dolayısıyla genellenemeyeceği ve içinde bulunduğu bağlam içerisinde değerlendirilmesi gerektiği şeklinde iki temel yaklaşım öne sürülmektedir (Bush, 1999).

İlk yaklaşıma göre özellikle 1940'lı yıllarda pozitivism ve ampirizmin etkili olduğu modernist/rasyonalist yaklaşımın etkisine giren eğitim yönetimi, güvenilir, birikimli ve genellenebilir bir bilgi üretimi sürecini benimseyen araştırmalar kapsamında değerlerden arınmış ve kesinlik gösteren bilimsel bilgi temelinde yer almıştır. Eğitim yönetimi alanında bilimsel dönem olarak bilinen bu süreç, aynı zamanda teorilerin ön planda olduğu ve uygulama boyutunun ihmal edildiği bir dönem olarak tanımlanmaktadır (Balci, 2008). Ancak 1950'li yıllarda teori hareketi olarak adlandırılan bir akımla alana hâkim olan pozitivist yaklaşımlar başta ontolojik ve epistemolojik olmak üzere metodolojik ve etik açılardan da sorgulanarak, eğitim yönetimi pratiklerini anlama ve açıklamada yeterli olmadıkları gerekçesiyle eleştirilmiştir. 1980'lere gelindiğinde diğer alanlarda olduğu gibi eğitim yönetimi alanında da her şeyi açıklama iddiasındaki büyük teorilerin terkedilerek (Rowan, 1995) fenomenoloji, eleştirel kuram, hermeneutik ve feminist yaklaşımların araştırmalar üzerinde etkili olduğu ifade

edilmektedir (Boyd, 1992). Her ne kadar farklı yaklaşımların alanda etkin olduğu ifade edilse de, bu yaklaşımların pozitivist bir bakış açısıyla ele alındığı ve yorumlandığı, eğitim yönetimi alanının günümüzde hala özerk bir disiplin olarak var olamadığı ve pozitivist akımın etkisinden bilimleşme adına tam olarak kurtulamadığı görülmektedir.

Son yüzyılda bilim felsefesi bağlamında topluma ilişkin bilgi etkinliklerinin bir bilim olarak geçerliliği konusunda, bu etkinlikleri doğa bilimlerine göre düzenleyerek bir sosyal bilim geliştirmek diğer taraftan toplumu ele alacak ve özünde insan olacak bir bilimin doğa bilimlerine göre yapılandırılmayacağından yola çıkılarak başka bir bilim olarak tin bilimini ortaya koymak şeklinde iki temel eğilimin etkisinden söz edilebilir. Pozitivist bilim felsefesi tek bir bilim ilkesiyle doğa bilimlerinin kavramlarını bilime aktaran ampirist bir bakış açısı sunmaktadır. Doğa bilimleri ve sosyal bilimler olarak iki farklı tür bilimi içermesine rağmen bu iki bilim de doğa bilimine göre kurulmaktadır. Diğer yanda tarihselci bilim felsefesi pozitivist bilim modeli dışında bir bilimi önermektedir. Bu bağlamda temelde doğa bilimlerine bağlı iki tür bilim yerine birbirinden tamamen ayrı iki bilim tanımlanmaktadır. Tarihselci bilim felsefesine göre toplumsal gerçeklik, öznesi insana yönelik doğada karşılığı olmayan amaç ve eylemlerinin bağlamında oluşan bir tinsel dünya ile sağlanmaktadır. Bu tin bilimi pozitivist felsefedeki sosyal bilimden tarihsel ve toplumsal gerçekliği istatistiksel yöntemlerle ele almanın gerçekliğe ilişkin sınırlılık yaratacağı bağlamında ayrılmaktadır. Sonuç odaklılık dışında gerçekliğin nedenlerini bilmeye götürecek bu bilim modeli geçmişi İbni Haldun'dan Vico'ya kadar uzanmaktadır ancak sistematik olarak Dilthey tarafından geliştirilmiştir.

Antikçağdan beri gelen theoria-historia (kuram-tarih) karşıtlığında evren düzenin, kalıcılığın ve değişmezliğin bir yansımasıdır, salt akılla kavranabilmektedir ve bu rasyonel düşünme yolu theoria yani felsefe olarak tanımlanmaktadır. Theoria etkinliği raslantısal ve bireysel olanın değil görünür gerçekliğin ardındaki varlığın peşindedir ve varlığın bilgisine göre ele alınan alan ise physei alanıdır. Bunun karşısında ise insanların oluşturdukları bireysel olaylar alanı, düzensiz, rastlantısal ve gelip geçici toplumsal yaşam thesei alanı durmaktadır. Theoria'nın evrenselliğe rastlayamayacağı bu alandan elde edilecek bilgi historiadır. Yeniçağ'da Bacon'la birlikte theoria, salt bir düşünme etkinliği olmaktan çıkarak empirik olarak elde edilmiş verilere dayanarak yasaların saptanmasına yönelik bir bilgi etkinliği yani bilime dönüşmüştür. Bu açıdan bakıldığında tarihsel-toplumsal olaylar ise rastlantısal ve bireysel olduğundan bilimin inceleme alanı olmaktan dışlanmıştır. Historik bilgi, güvensiz bilgi olarak nitelendirilmiştir. Her ne kadar Hume, tarihi bilimselleştirmek için doğanın bir parçası olduğunu düşündüğü insanın da aynı yasalara bağlı olduğunu varsayarak tarihçiliği psikolojiye bağımlı bir disiplin olarak işlemeye çalışsa da, ne Descartes ne de Leibniz gibi hiçbir yeniçağ rasyonalisti, doğa bilimleri sayesinde gerçekleşen teknik buluşlar ve icatların döneme damgasını vurduğu Aydınlanmaya kadar tarihsel-toplumsal olaylara ilişkin bir yasa bilgisi üretmenin neredeyse olanaksız olduğunda hemfikirdir.

18. yüzyılda tarih felsefesi geleneğinde bir yanda tarihte tinsel, pozitif ve materyalist nitelikte yasaların bulunduğu ve dolayısıyla tarihin theoria etkinliğinin bir konusu olabileceğini ve diğer yandan tarihin yasalara göre zorunlu bir şekilde ilerleyen bir süreç olmasından ziyade insanların kendilerine koydukları amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen düzenin ve bu bağlamda tarihsel-toplumsal gerçekliğin doğa bilimsel yöntemlerle ele alınamayacağını belirten iki ana eğilim söz konusudur. İkinci eğilimde bu gerçeklik alanının, doğal gerçeklikten tamamen farklı bir şekilde, insanı ilgilendiren ve insan tarafından oluşturulan bir özgül alan olduğu ve bu yüzden kendine özgü yöntemlerle ele alınabileceği, insandan yola çıkarak kavramaya çalışan başka bir bilimselliğe ihtiyaç duyulduğu vurgulanır. Her ne kadar Dilthey'in başka bir bilimin felsefi temellerini sorgulayıp geliştirme çabası ana bağlamı oluşturacak olsa da, aslında bu başka bilim olgusunu ortaya atan ve tin biliminin doğa bilimine göre önceliğini vurgulayan ilk filozoftur.

Dilthey'in özellikle insanın düşünen bir varlık olarak tanımlanması, bununla birlikte gerçekliği başarılı bir şekilde açıklamada doğa bilimlerinin yaratıcısı olarak aklının ön plana çıkarılması ve bu bağlamda insan dünyasının doğaya indirgendiği yaklaşımına yönelik eleştirileri, onun bir yaşam filozofu olarak anılmasını sağlamıştır. Doğa bilimlerinin perspektifiyle ele alınan insanın gerçekten farklı olarak değerlendirildiğini ifade ederek, aynı zamanda tin bilimleri ve doğa bilimlerinin yöntemlerini sorgulayarak bir anlama kuramı geliştirmeye çalışmıştır (Dilthey, 1999). Doğa bilimlerinden ayrı olarak konumlandırmak istediği tinsel bilimlerle, aslında doğa bilimlerine zemin sağlayan tarihsel ve toplumsal bir bütünlüğü tanımlamaktadır. Siyaset, tarih, ekonomi, eğitim, felsefe, hukuk ve edebiyat gibi alanlara ilişkin çalışmaların alanı, insan ve insanın etkinliklerini temel alan tinsel bilimlerin önceleri tahakkümü altında bulunduğu metafizikten koparak, sonraları doğa bilimlerinin etkisi altına girdiğini ifade etmektedir. Ancak Dilthey'a göre pozitivist paradigma insanı anlama konusunda yetersiz olmuş, insanın içinde bulunduğu akışkan bağlamı gözden kaçırmıştır. Ayrıca doğa bilimleri bağlamında insanın bir konuyu kendisinden bağımsız olarak karşısında konumlandırmasını, tin bilimlerinde doğa bilimleri yönteminin kullanılmaması gerektiğinin başlıca nedeni olarak öne sürmektedir. Dolayısıyla insan ve insanın içinde bulunduğu yaşamın karmaşıklığı, rasyonel aklın o yaşamın içinden yükseldiği bir bakış açısı ve insanın tarihsel bir varlık olduğu gerçeği bağlamında ele alınmalıdır.



Araştırmanın Amacı

Bu bağlamda çalışmanın konusu, Dilthey'in hermeneutik yaklaşımı bağlamında eğitim yönetimini yorumlamaktır. Dilthey'in insanı değişkenliği ve tarihselliği içinde ele alan felsefesinin, insan yaşamını anlamada pozitivist akımın tahakkümündeki sosyal bilimlerin bir alanı olan eğitim yönetimine yeni bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bir bilim olma adına gerçek anlamda insanı anlamayı ıskalama, diğer taraftan bilimselliğin katı belirlenimciliğini bir yana bırakarak insanı tarihsel bir özne olarak ele alma ekseninde eğitim yönetiminin nerede durduğu, her iki eğilimle ne kadar bütünleştiği ya da bu eğilimlerden ne ölçüde uzaklaştığı Dilthey'in hermeneutik yaklaşımı bağlamında kuramsal bir çerçeve olarak irdelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Dilthey, Hermeneutik, Eğitim Yönetimi

Kaynaklar

- Özlem, D. (2008). *Kültür Bilimleri ve Kültür Felsefesi*. Ankara: Doğu-Batı Yayınları.
- Dilthey, W. (1999). *Hermeneutik ve Tin Bilimleri*. (Çev. Doğan Özlem). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Taşdelen, V. (2008). *Hermeneutiğin Evrimi*. Ankara: Hece Yayınları.
- Hegel, G. W. F. (2004). *Tinin Görüngübilimi*. (Çev. Aziz Yardımlı). İstanbul: İdea Yayıncılık.
- Balcı, A. (2008). Türkiye'de Eğitim Yönetiminin Bilimleşme Düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (54), 181-209.
- Yüksel, S. (2012). Eğitim Bilimlerinde Paradigmatik Dönüşüm: Yeni Arayışlar ve Yönelimler. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(1), 35-58.
- Walton, J. (1964). Education As An Academic Discipline. M. Gillett & J. A. Laske (Eds.), *Foundation Studies in Education*. (119-121) Metuchan, NJ: The Scarecrow Press.
- Laska, J. A. (1973). Introduction. M. Gillett & J. A. Laske (Eds.), *Foundation Studies in Education*. (2-13) Metuchan, NJ: The Scarecrow Press.
- Özdemir, M. (2011). Kamu Yönetimi ve İşletme Yönetimi Arakesitinde Bir Bilim: Eğitim Yönetimi. *Amme İdaresi Dergisi*. 44(2), 29-42.
- Rowan, B. (1995). Learning, Teaching and Educational Administration: Toward a Research Agenda. *Educational Administration Quarterly*, 31(3), 344-354.
- Boyd, W. L. (1992). The Power of Paradigms: Reconceptualizing Educational Policy and Management. *Educational Administration Quarterly*, 28(4), 504-528.
- Bush, T. (1999). Crisis or Crossroads? The Discipline of Educational Management in The Late 1990s. *Educational Management and Administration*, 27(3), 239-252.

MİKROPOLİTİKALAR BAĞLAMINDA ÖĞRETMENLERİN OKULA UYUM SÜRECİ

İsmail Çimen^a, Serap İri^b, Cüneyt Belenkuyu^c

^(a) Arş. Gör., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, icimen@ogu.edu.tr

^(b) Arş. Gör., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, siri@ogu.edu.tr

^(c) Arş. Gör., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, cbelenkuyu@ogu.edu.tr

Giriş

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin profesyonel olarak öğretmenlikle, okulla, okul yönetimiyle, meslektaşlarıyla, öğrencileriyle ve velilerle ilişkileri meslek hayatının geri kalanı için önemli bir faktördür. Bu bağlamda okul bir sistem olarak doğasında gerçekleşen olaylar veya gerçekleşmeyen olaylar vasıtasıyla meslekteki yeni öğretmenlerin deneyimleri için hayati bir rol oynamaktadır (Grafton, 1993). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin meslek hayatlarına devam edip etmemelerine ilişkin veri bulunmaması ve bu öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında yaşadıkları deneyimler konusunda yapılan çalışmaların sayıca az olması konunun dinamiklerini ortaya çıkarmak açısından yeterli bilgiye ulaşılmasını engellemektedir. Örgüt açısından mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin örgüt içindeki sosyalleşme sürecinin nasıl gerçekleştiği bu öğretmenlerin örgüte uyum sağlayıp sağlamadığını, fikirler ve idealler bakımından asimilasyona uğrayıp uğramadığını göstermesi açısından belirleyici bir durumdur. Eğitim politikalarının büyük ölçekteki etkileri öğretmenler üzerinde eğitim sisteminin yapısıyla ve okul yönetiminin uygulamalarıyla görülebilirken, mikropolitik bağlamda bu etkiler meslektaşlarla ilişkilerde, öğrencilerle olan iletişim ve etkileşimde görünür hale gelmektedir.

Eğitim örgütlerinin şekillenmesi sürecinde mevcut durumun korunması veya değişim hareketlerinde devlet veya hükümet programlarının sonucu olarak makro düzeyde karşılaşılan durumlar ve alınan kararlar etkili birer mekanizma olarak görülmektedir. Ancak bunun yanında örgüt üyelerinin her birinin düşünce ve hareketleri makro düzeydeki karar ve durumların uygulanabilirliğini belirlemede ve aynı zamanda örgütün işleyişinde de belirleyici faktör olmaktadır. Klasik örgüt kuramları örgütleri belirli şartlar sağlandığında rasyonel, tahmin edilebilir ve birbirine benzer olarak tanımlama ve tasvir etme eğilimindedir. Ancak herhangi bir örgütte çalışan herkes her günün iyi hazırlanan planları bozacak yeni bir örgütsel “pataloji” getirdiğinden örgütlerin genellikle kendine özgü, tesadüfi, öngörülmez ve kolay kontrol edilemez doğasının oldukça farkındadırlar (Hoyle, 1982). Örgütlerin bu doğası özellikle profesyonel bürokrasi, organize anarşi, çöp kovası gibi örgüt betimlemelerinin en görünür hale geldiği eğitim örgütlerinin idaresinde ve yönetiminde hem yönetim kademesi için hem de diğer örgüt üyeleri için bazı sonuçları ortaya çıkarmaktadır. Hoyle (1982) yönetim teorilerinin odaklandığı yapılar dışında örgütü şekillendiren boşlukları mikropolitik yapı ve süreçlerin doldurduğunu ifade etmiş ve bu yapı ve süreçleri birimlerden çok koalisyonlarla, düzenlenmiş kurallardan çok stratejilerle, güçten çok etkiyle ve mevkiden çok bilgiyle nitelendirmiştir.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin örgüt içi sosyalleşme süreçleri, mesleğe uyum sağlama süreçleri eğitim örgütlerinin kendinden beklenen görevleri yerine getirmelerinde önemli bir konumdur. Bu öğretmenlerin örgütün bir üyesi olarak kabul edilmeleri veya kendilerini grubun parçası hissetmeleri sınıf içi uygulamalarını, öğrencilere karşı tutumlarını ve mesleğe ve örgüte bakışlarını belirleyici bir değişken olarak görülmektedir. Schempp, Sparkes ve Templin (1993) öğretmenlik kariyerine başlama sürecini karakterize eden politik durumları inceleyen çalışmalarında öğretmenlerin kararlarında faktörlerin ve bu faktörlerin etkileme ağırlıklarının tahmin edilmesinin zorluğunu ifade etmişler, ancak biyografi, rol gerekleri ve okul kültürü temalarının süreçte etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme sürecindeki deneyimlerini mikropolitik ve konumlandırma teorileri çerçevesinde inceleyerek bu öğretmenlerle örgüt olarak okul arasındaki etkileşimi ve bu deneyimlerin öğretmenlerin hareket ve inançlarını nasıl etkilediğini analiz etmektir. Ayrıca bu bağlamda okula hâkim olan örgüt kültürü de ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Nitel yaklaşımın, bir fenomenin anlamının katılımcıların deneyimlerinden yola çıkarak kurulmasını sağlamak için uygun bir yaklaşım olduğu ileri sürülmüştür (Creswell, 2003). Fenomenolojik bir çalışmanın amacı günlük deneyimlere odaklanmak, bu deneyimler hakkında söylenenleri yansıtmak ve bu ifadeler üzerinden anlamı inşa etmektir (Hudacek, 2008). Bunun yanı sıra Rubin (2005) fenomenolojik bir yaklaşımın katılımcıların kavramları açıklığa kavuşturmasına ve araştırma konusu ile ilgili derinliği ve ayrıntıyı ortaya çıkarmasına olanak tanıdığını belirtmektedir. Bu araştırmada da öğretmenlerin sosyalleşme süreciyle ilgili olarak edindikleri deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını belirlemek amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmaya farklı illerde görev yapmakta olan on bir öğretmen dâhil edilmiştir. Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bazı kriterleri karşılayan tüm vakaları incelemeyi amaçlar (Patton, 2003). Bu çalışmada belirlenen ölçüt, öğretmenlerin 1- 5 yıl arası deneyime sahip olmasıdır. Çalışma grubundaki öğretmenler İstanbul, Kocaeli, Adıyaman, Van, Denizli, Eskişehir, Bilecik ve Gaziantep illerinde çalışmaktadır. Katılımcıların gizliliğini sağlamak adına gerçek isimleri kullanılmamıştır. Araştırmacılar tarafından yeni isimler verilmiştir. Katılımcıların özellikleri aşağıdaki gibidir:

İsim	Branş	Okulun sosyo-ekonomik durumu	Çalışma deneyimi
Ayşe	İngilizce	Düşük	3
Hakan	İngilizce	Orta	5
Neşe	İngilizce	Düşük	5
Ahmet	Türkçe	Orta	5
Osman	Türkçe	Düşük	4
Selin	Matematik	Orta	1
Pınar	PDR	Orta	1
Hilal	İngilizce	Düşük	2
Deniz	İngilizce	Düşük	3
Seda	İngilizce	Düşük	3
Fatma	Matematik	Orta	1

Veri toplanması ve analizi

Veriler 18 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Açık uçlu ve esnek soru cümlelerinden oluşan yarı yapılandırılmış görüşmeler katılımcının algıladığı dünyayı kendi düşünceleriyle anlatmasını sağlar (Merriam, 2015). Görüşme formunda yer alan bazı sorular şunlardır:

- Okuldaki ilk gününüzü anlatır mısınız?
- Okula ilk geldiğinizde en çok nelerden etkilendiniz? Okulla ilgili olarak gözünüze çarpan ilk şeyler nelerdi?
- Okulda en çok kimlerle iletişim kuruyorsunuz?
- İdarecilerle yaşadığınız ilk deneyimleri anlatır mısınız?
- Göreve başladığınız ilk günden bu yana okulla ilgili düşüncelerinizde bir değişiklik oldu mu?

27-34 dakika arasında süren görüşmeler veri kaybını önlemek amacıyla kaydedilmiş ve ardından deşifre edilmiştir. Veriler analiz edilirken tümdengelimli analiz mantığı kullanılmıştır. Tümdengelimli içerik analizi, metin içindeki anlamlı örüntüleri önceden belirlenen kategoriler altına yerleştirmek için kullanılır (Krippendorff, 2003). Verilerin incelenmesi aşamasında fenomenolojik analiz adımları izlenmiştir. Buna göre ilk olarak deşifre edilen metin üzerinde deneyim öbekleri ayrılarak merkezi temalar tespit edilmiştir. İkinci adımda açıklayıcı yapılar oluşturulmuş ve araştırmanın ana sorusuna cevap aranmıştır. Son olarak ise açıklayıcı yapılar bir araya getirilerek açıklayıcı temalara ulaşılmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar

Araştırma sonucunda mesleğe görece yeni başlamış olan öğretmenlerin sosyalleşme sürecinde ilk olarak kendileriyle beraber getirdikleri biyografik özelliklerin etkili olduğu görülmüştür. Bunlar içinde lisans eğitimi boyunca alınan eğitim, öğretmenlik mesleğine ilişkin beklentiler ve idealler, aileden ve çevreden gelen tepkiler sayılabilir. Öğretmenler lisansta aldıkları eğitimin çoğu zaman okula uyum konusunda onlar için olumsuz etkiler bıraktığını dile getirmişlerdir. Lisans eğitimindeki öğretmenlik uygulamalarıyla mesleğe başladıktan sonraki deneyimlerin uyuşmaması öğretmenleri okula uyum konusunda zorlamaktadır. Ayrıca mesleğe başlamadan önce sahip olunan ideallerin Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği müfredat, kurallar, yönetmelikler ve öğrencilerin



beraberinde getirdiği sosyoekonomik arka plan nedeniyle gerçekleşmediği ve bunun öğretmenlerde hayal kırıklığı yaratarak inançlarını yitirmelerine sebep olduğu görülmüştür.

Mikropolitikalar bağlamında değerlendirildiğinde öğretmenlerin okula uyum süreçlerinde en etkili öğenin öğrencilerle iletişim olduğu görülmektedir. Öğrencilerin hazır bulunuşlukları, derse olan ilgi ve tutumları, sosyo-ekonomik düzeyleri ve sahip oldukları öğretmen imgesi öğretmenlerin uyum sürecine etki etmektedir. Örneğin görece daha yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki ve daha ilgili öğrencilerin olduğu okullarda çalışan öğretmenler uyum sürecini daha kolay atlattıklarını belirtmektedir. Fakat akademik olarak daha başarısız okullarda çalışan öğretmenlerin bu durumu kanıksadıkları ve hatta meslektaş dayanışması içine girerek okula uyum sağladıkları belirlenmiştir. Katılımcıların hepsi okula uyum süreçlerinde öğrencilerin en önemli etken olduğunu söylemesine rağmen, yapılan görüşmelerde diğer öğretmenlerin bu konuda en az öğrenciler kadar etkili olabileceği belirlenmiştir. Öyle ki bazı durumlarda sadece diğer öğretmenlerden dolayı okulu daha çok benimseyen ya da o okuldan ayrılmak isteyen öğretmenlerin olduğu görülmüştür. Bunun yanında yönetim kademesiyle kurulan ilişkilerin daha çok bürokratik bir yapıda olması öğretmenleri olumsuz etkilerken, yöneticinin hoşgörülü ve esnek yaklaşımı bu olumsuzluğu giderebilmektedir.

Anahtar Kelimeler: mikropolitika, uyum, sosyalleşme

Kaynaklar

- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Grafton, P. (1993). Bringing Beginning Teachers into the Community of Learning: Induction or Assimilation? *American Secondary Education*, 22(1), 13-16.
- Hoyle, E. (1982). Micropolitics of educational organisations. *Educational Management & Administration*, 10(2), 87-98.
- Hudacek, S.S. (2008). Dimensions of caring: A qualitative analysis of nurses' stories. *Journal of Nursing Education*, 47, 124-130.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Patton, M. (2003). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Rubin, D. C. (2005). A basic-systems approach to autobiographical memory. *Current Directions in Psychological Science*, 14(2), 79-83.
- Schempp, P. G., Sparkes, A. C., & Templin, T. J. (1993). The micropolitics of teacher induction. *American Educational Research Journal*, 30(3), 447-472.

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARI

Osman Çekiç^a, Yavuz Tombak^b

(a) Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, (Sorumlu yazar) osmancekic@gmail.com
(b) Dr. Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, yavuztombak@gmail.com

Giriş

Tek bir tanımlı yapılamayan liderlik toplumun her alanında kendini hissettirmektedir. Bu alanlardan bir tanesi de eğitimidir. Genel olarak bakıldığında eğitimde liderlik rolü yöneticilere verilmiştir. Eğitim yöneticileri daha çok yasalardan aldıkları yetkiye dayanarak görevlerini ifa etmektedirler. Birçok eğitim yöneticisinin inisiyatif almaktan çekindiği görülmektedir. Bunun neticesinde zamanla eğitim kurumlarında liderlik rolleri paylaşılmaya başlanmış ve öğretimsel liderlik ve öğretimsel liderliğin iç dinamiklerinden biri olan öğretmen liderliği kavramı daha çok duyulur hale gelmiştir.

Öğretimsel liderlik; müdür, öğretmenler, öğrenciler, aileler ve okul kurulunun eğitim işini başarılı bir şekilde yapabilmeleri için uygun ortam ve öğretim ikliminin gerçekleştirilmesidir. Öğretimsel liderlik alanı; öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı ve öğretme-öğrenme süreçlerini kapsayan ve bunlarla çok yakın ilişki içerisinde olan bir liderlik yaklaşımıdır (Aksoy ve Işık, 2008). Bu liderlik anlayışı, öğretimsel bir vizyon geliştirmek, paylaşmak ve bu sayede eğitim öğretimde uygulanacak olan etkinlikleri etkin bir şekilde planlamak, aktif görevlerde bulunmak ve öğretimle ilgili sahip olduklarını geliştirebilme yeterliliğidir. Öğretimsel liderliği içselleştirmiş olan liderin sorumlulukları arasında vizyon geliştirme, geliştirilen bu vizyonun paylaşımı ve etkilediği tüm öğrencilerin gelişimine ve bireysel farklılıklarına uygun öğrenme planı hazırlamak bulunmaktadır (Apaydın, Vilkinas, & Cartan, 2011).

Sınıflarında birer lider olan öğretmenlerin eğitim sistemi içerisinde başarılı olabilmeleri için ders verdikleri sınıfları iyi yönetmeleri gerekir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde başarılı olmanın ilk ve en önemli yolu öğretmenin sınıfı yönetmedeki performansı ile ilişkilidir. Öğretmen sınıfta ne kadar etkin olursa sınıfın başarı oranı o kadar artar. Öğretmenin rutin öğretim görevinin dışında çalışmalarının arasında yönetmek, yönetilmek, yönetimde görev almak ve yönetime destek vermek de bulunmaktadır (Seçgel, 2005; Güllü ve Arslan, 2009).

Öğretmen liderliği, sınıf içinde uygulanan eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin gelişim düzeyleri de göz önünde bulundurularak onların etkinliklere isteyerek katılmasını sağlama becerisidir. Lider öğretmen ayrıca sürekli olarak kendini geliştirme becerisini de gösterebilmektedir. Lider öğretmenler, sahip olunan öğretim vizyonunu öğrencilerle paylaşabilen ve bu vizyonu gerçekleştirmek için öğrencilerle planlamalar yapıp, bunları uygulamaya yansıtan kişilerdir. Lider öğretmen, öğrencilerle sadece formel ilişkiler değil aynı zamanda enformel ilişkiler de geliştirerek onlara güven telkin eder ve kendisi de onlara güvenir. Sınıfta farklı rollere bürünmesi gereken lider öğretmen, kimi zaman bir rehber kimi zaman da bir koordinatör ya da danışman rollerini oynamaktadır (Kadak, 2008).

Lider öğretmen gerek sınıf ve okul içi gerekse de okul dışında bazı durumlarda öncü olabilmelidir. Örneğin okul vizyon ve misyonun belirlenmesinde rol alabileceği gibi, öğretimin planlanması, okul kültürünün oluşturulması, öğrenci gelişiminin takibi, mesleki gelişim, meslektaşlarına destek olma ve çevresel ve toplumsal değerlerin farkına vararak çevrenin ve toplumun desteğinin sağlanmasında da üzerine düşen vazifeleri yerine getirmeleridir.

Çalışmamızda uygulamalara katılacak olan öğretmenlerin ortaokul öğretmenlerinden seçilmesinin nedeni benzeri bir araştırmanın özellikle kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen eğitim sisteminde daha önceden uygulanmamış olmasıdır.

Araştırmanın Amacı

Araştırma ortaokul öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin algı düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç dâhilinde şu sorulara cevap bulunmaya çalışılacaktır:

- Ortaokul öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin algı düzeyleri ne seviyedir?
- Ortaokul öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öğretimsel liderlik rolleri algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Ortaokul öğretmenlerinin mezun oldukları okullara göre öğretimsel liderlik rolleri algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

- Ortaokul öğretmenlerinin kıdemlerine göre öğretimsel liderlik rolleri algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Öğretimsel liderlik rolleri ve alt boyutları arasındaki ilişki ne düzeydedir?

Yöntem

Araştırma ortaokul öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin algı düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Alanla ilgili mevcut çalışmalar daha çok ilköğretim ve lise ile ilgili yapılan çalışmalardır. Bu yüzden sadece ortaokul öğretmenlerini kapsayan bu çalışmanın önemli olacağı düşünülmüştür. Bu çalışmada kullanılan araştırma yöntemi nicel araştırma yöntemidir. Nicel araştırma yöntemi olgu ve olayları nesnelleştirerek gözlemlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir bir şekilde ortaya koyan bir araştırma türüdür.

Araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Gölbaşı, Keçiören, Mamak ve Yenimahalle) bulunan ortaokullar arasından basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 53 ortaokuldaki 1034 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem sayısının büyüklüğü yeterli olup Ankara ve benzer illere genelleme yapabilme olanağı sunmaktadır. Bu çalışma da Aygün (2014) tarafından geliştirilen “öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek 8 boyut ve 36 maddeden oluşmaktadır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amaçları dikkate alınarak katılımcılardan elde edilen veriler, SPSS programı kullanılarak analiz edilme sürecindedir. Elde edilen veriler cinsiyet, eğitim ve kıdem durumları açısından alt boyutlar ile arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığı incelenecektir. Şu ana kadar elde edilen bulgulara ait veriler tablolar halinde sunulmuştur.

Ortaokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerini Alt Boyutlarına İlişkin t-testi Bulguları

Ortaokul öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre değişkenlerin alt boyutları arasındaki anlamlı farklılıkları tespit için yapılan t-testi sonuçları Tablo 1’de sunulmaktadır. Kadın öğretmenlerin öğretimsel liderlik algılarının erkek öğretmenlere göre daha fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 1

<i>Ortaokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerini Alt Boyutlarına İlişkin t-testi Bulguları</i>	<i>Değişkenler</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>P*</i>
Okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması	kadın	700	4,0403	,66752	,879	,379	
	erkek	334	4,0006	,70152			
Öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi	kadın	700	4,3264	,60596	3,870	,000	
	erkek	334	4,1654	,66508			
Olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması	kadın	700	4,5645	,43427	2,271	0,23	
	erkek	334	4,4940	,48102			
Öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi	kadın	700	4,2429	,63447	1,770	,077	
	erkek	334	4,1677	,64775			
Öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi	kadın	700	4,2711	,59403	1,007	,314	
	erkek	334	4,2305	,63124			
Diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma	kadın	700	4,3057	,69546	3,063	,002	
	erkek	334	4,1512	,78674			
Çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama	kadın	700	4,4621	,63993	1,345	,179	
	erkek	334	4,4042	,66426			
Çevre ve toplum desteğini sağlama	kadın	700	2,7661	,93866	-5,185	,000	
	erkek	334	4,4042	,66426			

Ortaokul Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okullara Göre Öğretimsel Liderlik Rollerini Alt Boyutlarına İlişkin t-testi Bulguları

Tablo 2

Ortaokul Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okullara Göre Öğretimsel Liderlik Rollerini Alt Boyutlarına İlişkin t-testi Bulguları

Değişkenler	Mezuniye		□	Ss	t	P*
	t	N				
Okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması	Egitim	794	4,0290	,68691	,129	,897
	Diger	240	4,0225	,65174		
Öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi	Egitim	794	4,2717	,62087	-,250	,803
	Diger	240	4,2833	,66000		
Olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması	Egitim	794	4,5304	,45563	-1,470	142
	Diger	240	4,5792	,43360		
Öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi	Egitim	794	4,2003	,64968	-1,677	,094
	Diger	240	4,2792	,60166		
Öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi	Egitim	794	4,2496	,60765	-,811	,418
	Diger	240	4,2858	,60220		
Diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma	Egitim	794	4,2513	,73947	-,364	,716
	Diger	240	4,2708	,69636		
Çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama	Egitim	794	4,4106	,66021	-3,145	,002
	Diger	240	4,5521	,59495		
Çevre ve toplum desteğini sağlama	Egitim	794	2,9131	,96845	2,619	,009
	Diger	240	2,7302	,87616		

Ortaokul öğretmenlerinin mezun oldukları okullara göre değişkenlerin alt boyutları arasındaki anlamlı farklılıkları tespit için yapılan t-testi sonuçları Tablo 2’de sunulmaktadır. Öğretimsel liderlik rolleri alt boyutları çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama, çevre ve toplum desteğini sağlama ve yüzeysel davranış gösterimi ölçek puanları arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$). Çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlamada diğer fakülte mezunlarının, çevre ve toplum desteğini sağlama da ise eğitim fakültesi mezunlarının algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretimsel Liderlik Rollerini ve Olumlu Öğretme, Öğretme İklimi ve Sınıf Kültürünün Oluşturulması ve Çevresel ve Toplumsal Değerlere Uyum Sağlama Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar

Öğretimsel liderlik rolleri ve olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması ve çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama alt boyutları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için SPSS’te ilgili değişkenlerin spearman’s rho korelasyonlarına bakılmıştır.

İki değişken arasında spearman’s rho korelasyon katsayısının yorumu; $r = 0,00-0,25$ çok zayıf ilişki, $r = 0,26-0,49$ zayıf ilişki, $r = 0,50-0,69$ orta düzey ilişki, $r = 0,70-0,89$ yüksek ilişki ve $r = 0,90-1,00$ çok yüksek ilişki şeklindedir. Korelasyon katsayısının 0,00 olarak çıkması ise değişkenler arasında herhangi bir ilişkinin olmadığını göstermektedir (Kalaycı, 2014).

Tablo 3

Öğretimsel Liderlik Roller ve Olumlu Öğretme, Öğretme İklimi ve Sınıf Kültürünün Oluşturulması ve Çevresel ve Toplumsal Değerlere Uyum Sağlama Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar

Değişkenler		1	2	3
1) Öğretimsel liderlik rolleri	r	1	,692**	,603**
	p		,000	,000
2) Olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması	r		1	,475**
	p			,000
3) Çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama	r			1
	p			

**p<.01

Tablo 3'te öğretimsel liderlik rolleri ve olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması ve çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama alt boyutları arasındaki ilişkiler gösterilmektedir. Tabloya göre öğretimsel liderlik rolleri ile alt boyutlar arasında yüksek ilişkiye sahip olan boyutun "olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması" boyutu ($r=,692$; $p<0,01$) düşük ilişkiye sahip olan boyutun ise "çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama" boyutu ($r=,603$; $p<0,01$) olduğu söylenebilir.

Öğretimsel liderlik rollerinin alt boyutlarından olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması alt boyutu ile sınıf kültürünün oluşturulması ve çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama alt boyutu ($r=,475$; $p<0,01$) arasında zayıf düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Tartışma

Öğretimsel liderlik rolleri alt boyutlarının büyük kısmının hem erkek hem de kadın öğretmenler için benzer anlamlar çağrıştırdığı söylenebilir. Fakat diğer alt boyutlarının ise kadın ve erkek öğretmenler için benzer anlamlar ifade etmediği söylenebilir. Bu bulgu Aygün'ün (2014) çalışmasına göre farklılık teşkil etmektedir. Aygün'ün çalışmasında öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi alt boyutunda; kadın ve erkek öğretmenlerin algılamalarında anlamlı ilişki tespit edilmişken bu çalışmada ilgili alt boyut incelendiğinde herhangi bir anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin mezun oldukları okulların farklılığı açısından araştırmanın "çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama" ve "çevre ve toplum desteğini sağlama" boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Eğitim fakültesi mezunlarının farklı fakülteden mezun olmuş öğretmenlere nispeten çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlamaya çok az da olsa daha az ilgi gösterdikleri görülmektedir. Bu fark örneklemdaki eğitim fakültesi mezunlarının sayıca çok daha fazla olmasından da kaynaklanabilmektedir. Çevre ve toplum desteğini sağlamada ise eğitim fakültesi mezunlarının diğer fakülte mezunlarından daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir:

- Öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri ile ilgili kuramsal bilgiye sahip oldukları tespit edilmiştir.
- Kadın öğretmenlerin öğretimsel liderlik algılarının erkek öğretmenlere göre daha fazla olduğu saptanmıştır.
- Eğitim fakültesi mezunlarının öğretimsel liderlik rolleri algılarının diğer fakülte mezunlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerileri şu şekilde sıralayabiliriz:

- Erkek öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini sergilemede daha aktif olmaları gerekmektedir. Okul içerisinde özellikle zümreler arasında öğretmen liderliğini teşvik edecek unsurlar oluşturulabilir.
- Eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlerin özellikle mesleklerinin ilk yıllarında diğer öğretmenlerle ortak çalışmalar sergileyerek bilgi birikimlerini arttırmalı ve bunu uygulamaya geçirmelidirler.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Eğitimsel Liderlik, Öğretmen Liderliği



Kaynaklar

- Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 235- 249.
- Apaydın, Ç., Vilkinas, T. and Cartan, G. (2011). Predictors of leadership effectiveness for Turkish secondary school teachers, *Ankara University, Journal of the Faculty of Educational Sciences*, 44(1), 107-129.
- Aygün, B. (2014). *Lise öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerindeki farkındalıkları ve öğretimsel liderliği sınırlayan faktörlere yaklaşımlarının incelenmesi*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Üniversitesi, İstanbul.
- Güllü, M. ve Arslan, C. (2009). Beden eğitim öğretmenlerinin liderlik stilleri, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 352-367.
- Kadak, Z. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkilerin incelenmesi (İstanbul ili Anadolu yakası örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Seçgel, N.(2005). *Müzik öğretmenlerinin liderlik stilleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKULA YÖNELİK METAFORİK ALGILARI

Züleyha Kantos^a, Asiye toker Gökçe^b

^(a) Dr., MEB, zulisertan@gmail.com

^(b) Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, asi.gokce@kocaeli.edu.tr

Giriş

Bu çalışma, ilkokul öğrencilerinin okula yönelik metaforik algılarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bursalıoğlu'na (2008) göre eğitim sürecinin en önemli kısmını okullar teşkil etmektedir. Okul, bireyler için olduğu kadar toplumu da etkileyen bir örgütlenmedir. Okulun görevi bireyin topluma; sosyal, ekonomik ve politik değerlerini geliştirerek uyumunu sağlamaktır. Bu uyum sürecinin zorunlu ilk basamağı ilkokuldur. Bireyin ilkokulla ilgili algıları diğer eğitim basamaklarını da etkileyebilir. Bu bağlamda ilkokul öğrencilerinin okulla, okul yöneticileriyle, öğretmenleri ve okul çalışanlarıyla ilgili algılarının belirlenmesi önem taşımaktadır. Çünkü, İlkokuldan sonra gelen eğitim basamağına öğrencinin devamını sağlamak, yani eğitimde sürekliliği sağlamak elde edilecek verilerin iyi yorumlanıp ilkokuldan sonra ki eğitim kademelerinin şekillendirilmesine kaynak teşkil edebilecektir.

Metaforlar, şemalar gibi minyatür modellere benzemektedir. Bu özellik metaforları güçlü yapmaktadır. Metaforlar, düşüncelerin düzenlenmesini, yapılan ve işlenen konularla ilgili ileri adım atılmasını engelleyen gözle görülemeyen unsurların haritalarının yaratılmasına yardım ederler. Yönetimde yaratıcılık için metaforlar gereklidir (Hurst, 2000). Metaforlar örgütü açıklamaya çalışırken, özelliklerin bilinen bağlamdan bilinmeyenlere transferine yardımcı olmaktadır. Metaforlar bu transfer ile karmaşıklığı ve soyutu yeni görüş açısından görmeye olanak sağlamaktadır (Balcı, 1993). Aslında metaforlar sembolik birer biçim ve gerçeğin alternatif kavramlarla ifadesidirler. Bu anlatımda canlandırma özgürdür. Metaforlar, bir fikri, bir düşünceyi, bir eylemi, bir sözcük veya deyimle herhangi bir duruma veya objeye benzeterek ifade etme biçimidir (Erdem ve Şatır, 2000). Nietzsche'ye (1968, Akt: Bates, 2001) göre metafor oluşturmaya dönük yönelim, kategorileştirme, sınıflandırma ve ilişki kurma süreçleriyle ilişkilidir ve gücü elde etmek için kullanılmaktadır. Yani metaforlar olgulara spesifik bir bakış açısı sağlamaktadır (Martinez, Saulea & Huber, 2001). Morgan (1991) metaforları dünyayı anlamamıza ve kavrayışımıza yarayan bir düşünme ve görme biçimi olarak ifade eder. Balcı'ya göre (1999) metaforik düşünme iki bölümde oluşmaktadır. Birinci bölümde bir olgu durum ya da kavramın açıklanması istenen özne; İkinci bölümde ise terimler aracılığıyla kullanılan metaforlar da araçtır.

Bireylerin algılarını anlamada metaforlardan, birçok alanda olduğu gibi eğitimde de yararlanılmaktadır. Alan yazına bakıldığında, özellikle eğitimin mihenk taşı konumunda olan okullara yönelik metafor çalışmalarına sıkça rastlanmaktadır. Türkiye'de de okula yönelik birçok metafor çalışmasına rastlanmaktadır. Örneğin, Inbar (1996), öğretmen ve öğrencilerin kendilerine, okula ve okul müdürlerine yönelik algılarını metafor çalışması ile sorgulamıştır. Söz konusu çalışmada, öğrencilerin okulu; fabrikaya, bahçeye, aileye, organizmaya, takıma, arı kovanına, hayvanat bahçesine benzettiği belirlenmiştir. Yıldırım ve Uğur (2011) ortaöğretim öğrencilerinin müdür algılarını metaforlar aracılığı ile araştırmıştır. Bu çalışmada, öğrencilerin müdürleri yasadışı, para toplayan, kuralcı, otoriter, yaşlı, ayrımcı olarak algıladıkları belirlenmiştir. Söz konusu araştırmacılar, ayrıca ideal okul yöneticisinin, öğrenciler tarafından anlayışlı, para toplamayan, hoşgörülü, tecrübeli ve bilgili olarak tanımlandığını da ortaya koymuşlardır. Özdemir de (2012) ortaöğretim öğrencilerinin metaforik algılarını sorguladığı çalışmasında öğrencilerin okul algılarının, gelir ve cinsiyet durumuna göre farklılaştığını belirlemiştir. Söz konusu araştırmacı, sınıf düzeyi arttıkça olumlu okul algısının azaldığını, ailenin gelir düzeyi arttıkça da olumlu okul algısının azaldığını ortaya koymuştur. Balcı (1999) araştırmasında öğrencilerin okulu otoriter, disiplinli, kaotik bir yer olarak algıladıklarını belirtmiştir. Tokar Gökçe ve Bülbül (2014) okulun insan kaynağını oluşturan unsurlarla ilgili yaptıkları metafor araştırmalarında öğrencilerin büyük çoğunluğunun okul yöneticilerini otoriter ve bürokratik olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Saban (2008) ilkokul öğrencilerinin okulu sevgi ve dayanışma, bilgi kazanılan, bir yer olarak belirttikleri bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca, Aydoğdu (2008) okul ile ilgili araştırmasında 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okulu bilgi veren, koruyan ve güven veren, bir yer olarak belirttikleri bulgusuna ulaşmıştır. Örneklerde de görüldüğü gibi çeşitli eğitim kademelerinde öğrenci algılarını anlamada metaforlardan yararlanıldığı görülmektedir. Ancak; 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesinden sonra yapılan araştırmalar yetersizdir. Özellikle; bu eğitim sistemine geçilmesiyle birlikte görülen değişimlerin, okullaşma oranlarının azalması ve okul

terk oranlarının yükselmesi nedeniyle ilkokul öğrencilerinin algılarının belirlenmesi önem taşımaktadır. Bu alanda alan yazında yetersizlik bulunmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin okullarına yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymaktır. Araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir:

1. İlkokul öğrencilerinin okullarına yönelik metaforik algısı nedir?
2. İlkokul öğrencilerinin okul yöneticilerine yönelik metaforik algısı nedir?
3. İlkokul öğrencilerinin öğretmenlere yönelik metaforik algısı nedir?
4. İlkokul öğrencilerinin okul çalışanlarına yönelik metaforik algısı nedir?

Sekiz yıllık kesintisiz eğitimde öğrenciler sekiz yıl boyunca eğitimlerine okulda devam etmek zorundaydı. Ancak 2012 yılında çıkarılan 4+4+4 eğitim yönetmeliği ile ilk dört yıldan sonra öğrencilerin eğitimlerine açık öğretim ile devam edebileceği ilan edildi. Dolayısıyla birçok aile çocuğunu ilk dört yıldan sonra okula göndermemeye başladı. Bu bağlamda 4+4+4 eğitim sistemine geçildikten sonra Türkiye’de okullaşma oranı önceki yıllara göre çok daha düştü. Son yıllarda yapılan eğitim araştırmaları, 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesiyle birlikte ilkokuldan sonra okullaşma oranını düşüğünü, okulu terk etme sayısının fazlaştığını göstermektedir. Bu nedenle ilkokul öğrencilerinin okulla, yöneticilerle ve öğretmenlerle ilgili algılarının belirlenmesi önemlidir. Bu bilgi, okullaşma oranının neden düştüğünü, okulu terk etme sayısının neden arttığına yönelik yapılacak araştırmalara ve eğitimcilere farklı bir perspektif sunarak katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, okulların ve eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması yönünde çeşitli model ve önerilere de kaynak olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

İlkokul öğrencilerinin okullarına yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseniyle gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e (2006) göre olgu bilim, bize tamamıyla yabancı olmayan fakat tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırma için uygundur. Nitel araştırma tekniğinin doğal ortama uyum sağlaması, algıların açıklanmasının sağlanması ve araştırma deseninin katı olmaması, araştırma yapan kişinin katılımcı rolünün olması ayrıca, tümevarımcı bir analize sahip olması önemli özelliklerindedir.

Araştırmanın çalışma grubu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ankara’da bulunan bir ilkokulun 100 öğrencisidir. Araştırma kapsamında öğrencilere araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan bir soru formu verilerek, bu soru formlarını bir ders saati içinde doldurmaları istenmiştir. Bu soru formunda araştırmanın birinci alt problemine yönelik “Okulunuzu nelere benzetirsiniz? Neden?”, Okulu bir krala mı yoksa, kitaba mı benzetirsiniz? Neden?”, Krala benzetirseniz acımasız bir krala mı? Yoksa, demokrat mı? Neden? ikinci alt problemine yönelik “Okul müdürünüzü nelere benzetirsiniz? Neden?”, “Müdür yardımcınızı nelere benzetirsiniz? Neden?”; araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik “Öğretmeninizi nelere benzetirsiniz? Neden?”; ve araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik “Okul çalışanlarınızı nelere benzetirsiniz? Neden?” soruları yöneltilmiştir. Öğrencilerden bu sorulara yazılı olarak cevap vermeleri istenmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada katılımcılardan elde edilen veri kodlanarak, verilere ait frekans değerleri elde edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın analizi halen devam ettiği için bulgular kısmı henüz bitirilememiştir. Dolayısı ile bu bölüm yazılamamıştır.

Tartışma

Araştırmanın analizi halen devam ettiği için bulgular kısmı henüz bitirilememiştir. Dolayısı ile bu bölüm yazılamamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın analizi halen devam ettiği için bulgular kısmı henüz bitirilememiştir. Dolayısı ile bu bölüm yazılamamıştır.

Bu araştırmada ilkokul öğrencilerinin okul algıları değerlendirilmeye çalışılmıştır. Ülkemizde ilkokullarda araştırmalar genellikle nicel yöntemlerle yapılmaktadır. Nitel araştırmalar yapılarak alan yazında yöntem zenginliği ve veri çeşitliliği sağlanabilir. İkokul öğrencilerinin okul algıları ile ilgili elde edilen verilerden yararlanılarak ölçek geliştirilebilir. Eğitim modelleri oluşturulabilir. İkokuldan sonra okulu terk etme oranlarının azaltılması için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılacak çalışmalara veri sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Metafor, Okul, Okul Yönetimi, Müdür, Müdür Yardımcısı, Öğretmen, Öğrenci algısı



Kaynaklar

- Balcı, A. (1993). Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: kuram-araştırma ilişkisi-I. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 25, 27-45.
- Balcı, A. (1999). Metaphorical images of school: school perceptions of students, teachers and parents from four selected schools (in Ankara). Unpublished PhD Thesis. METU Institute of Social Sciences, Ankara.
- Bates, R. J. (2001). Eleştirel teori açısından eğitim yönetimi. (Çev: S. Turan ve M. Şişman). Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 28, 573-592.
- Erdem, F. & Şatır, Ç. (2000). Farklı örgütlerde kültürel yapının metaforlarla analizi. Sekizinci Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildirileri. Nevşehir: Erciyes Üniversitesi Yayınları
- Ertan Kantos, Z. (2011). Örgüt Metaforlarında Liderlik: Kavramsal Bir Çözümleme, Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi – Journal Of Educational Sciences Research, Cilt:1 , Say: 1
- Hurst, D. K. (2000). Kriz ve yenilenme. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Inbar, D. E. (1996). The free educational prison. Metaphors and Images Educational Research, 38 (1), 77-92.
- Martinez, M. A, Sauleda, M. & Huber, G. L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. Teaching and Teacher Education, 17, 965-977.
- Morgan, G. (1991). Images of organization. London: SAGE Publications.
- Toker-Gökçe, A. ve Bülbül, T. (2014). Okul bir insan bedenidir: meslek lisesi öğrencilerinin okul algılarına yönelik bir metafor çalışması. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi / Journal of Educational Sciences Research, 4, 63-88.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 55, 459-496
- Özdemir, Ç. (2012). Lise öğrencilerinin metaforik okul algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. Eğitim ve Bilim Dergisi, 37 (163), 96-109
- Yıldırım, N. & Uğur, M. (2011). Öğrencilerin algısından okul müdürü imgelerinin karikatürize ifadeleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 19 (2), 409-426.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara; Seçkin Yayıncılık

OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖRGÜTSEL AFFEDİCİLİĞE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Necdet Konan^a, Kemal Nazlı^b

^(a) Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, necdet.konan@inonu.edu.tr

^(b) Doktora öğrencisi, İnönü Üniversitesi, kemal-nazli@hotmail.com

Giriş

20. yüzyılın başlarında örgüt yönetimlerinde egemen olan Klasik Yönetim Kuramları, insanı bir makinenin dişlisi gibi görmekteydi. Egemen paradigma, insana örgütlerin amaçlarının gerçekleştirilmesinde araçsal bir rol biçmişti. Makine insan ya da robot insan olarak algılanan işgören, örgütlerin yapısal şemalarında, bir hammadde olarak yer alıyordu. İşgörenin, duyguları, gereksinimleri ve insani özellikleri ihmal edilmişti. Süreç içerisinde, bu anlayışın kusurlu olduğu fark edildi. Hawthorne araştırmalarıyla örgütlerde insan ilişkilerinin öneminin farkına varıldı. Örgüt yönetimlerinde egemen olan klasik yönetim kuramlarının ihmal ettiği insan boyutu, varoluşçu paradigma ile önem kazanmaya başladı. Örgüt çalışanlarının, ruhsuz robotik bir makine olmadığı, duygularının hesaba katılması gerektiği anlaşıldı.

Toplumsal yaşamda sürekli olarak birbirleriyle etkileşim halinde olan bireyler, zaman zaman anlaşmazlıklara düşerek çatışma yaşayabilmekte ve yaşanan çatışmalarda zarar gördükleri iddiasıyla haksızlığa uğradıklarını düşünebilmektedirler. Bu tür düşünceler nedeniyle iletişim kurmaktan kaçınabilmekte veya iletişimini en aza indirebilmektedirler. Bununla birlikte birey bir haksızlığa uğramasına rağmen, kendisine haksızlık eden bireyle ilişkisini yeniden düzenleyebilmekte ya da intikam almayı düşünerek ona bir bedel ödetmeyi isteyebilmektedir (McCullough, vd., 2001; Akt. Saticı, 2016: 47). Şiddet, nefret ve düşmanlığın insanoğlunu her taraftan kuşattığı bir dünyada yaşadığımız su götürmez bir gerçektir (Enright ve North, 1998). Bu tür olumsuz durumlarla baş etmede önemli bir değer olan affediciliğin hayata geçirilmesinde yarar vardır. Hem bireysel hem de örgütsel bir değer olarak kabul edilen affedicilik, bireysel düzeyde “zarar görenin ve yapılan bir haksızlık nedeniyle acı çekenin, haksızlık yapan kişi ya da gruptan intikam almaktan ve onların hak ettiği misillemeden vazgeçmesi; eylemlerinden ötürü düştükleri insanlık dışı durum nedeniyle onlara nefret yerine merhamet duyması” şeklinde tanımlanmaktadır (Ergil, Akıncı, Yılmaz, Yalçın ve İnal, 2006; Akt. Nayır ve Kepenekçi, 2016: 4169). Görüldüğü üzere insan unsurunun olduğu her yerde bir takım haksızlıklar olabilmektedir. Bunun doğal sonucu olarak bir tarafta haksızlık eden insanlar ve diğer tarafta da bu haksızlıktan canı yananlar, incinenler ve acı çekenler olabilmektedir.

Affetme veya bağışlama bir suçlu veya tutuma karşı duygulardaki değişimi içeren bir süreçtir ya da bir sürecin sonucudur. Çoğu bilim insanı affetme sürecini, içten gelen ve kasıtlı bir duygu değişiminin sonucu olarak görürler. Bu süreç, yapılan haksızlığa karşı misillemede bulunma arzusunun düşmesiyle ve suçlunun kötü eylemlerine rağmen ona karşı beslenen olumsuz duygulardan vazgeçmekle sonuçlanır. Bu süreç, suçluya karşı olumsuz duygular beslemekten vazgeçmekle kalmaz aynı zamanda, merhamet ve yardımseverlik gibi duygulara yerini bırakabilir. Affetmenin gerçekleştiği her durumda, bağışlamanın meydana gelmesi mağdurun kendini tam olarak tanıması, en iyi muameleyi hak ettiğini ve affetmenin zayıflık işareti değil, güçlülerin bir özelliği olduğuna olan inancı belirleyici olmaktadır (APA, 2008: 4). Kendi kültürel değerlerimizde de yukarıdaki duruma benzer şekilde affetmek büyüklük alameti olarak görülmüştür.

Örgütsel düzeyde affetme nisbeten yeni bir konudur. Uygulamalı psikoloji ve yönetim bilimlerinde önemi giderek artmaktadır. Örgütsel düzeyde affetmenin önem kazanması, örgütte zarar gören ilişkilerin iyileştirilmesini kolaylaştırır (Karina, 2007: 5). Örgüt içerisinde çatışmaların azaltılması ve barış ortamının oluşturulabilmesi için personelin öncelikle kendi aralarında, affetmeyi de içerecek şekilde, uzlaşmalarını teşvik eden bir anlayışın örgüt kültürüne yerleştirilmesi yararlı olabilir. Örgüt içerisinde kişiler arasında bir sorun olduğunda yönetici, taraflar arasında intikam niyeti bulunduğunu fark ederse, zarar gören tarafın intikam almak için adım atmasına zaman kalmadan olaya müdahale etmelidir. Yönetici, arabulucu olarak, suçlunun ortaya çıkan zararı gidermesi ve özür dilemesiyle ilişkinin düzeltilmesini teşvik etmelidir (Bies vd., 2007: 31; Akt. Akın, Özdevecioğlu ve Ünlü, 2012: 82). Liderin, liderliğinin, bir özelliği olarak kişisel hatalarının sorumluluğunu kabul etmesi, kendini affetmesi ve farkında olmadan örgüt çalışanlarının duygularını incitmesinden dolayı özür dilemesi pozitif bir örgüt iklimi oluşturur. Affetmeyi önemli bir özelliği olarak

görmeyen örgüt kültürlerinde yıkıcı politikalar egemen olur. Bunun doğal sonucu olarak örgüt çalışanları konuşmaktan korkar ve gerçek duygularını gizlerler (Campbell, 2017: 7). Bütün bunlar, affetmenin bireylerin incinen duygularının restorasyonu kadar, örgütlerin işleyişi ve verimliliği için de önemli olduğunu göstermektedir.

Topluluğun ve örgütün tüm aşamalarındaki önemini göz önüne aldığımızda, affetme örgüt yöneticilerinin öncelikli meselelerinden biri olduğu görünüyor. İşte affetme pratiğimizin zayıf olmasının nedenlerinden biri, affetme ile ilgili rol modellerin olmayışı veya azlığıdır. Affetme pratiği kazanmanın ilk basamağı kendini affetmekle başlar. Kendimizi affederek ancak başkalarına affetme konusunda örnek olabilir ve affedici bir örgüt iklimi yaratabiliriz. Kendi insanlığımızın biricikliğini kavradığımızda ancak başkalarına karşı merhamet duygusunu geliştirebiliriz (Stone, 2012: 282). Alanyazın incelendiğinde, affedicilikle ilgili araştırmaların daha çok işletmeler, psikoloji ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Eğitim örgütlerinde oldukça yeni bir konu olduğu görülmüştür. Eğitim örgütlerinde affedicilikle ilgili ilk çalışmaların Nayır ve Kepenekçi (2015; 2016) tarafından yapıldığı tespit edilmiştir. Yapılan bu araştırmaların “örgütsel affedicilik ölçeğinin geliştirilmesi” ve “öğretmenlerin örgütsel affedicilik le ilgili görüşleri” olduğu görülmüştür. Alanyazında okul müdürlerinin örgütsel affedicilikle ilgili görüşleri üzerine herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu yönüyle bu araştırma, bir ilk olması bakımından önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı okul yöneticilerinin, affedicilik davranışını gösterme düzeylerine ilişkin algılarını belirlemektir.

Bu amacı gerçekleştirmek üzere aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin örgütsel affedicilik davranışını gösterme düzeylerine ilişkin algıları, görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Okul yöneticilerinin örgütsel affedicilik davranışını gösterme düzeylerine ilişkin algıları, kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Okul yöneticilerinin örgütsel affedicilik davranışını gösterme düzeylerine ilişkin algıları, görev unvanına (müdür ve müdür yardımcılığı) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırma, genel tarama modeline dayalı betimsel bir araştırmadır. Tarama araştırmalarının amacı, araştırma konusu ile ilgili var olan durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmaktır (Büyüköztürk vd., 2014: 177). Betimsel araştırmalar, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak durumlar arasındaki etkileşimi açıklamaya çalışır. Bu yöntemle dayanan araştırmalarda mevcut durum nedir, neredeyiz, ne yapmak istiyoruz, nereye hangi yöne gitmeliyiz, oraya nasıl gideriz gibi sorulara mevcut zaman dilimi içinde olduğu düşünülen verilere dayanılarak cevap bulunmak istenir (Kaptan, 1991: 59). Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2002: 79).

Araştırmanın evrenini, Bingöl il merkezinde ve Genç ilçe merkezinde bulunan resmi ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürleri ve müdür yardımcıları oluşturmaktadır. Araştırma evreni ulaşılabilir olduğundan örnekleme yapılmayarak; araştırma evreninin tamamı üzerinde çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Nayır ve Kepenekçi (2015) tarafından geliştirilen “örgütsel affedicilik” ölçeği kullanılmıştır. Ölçek üç boyut ve 21 maddeden oluşmaktadır. Adı geçen yazarlar ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin gerekli testleri yapmışlardır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği için yapılan Alpha Crombach katsayıları, birinci faktör için .88, ikinci faktör için .73 ve üçüncü faktör için .67 olarak bulunmuştur. Yapılan ölçüm sonuçlarına göre ölçeğin toplam Alpha Crombach katsayısı .87 olduğu görülmüştür (Nayır ve Kepenekçi, 2015: 7). Verilerin analizleri SPSS 21.0 programından yararlanılarak yapılmaktadır.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticisi, müdür, müdür yardımcısı, affetme, örgütsel affedicilik

Kaynaklar

- Akın, M., Özdevecioğlu, M. ve Ünlü, O. (2012). Örgütlerde intikam niyeti ve affetme eğiliminin çalışanların ruh sağlıkları ile ilişkisi. *Amme İdaresi Dergisi*, 45(1), 77-97.
- APA (2008). *Forgiveness: A sampling of research results*. Washington, DC: Office of International Affairs. Reprinted.
- Campbell, A. (2017). *Forgiveness and Reconciliation as an Organizational Leadership Competency within Restorative Transitional Justice Instruments*. Doctorate of Global Leadership Indiana Tech University.
- Enright, R. D. and North, J. (1998). *Exploring Forgiveness*, The University Of Viconsin Press. USA.



- Karina, (2007). T. L. C. Forgiveness in work place. (Unpublished master's thesis) The University of Hon Kong Department of Psychology.
- Nayır, F. K. ve Karaman Kepenekci, Y. (2015). Örgütsel affedicilik ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin örgütsel affediciliğe ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(3), 922-934. DOI: 10.17860/efd.93627
- Nayır, F. K. ve Karaman Kepenekci, Y. (2016). Öğretmenlerin örgütsel affediciliğe ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4168-4180. doi:10.14687/jhs.v13i3.3848.
- Satıcı, A. S. (2016). *Üniversite öğrencilerinin affetme, intikam, sosyal bağlılık ve öznel iyi oluşları: farklı yapısal modellerin denemesi üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
- Stone, M. (2002). Forgiveness in the workplace. *Industrial and Commercial Training*. 34(7), 278-286.

ÖĞRETMENLERİN YÖNETİCİ ALGILARININ İNCELENMESİ

Cemil Kurt^a, Özlem Görür^b

^a)Matematik Öğretmeni, Uzman, Milli Eğitim Bakanlığı, ckurt1968@hotmail.com

^b)Sınıf Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Gaziantep Üniversitesi SBE EYTP Öğrencisi, zerozlem@hotmail.com

Giriş

Yönetim tüm örgüt için yön, strateji, amaçlar ve politika sağlar. Yönetim aynı zamanda diğer alt sistemleri koordine eder ve bölümler arasındaki sorunları çözer. Buna ek olarak, yönetim alt sistemi örgütün yapısını geliştirme ve her alt sistemin sahip olduğu görevleri yönlendirmekle de sorumludur (Tanrıören, 1995: 4).

Okul denilen kurumun ortaya çıkışına; toplumların gelişmesi sürecinde bireylerin uygarca ve refah içerisinde yaşamasını sağlayacak eğitimi kendi kendilerine ya da ailelerinin yardımıyla almalarının mümkün olmadığı için gereksinim duyulmuştur. Şişman ve Turan (2005: 109)'a göre okul çevresinden aldığı başta öğrenci kaynağı olmak üzere diğer kaynakları (program, öğretmen, teknoloji vb.) belli alt sistemler yardımıyla işe koşan, çevreye eğitim hizmeti ve eğitilmiş insanları ürün olarak sunan, kendi işleyişini değerlendirerek dönütler sağlayan, bu doğrultuda program ve süreçlerini gözden geçirerek gerektiğinde değişiklikler yapmak suretiyle varlığını sürdürmeye çalışan açık sosyal bir sistemdir.

Sistemin işleyişinden birinci derece sorumlu kişi okulun müdürüdür. Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç unsurların lideri okul müdürü olmalıdır (Bursalıoğlu, 1976: 37). Okul müdürü; milli eğitimin temel ilkelerine bağlı kalarak, milli eğitimin ve okulun amaçlarını gerçekleştirmek için çalışan (Kayıkçı, 2008:197), okulun yapısının farklılığını ve içerisinde bulunduğu çevrenin özelliklerini göz önüne alarak okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını verimli bir şekilde kullanarak okulu geleceğe taşıyan (Arslan, 2008: 326) kişidir. Çağcıl tartışmalar okul yöneticilerinin, yöneticilikten çok liderlik davranışlarına vurgu yapmakta; okul yöneticisi, gerektiğinde yerleşik yapı, prosedür ve alışkanlıkları değiştirerek okuldaki değişme sürecine öncülük etmesi gereken (Şişman ve Taşdemir, 2008: 198), bunu yaparken de geleneksel rol ve sorumlulukların ötesine çıkmak zorunda olan (Arslan, 2008: 326) kişiler olarak tasvir edilmektedir.

Ülkemizde eğitim örgütlerinin gelişimi, yöneticilerinin örgüte karşı bakış açısıyla eşdeğer yürümektedir. Çağdaş değerleri benimsemiş okul yöneticileri sadece okulu geliştirmeyi hedef olarak almazlar. Onlar yaşadıkları çevrenin de gelişmesi, kalkınması ve bilgi toplumu olmanın gereklerini yapma yönünde hedefler koyarlar. Okul yöneticilerinin, hedeflerini gerçekleştirmek için çeşitli rolleri yerine getirmeleri gerekir. Bu roller, okul yönetiminin görevlerini oluşturur.

Bir kurumda roller, makamda bulunan yöneticiden beklenen, görevi ile ilgili özel davranış biçimlerini belirler. Makam, esas olarak hiyerarşik kademeyi, bu kademenin diğerlerine ve bir bütün olarak sisteme olan ilişkisi yönünden tanımlayan bir kavramdır. Her makamın belirli eylemleri ve beklenen davranışları vardır. Bu eylemler makamda bulunan yöneticinin oynayacağı rolleri oluşturur. Bu rolleri oynayan ve makamda bulunan okul müdürü bir kamu yöneticisi, politika saptayıcısı, alan uzmanı, profesyonel eğitimci, eğitsel lider ve toplumun aktif bir üyesi olma durumundadır (Taymaz, 2016). Bu anlamda okul yönetiminin görevini, okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli bir biçimde kullanarak, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmak olduğunu söyleyebiliriz.

Okul çeşitli değerlerin bir arada bulunduğu ve çatıştığı bir örgüttür. Okulun temel görevlerinden biri, hem kendi içinde hem de kendi dışında çatışan sosyal, politik ve ekonomik değerleri uzlaştırmak ve dengeleştirmektir. Okulu sadece bir öğrenim kurumu olarak görmek, değerler arasındaki çatışmayı daha da arttıracaktır. Okul bireyin topluma uymasını sağlamak için kurulmuş bir örgüt olduğundan, toplum koşullarını ve değerlerini bireye açıklamak zorundadır. Okulun toplum koşullarını ve değerlerini açıklamak, birinci derecede okul yöneticisine düşen bir görevdir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, öğretmenlerin yönetici algılarının incelenmesine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu kapsamda sınıflarda aktif olarak görev yapan öğretmenlerin sahip oldukları yönetici algılarının mecaz yardımıyla analizi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın genel amacı, öğretmenlerin okul yöneticisi algılarını ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaca ulaşmak için:

1. Öğretmenlerin yönetim algısının yönetim sürecine etkisi nelerdir?

2. Öğretmenlerin yönetici algısının yönetimi etkileme düzeyi nedir? alt amaçları araştırılmıştır. Bu kapsamda çalışmada kullanılan veri toplama aracının (Anket), araştırma amaçlarına uygun verilerin toplanmasında aranan şartları taşıdığı, aktif olarak sınıfta görev yapan (2016-2017) öğretmenlerin veri toplama araçlarına verdikleri yanıtların gerçek görüşlerini yansıttığı düşünülmektedir. Araştırma Sakarya-Adapazarı ilçesi 5. Eğitim Bölgesinde aktif olarak sınıfta görev yapan (2016-2017) öğretmenlerin görüşleri ve araştırmanın uygulandığı zaman dilimi olan 2016-2017 yılı ile sınırlıdır.

Yöntem

Öğretmenlerin yönetici algılarının incelenmesine ilişkin çalışmamızda nitel verilerle olgu bilim deseninde çalışılmıştır. Nitel araştırmalar, araştırma yapılan ya da yapılması planlanan kişilerin sahip oldukları deneyimlerinden doğan anlamların sistematik olarak incelenebilmesinde tercih edilen bir tekniktir (Ekiz, 2003: 36). Nitel araştırma tekniklerinin doğal ortama duyarlılık sağlaması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algılarının ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliği olması ve tümevarımcı bir analize sahip olması önemli özellikleridir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 65). Yıldırım ve Şimşek'e göre her birey aynı mecaza farklı anlamlar yükleyebildiğinden, mecazın hangi amaçla kullanıldığı ancak "niçin" sorusunun yanıtıyla elde edilebilir. Mecazlar, araştırma verilerinin çeşitliliği ile başa çıkmada (kategori oluşturma kolaylığı), veriler arasında bağlantı kurulmasında ve verilerin okuyucuya sunulmasında kolaylık sağlaması gibi özellikleri sebebiyle nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır (Akbaş, 2013: 186). Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden mecaz araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılı Sakarya ili Adapazarı ilçesi 5. Eğitim Bölgesinde sınıfta aktif görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem tekniği esas alınmıştır. Araştırmada belirlenen ölçüt öğretmenlerin sınıflarında aktif görev yapmaları, başka bir görev veya görevlendirme ile çalışmamalarıdır. Söz konusu ölçüte uygun 38 öğretmen araştırmanın çalışma grubunda yer almaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak alan uzmanlarının yardımı ve araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış anket kullanılmıştır. 9 açık uçlu sorudan oluşan formu katılımcıların yazılı olarak yanıtlamaları istenmiştir. Anket araştırmacı tarafından katılımcılara yüz yüze görüşülerek doldurulmuştur. Bilgi toplama aracı iki ana bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümde görev, cinsiyet, okul türü, kıdemi, yöneticisi ile çalıştığı yıl gibi sorulara yer verilmiştir. Aracın ikinci bölümünde öğretmen gözüyle yönetici algısının analizine ilişkin mecaz görüşlerini ortaya koymaya yönelik olarak çeşitli sorular sorulmuştur. Hazırlanan anket, kapsam geçerliği için uzman görüşlerine sunulmuştur. Araştırmanın güvenilirliğini gerçekleştirmek amacıyla, öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar uzmanlar tarafından incelenip uzmanların "Görüş Birliği" ve "Görüş Ayrılığı" olduğu maddeler belirlenmiştir. Ankette uzmanların görüşleri paralelinde düzeltmeler yapılmıştır. Anket uzman görüşleri alınarak katılımcılara uygulanmıştır.

Açık uçlu soru formu yoluyla toplanan veriler, öncelikle numaralandırılmış, daha sonra betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Bu yaklaşımın seçilmesinin sebebi, betimsel analizlerin, elde edilen verilerin, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmesini ve yorumlanmasını sağlamasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 48). Katılımcılara yöneltilen 9 açık uçlu soru için, katılımcılardan elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Bazı sorular için bir katılımcının cevabı birden fazla kategoriye girebilmektedir. Katılımcıların görüşleri ortak kategoriler altında toplanarak yüzde ve frekans değerleri ile bu kategorilere ilişkin örnek ifadelerle ilgili çizelgeler oluşturulmuştur.

Bulgular

Yapılan analizler sonucunda 'öğretmenlerin yöneticisi' adil-adaletli-tarafsız, lider vasıflı, yönetici-yöneten-yönetimi bilen, disiplini temsil eden, güven veren kavramları ile örtüştürdüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin 'yönetim algısını' değerlendirdiğimizde okul yöneticilerinin lider, adil, tarafsız, sosyal ve empati kurabilme vasıflarına sahip olmaları gerektiğini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin 'yönetici algısını' değerlendirmelerinde okul yöneticilerinin özelliklerini olumlu ve olumsuz düzeyde algıladıklarını, bu algılamada okul yöneticilerinin özelliklerini olumlu yönde bulduklarını söyleyebiliriz. Bu olumlu eğilim yöneticilerin iletişimlerinin güçlü olması, kurum kültürüne sahip çıkması ve bunu taşıması, iş doyumunun oluşu, çalışanları güdüleme becerileri ve liderlik vasıflarının olması olarak ifade etmektedirler. Öğretmenlerin yöneticileri hakkındaki olumlu ve olumsuz düşüncelerinden oluşturulan cevaplar sonucunda kategoriler mecaz anlamda düşünülmüştür. Bu mecaz anlamların yüklendiği temel düşüncenin okul yöneticisi kavramına olan etkisi olduğu görülmüştür. Buradan öğretmenlerin 'okul yöneticisi hakkında düşünceleri': İletişim, kurum kültürünü geliştirme, yenilikçi, güdüleme, liderlik, adil davranma ve rehberlik olarak belirlendiğini söyleyebiliriz. Öğretmenlerin 'okul yöneticisinde görmek istediği vasıflar' 6 kategoride belirlenmiştir. Bu kategoriler 'Öğretmenlere göre okul yöneticisi kavramı nasıl olmalıdır?' sorunun bulgularıdır. Bu bulguların; görev ve sorumluluk, iletişim, yeterlilik, adil, güdüleme, rehberlik olarak belirlendiğini söyleyebiliriz. Buradan öğretmenlerin okul yöneticisi hakkında düşünceleri, onları etkileme biçimini de ortaya koyduğu

düşünülmektedir. Öğretmenlerin ‘okul yöneticisi kavramı’ hakkındaki olumlu ve olumsuz düşüncelerinden oluşturulan cevaplar sonucunda kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategorilerden okul yöneticiliğinin avantajları ve dezavantajları çıkarılmıştır. Bunları: Rahatlık, yöneticilik, başarı, rehber ve güdüleme odaklı olarak belirlendiğini söyleyebiliriz. Okul yöneticisiyle ilgili renk mecazları oluşturulmuştur. Bu renk mecazları okul yöneticisinin olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koyan niteliktedir. Bu mecazlardan okul yöneticisi kavramına ait olumlu nitelikler: Tarafsız olmak, liderlik vasıflarının güçlü olması, uyumlu olmak, kötümserlikten kaçınmak, idare edebilme becerisine sahip olmak, empati yeterliliklerinin olması ve objektif tavırlar sergilemek olarak; olumsuz nitelikler ise sinirli olmak, kötümserlik, adil olmamak olarak belirlenmiştir.

Tartışma

Araştırma, katılımcıların okul yöneticisi kavramıyla ilgili düşüncelerini kendi ürettikleri mecazlar aracılığıyla ortaya koymayı amaçlaması açısından önemlidir. Bu bağlamda elde edilen sonuç ve karşılaştırmaların, okul yöneticilerinin ve yetkililerin var olan durumu görmesi ve gerekli düzenlemeleri yapmaları açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmadaki en önemli amaç; eğitim örgütlerindeki okul yöneticisi algısıyla ilgili önemli tespitleri ortaya koymaktır. Öğretmenlerin okul yöneticisi hakkında çok farklı algılara sahip oldukları ve bu algıların eğitim-öğretim hizmetlerinin yürütülmesinde önemli rolünün olduğu unutulmamalıdır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak iki genel tema saptanmıştır. Bu anlamda; öğretmenlerin okul yöneticilerini olumlu olarak betimlediği ve öğretmenlerin okul yöneticilerini olumsuz olarak betimlediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler okul yöneticilerini olumlu düzeyde, rehber, adil, empati kurabilen, yenilikçi, kurum kültürüne sahip, iletişim becerileri yüksek, güdüleyici liderliğe sahip olarak görmektedir. Öğretmenler okul yöneticilerini olumsuz düzeyde, adil davranamayan, iş doyumunu yakalayamamış, liderlik vasıflarından yoksun, kaynakları verimli kullanamayan, iletişim becerilerine sahip olmayan, kurum kültürü olmayan liderler olarak görmektedirler. Okul yöneticilerinden beklenen olumlu rollerinin yanı sıra bu rollerini yeterince yerine getiremeyen yöneticilerinde olduğu görüşü ortaya çıkmaktadır.

Mecazlar, eğitimciler açısından eğitsel çalışmalarda önemli olan konuların neler olduğu hakkında bilgi verir, ayrıca kelimelerin anlamlandırılmasında kullanılabilir. Öğretirken ne yaptıklarını düşünen eğitimciler düşünce, imaj ve uygulamalarını mecaz kullanarak geliştirebilirler. Öğretmenlerin okul yöneticisi hakkındaki mecazları tespit edilerek okul yöneticisi kendisini geliştirmek ve değiştirmek için bunlardan faydalanabilir. Bunun için de araştırmacılar eğitim yöneticilerine olduğu kadar yönetim alanında çalışanlar için de mecaz araştırmaları yapabilir. Okul yöneticisi öğretmenlerle işbirliği içinde olmalı, gerektiğinde öğretmenlerin güdülenme düşüklüğünü önleyici ve onları çalışmaya motive edici önlemler almalıdır. Eğitim ortamı ile ilgili koşulların iyileştirilmesi için gerekli çalışmaları öğretmenle işbirliği içinde sürdürmelidir. Öğretmenin eğitimin her basamağına etkin katılımını sağlamalıdır. Okul yöneticilerinin yeniliğe kapalılık, empati kuramamak, adil davranamama vb. gibi olumsuz algılanma nedenleri araştırılmalıdır. Okul yöneticileri okul yönetimine çalışanların katılımını sağlamak için demokratik ortamlar oluşturmalı, öğretmenlerin istek ve önerilerini dikkate almalıdırlar.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Okul Yöneticisi, Okul Yöneticisi Algısı, Mecaz.

Kaynaklar

- Akbaş, Y. (2013), *Coğrafi Bilgi Sistemleri Kavramına Metaforik Bakış*, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, 179-196.
- Arslan, H. (2008), *Okul İşletmesinin Yönetimi*, (Ed: Sarpkaya, R.). Ankara: Anı.
- Bursalıoğlu, Z. (1976), *Eğitim Yöneticisinin Yeterlilikleri*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 9 (1), 321-324.
- Ekiz, D. (2003), *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kayıkcı, K. (2008), *Personel Hizmetlerinin Yönetimi* (Ed: Sarpkaya, R.) *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Anı.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2005), *Eğitim ve Okul Yönetimi*, (Ed: Özden, Y.), *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. Ankara: Pegem A.
- Şişman, M. ve Taşdemir, İ. (2008), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ankara: Pegem A.
- Tanrıören, A. (1995), *Örgütsel Davranış Ders Notları*. Ankara.
- Taymaz, H. (2016), *Okul Yönetimi ve Yönetici Yetiştirme*, s. 123, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/520/6524.pdf> (12.12.2016 tarihinde indirilmiştir).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

OKUL MÜDÜRLERİNİN İLİŞKİSEL LİDERLİK BECERİLERİNİN ÖĞRETMEN LİDERLİĞİNE ETKİSİ

Necati Öztürk^a, Gökçe Özdemir^b, Sevilay Şahin^c

^(a) Dr., MEB, necatiozturk.mn@gmail.com

^(b) Yrd.Doç.Dr., Gaziantep Üniversitesi, gozdemir@gantep.edu.tr

^(c) Doç.Dr., Gaziantep Üniversitesi, ssahin@gantep.edu.tr

Giriş

Bir okulu başarılı veya başarısız kılan, öğrencilerin bireysel yeteneklerini geliştirmelerini, kendilerine, ulusa ve insanlığa faydalı bilgi, beceri ve değerlerle yetiştirmelerini sağlayan en önemli güç öğretmendir (Özcan, 2011). Eğitim öğretim sisteminin vazgeçilmez unsuru olan öğretmenler, sınıflarda etkinlik ve faaliyetlerle sorumlu oldukları kadar okuldaki uygulamalardan ve faaliyetlerden de sorumludurlar. Geleneksel olarak öğretmenin işi sınıfında öğretim faaliyetleri olarak görülürken okul yöneticilerinin işi ise yönetmek olarak görülmüştür. Öğretmenler, sadece sınıflarında öğrenciler üzerinde değil, veliler ve diğer öğretmenler üzerinde de bir etkiye sahiptirler. Bu etki öğretmenlerin paydaşlara karşı sergilediği liderlik becerileri ile bağlantılıdır. Konuyla ilgili olarak, okullarda öğretmen liderliğinin önemi son zamanlarda eğitim araştırmacılarının dikkatini çekmiştir. Can (2014), öğretmen liderliğini “öğretmenin sınıfta ve okulda formal ve informal eğitimsel etkinlik ve süreçlerde istekli görevler üstlenme, çevresini etkileme, meslektaşlarının gelişimine destek olma ve güven oluşturma yeterliliği” olarak tanımlamıştır.

Harris ve Muijs (2006), öğretmen liderliğinin gelişimini güçlendirecek etmenleri;

- Destekleyici kültür,
- Destekleyici okul yapısı,
- Güçlü bir müdür liderliği,
- Eylem araştırması,
- Yenilikçiliğe çevrilmiş mesleki gelişim fırsatları,
- Yüksek düzeyde öğretmen katılımı,
- Ortaklaşa yaratıcılık,
- Paylaşılan mesleki uygulamalar,
- Tasdik ve ödüllendirme

olarak belirtirlerken, Sawyer (2005), öğretmen liderliğini destekleyen faktörleri; okul kültürü, okul müdürünün etkisi ve örgütsel yapı olmak üzere üç kategoriye ayırmıştır.

Okul kültürü: Anderson (1992), pozitif okul kültürünün öğretmen liderliğini teşvik edeceğini ve bunun öğrenci çıktılarında pozitif sonuçlara yol açacağını iddia etmiştir.

Okul müdürünün etkisi: Okul müdürleri, iletişim kanallarını açık tutarak öğretmenlerin liderlik çalışmalarına kaynak sağlayarak, öğretmenlerin gelişimini aktif olarak destekleyerek öğretmen liderliğinin başarısında çok önemli bir rol oynarlar.

Örgütsel yapı: Öğretmen liderliği çabalarının başarı ya da başarısızlığı büyük ölçüde örgütsel yapıdan etkilenir. Araştırmalar, geleneksel hiyerarşik okul yapılarının öğretmen liderliğini engellediğini, mesleki öğrenme toplulukları gibi adem-i merkeziyetçi yapılarda ise öğretmen liderliğinin geliştiğini göstermiştir.

Öğretmen liderliğini etkileyen faktörlerden biri okul müdürü-öğretmen ilişkileridir. Çünkü bir liderin göstermiş olduğu davranışlar çalışanların performans düzeyleri ile ilişkilidir. Bir liderin tutumu çalışanların eylem ve davranışlarını etkileyebilir. Okul müdürleri, öğretmen liderliğinin desteklenmesinde çok önemli bir rol oynar. Öğretmen liderler okul müdürlerinden sürekli destek ve teşvik olmaksızın gelişemezler (Harrison ve Lembeck, 1996: 102). “Öğretmen liderliği rolleri ağırlıklı olarak öğretmen lider-okul müdürü etkileşimi ve işbirliğine bağlı olduğundan, okul müdürlerinin okullarında öğretmen liderliğinin engellenmesi, desteklenmesi, fırsatlar sunulması ve işlevsel hale getirilmesinden birinci derecede sorumludurlar” (Smylie ve Brownlee Conyers, 1992: 151). “Okul müdürü, öğretmen liderliği üzerinde iyi ya da kötü çok fazla etkiye sahiptir” (Barth, 2001: 447). Bu nedenle, okul liderleri öğretmen liderlerin liderlik davranışlarını sergileyebilecekleri okul ortamını oluşturarak, olası engelleri önleyerek işlerini kolaylaştırabilir.

Buradan hareketle bu araştırmanın amacı, öğretmen algıları doğrultusunda; Okul müdürlerinin sergilediği ilişkişel liderlik becerilerinin öğretmen liderliği üzerine etkisinin araştırılmasıdır. Okul müdürlerinin ilişkişel liderlik becerilerinin öğretmen liderliği üzerindeki etkilerinin araştırılması ve araştırma sonucunda elde edilecek bulguların ortaya çıkarılması literatürdeki araştırma boşluğunu doldurması açısından önem taşımaktadır. Alanyazın incelendiğinde öğretmen liderliği ve öğretmen liderliğini etkileyen faktörlerle ilgili çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Öğretmen liderliğinin okul müdürlerinin ilişkişel liderlik becerileri ile ilişkişel konulu çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmaların sınırlı sayıda olması sebebiyle yapılan bu araştırma açımılayıcı bir çalışma olması bakımından önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen algıları doğrultusunda; okul müdürlerinin sergilediği ilişkişel liderlik becerilerinin öğretmen liderliği üzerine etkisinin araştırılmasıdır.

- Okul müdürlerinin sergilediği ilişkişel liderlik davranışlarının öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları üzerine etkisi var mıdır?
- Öğretmenlerin öğretmen liderliği ve okul müdürlerinin sergilediği ilişkişel liderlik becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın genel yapısını nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birleşiminden oluşan karma yöntem oluşturmaktadır. Tashakkori ve Creswell (2007:4), karma yöntem araştırmasını, araştırmanın nicel verileri ile nitel ya da nitel verileri ile nicel boyutunun güçlendirilerek iki farklı araştırma yönteminin ortaya çıkardığı dezavantajları en aza indirgeyen ve araştırmayı güçlendiren bir araştırma yöntemi olarak tanımlamışlardır (Akt. Dede ve Demir, 2014:5). Bu çalışmada da nicel verilere dayanarak, nitel görüşmeler yoluyla temel problem cümlesine çözüm bulmak ve konunun daha derinlemesine irdelenmesini sağlamak için karma yöntem araştırma desenlerinden açımılayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünün örnekleme, Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde bulunan ilk ve ortaokullarda görev yapan 410 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada nicel veriler, okul müdürlerinin ilişkişel liderlik becerileri Eyemaro (2001) tarafından geliştirilen İlişkişel Liderlik Ölçeği ile öğretmen liderliği ise Katzenmeyer ve Katzenmeyer (2005) tarafından geliştirilen Öğretmen Liderliği Ölçeği ile toplanmıştır. Nitel veriler ise nicel verilerin toplandığı okullarda görev yapan 20 öğretmenden toplanmıştır. Verilerin analizinde, araştırmanın nicel kısmında regresyon ve korelasyon analizleri; nitel kısmında ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular

Öğretmen algılarına göre öğretmen liderliği düzeyi ve okul müdürlerinin ilişkişel liderlik beceri düzeylerinin orta düzeyde, genel olarak değişkenler arasında orta düzeyde ($r=.532$) korelasyon bulgularına ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin ilişkişel liderlik becerileri ile öğretmen liderliği arasında yapılan yapısal eşitlik modeli analizlerine göre öğretmenlerin ilişkişel liderlik becerileri algıları, onların öğretmen liderliği düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($\beta=.478$).

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda yapılan içerik analizi sonucunda; öğretmenler, duygu ve düşüncelerine önem veren teşvik edici ve destekleyici bir yönetim tarzı gösteren okul müdürlerinin öğretmen liderliğine daha çok katkı yapacağını bildirmişlerdir.

Tartışma

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sergilediği ilişkişel liderlik becerileri düzeyi öğretmen liderliği üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmektedir. Müdür-öğretmen etkileşiminin niteliği arttıkça öğretmenlerin liderlik davranışları sergileme imkânı artmaktadır. Öğretmen liderliğini etkileyen en önemli faktörlerden biri de roller ve ilişkilidir (Beycioğlu, 2009:49). Okullarda yaşanan değişim ve okul gelişimi süreçleriyle birlikte öğretmen rolleri ve ilişkileri de değişmektedir. Okul yönetimleri işbirliği ve güvене dayalı, destekleyici daha pozitif yönetim-öğretmen ilişkişel geliştirmelidirler.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın nicel bulgularına göre; okul müdürlerinin ilişkişel liderlik becerileri ile öğretmen liderliği arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır okul müdürlerinin ilişkişel liderlik becerileri öğretmen liderliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır. Nitel bulgular değerlendirildiğinde; öğretmenler, okul müdürlerinin gösterdiği ilişkişel liderlik becerilerinin öğretmen liderliğine önemli katkıları olduğu görüşlerini belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak şu önerilerde bulunabiliriz;

- Kararlara katılmanın faydaları birçok araştırmayla ortaya konmuştur. Öğretmen liderliğinin önemli karakteristiklerinden biri de alınan kararlara katılımdır. Bu bağlamda öğretmenler okullarda alınan kararlara katılma noktasında cesaretlendirilmeli, bunun için somut adımlar atılmalı ve okul müdürleri tarafından destekleyici tutumlar sergilenmelidir.



• Okul müdürleri, öğretmenlere öğretmen liderliği davranışlarını sergileyebilecekleri fırsatlar sağlamalıdır.

• Okul müdürlerinin daha fazla ilişkiye yönelik bir liderlik tarzını benimsemesi sağlanmalı, gerekirse iletişim, katılımcı yönetim, güdüleme ve iletişim konusunda yöneticilerin eğitilmesi sağlanmalıdır.

Araştırmacılar için ise; bu çalışmada, öğretmen liderliğini etkileyen faktörlerden okul müdürlerinin ilişkisel liderlik becerileri üzerine çalışılmıştır. Öğretmen liderliği ile ilişkili diğer değişkenlerle de farklı çalışmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: İlişkisel Liderlik, Öğretmen Liderliği, İlkokul, Ortaokul

Kaynaklar

- Anderson, C. S. (1992). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Beycioğlu, K. (2009). İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme (Hatay İli Örneği), Yayımlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Can, N. (2014). Öğretmen Liderliği. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W., & Clark, V. P. (2014). Karma Yöntem Araştırmaları (Çev. Yüksel Dede ve Selçuk Beşir Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eyemaro, B. (2001). A Convergent/Discriminant Study Of Relational Leadership And Its Impact On Teacher Perceptions Of Trust. University Of Massachusetts Lowell.
- Harris, A ve Muijs, D. (2006). Teacher Led School Improvement: Teacher leadership in the UK, *Teaching and Teacher Education*, 22, 961-972.
- Katzenmeyer, M., & Katzenmeyer, B. (2005). Teacher leadership school survey. Tampa, FL: Professional Development center, Inc.
- Sawyer, J. M. (2005). A case study of teacher leadership as a strategy for implementing change. Unpublished doctoral dissertation, Boston College.

OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMENLERİN ÖZ-YETERLİLİĞİNE ETKİSİ

Gökçe Özdemir^a, Necati Öztürk^b, Sevilay Şahin^c

^(a) Yrd.Doç.Dr., Gaziantep Üniversitesi, gozdemir@gantep.edu.tr

^(b) Dr., MEB, necatiozturk.mn@gmail.com

^(c) Doç.Dr., Gaziantep Üniversitesi, ssahin@gantep.edu.tr

Giriş

Liderlik eğitim yönetimi alanında 20. yüzyılın son çeyreğinden başlayarak, günümüze kadar devam eden süreçte üzerinde en yoğun çalışmalar yapılan bir konudur. Üzerinde bu kadar yoğun çalışmalar yapılmasına rağmen çağdaş liderlik araştırmacılarına göre, liderlik dünyadaki en çok gözlenen ama en az anlaşılan olgulardan biridir (Evers ve Lakomski, 1996: 77). Eğitim yönetimi alanında ise 1980'li yıllardan bu yana yapılan araştırmalar, okul müdürünün liderlik davranışlarının, örgütsel değişme, okulun geliştirilmesi ve iyileştirilmesi sürecinde kritik bir öneme sahip olduğunu göstermektedir (Şişman, 2004: 49). Lee, Detric ve Smith (1991) de toplumun önemli örgütlerinden birisi olan okulların örgütlenme biçimlerinin ve yapılarının okul çalışanları üzerinde önemli etkisi olduğunu belirtmekte ve bu yapının işleyişinde okul müdürlerinin liderlik davranışlarına vurgu yapmaktadırlar. Liderlik üzerine yapılan birçok çalışmada (Armstrong-Coppins, 2003; Cagle ve Hopkins, 2009; Demir, 2008; Hipp, 1995, 1996; Lee ve ark.; Kurt, 2009; Nicholson, 2003; Oliver, 2001; Williams, 2010) bazı liderlik davranışlarının öğretmenlerin öz-yeterlikleri üzerinde önemli olduğunu göstermektedir. Bu liderlik davranışları içinde etkili okul çalışmaları ile popüler olan öğretim liderliği davranışı ön plan çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin öz yeterlik (Derbedek, 2008; Howard, 1996) ile ilişkili olduğunu gösteren bazı çalışmalar olmasına karşın, özellikle öğretim liderliği açısından bu alanda yapılan çalışmaların yeterli olmadığı söylenebilir (Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç, 2012). Öğretmen öz-yeterliği üzerinde okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışının etkisinin belirlenmesi öğretmenlerin mesleki gelişimine, okulun etkililiğine ve öğrenci başarısına olumlu katkı sağlayabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen algıları doğrultusunda; okul müdürlerinin sergilediği öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin öz-yeterlik algıları üzerine etkisinin araştırılmasıdır. Araştırmada şu alt problemlere cevap aranmıştır:

- Okul müdürlerinin sergilediği öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin öz-yeterlik algıları üzerine etkisi var mıdır?
- Okul müdürlerinin sergilediği öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin öz-yeterlik algılarına katkılarına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın genel yapısını nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birleşiminden oluşan karma yöntem oluşturmaktadır. Tashakkori ve Creswell (2007:4), karma yöntem araştırmasını, araştırmanın nicel verileri ile nitel ya da nitel verileri ile nicel boyutunun güçlendirilerek iki farklı araştırma yönteminin ortaya çıkardığı dezavantajları en aza indirgeyen ve araştırmayı güçlendiren bir araştırma yöntemi olarak tanımlamışlardır (Akt. Dede ve Demir, 2014:5). Bu çalışmada da nicel verilere dayanarak, nitel görüşmeler yoluyla temel problem cümlesine çözüm bulmak ve konunun daha derinlemesine irdelenmesini sağlamak için karma yöntem araştırma desenlerinden açılımlı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünün örnekleme, Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde bulunan ilk ve ortaokullarda görev yapan 435 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada nicel veriler, Hallinger (2011) tarafından geliştirilen Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği ve Tschannen- Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği ile toplanmıştır. Nitel veriler ise nicel verilerin toplandığı okullarda görev yapan 18 öğretmenden toplanmıştır. Verilerin analizinde, araştırmanın nicel kısmında regresyon ve korelasyon analizleri; nitel kısmında ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir

Anahtar Kelimeler: Öğretimsel Liderlik, Öğretmen Öz-Yeterlik, İlkokul, Ortaokul

OKULDAN İŞE GEÇİŞ SÜRECİ KAPSAMINDA MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN MESLEK VE İŞYERİ KAVRAMLARINA İLİŞKİN ALGILARININ METAFOR ANALİZİ

Gündüz Güngör^a, Şöheyda Göktürk^b

^(a) Doktora Öğrencisi, Kocaeli Üniversitesi SBE, gunduz.gungor@gmail.com
^(b) Doçent Doktor, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, doyuran@kocaeli.edu.tr

Giriş

Bilgi ekonomisi ve bilgi teknolojilerinin geliştiği günümüzde bu gelişimden etkilenerek değişen işgücü piyasalarının yapısına bağlı olarak bireylerden beklenen beceriler de değişmektedir. Mesleki eğitim ve işgücü piyasaları ilişkisi açısından işgücüne katılan genç nüfusun oranı, işverenlerin nitelikli işgücü arayışı ve mesleki eğitim almış bireylerin emek piyasalarına giriş tercihleri oldukça önemlidir. Bu çerçevede okuldan işe geçiş sürecinde öğrencinin öz niteliklerini bilerek kariyeri hakkında kararlar alması, gelecek yaşantısına dair planlar yapması toplumsal işbölümü açısından kaçınılmazdır.

Kariyer, bireyin iş hayatında kararları ve pratikleri doğrultusunda elde ettiği ilerleyiş, para ödülü ve sorumluluk artışı olarak tanımlanmaktadır (Bakioğlu ve Yaman, 2004). Kariyer uyum yeteneği, bireylerin, işte veya iş koşullarında oluşan değişikliklere bireyin öngörülebilir görevlerle kendi hazırlaması (Savickas, 1997); uyumun sağlanması için gerekli olan tutum ve davranışları içeren temel bir yapı (Yousefi vd., 2011) ve karar verme süreçlerinde sahip olmaları gereken kritik beceriler olarak tanımlanmaktadır (Duffy, 2010). Bir kariyerin yapılandırılma süreci, okuldan işe geçiş süreci, işten işe geçiş süreci (iş değiştirme) veya meslekten mesleğe geçiş süreci içerisinde yeni iş rollerine uyum sürecidir (Savickas ve Porfeli, 2012).

Bireyin mesleki benlik ve aidiyet arayışının ve istihdam kaygısının üç boyutu bulunmaktadır. Bunlar, kristallenme, özelleşme ve hayata geçirme olarak sıralanmaktadır. Kristallenme, bireyin toplum içinde kendini nasıl tanımlayacağına ilişkin düşünceler olarak tanımlanır. Özelleşme meslek tercihi konusunda ayrıntılandırmayı, meslekler arasında zihinsel karşılaştırmayı içermektedir. Arayış basamağının son bölümü meslek tercihinin hayata geçirmektir. Hayata geçirilen mesleki tercih açısından bu aşama okuldan işe geçiş süreci olarak da değerlendirilmektedir. Mesleki davranışın niteliği tercih edilen işlerde daha önemli hale gelmektedir. Bu çerçevede meslek seçiminin hayata geçirilmesi aşaması okulda veya çıraklık eğitimi yoluyla geliştirilen beceriler aracılığıyla olmaktadır (Savickas, 2002; Savickas, 2005). Bu çalışma meslek lisesi öğrencilerinin meslek ve işyeri kavramına ilişkin algıları üzerine olduğundan kristallenme ve özelleşme boyutuyla ilgilidir.

Zihinsel bir araç olarak metafor algı inanç ve düşüncelerin net olarak belirlenmesini sağlamaktadır (Konaklı ve Göğüş, 2013). Metafor kullanımı bireyin dünya kavrayışını tanımlayan bir düşünme ve görme biçimi olarak tanımlanır ve bunlara etki eder (Morgan, 1998). Metafor, sosyal gerçeğin mecazi olarak yansıtılması sunulması veya benzetilmesidir. Örgütler için organizma metaforu örgütün bir canlıya benzetilerek dış çevreyle kurduğu ilişkiye dair vurgu yapmaktadır (Balci, 2003). Ayrıca metafor hayatın nesnelere veya olayların benzetme yoluyla açıklanması olarak da değerlendirilmektedir (Cerit, 2008).

Alanyazın incelendiğinde eğitim örgütlerinde çeşitli alanlarda metaforik algı çalışmalarına rastlanmaktadır. Bunlardan bazıları, eğitim programları (Gültekin, 2013), teknoloji liderliği (Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011), okul (Saban, 2008; Özdemir, 2012), çok kültürlü eğitim (Öksüz, Demir ve İci, 2016) ve eğitim (Altun ve Apaydın, 2013) olarak sıralanabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, meslek lisesi öğrencilerinin meslek ve işyeri kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforları ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrenciler işyeri kavramını hangi metaforlarla açıklamaktadır?
2. Öğrencilerin işyeri hakkında ortaya koyduğu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kategoriler altında toplanabilir?
3. Öğrenciler meslek kavramını hangi metaforlarla açıklamaktadır?
4. Öğrencilerin meslek hakkında ortaya koyduğu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kategoriler altında toplanabilir?

Yöntem

Bu araştırma olgubilim deseninde tasarlanmış nitel bir araştırmadır. Olgubilimde bireylerin bir olguya ilişkin yaşantıları algıları ve bunlara yükledikleri anlamı ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemede amaç, çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 108). Çalışma grubu Hatay ili Merkez ilçelerinde bulunan endüstri meslek lisesi (n:32), kız meslek lisesi (n:68), ticaret meslek lisesi (n:36), sağlık meslek lisesi (n:67) ve turizm meslek lisesinde (n:53) eğitim gören 256 12. Sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin meslek ve işyeri kavramına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla açık uçlu bir anket formu hazırlanmıştır. Anket formunda “Meslek/İşyeri gibidir çünkü.....” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Elde edilen bulgular yüzde ve frekans kullanılarak değerlendirilmiş ve araştırma amacı doğrultusunda üretilen metaforlar kategorize edilmiştir.

Bulgular

Öğrencilerin işyeri kavramına ilişkin ürettiği metaforlar açısından, 256 öğrenci toplam 93 farklı metafor geliştirmiştir. Bu metaforların frekans aralıkları 1-104 arasında değişmektedir. Araştırmada işyeri kavramı en çok “ev” metaforuna benzetilmiştir. İşyeri hakkında üretilen metaforlar 10 kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar, motivasyon kaynağı olarak işyeri, özgürlük alanı olarak işyeri, rekabet alanı olarak işyeri, zorunlu bir mekan olarak işyeri, bilgi kaynağı olarak işyeri, kaotik bir ortam olarak işyeri, ekonomik kaynak olarak işyeri, emek isteyen yer olarak işyeri, destek kaynağı olarak işyeri, hayatın büyük kısmının geçirildiği yer olarak işyeri şeklinde sıralanmaktadır.

Öğrenciler meslek kavramına ilişkin 125 farklı metafor üretmiştir. Bu metaforların frekans aralıkları 1-26 arasında değişmektedir. Meslek kavramı en çok “hayat” metaforuna benzetilmiştir. Mesleğe ilişkin metaforlar 9 kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar, mesleğin duygusal yönü, değer yönü, emek yönü, bilgi yönü, ekonomik yönü, güvence yönü, motive edici yönü, zorunluluk yönü ve kariyer yönü şeklindedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bulgularına göre kategoriler incelendiğinde meslek lisesi öğrencilerinin işyeri kavramına ilişkin olumlu ve olumsuz algılara sahip olduğu görülmektedir. Bu metaforlardan en önemlisi 104 kişi tarafından üretilen ev metaforudur. Hayatın büyük kısmının geçirildiği yer olarak değerlendirilmesi bireylerin işyerine ilişkin zaman ve mekan esnekliğine dair bir önkabüllerinin olduğuna işaret etmektedir. Meslek kavramına ilişkin metaforların frekansları açısından kariyer yönüne doğru bir yığılmadan söz edilebilir. Bu da öğrencilerin meslek kavramına ulaşılması gereken bir hedef olarak baktıkları şeklinde yorumlanabilir. Meslek ve işyerine ilişkin metaforların kategorileri kısmen benzerlik göstermektedir. Bu durum öğrencilerin meslek ve işyeri kavramına ilişkin bütüncül bir algıya sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Okuldan İşe Geçiş Süreci, Mesleki ve Teknik Eğitim, Metafor Analizi

Kaynaklar

- Altun, S. A., & Apaydın, Ç. (2013). Kız ve erkek öğretmen adaylarının “eğitim” kavramına ilişkin metaforik algıları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(3), 329-354.
- Bakioğlu, A., & Yaman, E. (2004). Araştırma görevlilerinin kariyer gelişimleri: Engeller ve çözümler, *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20 (20), 1-20.
- Balcı, A. (2003). Eğitim örgütlerinde yeni bakış açıları: Kuram araştırma ilişkisi II, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33, 26-61.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci öğretmen ve yöneticilerin görüşleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Duffy, R. D. (2010). Sense of control and career adaptability among undergraduate students, *Journal of Career Assessment*, 18(4), 420-430.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 126-141.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş., & Dalgıç, G. (2011). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin algıları: metafor analizi örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 97-121.
- Konaklı, T. ve Göğüş, N. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim fakültesine ilişkin metaforik algıları, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği. *International Journal of Human Sciences*, 10 (2), 67-93.
- Morgan G. (1998). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor* (Çev. G. Bulut), İstanbul: BZD Yayıncılık.
- Öksüz, Y., Demir, E. G., & İci, A. (2016). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim kavramına ilişkin metaforlarının incelenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1263-1278.
- Özdemir, M. (2012). Lise öğrencilerinin metaforik okul algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 96-109.



- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life- span life-space theory, *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259.
- Savickas, M. L. (2002). Career construction. *Career Choice and Development*, 149-205. John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In R. W. Lent, & S. D. Brown (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42–70). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 459-496.
- Savickas, M. L. & Porfeli E. J. (2012). The career adapt-abilities scale: Construction reliability and measurement equivalence across 13 countries, *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661-673.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 7. Baskı, Seçkin Yayıncılık:Ankara.
- Yousefi Z., Abedi M., Baghban, I., Eatemadı O. & Abedi, A. (2011). Personal and situational variables and career concerns: Predicting career adaptability in young adults, *The Spanish Journal of Psychology*, 14(1), 263-271.

TÜRKİYE’DE 2000-2016 YILLARI ARASINDA MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM ALANINDA YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ

Gündüz Güngör^a, Şöheyda Göktürk^b

^(a) Doktora Öğrencisi, Kocaeli Üniversitesi SBE, gunduz.gungor@gmail.com

^(b) Doçent Doktor, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, doyuran@kocaeli.edu.tr

Giriş

Mesleki ve teknik eğitim temel olarak eğitimin bilimsel teknolojik ve uygulamalı yönlerini birleştiren ve belirli bir mesleğin gerek ve yeterliliklerine ağırlık veren bir eğitimidir. Kavramsal açıdan mesleki eğitimin işlevi ise, bireyleri toplumsal yaşam içinde sosyal ve ekonomik yönden yararlı ve (bireysel açıdan) ekonomik kazançlı hale getirerek başarılı olmalarını sağlamak olarak ifade edilmektedir (Alkan, 1999). Mesleki teknik eğitimin amacı, genel olarak, bireyleri sanayi, ticaret ve hizmet sektörlerinde istihdam için nitelikli iş gücü olarak eğitmek ve yetiştirmek, mesleklerinin devamı olan yüksek öğretim kurumlarına geçiş için gerekli temel eğitimi vermektir (Eşme, 2007). Mesleki eğitimin temel nitelikleri ise, hayata hazırlayıcılık, kesin hedeflere yönelik olma, meslek dünyasını kaplama, topluma dönük olma, ekonomiklik, gelişime uyma, arz-talep dengesini sağlama, gerçek yaşantı ortamını sağlama, uygulamaya dönük olma, olumlu sonuca erişme ve ihtiyaca ve zamana bağlı olma şeklinde sıralanmaktadır (Alkan, 1999).

Son yıllarda, mesleki ve teknik ortaöğretimin ağırlığının artması önemli bir politika hedefi olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda 9. Kalkınma Planı’nda (2007-2013) ekonominin ihtiyaç duyulan alanlarında nitelikli eleman bulmakta zorluklar yaşanmasına rağmen, mesleki ve teknik eğitim mezunlarının işsizlik oranının halen yüksek olmasının altı çizilmektedir. Bilişsel yetenekleri yüksek öğrencilerin mesleki ve teknik eğitimi tercih etmemesi, söz konusu eğitim sisteminin işgücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olmaması önemli bir sorun olarak ifade edilmektedir (ERG, 2012).

Türk mesleki eğitim sistemi endüstrideki yeni gelişmeler ve hızlı değişimlere ayak uydurmakta zorlanmaktadır. Sanayi sektörü rekabetle yapılanmış küresel piyasalarda başarı elde etmeyi ve değişen/gelişen iletişim kanalları aracılığıyla daha etkili ve üretken olmayı hedeflemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2001). Bu çerçevede Martinez ve Badeaux’a göre mesleki ve teknik eğitim programlarının geleceğin ihtiyaçlarına hizmet eden, genç nüfusun işyeri gerçekliğiyle yüzleştiği, akademik ve mesleki konuların entegre edildiği bir eksen çizmesi gerektiği ifade edilmektedir. Genel ifadeyle mesleki eğitim programları sanayinin ve öğrencilerin ihtiyaçlarını birlikte karşılamalıdır. Gelişmiş ve endüstrileşmiş toplumlarda mesleki eğitimin genel amacı başarılı bir ekonomik sistem içerisinde üreten nitelikli işgücünün sağlanması olarak değerlendirilmektedir (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2001).

İlgili alanyazın incelendiğinde mesleki ve teknik eğitim ve istihdam ilişkilerine dönük çalışmalara (Aksoy, 1995; Olkun ve Şimşek, 1999; Aksoy, 2013; Karakütük ve Tunç, 2011) yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine dönük çalışmalara (Şahin vd., 2007; Şahin ve Fındık, 2008) rastlanırken, mesleki ve teknik eğitim üzerine yapılan tezlerin incelenmesine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bilimsel bilginin üretimi ve paylaşımı üniversitelerin en önemli görevi olmakla birlikte yeni teknoloji üretimi amacıyla araştırmalar yapılması da lisansüstü eğitim sürecindeki faaliyetlerle sağlanmaktadır (Coşkun, Dündar ve Parlak, 2014). Bu çerçevede mesleki ve teknik eğitim alanında yapılan lisansüstü araştırmaların alana katkısı oldukça önemlidir. Alanyazın incelendiğinde tez inceleme çalışmalarının farklı alanlara dağıldığı ifade edilebilir. Özel eğitim (Coşkun vd., 2014), çevre eğitimi (Özbey ve Şama, 2017), yaşam boyu öğrenme (Yenen, Kılınç ve Bulut, 2016), stratejik planlama (Aktan, 2014), öğrenme stilleri (Ataseven ve Oğuz, 2015), okul öncesi eğitimi (Durukan, Atalay ve Şen, 2015), eğitim denetimi (Ergün, Reçepoğlu, Küçük ve Oğuz, 2014) tezlerine ilişkin çalışmalar örnek olarak gösterilebilir. Eğitim uygulamalarının bilimsel bilgilerle uyumlu hale getirilmesi çabası eğitim sisteminin yapısından kaynaklanan sorunları azaltabilir (Ergün vd., 2014). Bununla birlikte mesleki ve teknik eğitim üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi yoluyla elde edilen bulguların konuyla ilgili üretilen bilimsel bilginin yönelimine dair bir öngörü yaratacaktır.

Araştırmanın Amacı

Türkiye’de 2000-2016 yılları arasında Mesleki ve Teknik Eğitim ile ilgili yapılmış tezleri inceleyen ve bu çalışmayla MTE hakkında yapılan lisansüstü tezlerin ortaya kodduğu bulgular üzerinden MTE hakkında çalışmak isteyen araştırmacılara yön göstereceği ve araştırmada elde edilen bulguların MTE alanında yapılan çalışmaları kapsamlı olarak ele alması açısından alinyazına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim ile ilgili 2000-2016 yılları arasında YÖK tez kataloğunda tam metnine ulaşılabilen lisansüstü tezlerin bazı değişkenler çerçevesinde değerlendirilmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

Mesleki ve Teknik Eğitim konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin;

1. Düzeyine, yılına ve yapıldığı üniversiteye göre dağılımı nasıldır?

2. Konusuna ve bölümüne göre dağılımı nasıldır?

3. Yöntemine, örnekleme (çalışma grubu) ve kullanılan yerli ve yabancı kaynak durumuna göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Bu çalışma betimsel tarama deseninde tasarlanmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da mevcut durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan bir modeldir (Karasar, 2012). YÖK tez merkezinde belirlenen kriterlere göre elde edilen 153 teze ilişkin bulgular yüzde ve frekans değerleriyle sayısallaştırılmıştır. Mesleki ve teknik eğitim, mesleki eğitim, endüstri meslek, ticaret meslek, turizm meslek gibi anahtar kelimelerle tam metnine ulaşılabilen ve 2000-2016 yılları arasında yayınlanmış tezler analize dahil edilmiştir. Buna göre, 12 tez 2000 yılı öncesine ait olması nedeniyle, 26 tez ise mesleki ve teknik eğitim ile doğrudan bağ kurmaması nedeniyle elenerek 123 yüksek lisans ve 30 doktora tezi olmak üzere 153 tezin analizleri yüzde ve frekans değerlerine göre yapılmıştır. Araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda SPSS 22.0 ve Excell programları kullanılarak analiz tamamlanmıştır.

Bulgular

Tezlerin %19,6’sı (30) doktora, %80,4’ü (123) yüksek lisans tezidir. En çok 2008 yılında tez üretilmiştir (%15- 23 adet). Ayrıca 2006-2010 yılları arasında üretilen tez miktarı toplam 85 ile (%55, 55) toplam tez miktarının yarısından fazladır. Üniversiteler açısından ise sırasıyla Gazi (27 tez, %17,6), Yeditepe (22 tez, %14,4) ve Marmara (17 tez, %11,1) üniversiteleri sıralamayı oluşturmaktadır.

Tezler konularına göre katılımcı görüşü %30,1 (46), bilgisayar destekli eğitim %9,8 (15), modüler sistem %8,5 (13) ve istihdam %7,2 (11) olarak dağılım göstermektedir. Araştırmacının bölümü değişkeni açısından ise en çok tez Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilimdalında yazılmıştır (%32-49). Daha sonra ise 12 tez ile (%7,8) Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilimdalı gelmektedir.

Tezler örnekleme (çalışma grubuna) göre öğrenci 53 tez (%34,6), öğretmen 22 tez (%14,4) ve belge-döküman 21 tez (%13,7) şeklinde dağılım göstermektedir. Araştırma modeli açısından 117 tez (%76,5) nicel, 30 tez (%19,6) nitel ve 6 tez (%3,9) ise karma yöntemle desenlenmiştir. Kaynakça durumu açısından ise, incelenen doktora ve yüksek lisans tezlerinde toplam 12700 kaynak kullanılmış, yabancı kaynakların doktora tezlerindeki oranı %32, 5 iken yüksek lisans tezlerindeki oranı ise %14,6 olarak bulunmuştur. Buna ek olarak 46 tezde ise hiç yabancı kaynak kullanılmamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmadaki bulgular incelendiğinde 2006-2010 yılları arasında üretilen tez miktarının toplam 85 ile %55 olması bu yıllar arasında mesleki ve teknik eğitim üzerine bir yoğunlaşma olduğunu göstermektedir. Bunun nedenleri ilgili dönemde MEGEP uygulamaları ve modüler eğitime geçişin uygulama alanındaki yansımalarına dönük bilimsel merak olduğu düşünülmektedir. Tezlerin yayınlandığı üniversiteler açısından değerlendirildiğinde 2000-2016 yılları arasında en çok tezin Gazi, Yeditepe ve Marmara üniversitelerinde yapıldığı görülmüştür. Çalışılan örneklem açısından öğretmen (%14,4) ve öğrencilerin (%34,6) yoğunlukla tercih edilmesi MTE hakkında yapılan tezlerin ilgili dönemde genellikle eğitim uygulamalarına dönük olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte araştırma yöntemi değerlendirildiğinde %76,5 ile nicel yöntem tercihi 2000-2016 yılları arasında MTE alanında yayınlanan lisansüstü tezlerde pozitivist algının yorumlamacılığa kıyasla daha çok tercih edildiği şeklinde yorumlanabilir. Bu araştırmaya dair önemli sonuçlardan biri de incelenmiş olan 2000-2016 yılları arasındaki MTE hakkında yapılan lisansüstü tezlerde 46 tezde hiç yabancı kaynağın yer almamış olmasıdır. Tezlerin evrensel bilime katkı sağlaması beklentisi gözönüne alındığında incelenen tezlerin %30, 1’inde hiç yabancı kaynağın yer almamış olması önemli bir bulgudur.

Anahtar Kelimeler: Mesleki ve Teknik Eğitim, Lisansüstü Eğitim, Tez İnceleme



Kaynaklar

- Aksoy, H.H. (1995). Endüstriyel Teknik Ortaöğretim Mezunlarının Eğitim-İstihdam İlişkileri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aksoy, H.H. (2013). Türkiye’de mesleki ve teknik ortaöğretimin eleştirel bir analizi, *Mülkiye Dergisi*, 37(2), 53-73.
- Aktan, O. (2014). Stratejik planlama alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi, *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 12-31.
- Alkan, C. (1999). Türk Milli Eğitim Sisteminin Mesleki ve Teknik Eğitim Boyutu, 75 Yılda Eğitim içinde (Ed. Fatma Gök), 223-236, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Ataseven, N. ve Oğuz, A. (2015). Türkiye’de öğrenme stilleri konusunda yapılan tezlerin incelenmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 192-205.
- Coşkun, İ., Dündar, Ş. ve Parlak, C. (2014). Türkiye’de özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (2008-2013), *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 375-396.
- Durukan, H., Atalay, Y. ve Şen, S.N. (2015). Türkiye’de 2000-2014 yılları arasında okul öncesi eğitimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin incelenmesi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 62-77.
- Eğitim Reformu Girişimi (2012). Meslek Eğitiminde Kalite İçin İşbirliği: Mesleki ve Teknik Eğitimde Güncellenmiş Durum Analizi, MLMM Projesi, İstanbul.
- Ergün, M., Recepoğlu, E., Küçük, A. ve Oğuz, K. (2014). Türkiye’deki üniversitelerde eğitim denetimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 25-40.
- Eşme, İ. (2007). Mesleki ve Teknik Eğitimin Bugünkü Durumu ve Sorunlar, *T.C. YÖK Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı*, Ankara.
- Karakütük, K. ve Tunç, B. (2011). Mesleki Teknik Öğretimin Getirileri, (Ed. Öztürk, C. ve Fındıkcı, İ. içinde, s. 819-830), Prof. Dr. Yahya Akyüz’e Armağan: Türk Eğitim Tarihi Araştırmaları Eğitim ve Kültür Yazıları, 1. Baskı, Pegemakademi, Ankara.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemi. 24. Baskı. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Olkun, S. & Şimşek, H. (1999). An Assessment of School-to-Work Transition in a Vocational and Technical High School in Ankara, Turkey, American Educational Research Association (AERA) yıllık toplantısında sunulmuş bildiri, Montreal, Kanada, 19-23 Nisan, (ERIC No. ED429194).
- Özbey, Ö.F. ve Şama, E. (2017). 2012-2016 arasındaki yıllarda çevre eğitimi kapsamında yayınlanan lisansüstü tezlerin incelenmesi, *Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 212-226.
- Şahin, İ. ve Fındık, T. (2008). Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim: Mevcut durum sorunlar ve çözüm önerileri, *TSA*, 12(3), 65-86
- Şahin, İ. Okay, Ş. ve Özdemir, S. (2007), “Türkiye’de Mesleki Teknik Eğitimin Durumu ve Karşılaşılan Sorunlar”, Ulusal Teknik Eğitim, Mühendislik ve Eğitim Bilimleri Genç Araştırmacılar Sempozyumu (UMES’07), Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli, 1018-1021.
- Yenen, E.T., Kılınç, H.H., Bulut, A. (2016). Yaşamboyu öğrenme ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi, *Researcher: Social Science Studies*, 4(1), 85-93.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2001). A qualitative assessment of curriculum development process at secondary vocational schools in Turkey, *Journal of Career and Technical Education*, 18(1), 19-31.

OKUL YÖNETİMİNDE KAYIRMACILIK

Derya Kaygusuz^a, Ebru Oğuz^b

^(a) deryakaygu@gmail.com

^(b) oguz.ebru@gmail.com

Giriş

Küreselleşen dünyada; demokrasi, eşitlik, şeffaflık, hesap verebilirlik, hak ve adalet gibi kavramlar yaşamın her alanında telaffuz edilmeye başlanmış ve uygulamalarında bu kavramlara yer vermeyen yöneticiler, eleştirilerin odağı haline gelmiştir. Yönetim faaliyetlerini söz konusu kavramlarla beslemeyen yöneticilerin, uygulamalarında liyakat ve yeterlik gibi objektif kriterleri göz önüne almak yerine kayırmacı tutumlar izledikleri söylenebilir. Kamu kurumlarında çalışanlara ayrımcılık yapılması maddesel çıkardan ziyade manevi bağlılık aracılığıyla gerçekleşir.

Görevi hak etmediği halde sadece tanıdığı ya da akrabası olduğu için o kişiye verilmesi ya da bazı kolaylıklar sağlanmasıdır. Maddesel olmayan dayanışma içerikli bu yolsuzluk türü, kayırmacılığa dayanır. Kayırmacılık, kamu işlemlerini yürüten görevlinin, kendisine yakın hissettiği kişileri haksız yere ve yasalara aykırı olarak desteklemesi ve koruması olarak tanımlanabilir (Aktan, 2001a: 57; Küçükkocaoğlu, 2005: 9; Özsemerci, 2003: 20; Tarhan ve diğerleri, 2006: 30; Turgut, 2007). Kayırmacılık, “iltimas” kavramı ile eş anlamlıdır. Kayırmacılık ve iltimasın, halk dilinde kullanılan “torpil” kavramına karşılık geldiği söylenebilir (Aktan, 2001a: 57; Çınar, 2009; Küçükkocaoğlu, 2005: 9; Özsemerci, 2003: 20; Tarhan ve diğerleri, 2006: 30; Güntürkün, 2008; Turgut, 2007).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına dayalı olarak, ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin uygulamalarında kayırmacılık yapıp yapmadıklarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu sorulara yanıt vermek amacıyla aşağıdaki sorular geliştirilmiştir.

İlk ve orta dereceli okullarda, okul yöneticileri uygulamalarında kayırmacılık yapmakta mıdır?

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticileri, planlama, örgütleme, koordinasyon ve değerlendirme boyutlarında kayırmacılık yapılmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak, Erdem ve Meriç (2011) tarafından geliştirilen “Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın evreni 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İstanbul il merkezi Gaziosmanpaşa ilçesinde ki ilk ve orta dereceli ikisi ortaokul ikisi de lisede görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, branş, istihdam şekli, sendikaya üye olup olmaması ve hizmet yılı değişkenlerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları incelenmiştir. Öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin, planlama, değerlendirme, koordinasyon ve örgütleme boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiş olup, araştırmadaki öğretmenlerin puan ortalamalarına göre, yöneticilerin bu alanlarda nadiren kayırmacılık yaptığı ifade edilebilir.

Tartışma

Çalışmanızda mümkün olduğunca bu şablonu kullanınız. Çalışmanızda mümkün olduğunca bu şablonu kullanınız. Çalışmanızda mümkün olduğunca bu şablonu kullanınız. Çalışmanızda mümkün olduğunca bu şablonu kullanınız.

Sonuç ve Öneriler

Okullarda eğitim çalışanlarının özellikle eğitim yöneticisi olmak üzere etik değerler kapsamında davranması örgütsel başarıyı ve dolayısıyla örgütsel bağlılığı getirecektir. Öğretmenlerin yöneticilerine

güvenebilmesi için, yöneticilerin tam anlamıyla dürüst olması ve bunu davranışlarıyla göstermesi gerekir. Yöneticiler; öğretmenlerle, okula destek veren bireylerle, ailelerle, öğrencilerle ilişkilerinde dürüst ve sorumluluk duygusu içinde davranmalıdır. Bu da bize gösteriyor ki okul yöneticisi, etik liderlik becerilerini sergilemelidir.

Anahtar Kelimeler: Yönetici, Etik, Kayırmacılık

Kaynaklar

Aktan, C. C. (2001c). Siyasal patoloji ve siyasal hastalıkların anatomisi (Tanı ve tedavi). C.C.

Aktan (Editör), Yolsuzlukla mücadele stratejileri. Ankara: Hak-İş Yayınları.

Turgut, K. (2007). Politik yozlaşmanın insan davranışları üzerindeki etkisi. <http://www.stratejikboyut.com/haber/politik-yozlasmanin-insan-uzerindeki-etkisi--28067.html>

Özsemerci, K. (2003). Türk kamu yönetiminde yolsuzluklar, nedenleri, zararları ve çözüm önerileri. Ankara: Sayıştay Yayınları.

Güntürkün, O. (2008). Siyasal yozlaşma. <http://www.onurgunturkun.av.tr/makaleler/habergoruntule.asp?bolum=287&katid=48>

YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDA AKADEMİK KENDİLEŞME ANKETİ UYARLAMA ÇALIŞMASI

Nezahat Güçlü^a, Duygu Özen Kılıç^b

^(a) Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, nguclum@gmail.com

^(b) Uzman, Gazi Anadolu Lisesi, dygznlc@gmail.com

Giriş

Yükseköğretim ekonomik niteliğiyle, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin, bilgi üretimi ve yaygınlaştırılmasında önemli bir yer tutmaktadır (Patterson, 1999). Yükseköğretim sadece öğrencilerin kendilerini geliştirmek ve gelecekleri için bir meslek sahibi olmanın ötesinde, sanayi ve toplumun sürdürülebilir bir ekonomik kaynağı haline gelmiştir (Basetti ve Walker, 2010; Harley vd., 2004).

Yükseköğretimin ana unsuru üniversiteler, ulusal, küresel ve bölgesel olarak; bilim, teknoloji ve inovasyona yaptığı katkılarla aynı zamanda dünya çapında birer Ar-Ge merkezi haline gelmektedir. Akademik hareketlilik ve işbirliği, bilgi transferi sistemleri, üniversite-sanayi işbirliği, bağlantılı finans kaynakları ve bilimsel üretkenlik ile ilgili çalışmalar (Breschi ve Catalini, 2010; Branco, 2010; Cruz-Castro ve Sanz-Menendez, 2010; Evans, 2010) üniversitelerin topluma katılması hakkında politika üretenlere bilgi sağlayan çalışmalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Ekonomik rekabet kaynaklı yükseköğretim ve araştırma-geliştirme (Ar-Ge) faaliyetlerine duyulan ihtiyaç ise her geçen gün yükseköğretime olan ihtiyacın önemini artırmaktadır. Son 60 yılda bilim dünyasında ve yükseköğretimde yaşanan bu değişimler akademik ve bilim kariyerlerinde de değişimlere neden olmuştur (Hessels ve Lante, 2008; Frank ve Gabler, 2006; Altbach 2000, 2003).

Üniversitelerin universal kavramından hareketle onun temsilcisi ve en önemli aktörü olan öğretim üyelerinden de evrensel ölçütlere göre hareket eden, evrensel bilgiyi takip eden, kendini her konuda geliştiren, yurt dışı ağlarında bağlantılara açık olan öğretim üyeleri olmaları beklenmektedir. Bilimsel çalışmaları ve yaptıkları işler ile değerlendirilen öğretim üyelerinin niteliğinin artırılmasında yer alan engelleri TÜBİTAK (2015):

- Doktora ve yüksek lisans programlarının yeterince etkin ve yararlı olmaması, kopuk olması,
- Yurtdışına lisansüstü eğitim için gönderilen öğrencilerin belirlenmiş bir hedefe yönelik olarak gönderilmemiş olması,
- Bilim insanı yetiştirilmesinde uygulamadan çok teoriye önem verilmesi,
- Mesleğe / uzmanlığa yönlendirme sisteminin yetersizliği,
- Özel sektörün akademik kariyeri desteklememesi,
- Akademik kendileşme (inbreeding),
- Bilim insanlarını seçme, atama, yükseltme kriterlerinin eksikliği,
- Sistemin iyi çalışmaması dolayısıyla merak ve araştırma motivasyonu düşük adayların seçilmesi,
- Yabancı dil eksikliği ve
- Bilimsel araştırma yöntemlerini kullanmada yetersizlik olarak sıralamaktadır.

TÜBİTAK kararında da akademik kendileşme bilim insanı olma yolunda önemli bir engel olarak görülmektedir.

Akademik kendileşmenin uluslararası ortak programlara katılmadaki etkisine 2015 “Avrupa Üniversiteleri Eğitim-Öğretim Eğilimleri Raporu”nda yer verilmektedir. Ülkelere göre ortak programlara katılan üniversitelerin kendi ülkelerindeki üniversitelere bu programları tavsiye etme oranları incelenmiştir. Tüm Avrupa da % 22 olarak gözlenen bu oran; Çek Cumhuriyeti’nde % 50, Macaristan’da % 43, Litvanya’da % 43, Romanya’da % 33, Slovakya’da % 44, Türkiye’de % 32 ve Ukrayna’da % 71 olarak tespit edilmiştir. Bu durumun nedenleri araştırıldığında görülmektedir ki; ülkelerdeki fonların yetersizliği, uluslararası işbirliği kültürünün o ülkede yaygın olmaması, akademik kendileşme, özel kurumların varlığı, yasal kısıtlamalar ve diğer nedenler üniversitelerin uluslararasılaşma yolunda önemli engellerden biridir (TYYÇ, 2015).

Pelz ve Andrew’a (1966) göre eğer bir akademisyenin dış dünya ile bağlantısı az olursa bilgilerini güncellemede sorunlar yaşayacaktır. Bilgi, kendileşmiş fakülte üyelerinin kendini yenileyememesinden dolayı değer kaybetmektedir. Dış bağlantıların önemini kavrayan fakülteler dışardan getirdikleri araştırmacılar sayesinde kuruma yeni bilgi girişinde bulunmaktadır (Song, Almeida, ve Wu, 2003, Lacetera, Cockburn, ve Henderson., 2004). Kendileşmenin uzun yıllar boyunca literatür ve kurumlar tarafından olumsuz sonuçları olduğu

varsayılmıştır. Kendileşme, düşük akademik performansa neden olduğu halde üniversiteler halen personel alımında kendi öğrencilerine öncelik vermektedir.

Akademik kendileşme ile bilimsel üretkenliğin arasındaki ilişkinin araştırılmasının, birden fazla önemli nedeni bulunmaktadır. Birincisi, üniversiteler artık bilgi-temelli ekonomilerin ana unsurlarından biri olarak buldukları bölgenin yenilikçi gelişmeleri ile doğrudan ilişkilidirler (Nelson, 1993). Bunun sonucu olarak akademik kendileşme ile üniversitelerin araştırma sonuçları arasındaki ilişki bölgesel ekonomi ve bilgi-temelli çıktılar ile doğrudan ilişkilidir (Horta vd., 2010). İkinci olarak, akademik kendileşme ile bilimsel üretkenlik arasındaki ilişkinin incelenmesi; üniversiteye dışarıdan gelen talebin bilgi transferi ve üniversite ortamı açısından değerlendirilmesini sağlayacaktır (Horta vd., 2010). Üçüncü olarak ise bilimsel üretkenliğin üniversitelerin iş durumu ile doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir (Torrise, 2013).

Bu araştırmanın alana katkısı; akademik kendileşmenin bilimsel üretkenliğe etkisini tespit etmektir. Bu sayede alınabilecek tedbirler, üniversitelerin bilimsel çıktılarını artırabilir ve dolayısıyla buldukları bölgenin gelişmesine katkı sağlayabilir. Fakültelerin heterojenliğine bakılarak kurumsal çevredeki yetenekleri ve çeşitliliği değerlendirmek hedeflenmektedir. Akademik kendileşmenin bilimsel üretkenlik üzerindeki etkisini araştırmak aynı zamanda bireysel hareketliliğin araştırma çevrelerinde bilgi üretim sürecine etkisini anlamayı sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı

Ülkemizin uluslararası platformda ilerleyebilmesi ve değişen paradigmalara uyum sağlayabilmesi için, gelişime ve değişime açık, bilimsel anlamda üretken akademisyenlere ihtiyacı vardır. Bilimsel üretkenlik ve akademik kariyer alanında yürüttükleri çalışmalarında Lissoni ve diğerleri (2011), Fransız ve İtalyan 3600 fizikçiyle çalışmışlardır. Araştırmaları sonunda yaş ve cinsiyetin yanında geçmişteki uluslararası ortak projelerde ve ortak yazarlı çalışmalarda yer almanın şimdiki üretkenlik üzerinde anlamlı farka sahip olduğunu görmüşlerdir.

Bilimsel üretkenlik, bilimin ilerlemesi, ülkemizin çağın gereksinimlerini ve getirilerini yakalayabilmesi adına oldukça önemlidir. Bilimsel üretkenliği etkileyen faktörler de bu noktada önem kazanmaktadır. Ülkemizde bilimsel çalışmaların bel kemiği olan akademisyenlerin bilimsel üretkenliklerinin hangi faktörler tarafından etkilendiğinin ortaya çıkarılması, bilimsel ilerlemeyi nelerin engellediğinin anlaşılması adına oldukça önemlidir. Bu bağlamda, bilimsel üretkenliği etkileyen kavramlardan akademik kendileşmenin (Smyth ve Mishra, 2012; Horta vd., 2010; Horta, 2013) incelenmesi üniversiteler için kaçınılmaz bir ihtiyaç haline gelmektedir.

Bu araştırma ile Akademik Kendileşme Envanteri'nin (Horta vd., 2010) uyarlanması ve var olan akademisyenlerin kendileşme düzeylerinin tespit edilmesi ve bu durumun bilimsel üretkenliği artırılması noktasında ne tür tedbirler alınacağına dair öncülük edecek bir ölçme aracının geliştirilmesi ve bu ölçeğin psikometrik özelliklerinin (geçerlik ve güvenilirlik) değerlendirmesi amaçlanmıştır. Araştırma ile ayrıca, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları istenilen sonuçlar elde edildiği takdirde sonraki yapılacak çalışmalara ve araştırmacılara güvenilir bir ölçme aracı sağlanmaya çalışılmıştır. Drucker'ın (1998) da dediği gibi, eğer bir şeyi ölçemezsen, onu yönetemezsin.

Yöntem

Bu araştırmanın deseni Hambleton ve Patsula 'nın (1999) bir ölçeğin uyarlanması, geçerlilik ve güvenilirlik basamaklarına göre oluşturulmuştur. Akademik kendileşme alanında yapıları literatür taraması sonucunda Horta ve diğerlerinin (2010) oluşturduğu "Akademik Kendileşme Envanteri" çalışma için uygun bir araç olarak belirlenmiştir. Türkçe'ye uyarlanması sürecinde ilk olarak bu ölçme aracının özgün formundaki her bir madde, alanda uzman ve İngilizce bilen akademisyenler tarafından İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiştir. Elde edilen her bir çeviri, madde düzeyinde birbirleriyle karşılaştırılarak, her bir maddeyi en düzgün şekilde açıklayan tek forma ulaşılmıştır. Oluşturulan Türkçe metin bir panel düzenlenerek formun eş değerliliği anlamsal, deneyimsel ve kavramsal açıdan tartışılmıştır. Kültürel uyuma bakılarak küçük pilotlama için forma son hali verilmiştir. Küçük pilotlama İngilizce bilen 20 yönetici üzerinde uygulanmaktadır. Büyük pilotlama için ise madde sayısının beş katı sayıda örnekleme ölçme aracı dağıtılarak veriler toplanacaktır. Yapı geçerliğini test etmek amacıyla açıklayıcı faktör analizi tekniklerinden Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) kullanılacaktır. KMO ve Bartlett's Sphericity testlerine bakılarak verilerin faktör analizine uygunluğu test edilecektir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda oluşan yapının doğrulanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılacaktır.

Kaynaklar

- Altbach, P. G. (2000). *The changing academic workplace: Comparative perspectives*. Boston: Center for International Higher Education.
- Altbach, P. G. (2003). *The decline of the Guru: The academic profession in developing and middle-income countries*. New York: Palgrave.
- Bean, L., Cummings, M. ve Mangold, W. (1996). *An examination of academic inbreeding on MIS: Can Institutions Afford to turn away their own graduates?*. proceedings of the 1996 IRA International Conference, Information Resources Management Association, Washington, DC.
- Berelson, B. (1960). *Graduate education in the United States*. New York: McGraw-Hill.

- Bleiklie, I., R. Hostaker. 2004. Modernizing research training education and science policy between profession, discipline and academic institution. *Higher Ed. Policy* 17(2) 221–236.
- Bonaccorsi, A. ve Daraio, C. (2003). Age effects in scientific productivity. *Scientometrics*, 58(1), 49-90.
- Branco, L., Ponomariov, B. L. ve Boardman, P. C. (2010). Influencing scientists' collaboration and productivity patterns through new institutions: University research centers and scientific and technical capital. *Research Policy*, 39(5), 613–624.
- Breschi, S. ve Catalini, C. (2010). Tracing the links between science and technology: An exploratory analysis of scientists' and inventors' networks. *Research Policy*, 39(1), 14–26.
- Burris, V. (2004). The academic caste system: Prestige hierarchies in PhD exchange networks. *Amer. Sociol. Rev.* 69(2) 239–264.
- Camerer, C., A. Vepsäläinen. (1988). The economic efficiency of corporate culture. *Strategic Management J.* 9(S1) 115–126.
- Caplow, T. ve McGee, R. (1958). *The Academic Marketplace.*, New York:Doubleday.
- Cruz-Castro, L. ve Sanz-Mene'ndez, L. (2010). Mobility versus job stability: Assessing tenure and productivity outcomes. *Research Policy*, 39(1), 27–38.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi İçin Bir Yol Haritası.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Dietz, J. S. ve Bozeman, B. (2005). Academic careers, patents, and productivity: Industry experience as scientific and technical human capital. *Research Policy*, 34, 349–367.
- Dillon, N. (2003). The postdoctoral system under the spotlight: A European Union Directive regulating fixed-term contracts has focused attention on scientific career structures and could have long-term effects on European science. *EMBO Reports*, 4(1), 2–4.
- Dutton, J. E. (1980). *The impact of inbreeding and immobility on the professional role and scholarly performance of academic scientists.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston, pp 7–11, April 1980.
- Eells, W. C. ve Cleveland, A. C. (1935). Faculty inbreeding. *The Journal of Higher Education*, 6(5), 261–269.
- Erkut, E. (2015). *Türkiye'deki üniversitelerin araştırma çıktıkları üzerine.* <http://www.erhanerkut.com/2015/05/turkiyedeki-universitelerin-arastirma-ciktilari-uzerine/> adresinden 25 Mart 2015 tarihinde indirilmiştir.
- Evans, J. A. (2010). Industry collaboration, scientific sharing, and the dissemination of knowledge. *Social Studies of Science*, 40(5), 757–791.
- Fraenkel, J.R. ve Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education.* New York: McGraw-Hill.
- Frank, D. J. ve Gabler, J. (2006). *Reconstructing the university: Worldwide shifts in the 20th century.* stanford: Stanford University Press.
- Furman, J. L. ve MacGarvie, M. J. (2007). Academic science and the birth of industrial research laboratories in the US pharmaceutical industry. *J. Econom. Behav. Organ.* 63(4) 756–776.
- Gonzalez-Brambila, C., F. ve Veloso, M. (2007). The determinants of research productivity: *A study of Mexican researchers.* *Res. Policy* 36(7) 1035–1051.
- Hargens, L. L., G. Farr. 1973. An examination of recent hypotheses about institutional inbreeding. *Amer. J. Sociol.* 78(6) 1381–1402.
- Heitor, M. V. ve H. Horta. (2004). Engenharia e desenvolvimento científico: Oatraso estrutural português explicado no contexto histórico [Engineering and scientific development: The Portuguese structural backwardness explained within its historical context]. M. Heitor, J. M. B. Brito, M. F. Rollo, eds. Momentos de inovação e engenharia em Portugal no século XX [Moments of Innovation and Engineering in Portugal in the 20th Century]. D. Quixote, Alfragide, Portugal.
- Heitor, M., Horta, H. ve Medonça, J. (2014). Developing human capital and research capacity: Science policies promoting brain gain. *Technological Forecasting & Social Change*, 82, 6-22.
- Henderson, R., Jaffe, A. ve Trajtenberg, M. (1998). Universities as a source of commercial technology: A detailed analysis of university patenting, 1965–1988. *Rev. Econom. Statist.* 80(1) 119–127.
- Hessels, L. K. ve Lente, H. (2008). Re-thinking new knowledge production: A literature review and a research agenda. *Research Policy*, 37(4), 740–760.
- Hirsch, J.E. (2005) An index to quantify an individual's scientific research output, 29 Mayıs 2015 tarihinde http://arxiv.org/PS_cache/physics/pdf/0508/0508025v5.pdf adresinden indirilmiştir.
- Hoffman, D. (2009). Changing academic mobility patterns and international migration: What will academic mobility mean in the 21st century? *Journal of Studies in International Education*, 13(3), 347–364.
- Hollingshead, A. B. (1938). Ingroup membership and academic selection. *Amer. Sociol. Rev.* 3(6) 826–833.

- Horta, H. (2008). On improving the university research base: The Technical University of Lisbon case in perspective. *Higher Education Policy*, 21, 123–146.
- Horta, H. (2009). Holding a post-doctoral position before becoming a faculty member: Does it bring benefits for the scholarly enterprise? *Higher Education*, 58(5), 689–721.
- Horta, H. (2012). Deepening our understanding of academic inbreeding effects on research information exchange and scientific output: new insights for academic based research. *Higher Education*, 65, 487–510.
- 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: 487-510.
- Horta, H., Sato, M. ve Yonezawa, A. (2011). Academic inbreeding: exploring its characteristics and rationale in Japanese universities using a qualitative perspective. *Asia Pacific Education Review*, 12, 35-44. doi:10.1007/s12564-010-9126-9
- Horta, H., Veloso, F. ve Grediaga, R. (2010). Navel grazing: Academic inbreeding and scientific productivity. *Management Science*, 56(3), 414–429.
- Inanc, O. ve Tuncer, O. (2011). The effect of academic inbreeding on scientific effectiveness. *Scientometrics*, 88(3), 885–898.
- Johnsrud, L. K. (1993). Cross-cultural implications of graduate study abroad: The case of Korean academics. *Higher Ed.* 25(2) 207–222.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.:
- Kyvik, S., Karseth, B. ve Blume, S. (1999). International mobility among Nordic doctoral students. *Higher Education*, 38(4), 379–400.
- Lacetera, N., Cockburn, I. ve Henderson, R. (2004). Do firms change capabilities by hiring new people? A study of the adoption of science-based drug discovery. J. A. Baum, A. M. McGahan, eds. *Business Strategy Over the Industry Life Cycle—Advances in Strategic Management*, Vol. 21. Elsevier, New York, 133–159.
- Lissoni, F., Mairesse, J., Montobbio, F. ve Pezzoni, M. (2011). Scientific productivity and academic promotion: a study on French and Italian physicists. *Industrial and Corporate Change*, Oxford University Press 20(1), 253-294.
- McGee, R. (1960). The function of institutional inbreeding. *The American Journal of Sociology*, 65(5), 483–488.
- McNeely, J. H. (1932). *Faculty inbreeding in land-grant Colleges and Universities*. Washington, DC: Office of Education.
- Mengi, F. ve Schreglmann, S. (2013). Akademisyenlik bağlamında bilimsel üretkenliği etkileyen çevresel faktörler. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-17.
- Mishra, V. ve Smyth, R. (2012). Academic Inbreeding and research productivity in Australian law schools. *Monash Economics Working Papers*, 46-12.
- Navarro, A. ve Rivero, A. (2001). High rate of inbreeding in Spanish universities. *Nature*, 410, 14.
- Nelson, R. R. (1993). *National Innovation System? A Comparative Analysis*. Oxford University Press, NY.
- Odabaşı, H.F., Fırat, M., İzmirli, S., Çankaya, S. ve Mısırlı, A. (2010). Küreselleşen Dünyada Akademisyen Olmak [Being Academician in Globalizing World]. *Anadolu University Journal of Social Sciences (Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi)*, 10(3), 127-142.
- OECD. (2007). Reviews of national policies for education: Tertiary education in Portugal. Paris: OECD.
- Oktar, N. ve Akdal, G. (2007). h-göstergesi “h-index” ve süreli yayınlara uygulanımı. *Nörolojik Bilimler Dergisi*, 132-135.
- Padilla, L. E. (2008). How have Mexican faculty been trained? A national perspective and a case study. *Higher Education*, 56, 167–183.
- Patterson, G. (1999). The learning university. *The Learning Organization*, 6(1), 9-17.
- Pelz, D. C. ve Andrews, F. M. (1966). *Scientists in organizations*. New York: Wiley.
- Reeves, F. W., Henry, N. B., Kelly, F. J., Klein, A. J. ve Russell, J. D. (1933). *The university faculty*. Chicago: The University of Chicago.
- Santibañez, L., Vernez, G. ve Razquin, P. (2005). *Education in Mexico Challenges and Opportunities*. Santa Monica, CA: Rand Corporation
- Smolentseva, A. (2003). Challenges to the Russian academic profession. *Higher Ed.* 45(4) 391–424.
- Soares, V. M. ve Trindade, A. R. (2003). *The attractiveness of the academic careers in Portugal*. Porto: CIPES.
- Soler, M. (2001). How inbreeding affects productivity in Europe. *Nature*, 411, 132.
- Song, J., P. Almeida, G. ve Wu. 2003. Learning-by-hiring: When is mobility more likely to facilitate interfirm knowledge transfer? *Management Sci.* 49(4) 351–365.
- Spencer, J. W. (2001). How relevant is university-based scientific research to private high-technology firms? A United States– Japan comparison. *Acad. Management J.* 44(2) 432–440.

- Stephan, P. ve Ma, J. (2005). The increased frequency and duration of the postdoctorate career stage. *The American Economic Review*, 95(2), 71–75.
- Taşlı, L. Taşlı, P. ve Karabulut, A. (2010). Ege bölgesindeki üniversitelerin 2004-2008 yılları arasındaki bilimsel üretkenliğinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Tıp Dergisi*, 3(1): 1-7.
- Torrise, B. (2013) Academic productivity correlated with well-being at work. *Scientometrics*, 94, 801-815.
- TÜBİTAK (2015): Ek Kararlar,
http://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/BTYPD/btyk/21/21btyk_ekkararlar.pdf adresinden 20 Mayıs 2015 tarihinde indirilmiştir.
- TYYÇ, (2015). Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi. <http://tyyc.yok.gov.tr/> adresinden 12 Mart 2015 tarihinde indirilmiştir.
- Velho, L. ve Krige, J. (1984). Publication and citation practices of Brazilian agricultural scientists. *Soc. Stud. Sci.* 14(1) 45–62.
- Visakorpi, J., Stankovic, F., Pedrosa, J. ve Rozsnyai, C. (2008). *Türkiye’de yükseköğretim: Eğilimler, sorunlar ve fırsatlar*.
https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0CCkQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.tusiad.org.tr%2F__rsc%2Fshared%2Ffile%2FEUA-08.pdf&ei=yaKKVdHoCMWdsAG7z7S4Dg&usg=AFQjCNGniX3fISDazjGQDoj9haP-Q3QQiQ&sig2=IVP7hLN6R63zAUHevubYTw&bvm=bv.96339352,d.bGg adersinden 30 Mayıs 2015 tarihinde indirilmiştir.
- Wyer, J. C. ve Conrad, C. F. (1984). Institutional inbreeding reexamined. *American Educational Research Journal*, 21(1), 213–225.
- Yamanoi, A. (2005). The academic marketplace in Japan: Inbreeding, grades and organization at Research Universities. *Higher Education Forum*, 2, 93–114.
- Yimin, D. ve Lei, X. (2003). Chinese universities An end to business as usual? *Science* 302(5642) 43.
- Zucker, L. G. ve M. R. Darby. (2006). Movement of star scientists and engineers and high-tech firm entry. NBER Working Paper 12172, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

EĞİTİM REFORMU DALGALARI: YİNE YENİ YENİDEN

Ömer Çalışkan^a

^(a) Araştırma Görevlisi, Eğitim Bilimleri Bölümü-ODTÜ, caliskan1985@gmail.com

Giriş

Eğitimde reform yapma kavramının hayatımıza girişi 1800’lü yılların ortalarına kadar gitmektedir (Cuban, 1990). Benzer biçimde, Türk eğitim sistemi üzerine kapsamlı ve bilimsel ilk reform hareketleri aynı dönemlere rastlamaktadır (Ergün, 2003). Cumhuriyet’in ilanından günümüze eğitime ilişkin bir çok reform yapılmış ve toplamda 64 Milli Eğitim Bakan’ı görev yapmıştır (MEB, 2017). Eğitimdeki sistemik reformların ve değişimlerin daha yaygın hale gelmiş olmasına rağmen, girişilen reformların ya kısmen ya da tamamen başarısızlıkla sonuçlandığı gözlemlenmiştir (Gaziel, 2010). İlginç olan nokta şudur ki, eğitim ile ilgili girişilen değişimlerde, politika yapıcıların en sık söylemi “mevcut sistemin/durumun bundan önceki nesilleri heba ettiği” eleştirisini dile getirerek, yeni yapılacak olana karşı ilgi ve beklentiyi yükseltmektir (Cuban, 1990). Eğitim tarihçisi, Lary Cuban (1990), Amerikan eğitim sistemindeki son yüzyılda meydana gelen değişimleri incelediğinde, yapılan reform hareketlerinin çıkış noktasının kendinden öncekini kötüleme ve “daha iyi olana geçiş” gerekçesine dayalı olarak geliştiğini ifade etmiş ve girişilen her yeni reformun, rasyonel bir temele dayanmaksızın, aslında bir tekrar döngüsünden ibaret olduğunu savunmuştur. Bu tekrar döngüsüne neden olanın ise, politika yapıcıların eğitim sorunlarının kendisinden ziyade “sorunların siyasetine” eğilmiş olmalarına ve tarihten yeterince ders çıkarmamış olmalarına bağlamaktadır (Katz, 1987). Fullan (2000) eğitimde meydana gelen büyük çaplı değişimleri 3 başlık altında toplamıştır; 1) belirli bir bölgedeki tüm okullarda yapılan değişim; 2) birçok okulun yer aldığı ve belirli bir modele geçiş amaçlı yapılan değişim; 3) tüm ülke çapında bütün okulları kapsayan değişim.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma kapsamında, Türk eğitim sisteminde 1997-2016 yılları arasında meydana gelen eğitime ilişkin büyük çaplı değişim girişimleri ele alınmakta ve girişilen her bir değişimin arka planında yatmakta olan politik, kurumsal veya uluslararası gerekçeler tartışılmaktadır. Belirtilen yıllarda yapılmış olan eğitim reformlarında, politika yapıcıların yönelimlerinin temel kaynağını sınıflandırmada, Jones (2009) tarafından eğitim politikalarını sınıflandırma amacıyla kullanmış olan liberal-ilerlemeci (liberal-progressive) ve muhafazakar (conservative) kavramsal çerçeveler kullanılacaktır.

Liberal-ilerlemeci yönelim, bireysel değerleri önceler ve bağımsız öğrenmenin gelişimini destekler. Liberal yönelim ile oluşturulan reformlarda, bireysel tercihlerin ön planda tutulduğu, demokratik okul eylemlerinin desteklendiği, bilişsel ve duygusal alanlara yönelik öğretim uygulamalarının bulunduğu ve grup tartışması gibi ortamların teşvik edildiği bir değişim yaklaşımı gözlemlenir. Diğer taraftan, muhafazakar yaklaşım ise, otoriter öğretimi, öğrencilerin pasif öğrenci olmasını önceler. Muhafazakar yönelimde, eğitimin amacı, bireylerin iş yaşamına hazır hale getirilmesini ve “ideal bireyler” olarak toplumsallaşmasını sağlamaktır. Muhafazakar yaklaşımda, ideal bireyler, baskın olan ideolojinin doğrularına göre şekillenir ve bireyi o çerçevede ele alacak bir eğitim reformu önerilir (Jones, 2009).

Yöntem

Bu araştırma bir betimsel döküman analizi çalışmasıdır. Döküman incelemesi, incelenecek kaynaklara ilişkin bilgileri içeren yazılı içeriklerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Döküman analizi yapılacak materyaller, 1997-2017 yılları arasında ulusal düzeyde Türk Eğitim Sistemin’de meydana gelen değişim önerilerinden oluşmaktadır. Belirtilen dönemler arası değişimler, daha önceki bölümlerde belirtilen kavramsal çerçeveler (liberal-ilerlemeci veya muhafazakar) açısından ele alınarak sınıflandırılacak ve tartışılacaktır.

Bulgular

Eğitim alanında, 1997 yılından günümüze kadar yapılan değişimlerin bazıları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir. Önerilen değişimlerin (örn., merkezi sınav sistemlerinin tek veya çok aşamalı oluşu) aslında belli aralıklar ile aynı şeyin tekrarı olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, girişilen değişimlerin o günkü şartların

oluşturduğu ulusal (hükümetler, politik belirsizlik, toplumdan gelen baskı, güç grupları, vb.) veya uluslararası faktörlere (küreselleşme, neo-liberal politikalar, PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlar) bağlı olarak geliştiği düşünülmektedir. Bulgulara göre, politikacıların aslında sorunun kaynağından ziyade güncel şartların oluşturmuş olduğu duruma ve sahip oldukları yönelimlere bağlı olarak hareket etmekte olduğunu ve belli bir süre sonra daha önce ortaya atılan değişim önerisinden tamamen veya kısmen vazgeçildiğini orataya koymaktadır. Cuban (1990)'ın da ifade ettiği üzere eğitime ilişkin reformlar aslında kısır bir döngü halinde ilerlemektedir.

Tablo 1
1997-2017 Yılları Arasında Türk Eğitim Sisteminde Meydana Gelen Bazı Değişim Önerileri

Reform Dalgaları	Yıllar	Değişim Önerileri
Muhafazakar- Dalga	1997-2003	- 8 yıllık zorunlu eğitim - Meslek lislerinden düz liselere geçişin yasaklanması - Tek aşamalı yükseköğretime giriş sınavı
Liberal-ilerlemeci- Dalga	2003-2009	- Haydi Kızlar Okula - Müfredat reformu - 100 temel eser - Meslek lislerinden düz liselere geçişin esnetilmesi - Üç aşamalı ortaöğretime geçiş sınavı (SBS) - 2 aşamalı yükseköğretime giriş sınavı
Muhafazakar -Dalga	2009-2016	- Tek aşamalı SBS - Tüm düz liselerin anadolu lisesine dönüşmesi - FATİH projesi - 4+4+4 sistemi - Özel okulların destek kapsamına alınması

Anahtar Kelimeler: Eğitimde reform, liberal yaklaşım, muhafazakar yaklaşım

Kaynaklar

- Cuban, L. (1990). Reforming again, again, and again. *Educational Researcher*,19(1), 3-13.
- Ergün, M. (2003). Türkiye eğitiminde ortaöğretim reformu. *2000'li Yıllarda Lise Eğitime Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu*, 307-312.
- Gaziel, H. H. (2010). Why educational reforms fail: The emergence and failure of an educational reform: A case study from Israel. In J. Zajda (Ed.), *Globalization, ideology and education policy reforms* (pp. 49-62). Netherlands: Springer.
- Jones, T. M. (2009). Framing the framework: Discourses in Australia's national values education policy. *Educational Research for Policy and Practice*, 8(1), 35-57.
- Katz, M. (1987). *Reconstructing American education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- MEB (2017). Milli Eğitim Bakanlarımız. 15 Mart 2017 tarihinde erişilmiştir <http://www.meb.gov.tr/meb/>.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ORTAOKULLARDA ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL MUTLULUĞUNU ETKİLEYEN FAKTÖRLER NELERDİR?

Habib Özgan^a, Cahide Selbi^b

^(a) Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, ozgan@gantep.edu.tr

^(b) Gaziantep İl Millî Eğitim Müdürlüğü, cselbi@hotmail.com

Giriş

Rekabetin her alanda olduğu gibi eğitimde de iyiden iyiye yaygınlaştığı günümüz dünyasında eğitim kurumları hâlihazırda sahip oldukları maddî ve manevî potansiyelleri en iyi şekilde kullanıp fark oluşturma arayışı içine girmek durumunda kalmıştır. Bu gayeyle, sahip olunan imkânları en etkili şekilde kullanmanın yolları aranmakta ve bu da kaynakların en iyi şekilde yönetilmesi yönünde çalışmalara ağırlık verilmesini gerektirmektedir. Bilgi toplumuna geçişin bu denli hızlı olması nedeniyle insanların hayatlarında işlerine ayırdıkları zaman artmış, eskisine nazaran daha yoğun, koşturmaca içerisinde geçen günlerin sayısı fazlalaşmış, bunun karşılığında kişinin kendine ayırdığı zaman daralmıştır. Haliyle kendini dinlemeye zaman bulmakta zorlanan insanoğlu, stres ve gerilim dolu zamanlar geçirmeye başlamış, tahammül düzeyi azalmış, bireysel mutsuzluk artmıştır. Bu durumun doğal sonucu olarak da, insanoğlu gündelik yaşamında ve iş hayatında daha mutlu olabilmenin yollarını arar olmuştur. Bu araştırmada da bu denli önemsenen mutluluk kavramı örgütsel boyutta ele alınıp, buna etki eden faktörler üzerinde çalışılmaktadır.

Hayatın merkezinde mutluluk vardır. Mutluluk, erdemlerle kazanılacak, iyi ve güzel bir hayatı öngörmektedir. Mutluluk, hazdan, ahlaktan ve her şeyin orta noktasında bulunmaktan ibarettir (Kırbyık, 2012).

Mevlana her şeyin temelinde Tanrı'nın varlığının olduğuna inanır ve mutluluğu tasavvufa dayandırarak açıklar. Arslanoğlu (2000)'e göre Tasavvuf, kafanda ne varsa atmak, elinde ne varsa dağıtmak, önüne ne çıkarsa çıksın ona yüz çevirmemektir. Yani zihni kötü düşüncelerden arındırmak, cömert olup başkalarına ikramda bulunmak, karşına hangi çeşit insan çıkarsa çıksın (iyi kötü, güzel-çirkin, kadın-erkek, dinli-dinsiz) hepsine iyi gözle bakabilmektir.

Farabi için mutluluk hayattaki en meşhur amaçtır. Arabî'ye göre mutluluk tesadüfen veya gelişigüzel zevklerle elde edilen bir şey değildir. Mutluluk ciddi ve sürekli bir çaba ister. Mutluluk, insanın işlevini en iyi şekilde yerine getirmesine bağlı bir şeydir. Nasıl ki bir marangoz, iyi bir sediri yapmakla, hem kendi işlevini hem de kendi mutluluğunu kazanmayı garanti altına alıyorsa; aynı şekilde, bilgisini kullanan bir insanın da sahip olduğu koşullarıyla hayatını en iyi hayat yapması gerekir (Özgen, 2005).

Yukarıda kabaca bahsi geçen ve düşünsel bazda dünya tarihine damga vurmuş şahsiyetlerin görüşleri ile tanımlanmaya çalışılan mutluluğun belki de modern insan için en fazla önem arz ettiği alanlardan biri örgütsel mutluluktur. Bu tür mutluluğun çalışma ortamını ve performansını etkilediği kadar özel hayatı da olumlu veya olumsuz etkilediği izahıta varestedir. Öyle ki yaptığı işi seven, çalışma arkadaşlarıyla iyi anlaşabilen, amirleri tarafından takdir gören ve emeğinin karşılığını hakkıyla alabilen bir insan evine gittiğinde aile fertleriyle ve sosyal hayatında diğer insanlarla olan ilişkilerinde de mutluluğa erişmede mutsuz bir çalışma hayatı olan insana göre birkaç adım daha önde olacaktır. Bu nedenle son dönemde artan şekilde işverenler ve devlet, işyeri mutluluğunu artırmanın yollarını araştırmakta ve buna engel olan faktörlerin önüne geçmeye çalışmaktadır. Akademik camiada da uluslar arası düzeyde birçok yazar, örgütsel mutluluğu üzerinde çalışmaya değer bir konu olarak kabul ederek bu konuda önemli eserler ortaya koymuşlardır.

İş, çalışan ve hayatını idame ettirmek için üretmek durumunda olan insanın günün büyük bölümünü harcadığı, yaşamında ayrılmaz bir parça olarak önemli bir yere sahiptir. Psikolojik süreçler bakımından ele alındığında, günün belirli bir bölümünün ayrıldığı çalışma süresince fizyolojik ihtiyaçların ötesinde sevgi, ait olma, bağlılık, iş doymu ve bütün bunlara bağlı olarak mutluluk ögesi önemli bir gereksinimdir. İş yeri mutluluğu, insanların yaptıkları işten ve çalıştıkları yerde olmaktan dolayı ne derece memnun oldukları ile ilgili bir durumdur. Şüphesiz bu durumu etkileyen öncelikli unsurlar, kişinin demografik özellikleri ve öznel iyi oluşudur. Ancak bunlara ek olarak iş yerindeki genel atmosfer, yönetsel süreçler, meslektaşlarla iletişim ve bağlılık, iş yerinin içinde bulunduğu sosyal, ekonomik ve çevresel faktörler de örgütsel mutluluğun alt boyutlarını oluşturan faktörler olarak sıralanabilir.

Fisher (2010)'a göre Örgütsel mutluluk, iş doyumunu kavramını kapsar ancak çok daha fazlasıdır. Bireysel bazda mutluluğun anlaşılabilir ölçümü çalışan bağlılığı, iş tatmini ve örgütsel bağlılıkla yapılabilir. Mutluluğun boyutları, geçici deneyimleri, durağan tutumları, işbirlikli davranışları, soyut olayları, işin kendisini ve örgütü kapsayan kavramlardır. Her durumda kanıtlanabilir ki mutluluk örgütler ve bireyler için önemli sonuçlar ortaya koyar. Daha önceki çalışmalar örgütsel mutluluğu hafife alma eğiliminde olagelmislerdir.

Örgütsel mutluluk üzerine yapılan alan yazın taraması sonucunda bu konuda Türkiye'de yapılan araştırmaların sayıca az olduğu, yurtdışında yapılan araştırmaların ise nispeten daha fazla olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmaların çoğunun da şirketler bazında verimlilik ve üretkenliği artırmaya dönük olarak örgütsel mutluluğun önemsenmesi ile yapıldığı anlaşılmaktadır. Fisher (2010)'a göre örgütsel mutluluk, birçok kavramı içinde barındıran bir şemsiye kavram olarak nitelendirilebilir. İstisnalar olmakla birlikte, örgütsel mutluluk bilimsel araştırmalara çok yoğun bir şekilde konu olmamıştır. Bu durum örgütsel araştırmacıların mutluluğu önemsemediğinden kaynaklanmaz aksine yıllardır mutlulukla örtüşen kavramların sıklıkla çalışılmasının ortaya çıkardığı bir sonuçtur.

Araştırmanın Amacı

Öğretmenlik mesleğinin hak ettiği değeri görememesi ve yeterince cezbedici bir meslek grubu olmaması algısı üzerine birçok araştırma ve çalışma yapılmıştır ancak hala öğretmenlik mesleğinin meslek mensupları tarafından bile yeterince takdir görmediği durumlar olmaktadır. Bu durumda öğretmenlerin örgüt içerisinde kendilerini nasıl tanımladıkları, çalışmalarını sırasında kendilerini nasıl hissettikleri üzerine yapılan çalışmaların önemli ölçüde etkili olacağı tahmin edilebilir. Örgütsel mutluluğu yakalamanın en gerekli olduğu alanlardan biri olan okul ortamlarında, öğretmenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesi, memnuniyetlerinin ve gereksinimlerinin dikkate alınarak bu konular üzerinde çalışmaların yoğunlaştırılması, eğitim kurumlarında mutluluk atmosferinin yayılması için oldukça tutarlı ve isabetli bir çalışma olacaktır. Nitekim kitlelere hitap etme şansına sahip bir kişi olarak ele alınan öğretmen, mutlu olduğu ortamda oldukça verimli çalışacak ve bu çalışmanın dönütü süreçte ve sonuçta toplum açısından ciddi faydalar sağlayacaktır. Memnuniyet ve gereksinim saptanması, doğrudan öğretmenlerin görüşlerine dayanarak yapıldığında, işlemlerin daha isabetli olmasını ve daha istedik sonuçlar alınmasında yol gösterici olacaktır.

Bu araştırmanın amacı, Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde çalışan ortaokul öğretmenlerinin örgütsel mutluluğunu etkileyen faktörlerin araştırılması, bu faktörleri geliştirmek için yapılabileceklerin ortaya konmasıdır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

- 1) Örgütsel mutluluğu etkileyen yönetsel süreçler nelerdir?
- 2) Örgütsel mutluluğu etkileyen işedönük davranışlar nelerdir?
- 3) Örgütsel mutluluğu etkileyen iletişimsel unsurlar nelerdir?
- 4) Öğretmenlerin örgütsel mutluluğu etkileyen bağlılık öğeleri nelerdir?
- 5) Örgütsel mutluluğu etkileyen çevresel faktörleri nelerdir?
- 6) Öğretmenlerin örgütsel mutluluğu etkileyen ekonomik faktörler nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarını kavramsallaştırmak ve örgütsel mutluluklarını etkileyen faktörlerin geliştirilmesini sağlamak amacıyla yapılan nitel araştırma desenlerinden olgu bilim çalışmasıdır. Nitel araştırma yöntemi, Ayrıntılı ve derinlemesine veri toplama, katılımcıların bireysel algılarını, deneyimlerini ve bakış açılarını doğrudan öğrenme, mevcut durumları anlama ve açıklama amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, ve diğ. 2009). Olgu bilim deseni farkında olunan ancak ayrıntılı ve derinlemesine bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.72). Araştırmada veriler görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme soruları araştırmacı tarafından ilgili alan yazın taraması doğrultusunda gerekli uzman görüşlerinin alınması ile hazırlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde ortaokullarda çalışan öğretmenler ve yöneticiler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu etkileyen faktörlerin araştırılması ve bu faktörlerin geliştirilmesine yönelik yapılacakların saptanması amacıyla 2015-2016 ikinci yarıyıl ve 2016-2017 birinci yarıyıl eğitim-öğretim dönemlerinde ortaokullarda görev yapan on beş yönetici ve yirmi beş öğretmenle görüşme yapılmıştır. Çalışma grubu belirlenirken kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır.

Veri toplama aracı olarak ilk aşamada görüşme rehber formu kullanılmıştır. İlgili alanyazın taraması yapıldıktan sonra yapılandırılmamış, açık uçlu soruları içeren görüşme formu hazırlanmıştır. Taslak görüşme formu üç alan uzmanı tarafından incelenmiştir.

Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu araştırmada "içerik analizi" yapılmıştır. 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, 2011: 228). Analiz sürecinde öncelikle yapılan görüşmelere ait ses kayıtları, bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Öğretmen/ yönetici görüşlerinin analizinde, ifadelerin benzerliğine göre gruplamalar yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu etkileyen faktörlerin saptanması ve bu faktörleri geliştirmek adına yine öğretmenler tarafından belirtilen görüşlerin derlenmesi sonucunda ortaya çıkan bulgular, sonuç ve öneriler aşağıda özetlenmektedir. Bu bulgular alt problemlerle aynı doğrultuda olacak şekilde yönetim süreçleri, işe dönük davranışlar, bağlılık unsuru, iletişimsel unsurlar, çevresel faktörler ve ekonomik faktörler olmak üzere altı temel başlıktan oluşmaktadır.

Öğretmenlerin yönetim süreçlerine dair mutlu oldukları yönler sorgulandığında, katılımcılar çoğunlukla yöneticiler tarafından takdir ve teşvik görmek, yaptığı iş sonucunda elde ettiği ürünü görmek, yöneticiler tarafından kararlara katılımın sağlanmasına izin verilmesi gibi konularda fikir beyan etmişlerdir. Özellikle yapılan çalışmaların takdir edilmesinin öğretmenleri çok mutlu ettiği üzerine çok sayıda beyan gelmiştir.

Öğretmenleri işe dönük davranışlar hususunda en çok mutlu eden faktörler, öğrenmeye açık almak, meslektaş ve yöneticilerle umum içinde çalışma, esnek çalışma saatlerinin olması gibi durumlardır. Öğretmenlerin bağlılığa yönelik ifadelerinde genellikle işini sevme, hayatı sevme, çalışmaktan zevk alma, fedakârlık yapma isteği gibi faktörler ön plana çıkmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu etkileyen iletişimsel faktörlerin başında duygudaşlık, açık ve ortak dil kullanma, anlaşılabilirlik, karşısındakini dinleme ve ben dilini sıkça kullanma gelmektedir.

Öğretmenlerin mutluluğunu etkileyen çevresel faktörlerden küçük şeylerden mutlu olmak, öğrencilerin halinden anlamak, öğrencilere maddi manevi destek olmaya çalışmak ve bunun verdiği manevi haz, okulun ve çevresinin zamanla daha iyiye gitmesi gibi faktörler sıkça dile getirilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu etkileyen ekonomik faktörlerin başında maaşlarının yeterli olması, ek ücretlerin dolgunluğu, parasının bereketliliği, düzenli gelire sahip olma gelmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin yönetsel süreçler bakımından en çok dile getirdikleri ifadeler takdir görme ve iyi insan ilişkileri olmuştur. Buna göre; ihtiyaca göre hizmet içi eğitim verilmesi, eğitimlerin istek doğrultusunda belirlenmesi, yöneticilikte adaylık döneminin olması, yöneticilerin karakter ve kişiliğine uygun şekilde görevlendirilmesi, okuldaki sosyo-kültürel etkinliklerin artması, yöneticiliğin şahsi çıkarlar için kullanılmaması ve adaletli davranılması, şikâyet ve önerilerin önemsemesi yönetsel süreçler bakımından önerilebilir.

İşe dönük davranışlar bakımından örgütsel mutluluğu etkileyen faktörlerin başında, kurumun her çalışanın işini sevmesi, öğretmenlerin öğretmen işini en iyi şekilde yapması, öğrencilerle daha fazla paylaşım sağlamak için okulda yapılan etkinliklerin artması, öğretmenlerin dinamik ve zinde olması gelmektedir. Kişilerin işlerini sevdikleri takdirde işe dönük davranışlar bazında örgütsel mutluluğa katkı sağlanabileceği önerilebilir.

Örgütsel mutluluğu etkileyen bağlılık faktörlerinin başında bulunduğu konum ve durumu sevme, halinden hoşnut olma gelmektedir. Kurumda aidiyeti artırıcı etkinlikler yapılması, değerler eğitimine verilen önemin artırılması, çalışanların kurum tarafından önemsendiğinin hissettirilmesi, çalışanların yaptığı işlerle takdir görmesi ve kişiliklerine saygı duyulduğunun bilinmesi gibi etkenler bağlılık alt boyutu bakımından örgütsel mutluluğun artırılması için yapılabilecekler arasındadır.

İletişim alt boyutunda örgütsel mutluluğu etkileyen faktörler; duygudaşlık, empati, ben dilinin kullanımı, açıklık ve anlaşılabilirliktir. Bu sonuçtan hareketle, sınıf mevcutlarının azaltılması, kişiliğe saygı duyulması gerektiği, meslektaşların birbirine karşı daha güler yüzlü davranması, okulda daha çok kişiyi kapsayan aktivitelerin yapılması örgütsel mutluluğu artırmak için yapılabilecekler arasındadır.

Çevresel faktörler bakımından mutluluğu etkileyen unsurlar genellikle okulun fiziki çevresi ve öğrenci velilerinin tutumuyla ilgilidir. Bu konuda örgütsel mutluluğun artırılması için; öğrencilere ek çalışma kitaplarının sağlanması, okullara ısı yalıtımının yapılması ve okulların fiziki olanaklarının geliştirilmesi, okul bahçe duvarlarının mutlaka olmasıdır, velilerin düzenli olarak bilgilendirilmeleri önerilebilir.

Ekonomik yönden örgütsel mutluluğu en çok etkileyen faktör öğretmenlerin maaş ve ek ders imkânlarıdır. Ayrıca okulun ekonomik imkânları da örgütsel mutluluk üzerinde etkilidir. Ek ücretlerin artırılması, lojman eksikliğinin giderilmesi, okullara ek bütçe sağlanması, ek ders katsayılarının değişmesi, öğretmenlere özel kampanyaların yapılması ve performans dayalı ücret sistemine geçilmesi, ekonomik faktörler bakımından örgütsel mutluluğu artırmak için önerilebileceklerdendir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel mutluluk, öznel iyi oluş, pozitif psikoloji.

Kaynaklar

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Arslanoğlu, İ. (2000). Mevlana'nın Aşk ve İnsan Felsefesi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, (16).
- Özgen, M. K. (2005). Farabînin Mutluluk Anlayışı. *TC, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi*, Ağustos, Kayseri.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Nitel araştırma yöntemleri. *Ankara: Seçkin Yayınevi*.
- Fisher, C. D. (2010). Happiness at work. *International journal of management reviews*, 12(4), 384-412.
- Kırbyık, M. E. (2012). Mutluluk Ahlakı (Eudaimonizm). *Farabi e-Dergi*, 3, 12-19.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAMBOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİNİN YORDAYICISI OLARAK KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞI

Hilal Büyükgöze^a, Yüksel Kavak^b

^(a) Araş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, buyukgoze@hacettepe.edu.tr

^(b) Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, kavak@hacettepe.edu.tr

Giriş

Günümüzde her alanda yaşanan hızlı gelişmeler, bireylerin farklı anlayış ve yönelimlere sahip olmalarını önemli kılmaktadır. Farklılaşan konjonktüre uyum sağlama kapasitesine sahip bireylerin yetiştirilmesi ise aynı oranda önem kazanmıştır. Bu yönüyle incelendiğinde, bireylerin istedik düzeyde entelektüel sermayeye sahip olmaları ve bu birikimlerini yaşamları süresince hem kendileri için hem de toplum yararını gözeterek kullanmaları beklenmektedir.

Var olan bilgi birikiminin sürekli olarak güncellendiği ve arttığı gerçeğinden hareketle, eğitim-öğretim sürecinde kazandırılan yeterlik ve becerilerin aktif bir şekilde desteklenmesi gerektiği açıkça görülmektedir. Okulda kazandırılan yeterlik ve becerilerin günümüz koşullarında yetersiz kaldığı ortadadır. O nedenle, bireyin kendisini geliştirmek ve gelişmelerin gerisinde kalmamak için farklı öğrenim kanallarına, araçlarına ve ortamlarına ihtiyaç duyması kaçınılmazdır. Bu noktada, bireylerin entelektüel sermayelerinin yaşam boyunca desteklenmesinde kitap okumanın önemi ortaya çıkmaktadır (Annamalai ve Muniandy, 2013).

Araştırmanın Amacı

Kitapların, yaratıcılığı geliştirme (Sanacore, 2000), yeni bilgi sağlama (Balat, 2002) ve öngörü kazandırma gibi özellikleri bu bağlamda destekleyici niteliğe sahiptir. Bu noktadan hareketle, bu araştırma üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile yaşamboyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- (1) Üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları nasıldır?
- (2) Üniversite öğrencilerinin yaşamboyu öğrenme eğilimleri nasıldır?
- (3) Üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ile yaşamboyu öğrenme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
- (4) Üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları, yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Üniversite öğrencilerinin yaşamboyu öğrenme eğilimleriyle kitap okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiye odaklanan bu araştırma *ilişkisel tarama* modelinde desenlenmiş ve araştırma kapsamında nicel araştırma tekniklerinden yararlanılmıştır. İlişkisel tarama çalışmalarında, iki ya da daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığı ve (varsa) düzeyinin ortaya konulması hedeflenmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Katılımcılar

Araştırmaya Ankara'da bulunan bir devlet üniversitesinde 2016-2017 akademik yılının güz döneminde öğrenim görmekte olan 270 kadın (% 69,6) ve 118 erkek (% 30,4) olmak üzere toplam 388 üniversite öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların yaşı 18 yaş ile 33 yaş arasında değişmektedir (*ranj* = 15, *ort* = 20.86). Katılımcıların 125'i (% 32,2) ikinci sınıf, 158'i (% 40,7) üçüncü sınıf ve 105'i (% 27) ise dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Katılımcı öğrencilerin büyük çoğunluğu yaşamının büyük bir kısmını kent merkezinde geçirdiğini ifade ederken (*n* = 304, % 78,4), 54 katılımcı (% 13,9) yaşamını çoğunlukla kasabada ve 30 öğrenci (% 7,7) ise köyde geçirdiğini belirtmiştir. Üniversite öğrencilerinin 81'i (% 20,9) Eğitim Fakültesi'nde, 101'i (% 26) Fen Fakültesi'nde, 51'i (% 13,1) Mühendislik Fakültesi'nde, 62'si (% 16) Edebiyat Fakültesi'nde, 54'ü (% 13,9) Hukuk Fakültesi'nde ve 39'u ise (% 10,1) İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'ne kayıtlıdır. Katılımcı öğrenciler aylık harcama tutarlarına göre incelendiğinde, 149 öğrencinin (% 38,4) aylık 500 TL'ye kadar harcama yaptığı, 151 öğrencinin (% 38,9) 501 ila 1000 TL'ye kadar, 47 katılımcının (% 12,1) 1001 ila 1500 TL'ye kadar ve 41 öğrencinin (% 10,6) ise 1501 ila 2000 TL'ye kadar aylık harcama yaptıkları belirlenmiştir. Son olarak ise

katılımcıların akademik ortalama puanları incelenmiştir. Bu kapsamda 36 öğrencinin (% 9,3) akademik ortalamalarının 90.20- 100 puan aralığında, 74 öğrencinin (% 19,1) akademik ortalamalarının 80.16- 90.19 puan aralığında, 171'inin (% 44,1) 70.13- 80.15 aralığında, 77 öğrencinin (% 19,8) 60.10- 70.12 aralığında ve kalan 30 öğrencinin ise 60.09 puanın altında akademik ortalama puanına sahip olduğu saptanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Yaşamboyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

Üniversite öğrencilerinin yaşamboyu öğrenme eğilimlerini ölçmek üzere Coşkun Diker (2009) tarafından geliştirilen ve geçerlik-güvenirlik analizleri yürütülen 'Yaşamboyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YÖEÖ)' kullanılmıştır. YÖEÖ, 6'lı Likert tipi 27 madde ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin *motivasyon* boyutu altı maddeden oluşmaktadır. Bu boyutta yer alan maddelere örnek olarak '*Sürekli yeni şeyler öğrenmek benim için bir tutkudur*' verilebilir. Ölçeğin ikinci boyutu *sebat* da altı maddeden oluşmaktadır. Örnek olarak '*Öğrendiğim konu zor ve karmaşık da olsa onu en iyi biçimde öğrenmek için çabalarım*' maddesine yer verilebilir. Ölçeğin *öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk* boyutu ise tümü ters kodlanan altı maddeden oluşmaktadır. Bu boyutta yer alan ifadelerle örnek olarak '*Mesleğimle ilgili olmayan konularda yeni bilgi ve beceriler kazanman bana yararı olacağına inanmam*' ve '*Sadece kişisel gelişimimi sağlamak için sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanman bana anlamsız gelir*' maddelerine yer verilebilir. Ölçeğin son boyutu olan *merak yoksunluğu* da tümü ters kodlanan dokuz maddeden oluşmaktadır. Bu maddelere örnek olarak '*Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiğimle birlikte geçirmeyi tercih ederim*' ve '*Zorlu haller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim*' maddelerine yer verilebilir. Ölçeğin toplam Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .89 olarak rapor edilmiştir. Bu araştırma kapsamında ise Cronbach alfa değeri .88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin faktör yapısı, LISREL yazılımında yürütülen doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve elde edilen uyum iyiliği değerleri ölçeğin dört faktörlü yapısının doğrulandığını göstermiştir. Bu nedenle, araştırma kapsamında kullanılan YÖEÖ'nün geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda elde edilen değerler dikkate alındığında, katılımcı üniversite öğrencilerinin yaşamboyu öğrenme eğilimlerini belirlemede yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir bir araç olduğu gözlenmiştir.

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği

Katılımcıların kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını ölçmek üzere Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilen *Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği* (KOAİTÖ) kullanılmıştır. Ölçek, 5'li Likert tipi 30 madde ve altı boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin *sevgi* boyutunda yedi madde bulunmaktadır. Bu maddeler arasında '*Kitap okumayı sevmiyorum (T)*' ve '*Kitap okumanın sıkıcı olduğunu düşünüyorum*' yer almaktadır. *Alışkanlık* boyutu dört maddeden oluşmaktadır. Bu boyutta ise '*Kitap okuma alışkanlığım yok*' ve '*Gelişigüzel kitap okumam, kitap konusunda seçiciyim*' maddeleri yer almaktadır. Ölçeğin *gereklilik* boyutunda dört madde yer almaktadır. Bu maddeler arasında '*Kitap okumanın önemini yeterince kavranmadığı inancındayım*' bulunmaktadır. *İstek* boyutu, üç maddeden oluşmaktadır. Bu boyutta bulunan maddelere örnek olarak '*Okuma kulüplerinin oluşturulmasını istiyorum*' gösterilebilir. Ölçeğin *etki* boyutu ise dört maddeden oluşmaktadır. Örnek olarak '*Farklı tür kitaplar okumak hayata bakış açımızı etkiler*' maddesine yer verilebilir. Ölçekte yer alan son boyut ise *yarar* boyutudur. Bu boyutta sekiz madde bulunmaktadır. Bu boyutta yer alan maddelere örnek olarak '*Okuma, zihinsel kapasitemizi artırır*' ve '*Okuma, hayal dünyamızı geliştirir*' maddeleri gösterilebilir. Ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach alfa değeri .88 olarak rapor edilmiştir. Bu araştırma kapsamında ise Cronbach alfa değeri .89 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin altı faktörlü yapısı DFA ile sınanmış ve yapı geçerliği sağlanmıştır.

İşlem ve Veri Analizi

Araştırma verisi, Ankara'da bulunan bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinin katılımıyla elde edilmiştir. Katılım, gönüllülük esasına göre gerçekleşmiştir. Ölçek formları, araştırmacılar tarafından bizzat uygulanmıştır. Araştırma kapsamında toplanan formlar incelenmiş ve 388 ölçek formunun veri analizine uygun niteliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Kullanılan her ölçeğe ilişkin basıklık ve çarpıklık puanları hesaplanmış ve değerlerin +1 ile -1 arasında yer aldığı görülmüştür. Bu doğrultuda, veri setinin parametrik testlere uygun olduğu belirlenmiştir. Veri, betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama, frekans, yüzde, standart sapma, *t* testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve post-hoc testlerinden LSD testi ile SPSS 21.0 sürümünde incelenmiştir. Üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile yaşamboyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısının hesaplanması ile ortaya konmuştur. Katılımcıların kitap okuma alışkanlıklarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerindeki varyansın ne kadarını açıkladığını belirlemek için ise çoklu doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenirliği Cronbach alfa katsayısı ile incelenmiştir. Ölçeklerin faktör yapısı ise LISREL'de yürütülen doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir (Jöreskog ve Sörbom, 1996).

Bulgular

Katılımcı üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının 'katılıyorum' düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Öğrencilerin yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin ise 'kısmen uyuyor' düzeyinde olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra, katılımcıların kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ile yaşamboyu



öğrenme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı aynı yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yürütülen çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının, yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçları, ilgili alanyazın çerçevesinde irdelenmiş ve tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kitap Okuma Alışkanlığı, Yaşamboyu Öğrenme, Üniversite Öğrencisi, Devlet Üniversitesi

Kaynaklar

- Annamalai, S., & Muniandy, B. (2013). Reading habit and attitude among Malaysian polytechnic students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(1), 32-41
- Balat, U. G. (2002). Çocuk-kitap ilişkisi ve çocukların düzeylerine uygun kitap seçimi. *Yaşadıkça Eğitim*, 74, 41-44.
- Coşkun Diker, Y. (2009). Üniversite öğrencilerinin yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). New York: McGraw-Hill Publishing.
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 185-195.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8 user's reference guide*. Uppsala, Sweden: Scientific Software International.
- Sanacore, J. (2000). Promoting the lifetime reading habit in middle school students. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 73(3), 157-161. doi: 10.1080/00098650009600937

OKULUN YENİLİKÇİ İKLİMİYLE İLİŞKİLİ ÖNEMLİ BİR DEĞİŞKEN: KOLAYLAŞTIRICI OKUL YAPISI

Yasir Armağan^a, Çağrı Şeker^b

^(a) Arş. Gör., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, yasirarmagan@gmail.com

^(b) Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Yalova, callsugar@gmail.com

Giriş

Bu araştırmanın odağında kolaylaştırıcı okul yapısı ve okulun yenilikçi iklimi olmak üzere iki kavram ve aralarındaki ilişki bulunmaktadır.

Kolaylaştırıcı Okul Yapısı

Alanyazında bürokrasinin insani sonuçlarına ilişkin birbirleriyle çelişen iki görüş bulunmaktadır (Adler, 1999; Adler ve Borys, 1996; Hoy ve Miskel, 2010; Hoy ve Sweetland, 2000, 2001; Sinden, Hoy ve Sweetland, 2004). Bununla birlikte, Adler ve Borys (1996) çelişen bu iki görüşü uzlaştırmak amacıyla kolaylaştırıcı ve zorlayıcı olmak üzere iki örgütsel biçimlendirme türü tanımlamışlardır. Benzer şekilde Hoy ve Sweetland (2000, 2001), bürokratik örgütlerin biçimlendirme (kurallar, düzenlemeler ve prosedürler) ve merkezileştirme (yetkinin kademeleştirilmesi) gibi iki önemli özelliğini kullanarak okullara ilişkin yeni bir yapı modeli kurgulamışlardır.

Hoy ve Sweetland (2001) çalışmalarında *merkezileşme* ve *biçimlendirme* boyutundan oluşan iki ayrı yapı bulmayı beklerden kolaylaştırıcıdan engelleyiciye doğru bir çizgi boyunca tek bir üniter yapı bulmuşlardır. Bu durum merkezileşme ve biçimlendirme arasında yakın bir ilişki olduğunu göstermektedir (Wu, Hoy ve Tarter, 2013). Okullarda, biçimlendirme ve merkezileşme arasında yakın bir ilişki olması beklenen bir durum olarak görülebilir. Çünkü kurallar ve prosedürler (biçimlendirme) yetki verdiğinde karşılıklı olarak hiyerarşi de (merkezileştirme) yetki verir. Dolayısıyla, okul yapıları bir uçta kolaylaştırıcı olmanın diğer uçta engelleyici olmanın yer aldığı bir çizgi üzerinde tanımlanabilir (Hoy ve Miskel, 2010; Hoy ve Sweetland, 2000, 2001; Sinden, Hoy ve Sweetland, 2004).

Okulun Yenilikçi İklimi

Liderlik, yeniliğe elverişli bir kültür oluşturmada ve öğretmenlerin yenilik yapmasına olanak sağlamada önemli bir role sahiptir (Kirkland ve Sutch, 2009). Yenilikçi okul müdürleri otoriterlikten ziyade kolaylaştırıcı bir rol takınırlar (Watt, 2002). Hoy ve Sweetland (2000, 2001) tarafından ortaya atılan kolaylaştırıcı okul yapısı, engellemek yerine yardım eden bir yönetim hiyerarşisi ve de başarısızlığı cezalandırmak yerine problem çözmeye rehberlik eden bir kurallar ve düzenlemeler sistemi olarak görülmektedir. Hoy ve Miskel (2010) kolaylaştırıcı okul yapılarının özelliklerini iki yönlü iletişim, problemleri öğrenme fırsatları olarak görmek, farklılıkları desteklemek, güveni, işbirliğini, açıklığı, ortak problem çözmeyi ve yeniliği teşvik etmek olarak belirtmektedir. Görüldüğü gibi yeniliği teşvik etmek, kolaylaştırıcı okul yapısının özelliklerinden birisidir (Hoy, 2003; Hoy ve Sweetland, 2001; Sinden, Hoy ve Sweetland, 2004). Kolaylaştırıcı okul yapısında, kural ve prosedürler esnek bir yönerge olarak görüldüğünden öğretmenlerin mesleki uzmanlığına değer verilir ve bu mesleki uzmanlık kuralların yerine ikame edilebilir. Dolayısıyla, problemlere çözüm bulmada tek başına kural ve prosedürlere bağlı kalmamak özgün durumlara yenilikçi yollarla cevap vermenin önünü açmaktadır. Doğal olarak, kolaylaştırıcı okul yapısında özgün sorunlara farklı çözümler arama yolunun açık olması, okulda yenilikçi bir ortamın oluşmasına da zemin teşkil edebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı kolaylaştırıcı okul yapısı ile okulun yenilikçi iklimi arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1.Kolaylaştırıcı okul yapısı ile okulun yenilikçi iklimi arasında nasıl bir ilişki vardır?

2.Öğretmenlere ilişkin bir grup değişkenin okulun yenilikçi iklimine etkisi kontrol altına alındığında, kolaylaştırıcı okul yapısı, okulun yenilikçi ikliminin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma korelasyonel desende tasarlanmıştır. Korelasyonel araştırma tasarımlarında araştırmacı iki veya daha fazla değişkenin birbirlerini etkileyip etkilemediğini görmek için onların ilişkilendirmeye çabalamaktadır. Bu tür bir araştırma tasarımı araştırmacıya değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklama ve puanları yordama fırsatı sağlamaktadır (Christensen, Johnson, ve Turner, 2011; Creswell, 2012).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Yalova'da 56 okulda çalışan 1807 öğretmen oluşturmaktadır. 1807 öğretmenden oluşan bir evrende 273 katılımcının örneklem sayısından kaynaklanan hatası .95 güven seviyesinde .0547 olarak hesaplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 153'ü kadın 120'si erkek; 100'ü ilköğretimde, 85'i ortaokulda ve 88'i lisede çalışmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeği: Öğretmenlerin kolaylaştırıcı okul yapısı algılarını belirlemek üzere Hoy ve Sweetland (2000) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için açımlayıcı faktör analizinin yeniden yapılmasına karar verilmiştir. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi de yapılmıştır. Tek faktörlü yapıya ilişkin elde edilen değerler incelendiğinde, ölçeğin tek faktörlü yapısının doğrulandığı söylenebilir.

Okulun yenilikçi iklimi ölçeği: Öğretmenlerin yeni fikirler geliştirmeye ve denemeye karşı pozitif bir tutuma sahip olma derecesini ölçen bu araç Armağan (2016) tarafından üç faktörlü bir ölçek olarak geliştirilmiştir. Bu çalışma kapsamında 273 öğretmenden elde edilen verilerle doğrulayıcı faktör analizi yapılarak ölçeğin üç faktörlü yapısı doğrulanmıştır.

İşlem

Araştırma verilerinin çözümlenmesi üç aşamada olmuştur: (i) Araştırma verileri uç değerler ve normallik açısından incelenmiştir. (ii) Kolaylaştırıcı okul yapısı ve yenilikçi iklim ölçeklerinden elde edilen puanlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. (iii) Kolaylaştırıcı okul iklimi ölçeğinden elde edilen puanların Okulun Yenilikçi İklimi Ölçeği'nden elde edilen puanları yordama düzeylerinin belirlenmesinde hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Tablo 1'de çalışmanın değişkenlerinin ortalamaları, standart sapmaları ve aralarındaki korelasyon katsayıları sunulmuştur.

Tablo 1. Okulun Yenilikçi İkliminin Kolaylaştırıcı Okul Yapısı ve Bazı Demografik Değişkenlerle İlişkisi

Değişken	\bar{X}	SS	1	2	3
Okulun Yenilikçi İklimi	3.50	.66	.14*	.16*	.50**
-Öğretmen potansiyeli	3.52	.72	.14*	.16*	.31**
-Okul ortamı	3.57	.76	.13*	.14*	.63**
-Direnç	2.58	.77	-.10	-.12	-.38**
Yordayıcı değişkenler					
1-Mesleki kıdem	12.82	8.52	-	.11	.09
2-Temel eğitimde çalışma	0.68	0.46		-	.06
3-Kolaylaştırıcı Okul Yapısı	3.84	.68			-

N = 273, * p<.01, ** p<.01

Araştırmada cinsiyet, lisansüstü eğitim durumu ve okul kıdemi değişkenlerinin okulun yenilikçi iklimiyle anlamlı bir ilişkisi olmadığından, bu değişkenler analizden çıkartılmıştır. Ayrıca yapılan araştırmalarda yenilikçi iklim için kıdem potansiyel kontrol değişkeni olarak belirlenmiştir (Moolenaar, Daly, Cornelissen, Liou ve Caillier, 2014; Moolenaar, Daly ve Slegers, 2010; Park, 2012; Van Der Vegt, Van de Vliert ve Huang, 2005). Dolayısıyla değişkenlerin gruplar halinde işleme sokulduğu hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Bu amaçla çalışmada önce kıdem ve temel eğitimde çalışma değişkenlerinin okulun yenilikçi iklimini yordama gücü incelenmiş, ardından kolaylaştırıcı okul yapısının nasıl bir katkı yaptığına bakılmıştır.

Tablo 2. Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SHB	β	R ²	ΔR^2
Basamak 1				.041	.041
Kıdem	.010*	.005	.129		
Temel eğitimde çalışma	.204*	.085	.144		
Sabit	3.240**	.088			
Basamak 2				.280**	.239**
Kıdem	.007	.004	.087		
Temel eğitimde çalışma	.168*	.074	.118		
Kolaylaştırıcı okul yapısı	.479**	.051	.491**		
Sabit	1.462**	.203			

N = 273, * p<.05, ** p<.01, Basamak 1 için Düzeltilmiş R²=.034, Basamak 2 için Düzeltilmiş R²=.272

Kıdem ve temel eğitimde çalışma değişkenleri kontrol altına alındıktan sonra, kolaylaştırıcı okul yapısı puanının yenilikçi iklim puanını ne kadar iyi yordadığını incelemek amacıyla hiyerarşik regresyon yapılmıştır. Kıdem ve temel eğitimde çalışma değişkenleri işleme sokulduğunda, okulun yenilikçi iklim puanlarını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. F(2, 270)=5.807, p<.00, Düzeltilmiş R²=.034. Bununla birlikte, R²'de görüldüğü gibi, okulun yenilikçi iklimi puanlarındaki varyansın sadece yaklaşık % 4'ü bu değişken grubu tarafından açıklanmaktadır. Kolaylaştırıcı okul yapısı değişkeni eklendiğinde, bu değişken okulun yenilikçi iklimini yordamayı anlamlı bir şekilde artırmaktadır (ΔR^2 =.239, F(3,269)=34.882, p<.01). İlk işleme sokulan değişkenlerden sadece temel eğitimde çalışma değişkeni anlamlı bir yordayıcı olarak gözükmektedir. Tablo 2'de yer alan beta ağırlıkları ve anlamlılık değerleri; kıdem, temel eğitimde çalışma ve kolaylaştırıcı okul yapısı değişkenleri yordayıcı olarak işleme sokulduğunda hangisinin okulun yenilikçi iklimine en çok katkı sağladığını göstermektedir. Bu yordayıcı değişkenlerinden kolaylaştırıcı okul yapısı değişkeni en yüksek betaya (.491) sahiptir ve okulun yenilikçi iklimini anlamlı bir şekilde en iyi yordayan değişkendir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre, kolaylaştırıcı okul yapısı değişkeni yenilikçi iklimi anlamlı bir şekilde yordayan tek değişken olarak bulunmuştur. Diğer taraftan öğretmenlerin çalışma süresi (kıdem), daha önceki araştırmalarda yenilikçi iklimi etkileyebilecek demografik değişkenler olarak rapor edilmelerine karşın (Moolenaar, Daly, Cornelissen, Liou ve Caillier, 2014; Moolenaar, Daly ve Slegers, 2010; Park, 2012), bu çalışmada okulun yenilikçi iklimini anlamlı bir şekilde etkileyen değişkenler arasında yer almamaktadırlar. Bu araştırmanın sonucunda, kolaylaştırıcı okul yapısının okulun yenilikçi iklimini etkileyen önemli bir bileşen olduğu ortaya çıkmıştır. Bir diğer ifadeyle, bir okuldaki yenilikçi iklim okuldaki bürokratik yapının ne tür bir işlev gördüğünden etkilenmektedir. Eğer bir okulda bürokratik yapı öğretmenlerin işlerini, yani öğretimi kolaylaştırıcı yönde ne kadar çok işlev görüyorsa, okuldaki öğretmenlerin yenilikçi iklim algısı da benzer şekilde o kadar çok yüksek olma eğilimindedir. Bu sonuç, birçok örgütsel çıktıyı etkilemesi muhtemel olduğundan, okulların yönetiminin ne kadar önemli olduğuna işaret etmektedir. Kolaylaştırıcı okul yapısının okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik davranışlarının bir göstergesi olması (Buluç, 2009) ve dönüştürücü liderliğin yenilikçi iklimi anlamlı düzeyde etkilediği (Moolenaar, Daly ve Slegers, 2010; Sağnak, Kuruöz, Polat ve Soylu, 2015) düşünüldüğünde, liderlik hem kolaylaştırıcı okul yapısı hem de yenilikçi iklim için önemli bir değişken olarak görülebilir. Ayrıca liderlik öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını yenilikçi bir iklim yaratarak hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilemektedir (Sağnak, 2012). Okul müdürleri, ilişkiler ağı içerisindeki konumu ve liderlik davranışlarıyla, yeniliğe daha fazla odaklanmış ve statükoya meydan okuma fırsatları sunan bir okul ortamını destekleyebilirler (Moolenaar, Daly ve Slegers, 2010). Bir diğer deyişle okul liderliği bir okulun yenilikçi kapasitesinin gelişiminde mühim bir rol oynamaktadır (Berg ve Slegers, 1996).

Bu araştırma yenilikçi bir okul iklimi oluşturmada kolaylaştırıcı okul yapısının önemini ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin işlerini engellemek yerine kolaylaştıran esnek bir yönetim algısı, öğretmenlerin yeni bir şey denemeye ve geliştirmeye yönelik algılarıyla oldukça güçlü bir ilişkiye sahiptir. Böyle bir yönetimin olduğu okullarda, öğretmenlerin yeniliğe karşı dirençleri az ve yeniliklerin gelişimine açık ve onları destekleyen bir ortamın olması muhtemel gözükmektedir. Kolaylaştırıcı bir okul yapısı oluşturmada okul müdürlerinin belirleyici bir rolü vardır. Resmi kural ve düzenlemelerin okuldaki uygulayıcısı olarak okul müdürleri, yönetim süreçlerinde bu kural ve düzenlemeleri öğretimi kolaylaştıracak ve öğrenci öğrenmelerini artıracak şekilde uygulayabilir. Kural ve düzenlemeler öğretmenler için engelleyici değil, bilakis onların işlerini kolaylaştıracak şekilde uygulanmalıdır. Öğretmenlerin rutin dışına çıkmalarını sağlamak ve onları yeni bir şey yapmaya teşvik etmek kolaylaştırıcı bir okul yapısı oluşturmakla mümkün gözükmektedir. Ayrıca okul müdürleri hiyerarşinin

insani olmayan yönlerine dikkat ederek, öğretmenlerin sorunlarını çözmelerine yardımcı olarak yenilikçi bir iklim oluşturabilir.

Anahtar Kelimeler: Bürokrasi, kolaylaştırıcı okul yapısı, okulun yenilikçi iklimi, yenilikçi iklim

Kaynaklar

- Adler, P. S. (1999). Building better bureaucracies. *The Academy of Management Executive*, 13(4), 36-47.
- Adler, P. S. ve Borys, B. (1996). Two types of bureaucracy: Enabling and coercive. *Administrative Science Quarterly*, 41(1), 61-89.
- Armağan, Y. (2016). Okulun yenilikçi iklimi ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. World Congress on Lifelong Education, 16-17 Aralık, Antalya.
- Berg, R. V. D. ve Slegers, P. (1996). The innovative capacity of secondary schools: A qualitative study. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 9(2), 201-223.
- Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki, *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 71-86.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2011). *Research methods, design, and analysis* (11. bs.). Boston: Pearson.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (4. bs.). Boston: Pearson.
- Hoy, W. K. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures: Some theoretical, research and practical considerations. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 87-109.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (Selahattin Turan, çev. ed.). Ankara: Nobel.
- Hoy, W. K. ve Sweetland, S. R. (2000). School bureaucracies that work: Enabling, not coercive. *Journal of School Leadership*, 10, 524-541.
- Hoy, W. K. ve Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools; The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administrative Quarterly*, 37, 296-321.
- Kirland, K. ve Sutch, D. (2009). *Overcoming the barriers to educational innovation: A literature review*. Bristol: Futurelab.
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J. ve Slegers, P. J. (2010). Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 623-670.
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., Cornelissen, F., Liou, Y. H., Caillier, S., Riordan, R., Wilson, K. ve Cohen, N. A. (2014). Linked to innovation: Shaping an innovative climate through network intentionality and educators' social network position. *Journal of Educational Change*, 15(2), 99-123.
- Park, J. H. (2012). The effects of principal's leadership style on support for innovation: Evidence from Korean vocational high school change. *Asia Pacific Education Review*, 13(1), 89-102.
- Sağnak, M. (2012). The empowering leadership and teachers' innovative behavior: The mediating role of innovation climate. *African Journal of Business Management*, 6(4), 1635-41.
- Sağnak, M., Kuruöz, M., Polat, B. ve Soylu, A. (2015). Transformational leadership and innovative climate: An examination of the mediating effect of psychological empowerment. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 149-162. doi: 10.14689/ejer.2015.60.9
- Sinden, J. E., Hoy, W. K. ve Sweetland, S. R. (2004). An analysis of enabling school structure: Theoretical, empirical, and research considerations. *Journal of Educational Administration*, 42(4), 462-478.
- Van Der Vegt, G. S., Van de Vliert, E. ve Huang, X. (2005). Location-level links between diversity and innovative climate depend on national power distance. *Academy of Management Journal*, 48(6), 1171-1182.
- Watt, D. (2002). How innovation occurs in high schools within the network of innovative schools.: The four pillars of innovation research project. Ottawa: The Conference Board of Canada.
- Wu, J. H., Hoy, W. K. ve Tarter, C. J. (2013). Enabling school structure, collective responsibility, and a culture of academic optimism: Toward a robust model of school performance in Taiwan. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 176-193.

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİNE İLİŞKİN BİR MODEL GELİŞTİRME ÇALIŞMASI¹

Zakir Elçiçek^a, Mehmet Yaşar^b

^(a) Ar. Gör. Dr., Dicle Üniversitesi, zakir_5627@hotmail.com
^(b) Yrd. Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, mehmetyasar1@yahoo.com

Giriş

Mesleki gelişim, hayat boyu öğrenmenin bir alt süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu kavram, hizmet içi eğitim, personel geliştirme, kariyer geliştirme, insan kaynakları geliştirme gibi kavramların olgunlaşmasıyla gelişmiştir. Alanyazında kavram birliği çok sağlanamamakla birlikte, son yıllarda hizmetiçi eğitim kavramı mesleki eğitim ve mesleki gelişim kavramına dönüşmüştür. Uluslararası literatürün de etkisiyle kavramsal anlamda bu değişim yaşanırken, mesleki gelişime yönelik geleneksel bakış da benzer şekilde değişmektedir. Geleneksel bakıştaki belli sürelerde personele verilen seminerler anlayışı yerine; yeni bakış açısına göre, personel merkezli, uzun bir zamana yayılan, işe yerleşik (job-embedded) öğrenme deneyimleri şeklinde bir dönüşüm yaşanmaktadır (Bümen vd., 2012).

Öğretmenlerin lisans eğitimleri süresince aldıkları eğitimin yetersizliği, zaman içinde çok çeşitli problemlerle karşı karşıya kalmaları, bilginin zamanla eskimesi ve değişmesi, zamanla bir monotonluk ve ilgili durum ve problemlere karşı duyarsızlaşma gibi sorunlar öğretmenlerin meslek hayatları boyunca profesyonel gelişime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bahsi geçen problemleri öğretmenlerin tek başlarına aşmaları çoğu kez mümkün olmamaktadır. Bu problemlerle başa çıkmakta zorlanan öğretmenin zamanla mesleki doyumu azalmakta ve tükenmişlik yaşayabilmektedir. Bu durumdaki bir öğretmenle öğrenciye kaliteli bir eğitim öğretmek sunmak çoğu kez mümkün olmayacaktır. Eğitim öğretimin kalitesi öğretmenin kalitesiyle doğrudan ilişkilidir. Kaliteli bir eğitim sisteminin ilk şartı nitelikli bir öğretmen kadrosuna sahip olmaktır.

Öğretmen kalitesi bu kadar önem arz etmekle ve halihazırda konuyla ilgili önemli sorunlar olmakla birlikte; bu sıkıntılara çare olabilecek çalışmaların yetersizliği de net bir şekilde ortadadır. Konuyla ilgili gerek geçmişte yapılan çalışmalardan gerekse araştırmacının yaptığı çalışmadan mevcut mesleki gelişim çalışmalarının nitelik, nicelik ve içeriği konusunda önemli problemlerin olduğu anlaşılmaktadır. Yurtiçinde bu önemli konuya eğilen akademik çalışmaların da azlığı dikkat çekmektedir.

Meselenin bu derece önemli olmasına karşın ilgili ve uygulanabilir çalışmaların yetersizliği araştırmanın önemini açıkça göstermektedir. Bu araştırma ile problem tespiti ayrıntılı bir şekilde yapılarak; dünyadaki farklı uygulamalar ve Türkiye'deki problemler göz önünde bulundurularak pratik ve pragmatik bir model tasarlanarak sahada (okulda), doğal ortamında geliştirilmiştir.

Araştırma önemli bir boşluğu doldurma amacına yönelik olması, problem tespitinin literatür ve verilere dayandırılması ve çözüme ilişkin modelin sahada, doğal ortamında geliştirilerek bir anlamda test edilmesi yönleriyle önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarına cevap verecek bir mesleki gelişim modelinin geliştirilmesidir. Bu amaçla mevcut mesleki gelişim çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşleri alınmış, literatür ve dünyadaki mevcut uygulamalar da dikkate alınarak bir model tasarlanmış ve sahada geliştirilmiştir.

Araştırmanın nihai amacı elde edilen bulgular ışığında bir Mesleki Gelişim Modeli ve bu modele ilişkin ilkeler ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırmada Tasarım Tabanlı Araştırma (TTA) yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada TTA'nın seçilmesi araştırmanın özüne en uygun yöntemin bu olmasından kaynaklıdır. TTA bir problemin tespiti ve tanımlanmasıyla başlayıp, ilgili literatür taramasıyla ortaya konulan bir tasarımın sahada geliştirilmesidir.

¹ Bu çalışma Zakir ELÇİÇEK'in aynı isimli doktora tezinden geliştirilmiştir.

TTA'da asıl amaç geliştirilen teorinin (tasarımın) uygulamada ne kadar karşılık gördüğü veya bir sebep sonuç ilişkisi içerisinde teorinin ne kadar iyi bir yordayıcı olduğunu tespit etmek değildir. TTA doğal ortam etkilerinden uzak olmayan bir ortamda uygulayıcıların da aktif katılım sağladığı bir geliştirme süreci olarak düşünülebilir (Van den Akker, 1999; Van den Akker vd. 2006).

Araştırma, öğretmenlerin hizmet içinde okul temelli ve sürekli mesleki gelişimlerini sağlayacak bir model (tasarım geliştirme-uygulama-analiz-yeniden tasarım) geliştirme sürecidir. Süreç araştırmacı tarafından problemlerle ilgili sorunun algılanması ve problem alanıyla ilgili öğretmen ve okul yöneticilerinden görüş alma ve gözlemler yoluyla çalışmanın temellendirilmesiyle başlamıştır. Daha sonra konuyla ilgili literatür ve ilgili soruna eğilen çalışmalar incelenerek problem biraz daha somutlaştırılmıştır. Bu çerçevede sorunun bizzat araştırmacı tarafından da tespit edilmesi adına hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla problem tespiti ve ihtiyaç analizi yapılmıştır. 2015 Haziran ayında 8 farklı okuldan öğretmenlerin bir araya geldiği ve bir okulun konferans salonunda gerçekleştirilen bir hizmet içi eğitim seminerinde öğretmenlerin doldurduğu 24 formla problem verilerine dayalı olarak ortaya konulmuştur.

Daha sonra tespit edilen problemlerle ilgili farklı ülkelerdeki mevcut uygulamalar değerlendirilerek bir prototip tasarım geliştirilmiştir. Daha sonra bu prototip tasarım belirlenen okulda (12 öğretmen ve 3 yöneticisi olan bir okul) uygulanarak geliştirilmiştir.

Uygulama sonunda odak grup görüşmeleri, görüşme formu ve gözlem notlarından oluşan veriler nitel analiz yöntemleriyle analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar ışığında model son şeklini almış ve öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin 12 ilke ortaya konulmuştur.

Bulgular

1. Öğretmenlerin; Milli Eğitim Bakanlığının uyguladığı mevcut mesleki gelişim uygulamalarına ilişkin görüşleri ve mesleki gelişimlerine yönelik beklentilerine ilişkin bulgular: Öğretmenlerin mevcut mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin (etkisiz ve verimsiz olması sebebiyle) olumsuz bir yaklaşım içinde oldukları, dolayısıyla bu etkinliklere katılmada isteksiz davrandıkları, mevcut mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenlerin ihtiyaçlarına karşılık vermediği ve angarya haline geldiği, konu ve içerik, zaman, mekan, uzman desteği gibi aksaklık olan yönleri çözümlenerek, farklı ve alternatif sanal ve reel etkinliklerle bu konudaki problemlerin çözülmesi beklentisi içerisinde oldukları bulgularına ulaşılmıştır.

2. Tasarlanan ve Uygulanan Modele İlişkin Bulgular: Genel anlamda hem çalışmaya katılan öğretmenler ve okul yöneticileri, hem çalışmaya katılan öğretim üyeleri hem de çalışmayı yürüten ve gözlemleyen araştırmacı modelin önemli ölçüde güçlü yanlarının olduğu ve öğretmenlerin mevcut mesleki gelişim problemlerine yönelik önemli katkılar sağlayabileceği yönünde kanaat bildirmişlerdir.

Sonuç

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde okul temelli, üniversite destekli, danışmanlı ve sürekli bir yaklaşımı esas alan çalışma, uygulama sonunda önemli anlamda olumlu sonuçlara ulaşmıştır. Öğretmenler için özellikle motivasyonel anlamda önemli katkılar sağlayan çalışma; okulda, öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre belirlenen konularda, öğretim üyeleri tarafından etkileşimli bir ortamda verilen seminerler yönüyle öğretmenlere büyük fayda sağlamıştır. Ayrıca okulda mesleki gelişim danışmanının bulunmasına yönelik de olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Okulda yapılan seminerlerin yapıldığı zaman ve süre ile ilgili ise olumsuz sonuçlar ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin talepleriyle dinlenme saatleri olan öğle arasında yapılan seminerler için daha uygun ve yeterli bir zaman ayrılması görüşü öne çıkmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim çalışmalarında dikkat edilmesi gereken 12 ilke ortaya çıkmıştır. Bunlar: okul temellilik, süreklilik, uzman desteği ve yönlendirme, ihtiyaç odaklılık, yerleşme, yeterli ve uygun zaman dilimi, ücretlendirme, ödüllendirme, gönüllülük, teşvik ve güdüleme, planlılık ve akademik (Üniversite) destek ilkeleri olmuştur.

Anahtar Kelimeler: mesleki gelişim, mesleki gelişim danışmanı, okul temelli, üniversite destekli, ihtiyaç odaklı

Kaynaklar

- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim*, 41(194), 31-50.
- Van den Akker, J. (1999). Principles and methods of development research: design methodology and developmental research in education and training, J. Van Den Akker, N. Nieveen, R.M. Branch, K.L. Gustafson ve T. Plomp (Eds.), Kluwer Academic Publishers. The Netherlands, 1-14.
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., ve Nieveen, N. (Eds.). (2006). *Educational Design Research*. Routledge.

TÜRKİYE’DE ÖĞRETMENLİĞE KAYNAK OLUŞTURAN YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARININ EĞİTİM-İSTİHDAM İLİŞKİLERİ BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Tarık Soydan^a

^(a) Yrd. Doç. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, tsoydan@ankara.edu.tr

Giriş

Günümüzde Türkiye’de yükseköğretimle istihdam edilme arasındaki bağ ciddi ölçüde zayıflamıştır. Yükseköğretim alanında yığınlaşma eğilimi artarken farklı yükseköğretim programlarından mezun olanların istihdam sorunları giderek ağırlaşmaktadır. Bu açıdan öğretmen adaylarının istihdamı da önemli bir sorun alanını oluşturmaktadır.

Türkiye’de modern anlamda öğretmen yetiştirme tarihi Osmanlı yenileşme dönemine kadar gider. II. Mahmut döneminde rüştiyeler kurulmaya başlanırken yeni eğitim kurumlarında görev yapacak öğretmenlerin yetiştirilmesi için kurulan Dârü'l-muallimin (1848) ilk (erkek) öğretmen yetiştiren okul olmuştur.

Tanzimat döneminin sonunda Fransa etkisiyle girilen kapsamlı eğitim reformu arayışı sonucunda hazırlanan Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi (1869) ile yeni bir okul sistemi oluşturulması öngörülürken, bu sisteme uygun öğretmen yetiştirmek için de çeşitli eğitim kurumları açılması düzenlenmiştir. Nizamnameye göre, Büyük Dârü'l-muallimin ve Dârü'l-muallimat adlarında iki yeni öğretmen okulu açılacaktır. Bu okullardan Dârü'l-muallimat, kız rüştiyeleri ile sıbyan okullarının kadın öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla, 1870’de İstanbul’da açılmıştır. Büyük Darümuallimin’in ise ancak bazı bölümleri açılabilmiş, fakat kısa bir süre sonra bunlar kapanmıştır. Okul ancak 1891 yılında, Darümuallimin-i Aliye adıyla, yeniden faaliyete geçirilebilmiştir. Bu okul varlığını Yüksek Muallim Mektebi adıyla Cumhuriyet dönemine kadar sürdürecektir (Duman, 2009). Ancak bu okullar hem çok az sayıda meslek elemanı yetiştirebilmiş hem de medreselerin programatik ve pratik etkisi içinde faaliyet yürütmekten kurtulamamışlardır.

II. Abdülhamit döneminde, modern iptidai, rüştiye, idadi ve yüksek okul sayılarında ve genel olarak okullaşma oranlarında, ülke düzeyinde ciddi artışlar meydana gelmiştir. Bu dönemde daha çok ilkököl öğretmeni yetiştirilmesine önem verilmiştir. 1881’de İstanbul’da Darülameliyât adında bir uygulama okulu açılmıştır. 1875’lerden itibaren taşrada öğretmen yetiştirmeye başlanmış ve taşradaki öğretmen okulları 1882-1890 yılları arasında ciddi ölçüde artmıştır. Bu girişimler dışında taşra öğretmen okullarının ihtiyacı karşılamaktan çok uzak oluşu nedeniyle öğretmen yetiştirmek için bazı kursların açılması yoluna da gidilmiştir (Akyüz, 1985, 226; Tekeli ve İlkin, 1999, 76).

II. Meşrutiyet döneminde çeşitli tür ve düzeyleri ile eğitimi geliştirme çabaları devam etmiştir. Bu dönemde hem nitelikli, hem de çok sayıda öğretmen yetiştirilmesi düşüncesi önem kazanmış ve hemen dönemin başında taşrada 30 Dârü'l-muallimin açılmıştır. Ancak bu gelişme hızı savaş koşulları nedeniyle sürdürülememiş aksine daha sonraki süreçte okul sayısı azalmıştır. 1913-1914 ders yılında taşrada 21 Dârü'l-muallimin bulunmaktadır. Bakanlığın ‘kesin bilgi’ aldığı 16’sında 61 yönetici ve 162 öğretmen görev yapmakta ve 1.550 öğrenci okumaktadır (Akyüz, 1985, 259).

Yeni devletin kuruluşunun ilk yıllarında eğitim sistemi Osmanlı’nın son yıllarında, 1913 yılında çıkarılmış olan, “Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu”na dayanmıştır. Daha sonra, 22 Mart 1926 tarihli ve 789 sayılı “Maarif Teşkilatına Dair Kanun” ile eğitim sistemi yeni baştan düzenlenmiştir. Öğretmenlik konusunda, 13 Mart 1924 tarih ve 439 sayılı “Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu” kabul edilmiştir. Bu Kanunla öğretmenlik, “devletin genel hizmetlerinden eğitim ve öğretimi yerine getirmekle görevli bir meslek” haline getirilmiş ve ilk, orta ve yüksek olmak üzere üç kademe düzenlenmiştir. Kanunda öğretmen olabilme koşulları da ayrıntılı olarak belirtilmiştir. Buna göre, öğretmen okullarını bitirenler, Bakanlığın uygun göreceği yere stajyer öğretmen olarak atanacak ve bir yıl sonra stajyerlikleri kalkarak öğretmen unvanını kazanacaklardır. Öğretmen okulu dışındaki okulları bitirenlerden öğretmen olmak isteyenler ise, kanunun 6. maddesine göre sıkı bir elemenden geçirecektir. Buna göre, öğretmen okulları dışındaki yükseköğretim kurumlarını bitirenlerden kendi dallarında öğretmenlik yapmak isteyenlerin, Bakanlığın göstereceği bir okulda en az bir yıl staj yapmaları ve bir yılın sonunda okul öğretmenler kurulunun onayı alındıktan sonra bu adayların Türkçe, fenn-i terbiye (pedagoji) ve felsefe derslerinden yapılacak sınavda başarılı olmaları gerekmektedir (Cicioğlu, 1985 ; Kavcar, 2002).

1950'li yıllara kadar Türkiye'de ilköğretim düzeyinde öğretmen yetiştirmek amacıyla sırasıyla şu okullar açılmıştır: Köy Muallim Mektepleri, Köy Öğretmen Okulları, Köy Enstitüleri ve İlköğretmen Okulları. 1950'li yıllardan 1981 yılına kadar ise İlköğretmen Okulları ve İki Yıllık Eğitim Enstitüleri ilköğretim düzeyine öğretmen yetiştiren kurumlar olmuştur. 1982 yılına kadar öğretmen yetiştirme görevi bütünüyle Milli Eğitim Bakanlığı'na verilmiş ise de, üniversiteler de öğretmen yetiştirmede önemli bir kaynak olmuştur. 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu gereği daha önce Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelere bağlı olarak öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları, enstitüler ve akademiler, 20 Temmuz 1982'de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında üniversiteler bünyesinde toplanmıştır. Bu aşamada dört yıllık Yükseköğretim Okulları, Eğitim Fakültelerine, iki yıllık Eğitim Enstitüleri Eğitim Yükseköğretim Kurumlarına dönüştürülmüştür. Yabancı Diller Yükseköğretim Kurumları ve Spor Akademileri ise bölüm olarak Eğitim Fakülteleri bünyesine dâhil edilmiştir (Kavak, Aydın ve Akbaba-Altun, 2007).

1983 yılından itibaren öğrencilerin öğretmen adayı olarak yetiştirilmeleri üniversite sistemi içinde gerçekleştirilirken yetiştirilen öğretmen adaylarının istihdamı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaya başlanmıştır. Bu iki yapı arasında yaşanan eşgüdüm sorunları, öğretmen yetiştirme ve istihdamı politikalarında arz talep dengesinin sağlanamamasının önemli nedenlerinden biri olarak değerlendirilebilir. Öğretmen yetiştirme yetkisinin üniversitelere devredilmesinden günümüze kadar geçen sürede gerek eğitim fakültelerine gerekse öğretmen kaynağını oluşturan diğer fakültelere yönelik çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Ancak bu düzenlemeler öğretmen yetiştirme ve istihdamı alanında yaşanan sorunlara çözüm olmadığı gibi yer yer sorunu daha da ağırlaştırıcı nitelikler taşımıştır.

Öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere devredildiğinde üniversite bünyesinde 17 Eğitim Yüksekokulu ve 17 adet Eğitim Fakültesi olmak üzere toplam 34 adet öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumu bulunmakta ve bu kurumlarda toplam 39.684 öğrenci öğrenim görmektedir (Özoğlu, 2010). Bu düzenlemeden 11 yıl sonra, Türkiye'de 108 devlet üniversitesi ve 71 vakıf üniversitesi bulunmaktadır. Eğitim fakültelerinin sayısı son 10 yılda 63'ten 97'ye, fen edebiyat fakültelerinin sayısı ise 91'den 184'e yükselmiştir. Yani eğitim fakülteleri % 54, fen edebiyat fakülteleri % 102 oranında artmıştır. Bu fakültelerde 600 bin kadar öğrenci eğitim-öğretim görmektedir (Eşme, 2014).

Türkiye'de Milli Eğitim Sistemi içinde görev yapacak öğretmenler başta Eğitim Fakülteleri ve Fen-Edebiyat Fakülteleri olmak üzere çeşitli fakültelerden mezun olan adaylar arasından Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ile sıralanmakta ve puan üstünlüğüne göre Bakanlıkça açıklanan kontenjanın üç katı kadar aday mülakata alınarak başarılı bulunanlar atanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre, Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre, Haziran 2016 tarihi itibarı ile, Bakanlık bünyesinde, yaklaşık 70 bini eğitim kurumu yöneticisi olmak üzere, 900 bin civarında öğretmen görev yapmaktadır. Bu rakama tam sayısı 'bilinmeyen' ancak 50 binin üzerinde oldukları tahmin edilen ücretli öğretmenler dahil değildir. Yine Bakanlığın yakın zamanda açıkladığı bilgiye göre, farklı branşlarda toplam 98 bin kadar öğretmen açığı bulunmaktadır.

Öte yandan, üniversite sayılarının artışı, eğitim fakültelerinde ikinci öğretim kanalı da açılarak kontenjanların her geçen yıl artırılması, farklı fakültelerin de çeşitli branşlarda öğretmenlik kaynağı olarak kabul edilmesi, formasyon uygulamalarının yaygınlaştırılması gibi nedenlerle (ki geçen yıl, formasyonun fen edebiyat fakültelerinin programlarına içerilmesi yönünde bir karar alınmıştır) ataması yapılmayan yüzbinlerce öğretmen adayı ortaya çıkmıştır. Öyle ki, günümüz Türkiye'sinde eğitim alanında, eğitim-istihdam ilişkisi büyük ölçüde kopmuştur.

Yaşanan sorunların kaynağında etkili bir işgücü planlamasının olduğu iddia edilebilir. Adem'in belirttiği gibi (1977, 125), eğitim-istihdam ilişkisi ile nitelikli işgücü yetiştirme politikası, ancak 15-20 yıllık uzun vadelerle planlama yapmayı gerektirirken ülkemizde 5 yıllık planlamalarla politika belirlendiğini söylemek bile mümkün değildir. Eğitim alanında etkili bir işgücü planlaması yapılmasına ihtiyaç olduğu açıktır. Ülkemizde bu konuda etkili bir planlama faaliyeti olmadığı gibi öğretmen yetiştirmekle yükümlü fakülteler ve YÖK ile öğretmen atama işlevi üstlenen MEB arasında eşgüdüm olduğunu söylemek de zordur.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, Türkiye'de öğretmenliğe kaynak oluşturan yükseköğretim kurumlarının durumunu eğitim alanında yaşanan istihdam sorunlarını baz alarak analiz etmektir. Çalışmada bu genel amaç bağlamında yanıt aranacak sorular şunlardır:

- Türkiye'de öğretmenliğe kaynak oluşturan yükseköğretim kurumlarının sayısı, bu kurumların farklı öğretmenlik branşlarına kaynak oluşturmak açısından öğrenci sayıları ve yıllık ortalama mezun sayıları kaçtır?
- Milli Eğitim Bakanlığı'nın, hali hazırdaki öğretmen sayısı kaçtır, öğretmen açığı göstergelerinde hangi öğretmenlik branşlarında kaç öğretmene ihtiyaç olduğu belirtilmektedir, farklı öğretmenlik branşları itibarı ile öğretmen ihtiyacı projeksiyonları ne göstermektedir?
- Türkiye'de eğitim alanında eğitim-istihdam dengesinin kurulabilmesi için hangi önerilerde bulunulabilir?



Yöntem

Bu çalışma genel tarama modelinde nitel bir araştırmadır. Araştırmada kamu politikası analizi yöntemi kullanılmıştır. Kamu politikası, hükümetlerin ve kamu kuruluşlarının yapmayı ya da yapmamayı seçtikleri eylem ya da eylemsizlikleri tanımlayan bir kavramdır. Kavram Anderson (2003, 4-8) tarafından “bir takım kuruluş veya kişilerin bir sorunu çözmeye izledikleri amaçlı hareketler bütünü” olarak ele alınmış ve “zaman içerisinde genişleyen bir çok kararı içeren bir hareket modeli” olarak değerlendirilmiştir. Kamu politikası analizi ise, kamu otoritelerinin, kamu hizmetleriyle ilgili olarak, oluşturdukları ya da oluşturmaktan kaçındıkları politikaları analiz etmektedir. Böyle bir analize girişmek, bir yanıyla, politika yapıcıların, herhangi bir alanda yürüttükleri ya da yürütmekten kaçındıkları politikalara ilişkin olarak betimleyici analiz yapmayı, diğer yanıyla da, kamu politikasının içeriğini sosyo-ekonomik koşullar ve siyasal sistemin özelliklerinde aramayı, dolayısıyla belirleyicileri ekonomik, toplumsal, siyasal, kültürel, yönetsel unsurları ele alarak analiz etmeyi gerektirir.

Bulgular ve Tartışma

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim ve istihdam, öğretmen yetiştirme, öğretmen istihdamı, eğitimde işgücü planlaması.

Kaynaklar

- Âdem, M. (1977). Türk Eğitiminin Ekonomik Politikası. Ankara: Bilim Matbaası.
- Akyüz, Y. (1985). Türk Eğitim Tarihi. Ankara: Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Anderson, J.E.(2003). Public Policymaking: An Introduction. Fifth Edition, Baston: Houghton Mifflin Company.
- Berkes, N. (2007). Türkiye’de Çağdaşlaşma. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Cicioğlu, H. (1985). Türkiye Cumhuriyeti’nde İlk ve Ortaöğretim. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Duman, T. (2009). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve Sorunları, Türk Yurdu Dergisi, 29(262), 32-36.
- Eşme, İ. (2014). Türkiye’de eğitimci istihdamı ve ‘atanamayan öğretmenler” <http://www.aljazeera.com.tr/gorus/turkiyede-egitimci-istihdami-ve-atanamayan-ogretmenler#>, İndirilme tarihi: 20.04.2014.
- Kavak, Y. ; Aydın, A. ; Akbaba, Altun, S.(2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007), Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirmek. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35(1-2).
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları. SETA Analiz.
- Tekeli, İ. ve İlkin, S. (1999). Osmanlı İmparatorluğunda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

YÜKSEK ÖĞRETİMDE “AKADEMİK TEŞVİK ÖDENEĞİ” UYGULAMASININ YAPISI, İŞLEYİŞİ VE SORUNLARI

Eren Ağın^a, Duygun Göktürk^b

^(a) Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi, erenagin@gmail.com
^(b) Yrd. Doç. Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, dgokturk@metu.edu.tr

Giriş

Akademik Teşvik Ödeneği, yüksek öğretimde bilimsel üretimi teşvik etmek ve yaygınlaştırmak amacıyla 2015 ve 2016 yıllarında yönetmeliklerle düzenlenmiş akademik destek uygulamasıdır. Türkiye’de akademik teşvik uygulamaları üç temel kurumsal yapı üzerinden şekillenmektedir. Bu uygulamalar, TÜBİTAK bünyesindeki Uluslararası Bilimsel Yayınları Teşvik (UBYT) Programı, üniversitelerin kendi bünyelerinde oluşturdukları teşvik programları ile 2015 ve 2016 yıllarında çıkarılan Akademik Teşvik Ödeneği yönetmeliklerinden ibarettir. Akademik üretime yönelik uygulanan teşvik programları, akademik üretim süreçlerini ve yapılarını şekillendirme ve yeni üretim pratiklerini oluşturma potansiyeli taşımaktadır. Bu araştırma, teşvik programlarının akademik üretim alanındaki etkisini ve bu alanı yapılandırma sürecini analiz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma iki ana hat üzerinden ilerleyecektir: Birincisi “Akademik Teşvik Ödeneği’nin akademik üretkenlik söylemini ve pratiklerini aktive etmekte başvurduğu anahtar kavramlar ve yapıların takibini yapmaktır, ikincisi ise bu kavram ve yapıların bilimsel üretim süreçlerinin yönetimi ve işlevselleştirilmesi çerçevesinde tartışmasını içermektedir. Akademik Teşvik Ödeneği’nin 2015 ve 2016 yılı yönetmelikleri incelendiğinde, bilimsel üretim süreçlerini yapılandıran ve dönüştüren stratejileri derinlemesine analiz edilebilir. Bu araştırma ile Akademik Teşvik Ödeneği uygulaması üzerinden bilimsel bilgi üretim süreçlerinin niteliğinin değerlendirilmesi, bilimsel ve etik sorumlulukların akademik habitus içerisinde teşvik sistemi ile yeniden formüle edilmesi ve bu etkin mekanizmaların yönetiminin kurumsal boyutlarını incelenmektedir.

Yöntem

Bu araştırma “Akademik Teşvik Ödeneği”nin akademik üretkenlik söylemini ve pratiklerini incelemekte ve iki yönetmeliğin karşılaştırmalı incelemesini içermektedir. Türkiye’de bilimsel üretim süreçlerinin teşvikli sosyal bilimlerde üç ana kategoride belirlenmiştir. TÜBİTAK tarafından uygulanmakta olan Uluslararası Bilimsel Yayınları Teşvik (UBYT) Programı, üniversite bünyesinde yapılandırılan yayın teşvik uygulamaları, son olarak da 2015 ve 2016 yılındaki yönetmeliklerle uygulamaya koyulan “Akademik Teşvik Ödeneği” kapsamında gerçekleştirilmektedir. “Akademik Teşvik Ödeneği” yönetmeliğinin amacını yönetmeliğin Birinci Maddesi’nde şu şekilde belirtmektedir:

Bu Yönetmeliğin amacı; Devlet yükseköğretim kurumları kadrolarında bulunan öğretim elemanlarına yapılacak olan akademik teşvik ödeneğinin uygulanmasına yönelik olarak, bilim alanlarının özellikleri ve öğretim elemanlarının unvanlarına göre akademik teşvik puanlarının hesaplanmasında esas alınacak faaliyetlerin ayrıntılı özellikleri ve bu faaliyetlerin puan karşılıkları, akademik teşvik toplam puanının %30’unu geçmemek üzere her bir akademik faaliyet türünün toplam puanın hesaplanmasındaki ağırlıkları, akademik teşvik puanının hesaplanmasına ilişkin usul ve esaslar ile bu hesaplamaları yapacak komisyonun oluşumu ile diğer hususları belirlemektir.

Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliği’nin işleyişi akademisyenlerin unvanlarına ve puanlarına göre maaş artışı şeklinde yansımaktadır. 2016 yılı Akademik Teşvik Yönetmeliği’ne göre faaliyet türleri ve puanları 9 farklı kategori altında organize edilmiştir ve bu kategoriler en fazla 30 puan ile sınırlandırılmıştır. Belirtilen 9 kategori şunlardan oluşmaktadır: 1- Proje, 2- Araştırma, 3- Yayın, 4- Tasarım, 5- Sergi, 6- Patent, 7- Atıf, 8- Tebliğ, ve 9- Ödül. Tüm bu kategorilerin alt kategorileri ve detayları bulunmaktadır ve puanlama sisteminde belirli yüzdelik dilimler ile temsil edilmektedir.

Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliği bilimsel üretim süreçlerini yönlendirme potansiyeli taşımaktadır. Yönetmeliğin maddeleri incelendiğinde bilimsel üretimin nicel ve nitel sınırlarını belirlemede kullandığı kriterler

uygulamada bilimsel üretim süreç ve biçimlerini şekillendirmektedir. Hakkaniyet unsurlarını, 2015 yılına ait olan Akademik Teşvik Ödeneği ile 2016 yılına ait olan Akademik Teşvik Ödeneği arasındaki bazı farklılaşmalardan ve bilimsel üretim süreçlerini yukarıda belirtilen kategoriler bünyesinde “teşvik” eden kategoriler üzerinden değerlendirebiliriz. Bu çerçevede 2015 ve 2016 yönetmeliklerine ve bu yönetmeliklerdeki değişikliklere dair şu tespitlerde bulunabiliriz:

1- 2015 yılı Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliği’nde “hakemli dergi” kriteri “En az beş yıl süreyle düzenli olarak yayımlanmakta olan hakemli dergiyi” olarak belirtilmektedir. Bu kriter 2016 Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliği’nde ise “yılıda en az bir kez olmak üzere, son üç yıldır düzenli olarak yayımlanmakta olan hakemli dergiyi” ifade eder şeklinde düzenlenmiştir.

2- 2016 yılı Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliği’nde “ödül” tanımı değiştirilmiş ve “alanından uzmanların da bulunduğu bir kurulun değerlendirmesi sonucunda verilen ulusal veya uluslararası düzeyde akademik ve sanatsal ödülleri” şeklinde ifade edilmiştir. Bu ifade ile 2015 yılı Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliği’nde yer almayan “alandan uzmanlar”ın katılımı yeni yönetmeliğe dahil edilmiştir.

3- 2015 yılı Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliği’nde proje tanımının parçası olarak yer alan “teknolojik/sosyal problemlerin çözümlenmesi” ifadesi, 2016 yılı Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliği’nde “teknolojik problemlerin çözülmesi” olarak sadeleştirilmiştir.

4- 2015 yılı Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliği’nde tasarım kategorisinin tanımında “bir sanat eserinin, yapının veya teknik ürünün ilk taslağı, çizim ve dizayn halini” ifadesi yer alırken bu ifade 2016 yılı Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliği’nde “öğretim elemanının akademik faaliyet alanında bir yapının, teknik veya endüstriyel ürünün ilk taslağı, çizim ve dizayn halini” olarak faaliyet alanı üzerinden bir tanımlamaya gidilmiştir.

5- 2015 yılı Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliği’nde ulusal yayınevi “en az 3 yıl ulusal düzeyde düzenli faaliyet yürüten...daha önce aynı alanda farklı yazarlara ait en az beş kitap yayımlamış yayınevini” içermekte iken bu tanım 2016 yılı Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliği’nde “en az beş yıl ulusal düzeyde düzenli faaliyet yürüten...daha önce aynı alanda farklı yazarlara ait en az yirmi kitap yayımlamış yayınevini” ifade etmektedir. Böylelikle ulusal yayınevini faaliyet süresinin uzunluğu vurgulanmış ve alana yönelik basmış olduğu kitap sayısında da artışa gidilmiştir.

6- 2016 yılı Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliği’nde Akademik Teşvik Ödeneği işlemlerini yürütmek ile sorumlu komisyonun adı ve işleyiş yapısında da değişikliğe gidilmiştir. 2015 yılı Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliği’nde “Akademik Teşvik Komisyonu” olan komisyonun adı, 2016 yılı Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliği’nde “Akademik Teşvik Düzenleme, Denetleme ve İtiraz Komisyonu” olarak ifade edilmiş, buna ek olarak komisyonda Senato tarafından belirlenen üyelerin görev süresi 3 yıldan 2 yıla düşürülmüş ve komisyon başkanlığı görevini ise Rektör tarafından belirlenecek olan Rektör Yardımcısı üstlenmiştir. Diğer yandan 2015 yılında ise komisyon başkanı üyeler arasında gerçekleştirilen seçim ile belirlenmekteydi.

7- 2015 yılı Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliği’ne göre akademik teşvik başvurularının incelenmesi “ön inceleme heyetleri” tarafından gerçekleştiriliyor ve bir üst kurula aktarılıyordu. 2016 yönetmeliğinde ise bu görevi “her bölüm/anabilim dalı veya anasat dalı başkanlıkları bünyesinde en az üçer üyeden oluşan ‘Birim Akademik Teşvik Başvuru ve İnceleme Komisyonu’” devralmaktadır. Belirtilen komisyonun üyeleri ise üç yıl süre ile görevlendirilecek ve ilgili birimin Yönetim Kurulu tarafından belirlenecektir. Bu yol ile teşvik sisteminin işleyiş mekanizmaları mikro düzeyde de örgütlenmekte ve bölümler bünyesinde bu örgütlenmenin yönetim şeması oluşturulmaktadır.

8- İtiraz mekanizması ise 2015 yılı Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliği’ne göre Senato üzerinden gerçekleşmekte iken, 2016 yılı Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliği’nde ise “Akademik Teşvik Düzenleme, Denetleme ve İtiraz Komisyonu” tarafından gerçekleştirilecektir.

9- İçeriğinde önemli değişiklikler yapılmamış, diğer bir ifade ile tekrar eden bilimsel faaliyetler 2015 yılı Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliği’nde akademik teşvik puanına etki etmemekte, 2016 yönetmeliğinde ise “mevcut değerlendirme yılındaki faaliyet puanının %50’si uygulanır” şeklinde değiştirilmiştir.

10- 2015 ve 2016 yılı Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmelikleri’nde birden fazla öğretim elemanı ile gerçekleştirilen çalışmaların puanlarına dair düzenlemelerde bulunulmuş, 2016 yılı Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliği’nde yayın ve tebliğ faaliyetleri kapsamındaki puanların belirlenmesinde dikkate alınan yüzdelerde artış gerçekleştirilmiştir. Benzer bir uygulama projelerde faaliyet oranlarının belirlenmesinde de uygulamaya koyulmuş ve yüzdelerinde artışa gidilmiştir.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: akademik teşvik ödeneği, yüksek öğretim, bilimsel üretim



Kaynaklar

- Becher, Tony & Trowler Paul R. (2001). *Academic tribes and territories*. London, UK: SRHE
- Bourdieu, Pierre. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. (Trans. Richard Nice). UK: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre. (1988). *Homo Academicus*. (Çev. Peter Collier). California: Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre. (2016). *Akademik aklın eleştirisi: Pascalca düşünme çabaları*. (Çev. P. Burcu Yalım). İstanbul: Metis Yayınları
- Galatasaray Üniversitesi. (t.y). 2015 yılı Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliği, <http://dosya.gsu.edu.tr/Sayfalar/2015/12/3520158305-906.pdf>
- Gorz, Andre. (2007). *İktisadi aklın eleştirisi*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Lemke, Thomas. (2012). *Foucault, Governmentality and Critique*. Boulder, CO: Paradigm,
- Memurlar.net. (2 Ocak 2017). Yeni akademik teşvik ödeneği yönetmeliği neleri değiştirdi? <http://www.memurlar.net/haber/636336/yeni-akademik-tesvik-odenegi-yonnetmeliği-neleri-degistirdi.html>
- Tekin, Serdar. (2003). Neoliberalizm, teknik akıl ve üniversite. *Toplum ve Bilim*, Yaz, ss. 144-164
- Yüksek Öğretim Kurumu. (t.y.). 2016 yılı Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliği, http://yok.gov.tr/documents/10279/30318223/Akademik_Tesvik_Odenegi_Yonnetmeliği_31_12_2016_Re_smi_Gazete_Yayın_Tarihi.pdf adresinden elde edildi.

PEDAGOJİK FORMASYON ÖĞRENCİLERİNİN PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK VE ÖZ YETERLİK İNANÇLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARI İLE İLİŞKİSİ

Hasan Kavgacı^a

^(a) Yrd. Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi, hasankavgaci@kastamonu.edu.tr

Giriş

Pozitif psikoloji (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000) ve pozitif örgütsel davranış (Luthans, 2002a, 2002b) yaklaşımlarıyla birlikte davranış ve örgüt bilimleri alanında insanları güçlü kılan olumlu yönlerini araştırmanın gerekli olduğu kabul edilmeye başlanmıştır. Pozitif psikoloji yaklaşımı insanların zor şartlar altında psikolojik ve fiziksel sağlıklarını muhafaza etmek için hangi kaynak ve mekanizmalardan yararlandıklarını inceleme konusunda yeni yaklaşım ve kavramlar üretilmesini sağlamaktadır (Folkman ve Moskowitz, 2003). Psikolojik sağlamlık da bu yeni yaklaşımın sonucunda ortaya çıkmış bir kavram olarak nitelendirilebilir. Psikolojik sağlamlık daha çok, bireyin travmatik durumlar ve stresten nasıl kurtulduğunuyla ilgili bir kavramdır (Murphy, 1987). Kendini toparlama gücü olarak da ifade edilen (Terzi, 2008) bu kavram uyum, yeterlik ve umut gibi değişkenlerle ilgilidir (Murphy, 1987). Luthans (2002b) ise psikolojik sağlamlığın insanların bir sorun, belirsizlik, çatışma, hata ya da artan sorumluluktan kaynaklanan olumsuz durumlarda kendini toparlayarak normal ve sağlıklı durumuna geri dönmesini sağlayan pozitif psikolojik bir kapasite olarak tanımlanabileceğini belirtmektedir.

Araştırmalar öz yeterlik inancı yüksek bireylerin psikolojik olarak olumsuz durumlar karşısında daha sağlam ve iyimser olduklarını göstermektedir (Luthans, Youssef ve Avolio, 2007; Youssef, 2004). Öz yeterlikten daha sınırlı bir kapsama sahip olan psikolojik sağlamlık olumsuz durumlar karşısındaki tepkisel bir duruşu yansıtırken öz yeterlik inancı proaktif bir anlam taşımaktadır (Luthans, 2002b). Öz yeterlik kişinin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceğine olan inancıyla ilgilidir (Bandura, 1982). Bir başka deyişle, öz yeterlik bireyin belli bir işi yapabilmek için gerekli olan bilgi, beceri ve yetkinliğe ne kadar sahip olduğuna dönük inancını yansıtmaktadır. Polk (1997) öz yeterlik gibi özelliklerin bireyin psikolojik sağlamlığına katkıda bulunan değişkenler olduğunu belirtmektedir.

Araştırmalar zorluklar ve başarısızlıklar karşısında kendini toparlayıp yola devam edebilen çalışanların işlerinden duydukları memnuniyetin, örgütsel bağlılıklarının ve dolayısıyla iş performanslarının arttığını ortaya koymaktadır (Youssef ve Luthans, 2007). Benzer şekilde yaşadığı zorluk ve sıkıntılar karşısında psikolojik olarak sağlam durup çalışmaya devam edecek enerji ve azmi oluşturabilen çalışanlar daha yüksek bir iş performansı gösterebilmektedirler (Luthans, Avolio, Walumbwa ve Li, 2005).

Psikoloji sağlamlık ve öz yeterlikle ilgili çalışmalar incelendiğinde her iki kavramın da bireyin zorlayıcı ve insanlarla yakın çalışmanın bir sonucu olarak bir anlamda stres düzeyi yüksek olabilecek bir meslek olan öğretmenliğe yönelik bakış açısını olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir. Bu çalışmada bu varsayım sorgulanarak böyle bir ilişkinin varlığı incelenmeye çalışılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu doğrultuda mevcut araştırmanın amacı pedagojik formasyon öğrencilerinin psikolojik sağlamlıkları, öğretmen öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu genel amaç bağlamında araştırma boyunca aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılacaktır:

- 1) Katılımcıların öğretmen öz yeterlik inancı ve psikolojik sağlamlık algıları ile öğretmenlik mesleğine yönetim tutumları ne düzeydedir?
- 2) Katılımcıların öğretmen öz yeterlik inancı ve psikolojik sağlamlık algıları ile öğretmenlik mesleğine yönetim tutumları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
- 3) Katılımcıların öğretmen öz yeterlik inancı ve psikolojik sağlamlık algıları, öğretmenlik mesleğine yönetim tutumlarının anlamlı birer yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırma 2016-2017 akademik yılında Karabük Üniversitesi uzaktan pedagojik formasyon eğitimi programında öğrenim gören 247 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Yaş ortalaması 29 olan katılımcıların %28'i erkek, %72'si ise kadındır. %37'sinin ise daha önceden öğretmenlik deneyimi vardır. Veriler çevrimiçi anket yoluyla toplanmıştır. Öğretmen öz yeterlik inancı, psikolojik sağlamlık ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumla ilgili verileri toplamak için sırasıyla Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği [Kısa Form] (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001), Kendini Toparlama Ölçeği (Sinclair ve Walltson, 2004) ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (Üstüner, 2006) kullanılmıştır. Ölçeklere ilişkin kullanım izni ölçeği geliştirenlerden e-posta yoluyla alınmıştır. 12 maddeden oluşan Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği kısa formu 1'den (yetersiz) 9'a (çok yeterli) kadar derecelendirilmiş 9'lu Likert tipinde puanlanmaktadır. Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlilik (4 madde), öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik öz yeterlik (4 madde) ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik (4 madde) olmak üzere üç boyuttan oluşan ölçek tek boyut olarak da puanlanabilmektedir. Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkiye'ye çevrilen ölçeğe yapılan açımlayıcı faktör analizinde (AFA) tüm maddeler tek bir boyut altında toplanmış ve 12 madde toplam varyansın %70'ini açıklamıştır. Maddelerin faktör yükleri .71 ile .88 arasında değişmektedir. Kendini Toparlama Ölçeği 5'li Likert şeklinde derecelendirilmiş dört maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin tüm maddelerinin AFA sonucunda tek bir boyut altında toplandığı görülmüştür. Dört madde toplam varyansın % 67'sini açıklamaktadır. Maddelerin faktör yükleri .79 ile .84 arasında değişmektedir. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği ise tek bir boyut altında toplanan 34 maddeden oluşmaktadır ve 5'li Likert şeklinde bir derecelendirmeye sahiptir. AFA sonucuna göre tüm maddeler tek bir boyut altında toplanmakta ve toplam varyansın %51'ini açıklamaktadır. Maddelerin faktör yükleri .50 ile .85 arasında değişmektedir. Ölçeklere ilişkin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları .80'in üzerindedir.

Katılımcıların araştırma değişkenlerine yönelik algılarını ne düzeyde olduğunu belirlemede değişkenlere yönelik betimsel istatistikler (en yüksek ve en düşük değer, ortalama, standart sapma) hesaplanmıştır. Araştırma değişkenleri arasında anlamlı ilişkilerin var olup olmadığı Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayılarının (*r*) hesaplanması ile incelenmiştir. Araştırmanın üçüncü alt probleminde dile getirilen öğretmen psikolojik sağlamlık ve öz yeterlik inancının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun anlamlı birer yordayıcısı olup olmadığı ise basit doğrusal regresyon analizi ile ortaya konmaya çalışılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 21 programı kullanılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Bulgular katılımcıların öğretmen öz yeterlik inancı ($\bar{X}=7,42$) ve psikolojik sağlamlığa ($\bar{X}=4,33$) yönelik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ($\bar{X}=4,26$) yüksek düzeydedir. Korelasyon analizi bulguları araştırma değişkenlerinin tümü arasında olumlu yönde ve anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. En güçlü ilişki öz yeterlik inancı ile psikolojik sağlamlık arasında bulunmaktadır ($p<.05$, $r=.50$). Regresyon analizi sonuçları ise öğretmen öz yeterlik inancı ve psikolojik sağlamlığın pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının anlamlı birer yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Buna göre her iki bağımsız değişken toplamda öğretmenlik mesleğine yönelik tutumdaki değişimin %25'ini açıklamaktadır. Model incelendiğinde öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun en güçlü yordayıcısının öğretmen öz yeterlik inancı ($\beta = .31$, $p > .05$) olduğu görülmektedir. Psikolojik sağlamlık değişkeninin modele katkısı da anlamlıdır ($\beta = .28$, $p > .05$). Sonuç olarak öğretmen adayı olarak kabul edebileceğimiz pedagojik formasyon öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumlarının psikolojik sağlamlık ve öğretmen öz yeterlik inançları tarafından belirlendiği söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Mesleğe yönelik daha olumlu tutumları olan adayların öğretmenlik mesleğinde daha etkili olacakları düşünüldüğünde bu tutumların geliştirilmesine katkıda bulunabilecek her türlü bireysel ve örgütsel kaynağın kullanılması gerektiği ifade edilebilir. Bu doğrultuda pedagojik formasyon öğrencilerinin daha etkili öğretmenler olmaları için öğretmen öz yeterlik inançlarını güçlendiren ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin, bir başka ifadeyle meslek hayatları boyunca karşılaşılabilecekleri zor durumlarla baş etme becerilerini geliştirici her türlü çabanın önemli olduğu ve desteklenmesi gerektiği görülmektedir. Bu nedenle, öğretmen yetiştiren programlarda bu iki bireysel özelliği geliştirici çalışmalara daha fazla zaman ayrılmak gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik Sağlamlık, Öz Yeterlilik, Öğretmenlik, Pedagojik Formasyon

Kaynaklar

- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2003). Positive psychology from a coping perspective. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 14(2), 121-125.
- Luthans, F. (2002a). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *The Academy of Management Executive*, 16(1), 57-75.



- Luthans, F. (2002b). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 695-706.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Li, W. (2005). The psychological capital of Chinese workers: Exploring the relationship with performance. *Management and Organization Review*, 1(2), 249-271.
- Luthans, F., Youssef, C., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. New York: Oxford University Press.
- Murphy, L. B. (1987). Further reflections on resilience. (Ed: E. J. Anthony ve B. J. Cohler) *The Invulnerable Child*. New York: The Guilford Press.
- Polk, L. V. (1997). Toward a middle-range theory of resilience. *Advances in Nursing Science*, 19(3), 1-13.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Sinclair, V. G., & Wallston, K. A. (2004). The development and psychometric evaluation of the brief resilient coping scale. *Assessment*, 11, 94-101.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinde kendini toplama gücünün içsel koruyucu faktörlerle ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 297-306.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Kış, 45: 109-127.
- Youssef, C. M. (2004). *Resiliency development of organizations, leaders and employees: Multi-level theory building and individual-level, path-analytical empirical testing* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI: 3131572).
- Youssef, C. M., & Luthans, F. (2007). Positive organizational behavior in the workplace: The impact of hope, optimism, and resilience. *Journal of Management*, 33(5), 774-800.

ÖRGÜT KÜLTÜRÜ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI*

Mehmet Fatih Köse^a, Mehmet Korkmaz^b

^(a) Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, fatihkose@gazi.edu.tr

^(b) Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, kormaz@gazi.edu.tr

Giriş

Yükseköğretim toplumsal gelişme ve kalkınma üzerindeki önemli etkileri ile ulusal açıdan stratejik bir öneme sahip olduğu gibi özellikle bilim, teknoloji ve ekonomi üzerindeki belirleyici etkileriyle de en önemli küresel rekabet alanlarından birisini oluşturmaktadır. Yükseköğretimin kitleleşmesiyle birlikte oluşan nicelik baskısının getirdiği nitelik sorunları, küreselleşmeye paralel olarak hızla yükselen yükseköğretimin uluslararasılaşması eğilimi, uluslararası rekabetin temel bir unsuru olarak hükümetlerin üniversitelerden beklediği yeni roller, teknolojik gelişmeler ve benzeri olgular, tüm dünyada üniversiteleri ve yükseköğretimi yeniden yapılanma zorunluluğu ile karşı karşıya bırakmaktadır (Bartell, 2003; Birds, 2014; Çetinsaya, 2014; OECD, 2009; Wissema, 2009).

Bu dönüşüm sürecinde üniversitelerdeki örgüt kültürü de oldukça yoğun ve güncelliğini koruyan bir araştırma alanı olma özelliğini sürdürmekte ve birçok farklı olgu ile ilişkileri bakımından araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Örgüt kültürü tüm kurumlarda olduğu gibi üniversitelerde de etkililiğin en kilit unsurları arasında görülmekte ve üniversitelerde örgüt kültürü üzerine yapılan çalışmaların oldukça uzun bir geçmişi bulunmaktadır (Bergquist ve Pawlak, 2008; Cameron ve Freeman, 1991; Sporn, 1996; Tierney, 1988). Yönetim literatürünün çok yoğunlaştığı konular arasında olan örgüt kültürü olgusunu yükseköğretim bağlamında ilk çalışanlardan birisi olan Tierney'e (1988) göre örgüt kültürü, üniversitelerin yönetimini ve performansını anlamlandırmada yararlı bir kavramdır. Cameron ve Freeman'a (1991) göre örgütü değiştirmenin temel şartı örgüt kültürünü değiştirmekten geçmektedir.

Cole'e (2011) göre yükseköğretimde küresel rekabetin lideri durumundaki Amerikan üniversitelerinde kalitenin gelişiminde merkezi rol oynayan unsur rekabet unsurudur. Cameron ve Quinn (2011) tarafından kavramsallaştırılan rekabetçi değerler çerçevesi (the competing values framework) özellikle üniversitelerde örgüt kültürünün değerlendirilmesi bağlamında anlamlı bir çerçeveye sunmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, Cameron ve Quinn (2011) tarafından geliştirilen Örgüt Kültürü Değerlendirme Ölçeğini (Organizational Culture Assessment Instrument - OCAI) Türkçe uyarlamasını ve Türk yükseköğretim kültürü bağlamında geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmaktır. Rekabetçi değerler çerçevesinde (the competing values framework) oluşturulmuş söz konusu ölçek, ulusal ve uluslararası birçok araştırmada ve doktora tezlerinde kullanılmış olup halen güncelliğini korumaktadır (Berrio, 2003; Beytekin, Yalçınkaya, Doğan ve Karakoç, 2010; Burnett ve Huisman, 2010; Çavuşoğlu ve Köse, 2016; Erdem, Adıgüzel ve Kaya, 2011; Graven, 2014; Özgözü, 2015; Kaufman, 2013).

Örgüt Kültürü Değerlendirme Ölçeği; örgütün baskın özellikleri, örgütsel liderlik, çalışanların yönetimi, örgütsel bağ, stratejik vurgu ve başarı ölçütleri olmak üzere 6 boyutta değerlendirme yapmaktadır. Her bir boyutta; takım kültürü, yenilikçi kültür, rekabetçi kültür ve hiyerarşik kültür olmak üzere 4 farklı alternatif ortaya koymakta ve örgüt kültürünü; kültürün gücü, kültür türü ve kültür uyumu olmak üzere 3 boyutta değerlendirme imkanı sunmaktadır. (Cameron ve Quinn, 2011).

Yöntem

Çalışma öncesinde ölçeğin uyarlanması için gerekli izin e-posta yoluyla ölçeğin birinci yazarından alınmıştır. Ölçek formunun, özgün dili olan İngilizce'ye hakim ve eğitim yönetimi alanı uzmanı 2 farklı akademisyen tarafından çeviri ve ters çevirileri yapılmıştır. Yapılan çevirilerin dil uyumluluğu, hazırlanan form

* Bu çalışma Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi ABD'da Mehmet Fatih KÖSE tarafından yürütülen doktora tez çalışması kapsamında hazırlanmıştır.

aracılığı ile profesyonel olarak çevirmenlik yapan 5 uzmanın değerlendirmesine sunulmuştur. Değerlendirmeler sonucunda elde edilen form, Türk Dili ve Edebiyatı alanında çalışan öğretmen ve öğretim elemanlarının görüşüne sunulmuş ve ölçeğin Türkçe anlatım gücü bakımından değerlendirilmesi yapılmıştır. Son aşamada eğitim yönetimi alanında çalışan 5 akademisyenin görüşüne sunulan Türkçe form nihai şeklini almıştır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında 2 aşamalı pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Birinci uygulama sonuçlarına göre yapılan düzeltmelerle 2. uygulamaya çıkılmıştır. Böylece pilot uygulamalar kapsamında; 1. uygulamada 187 ve 2. uygulamada 230 olmak üzere, farklı üniversitelerde ve akademik alanlarda görev yapan toplam 417 akademik personelden veri toplanmıştır. 1. uygulama sonucunda gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi neticesinde 1'den fazla faktöre yakın yük veren 3 maddenin bazı değişikliklerle ölçekte tutulmasına karar verilmiştir.

2. uygulama sonucunda yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, özgün yapısı 4 faktörlü bir yapı gösteren ölçeğin, Türk yükseköğretim kültürü bağlamında; "yenilikçi takım kültürü", "rekabetçi kültür" ve "hiyerarşik kültür" olarak adlandırılabilir 3 faktörlü bir yapı ortaya koyduğu görülmektedir. Analiz sonuçları, özgün ölçekte farklı faktörlerde yer alan, takım kültürünün ve yenilikçi kültürün aynı faktör yapısı altında toplandığını göstermektedir. Buna göre, Türk yükseköğretim kültürü bağlamında bu iki boyutun birbirinden tamamıyla bağımsız algılanmadığı söylenebilir. Ayrıca ölçekte yer alan 2 madde (17. ve 18. Maddeler) özgün ölçekte yenilikçi kültür faktöründe yer almasına rağmen bu çalışmada rekabetçi kültür bağlamında algılandığı görülmektedir. Bu maddelerde vurgulanan "Proje fonları elde etmek" ve "akademik yayın üretmek" gibi olguların, özellikle akademik teşvik uygulamaları ve TÜBİTAK gibi kurumların proje fonlarının sınırlılığı bağlamında değerlendirildiğinde, yenilikten çok rekabetin bir parçası haline geldiği düşünülebilir. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları, ölçekteki bu 3 faktörün toplam varyansın % 69'unu açıkladığını göstermektedir.

Açımlayıcı faktör analizi sonuçları doğrultusunda, AMOS programı kullanılarak, temel bileşenler doğrulayıcı faktör analizi çalışması yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, 3 faktörlü yapının kabul edilebilir bir model uyumu gösterdiğini ortaya koymaktadır ($\chi^2/sd= 2,064$; GFI = .88; RMSEA = .07; CFI=.96; AGFI=.84; NFI= .93).

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Örgüt Kültürü, Yükseköğretim

Kaynaklar

- Bartell, M. (2003). Internationalization of universities: A university culture-based framework. *Higher Education*, 45(1), 43-70.
- Bergquist, W. H. ve Pawlak, K. (2008). *Engaging the six cultures of the academy*. San Francisco: The John Wiley & Sons Inc.
- Berrio, A.A. (2003). An organisational cultural assessment using the competing values framework: A profile of Ohio state university extension. *Journal of Extension*, 41(2).
- Birds, R. (2014). Entrepreneur-Managers in Higher Education: (How) Do They Exist? *Journal of Higher Education Policy and Management*, 36(1), 62-73.
- Cameron K.S. & Freeman, S. J. (1991). Cultural Congruence, Strength, and Type: Relationships to Effectiveness: *Organizational Change and Development*, (5), 23-58.
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2011). *Diagnosing and changing organizational culture* (3rd ed.). New York: Jossey-Bass.
- Cole, J. (2011). The Great American University. *Bulletin of the American Academy*, Spring 2011.
- Çavuşoğlu, S. ve Köse, S. (2016). Örgüt kültürünün örgütsel sessizlik davranışına etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 18(1), 115-146.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi için Bir Yol Haritası*. YÖK Yayınları.
- Erdem, R., Adıgüzel, O. ve Kaya, A. (2010). Akademik personelin kurumlarına ilişkin algıladıkları ve tercih ettikleri örgüt kültürü tipleri, Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 36, 73-88.
- Graven, M. L. (2014). *The Role Of Organizational Culture Change In Effective Strategic Planning: A Community College Action Research Project*. Unpublished PhD Dissertation. Capella University.
- Kaufman, J. A. (2013). *Organizational Culture as a Function of Institutional Type in Higher Education*. Unpublished PhD Dissertation. Minnesota State University.
- OECD. (2009). *Education at a glance 2014: OECD indicators*. OECD Publishing.
- Özgözü, S. (2015). *Eğitim Örgütlerinde Yöneticilerin Liderlik Davranışları, Bilgi Yönetimi ve Örgüt Kültürü İlişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Sporn, B. (1996). Managing university culture: An analysis of the relationship between institutional culture and management approaches. *Higher Education*, 32(1), 41-61.
- Tierney, W.G. (1988). Organisational culture in higher education: Defining the essentials. *Journal of Higher Education*, 59(1), 2-21.
- Wissem, J. G. (2009) *Üçüncü Kuşak Üniversitelere Doğru*, Çev.: Özyeğin Üniversitesi, Özyeğin Üniversitesi Yayınları, İstanbul,2009.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN TEKNOLOJİ LİDERLİĞİ İLE SOSYAL MEDYADA ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ ETKİLEŞİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Esra Karabağ Köse^a, Ömer Yurdakul^b, Hüseyin Onuk^c

^(a) Yrd. Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, ekarabag@kku.edu.tr

^(b) Öğretmen, MEB, omeryurdakul71@hotmail.com

^(c) Öğretmen, Adana Büyük Şehir Belediyesi, onuk153@gmail.com

Giriş

Giderek günlük yaşamın vazgeçilmezlerinden birisi haline gelen sosyal medya kullanımı, toplumsal ilişki biçimlerini etkilediği gibi mesleki ilişki ve iletişim yöntemlerini de yeniden biçimlendirmektedir. Bu bağlamda okul içi iletişim araçlarından birisi haline gelen sosyal ağlar; öğrenci, veli, öğretmen ve okul yönetimi ilişkilerini de önemli ölçüde etkilemiştir (Sincar, 2009; Korucu ve Usta, 2017). Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2016) verilerine göre, 2007 yılında % 20 olan hanelerde internet kullanım oranının, 2016 yılında % 76'lara eriştiği görülmektedir. Yine TÜİK (2015) tarafından yapılan internet kullanım amaçları araştırması, internetin en çok sosyal medya iletişimi amacı ile kullanıldığını ortaya koymaktadır. Teknoloji ve internet kullanımının yaygınlaştırılmasına yönelik devlet politikalarının da etkisi ile toplumda ve dolayısıyla öğrencilerde gelişen internet ve sosyal medya kullanımı alışkanlıkları; eğitim, ekonomi, sosyoloji gibi farklı bilimsel disiplinler açısından önemli araştırmalara da konu edilmektedir (Başer, 2014; Ercan, 2016; İşliyen, 2015; Karagöz, 2016) İnternetin ve özellikle de sosyal medyanın, tüketim alışkanlıklarından sosyolojik yapıya, politikadan eğitime kadar birçok alandaki etkileri değerlendirilmekte, bu mecralardaki risklerin nasıl önleneceği ve kapasitenin nasıl değerlendirilebileceği sorunsalı, akademisyenler ve politika yapıcılar tarafından tartışmalara konu edilmektedir (Hasebrink, Livingstone, McCarthy ve Silvestre, 2009). Örnek olarak, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan bir genelge ile (MEB, 2017) okul yönetimleri ve öğretmenler, sosyal medyada paylaşılan içeriklerin niteliği ile ilgili olarak uyarılmakta ve “kişilerin psikolojik ve sosyal yönlerine olumsuz etki yapacak her türlü ses, görüntü ve video kayıtlarının genel ağ ortamlarına yüklenmesi” yasaklanmaktadır.

Türkiye her ne kadar dijital teknoloji kullanımına geçişte batılı ülkelere göre geride ve bu teknolojilerin hala ithal edicisi durumunda olsa da, FATİH Projesi gibi devlet politikaları, bu alandaki açığı kapatma noktasında çaba içerisinde olduğunu göstermektedir. Söz konusu politikalar çerçevesinde çok büyük teknoloji yatırımları yapılmakta ve okullara yüksek hızda internet erişimi sağlanmakta, tüm sınıflar akıllı bilgisayar teknolojileri ile donatılmakta ve öğrencilerin tamamına devlet tarafından tablet dağıtılması hedeflenmektedir. Bu yatırımların işlevsel kullanılabilmesi ise okul yönetimlerinin ve öğretmenlerin bu konudaki kapasiteleri ile yakından ilgilidir. Bu bakımdan teknoloji kullanımı bağlamında öğretmen yeterliklerinin neler olması gerektiği ve bu yeterliklerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim yolu ile nasıl kazandırılması gerektiği konularının tartışılması ve değerlendirilmesi önem taşımaktadır. İnternet tabanlı teknolojilerin ve özellikle sosyal medyanın öğretim amaçlı kullanımı ile ilgili uluslararası alan yazın incelendiğinde, okulların ve öğretmenlerin bu kapasiteyi öğretim süreçlerine nasıl kanalize edebileceklerine dair önemli bir literatür bulunduğu görülmektedir (Bravender, 2010; Carty, 2007; Levin ve Arefeh, 2002; Lu, Newman ve Miller, 2014; Mitra, 2012; Williamson ve Johnston, 2012). FATİH projesi gibi politikalar neticesinde okullarda teknoloji kullanımının yaygınlaşması, okulların bu teknolojilerin doğru ve işlevsel kullanımının öğrencilere öğretimi ile ilgili sorumluluklarını öne çıkarmakta ve eğitsel süreçlerde bu teknolojinin özellikle öğretmenler tarafından işlevsel kullanımı problemini de beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda Eğitim Bilişim Ağı (EBA) gibi platformlarla öğretmenlerin ve öğretim süreçlerinin desteklenmesi yönünde çabalar sürdürülmektedir. Konunun bir başka önemli boyutunun, dijital teknolojilerin kullanımında genç öğrenci nüfusunun daha istekli ve öğrenmeye açık olmaları ile ilgili olduğu söylenebilir. Her ne kadar Türkiye'nin genç öğretmen nüfusunun bu konuda bir avantaj sağlayacağı düşünülebilirse de önemli sayıda öğretmenin bu konuda öğrencilerinden geride kalıyor olması önemli bir politika problemi oluşturabilecektir.

Bu teknolojilerin eğitimin her alanında etkin kullanımı açısından okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rolü üstlenmesi önem taşımaktadır (Akbaba ve Altun, 2002; Akbaba-Altun ve Güner, 2008; Anderson ve Dexter, 2005; Hacifazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç 2010, Sincar, 2010) Okul yöneticilerinin teknolojiye liderlik etmesi, teknoloji okur yazarı olarak öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını kolaylaştıran bir öğretim ortamı oluşturarak

öğrenci ve öğretmenlerin teknolojiyi kullanmasına yardımcı olması ve okulun tercih edilen bir okul olması bakımından önemlidir (Hsieh, Yen ve Kuan, 2014).

Bu bağlamda öğretmenlerin sosyal medya kullanım becerilerinin de giderek mesleki formasyonun bir parçası haline geldiği söylenebilir. Bu çerçevede bu araştırma, okul yöneticilerinin teknoloji liderlikleri ile öğretmenlerin sosyal medya etkileşimleri arasındaki ilişkilere odaklanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Kırıkkale ilindeki okul yöneticilerinin teknoloji liderliği ile sosyal medyada öğretmen-öğrenci etkileşimi arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmaktadır: 1) Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleri ne düzeydedir? 2) Sosyal medyada öğretmen-öğrenci etkileşimi ne düzeydedir? 3) Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleri ile sosyal medyada öğretmen-öğrenci etkileşimi arasında bir ilişki var mıdır? 4) Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği sosyal medyada öğretmen-öğrenci etkileşiminin bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırma ilişkisel tarama modeli kullanılarak tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok sayıda değişkenin aralarındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmalardır (Karasar, 2004). Araştırma evrenini, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Kırıkkale il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan 1084 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma evrenini temsil edebilecek asgari örneklem sayısı, % 95 güven aralığında 285 olarak hesaplanmış ve basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 327 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla öğretmenlere yönelik Sincar (2009) tarafından geliştirilen 4 boyuttan ve 29 maddeden oluşan beşli likert biçiminde hazırlanan "Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerini Ölçeği" ile Korucu ve Usta (2017) tarafından geliştirilen 6 boyut ve 34 maddeden oluşan beşli likert biçiminde hazırlanan "Sosyal Medya Öğretmen-Öğretmen Etkileşimi Ölçeği" kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Teknoloji liderliği, sosyal medya, öğretmen-öğrenci etkileşimi.

Kaynaklar

- Akbaba-Altun, S. (2002). Okul yöneticilerinin teknolojiye karşı tutumlarının incelenmesi, *Çağdaş Eğitim*, 286, 8-14
- Akbaba-Altun, S. ve Gürer, M. D. (2008). School administrators' perceptions of their roles regarding information technology classrooms. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 35-54.
- Anderson, R. E., & Dexter, S. (2005). School technology leadership: An empirical investigation of prevalence and effect. *Educational Administration Quarterly*, 40(1),49-82.
- Başer, A. (2014). Sosyal medya kullanıcılarının kişilik özellikleri, kullanım ve motivasyonlarının sosyal medya reklamlarına yönelik genel tutumları üzerindeki rolü: Facebook üzerine bir uygulama. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- Bravender, M. (2010). Innovative Uses of Social Media in High Schools. Research Brief. Retrieved online: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED538596.pdf>
- Carty, R. (2007). An Investigation of the use of Web 2.0 in Education and the Development of a Resultant Personalized learning Environment. KSD: Dublin Institute of Technology.
- Ercan, F. (2016). Otel işletmelerinde sosyal medyanın müşteri e-sadakati üzerine etkisi: Facebook örneği Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Aydın.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş. ve Dalgıç, G. (2010). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği standartlarına ilişkin öğretmen, yönetici ve denetmenlerin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16 (4), 537-577.
- Hsieh, C.C., Yen, H.C. and Kuan, L.Y. (2014). The relationship among principals' technology leadership, teaching innovation, and students' academic optimism in elementary schools, *International Conferences on Educational Technologies 2014 and Sustainability, Technology and Education*, 113-120.
- İşliyen, M. (2015). Siyasal katılım sürecinde sosyal medyanın rolü ve etkileri, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya.
- Karagöz, K. (2016). Sağlık iletişimde sosyal medyanın rolü: Türkiye'deki sağlık kurumlarının sosyal medya kullanımının incelenmesi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- Karasar, N. (2016). Bilimsel araştırma yöntemi, Ankara:Nobel Yayıncılık.



- Korucu, A. T. ve Usta, E. (2017). Sosyal medya öğretmen - öğrenci etkileşimi ölçeğinin geliştirilmesi, *Elementary Education Online*, 2017; 16(1). doi: <http://dx.doi.org/10.17051/ee.2017.91326>
- Levin, D. & Arafeh, S. (2002). The Digital Disconnect The Widening Gap Between Internet- Savvy Students and Their Schools.
- Lu, M. Newman, R.E. & Miller, M. T. (2014). Connecting secondary and postsecondary student social media skills: recommendations for administrators. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 25.
- MEB (2017). 2017/12 sayılı okullarda sosyal medyanın kullanımı genelgesi.
- Mitra, S. (2012). Beyond the hole in the wall. Discover The Power of Self-Organised Learning [ebook]. TED Books.
- Sincar, M. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinden teknoloji liderliği rollerine ilişkin bir inceleme (Gaziantep İli Örneği). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Malatya.
- Williamson, R. & Johnston, J. H. (2012). School leader's guide to social media. Larchmont, NY: Eye on Education.

ÖĞRETMENLERİN SOSYAL MEDYA PROFİLLERİ VE PAYLAŞIMLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Esra Karabağ-Köse^a, Neslin İhtiyaroğlu^b

^(a) Yrd. Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, ekarabag@kku.edu.tr
^(b) Yrd. Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, neslinihtiyaroglu@kku.edu.tr

Giriş

Dünya genelinde internet kullanımı ile ilgili veriler incelendiğinde, gelişmiş ekonomilerde bireysel internet kullanıcılarının toplam nüfusa oranlarının %80'lerin üzerinde olduğu görülmektedir. Bu oran örneğin Birleşik Krallık için % 92 olarak gerçekleşirken, Amerika Birleşik Devletleri'nde % 75, Türkiye'de ise % 54 olarak gerçekleşmiştir (Dünya Bankası, 2015). Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre (TÜİK, 2016), Türkiye'de, 2015 yılında % 54 olarak gerçekleşen internet kullanımı oranının, 2016 yılında % 61 düzeyine yükselmesi, internet kullanımının Türkiye'de giderek yaygınlaştığını göstermektedir. Bilgisayar ve tabletlere ek olarak akıllı cep telefonları ve 4.5G teknolojisi gibi hızlı internet teknolojileri ile ücretiz ağların yaygınlaşması gibi faktörler, her yaştan bireyin internete erişimini kolaylaştırmaktadır (Park, 2014; WAS, 2017). Bireysel kullanıcılar bazında internet kullanım alışkanlıkları ile ilgili araştırmalar ise Türkiye'de internetin en fazla sosyal medya paylaşımları için kullanıldığını göstermektedir (Akbulut ve Günüş, 2012; Balcı ve Ayhan, 2007; TÜİK, 2015; Yıldız ve Abdusselam, 2016). Sosyal medya olgusu, ekonomiden, kurumsal iletişim politikalarına ve sosyal psikolojiye kadar birçok alanda önemli bir devrim yaratmıştır (Blascovich, 2013; Kietzmann, Hermkens, McCarthy ve Silvestre, 2011). Bilgisayar ve internetin günlük hayatın vazgeçilmezleri arasına girmesi ve özellikle de sosyal medya ortamlarının yaygınlaşması, insanla ilgili tüm alanlarda olduğu gibi eğitimle ilgili de önemli sonuçlar doğurmuş ve okulları ve öğretim süreçlerini önemli ölçüde etkilemeye başlamıştır (Williamson, 2012). Bugün artık, sağlıktan ekonomiye ve eğitilden siyasete kadar hemen tüm sosyal meseleler internet ve sosyal medya kullanımı bağlamında ve yine bu araçlar üzerinde tartışılmakta, içinde yaşadığımız dönemle ilgili dijital çağ tartışmaları sürdürülmekte, bu çağın çocukları için "Ağ Nesli", "Y Kuşağı" gibi tanımlamalar yapılmaktadır. Bu gelişmelerin bir sonucu olarak, devlet politikaları da şekillenmekte, teknolojiye ayak uydurabilme ve süreçte ön alabilme adına FATİH projesi gibi önemli projeler yürütülmektedir.

İnternetin okul ve öğrenme süreçlerine daha yeni girmeye başladığı dönemlerden itibaren öğretmen ve öğrenci rollerini yeniden biçimlendirdiği tartışılmakta (Akkoyunlu, 2002; Deniz ve Coşkun, 2004; Seferoğlu, Akbıyık ve Bulut, 2008) özellikle öğrencilerin bir öğrenme aracı olarak bilgisayar ve internet teknolojileri ile etkileşimi önemli araştırmalara konu edilmektedir (Hasebrink, Livingstone, Haddon ve Ólafsson, 2009; Davidson ve Martellozzo, 2013).

Bu çerçevede gündelik yaşamda internet ve sosyal medya kullanımının giderek yaygınlaşması ve özellikle sosyal ağların, günlük yaşamda kişilerarası iletişimin temel araçlarından birisi haline gelmesi, eğitim süreçleri ile öğrenci, veli ve okul iletişim ve etkileşimini de derinden etkilemiş ve teknoloji kullanımı temel bir öğretmen yeterliliği haline gelmeye başlamıştır (Eryılmaz, Adalar ve İcınak, 2015; Davidson ve Martellozzo, 2013; Donelan, 2016). Bilgi iletişim teknolojileri vasıtasıyla, öğretmen öğrenci iletişimi ve etkileşimi okul ve sınıf ortamlarının ötesine taşınmakta, dijital ortamlarda da, genellikle informal olarak, sürdürülebilme ve bu durum önemli bir fırsata dönüştürülebilme kapasitesi taşımaktadır. Bir yandan önemli riskler de taşıyan söz konusu kapasitenin, öğrenciler için nasıl fırsata dönüştürülebileceği ile ilgili alan yazında oldukça önemli bir literatür birikimi oluşmaya başladığı görülmektedir (Arafah, 2014; Collie ve Cassidy, 2014; Balcı ve Ayhan, 2007; Hasebrink vd., 2009; Vasbø, Silseth and Erstad, 2014). Öğretim sorumluluğunun ötesinde bir rol modeli kimliği de taşıyan öğretmenin dijital platformlardaki paylaşımlarının öğrenciler üzerindeki etkisi, konunun bir başka önemli boyutunu oluşturmaktadır (Koruyucu ve Usta, 2017).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, sosyal medya paylaşımlarının incelenmesi yolu ile öğretmenlerin sosyal medya kullanım alışkanlıkları ve sosyal medya profilleri üzerine değerlendirme yapmayı amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında, sosyal medyanın öğretimle ilgili profesyonel amaçlarla kullanım kapasitesi ilgili literatür bağlamında tartışılacaktır.

Yöntem

Bu araştırma, belgesel tarama çalışması olarak tasarlanmış bir nitel çalışmadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi ile çalışılmıştır. Bu kapsamda, en yaygın sosyal ağ siteleri üzerinde öğretmen kimliği ile genel erişime açık paylaşımda bulunan öğretmenler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme (Yıldırım ve Şimşek, 2005) kullanılmış ve araştırmanın çalışma grubu olarak, genel erişime açık paylaşımda bulunan 100 öğretmen belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin sosyal medya paylaşımları incelenmiş ve her bir öğretmenin yapmış olduğu son 20 paylaşım belirlenerek içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi kapsamında, incelemelerden elde edilen bulgular belirli temalar altında gruplanmış ve her bir temadaki paylaşım sayıları için frekans ve yüzde hesapları yapılmıştır.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitimde Sosyal Medya Kullanımı, Öğretmenlerin Sosyal Medya Profilleri.

Kaynaklar

- Akbulut, Y., ve Güntüç, S. (2012). Perceived social support and Facebook use among adolescents. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning*, 2(1), 30-41.
- Akkoyunlu, B. (2002). "Öğretmenlerin internet kullanımı ve bu konudaki öğretmen görüşleri üzerine bir çalışma." *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22. 1-8.
- Arafeh, S. (2014).
- Balcı, Ş. ve Ayhan, B. (2007). Üniversite Öğrencilerinin İnternet Kullanım Ve Doyumları Üzerine Bir Saha Araştırması. *Selçuk İletişim*, 5(1). 174-197.
- Blascovich, J. (2014). Challenge, threat, and social influence in digital immersive virtual environments. *Social Emotions in Nature and Artifact*. Edited by, J. Grantch and S. Marsela. Oxford University Press. New York.
- Collie, P. and Cassidy, L. (2014). Use of Social Media: Secondary. *Schoolzone Education Intelligence*.http://www.schoolzone.co.uk/schools/NCres/RC14ES_Social_Media_Report.pdf adresinden 16 Mart 2017 tarihinde alınmıştır.
- Davidson, J., and Martellozzo, E. (2013). Exploring young people's use of social networking sites and digital media in the internet safety context: a comparison of the UK and Bahrain. *Information, Communication & Society*, 16(9), 1456-1476.
- Deniz, L. ve Coşkun, Y. (2004). Öğretmen adaylarının internet kullanımına yönelik yaşantıları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20, 39-52.
- Donelan, H. (2016). Social Media for Professional Development and Networking Opportunities in Academia. *Journal of Further and Higher Education*, 40(5). 706-729.
- Dünya Bankası, (2015). World Development Indicators: The information society. <http://wdi.worldbank.org/table/5.12> adresinden 13 Mart 2017 tarihinde alınmıştır.
- Eryılmaz, S., Adalar, H. And İcinak, A. (2015). E-Learning as a Teaching Strategy Actively Used in FATİH Project. *European Journal of Educational Research*. 4(1), 38-47.
- Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L., and Olafsson, K. (2009). Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU Kids Online. LSE, London: EU Kids Online (2nd edition).
- Kietzmann, J.H., Hermkens, K., McCarthy, I.P. ve Silvestre, B. S. (2011). Social media? Get serious! Understanding the functional building blocks of social media. *Business Horizons*. 54(3).
- Koruyucu, A.T. ve Usta, E. (2017). Sosyal Medya Öğretmen - Öğrenci Etkileşimi Ölçeğinin Geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 197-216. doi: 10.17051/io.2017.91326
- Park, Y. J. (2014). My whole world's in my palm! The second-level divide of teenagers' mobile use and skill. *New Media & Society*, 1-19. doi: 10.1177/1461444813520302
- Seferoğlu S. S., Akbıyık, C. ve Bulut, M. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilgisayarların öğrenme/öğretme sürecinde kullanımı ile ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 273-283.
- TÜİK, (2016). 2016 Yılı Türkiye Bilgi Toplumu İstatistikleri. http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=1615 adresinden 16 Şubat 2017 tarihinde alınmıştır.
- TÜİK, (2015). Hane halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması 2015. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18660> adresinden 16 Şubat 2017 tarihinde alınmıştır.
- Vasbø, K.B., Silseth, K. and Erstad, O. (2014). Being a Learner Using Social Media in School: The Case of Space2cre8. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58 (1), 2014.



- WAS. (2017). Digital in 2017: Global Overview. <http://wearesocial.com/blog/2017/01/digital-in-2017-global-overview> adresinden 11 Mart 2017 tarihinde alınmıştır.
- Williamson, R. (2012). Social Media for School Communication. Research into Practice. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED538605.pdf> adresinden 22 Mart 2017 tarihinde alınmıştır.
- Yıldırım A. ve Şimşek, H. (2005). Nitel Araştırma Yöntemleri, Nobel Yayınları, Ankara.
- Yıldız, C. ve Abdusselam, M. S. (2016). Ortaokul ve Ortaöğretim Öğrencilerinin İnternet Kullanımına Yönelik Yaşantıları. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. 5(1). 274-287.

BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNDE KURUM KÜLTÜRÜ

Mehmet Fatih Köse^a, Oktay Kılıç^b

^(a) Daire Başkanı, Milli Eğitim Bakanlığı, m.fatihkose@gmail.com

^(b) Daire Başkanı, Milli Eğitim Bakanlığı, kilicoktay@gmail.com

Giriş

Farklı alanlarda özel yetenekleri olan öğrencilerin okul süreçleri dışında desteklenebilmeleri amacıyla birçok ülkede farklı politikalar uygulanmaktadır. Ülkemizde de özel yetenekli öğrenciler için kurumsallaşmış uygulamaların, Enderun mektebinden günümüze önemli bir geçmişi bulunmaktadır. Bu amaçla, yetenekli öğrencilerin devlet tarafından himaye edilmesi ve yurtdışına eğitim amaçlı öğrenci gönderilmesi gibi müstakil uygulamaların dışında fen liseleri ve Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) gibi kurumsallaşmış uygulamalar da bu tecrübeler arasında sayılabilir (Ataman, 2014; Baykoç, 2014; Levent, 2011). İlk olarak 1990'lı yılların başında kurulan BİLSEM'lerin sayısı bugün 81 ilimizde 108'e ulaşmıştır. BİLSEM çalışmaları, özel yetenekli öğrencilerin okul eğitimlerine ek olarak, yetenekli oldukları alanda özel oluşturulmuş ortamlarda ve özel seçilmiş öğretmenlerle desteklenmesi esasına dayanmaktadır. BİLSEM'lerde 2015-2016 eğitim öğretim yılı itibarı ile yaklaşık 1500 öğretmen ile 25.000 öğrenciye hizmet sunulmaktadır (MEB, 2016). Bu kurumlar için öğrenci ve öğretmenlerin seçiminde özel politikalar uygulanmaktadır. Bu merkezlerde; merkezi sınav, yetenek sınavı ve zeka testleri gibi bir dizi yetenek belirleme sürecini aşabilen sınırlı sayıdaki öğrenciye hizmet verilmektedir. Öğretmenlerin atanmasında; Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan seçme ve atama kılavuzu doğrultusunda; belirli süre tecrübeye sahip, mesleki, bilimsel ve sanatsal bakımlardan öne çıkan öğretmenler arasından sınavla seçim yapılmaktadır (MEB, 2017).

Bilim ve sanat merkezleri; standart eğitim müfredatlarının dışında bireyselleştirilmiş ve zenginleştirilmiş eğitim uygulamaları, öğrenci etkinliklerinin notla değerlendirilmemesi, öğrencilerin devam etme zorunluluklarının olmaması gibi özellikleri bakımından diğer eğitim kurumlarından farklılaşmaktadır. Öğrencilerin gönüllü olarak yürüttükleri çalışmalarla bireysel yeteneklerinin ve çabalarının sınırları ölçüsünde, istedikleri ve yetenekli oldukları alanlarda ilerlemeleri ve derinlemesine uzmanlık kazanmaları beklenmektedir. Bu çerçevede, etkili BİLSEM'lerin, proje temelli çalışmalarla, öğrencileri desteklemeleri ve özgün ve öncül çalışmalar yürütmeleri beklenmektedir. Öğretmen ve öğrencilerin öncelikle gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaları bu kurumlarda kurum kültürünün diğer eğitim kurumlarına göre daha kuruma özgü biçimlendiği söylenebilir. Eğitimin, bireyselleştirme temelinde öğrenciye göre farklılaştırılabilmesi ve buna bağlı olarak BİLSEM'lerin çok farklı alanlarda ve uygulamalarla öne çıkabilmeleri nedeniyle, bu kurumlarda yenilikçi ve rekabetçi bir kurum kültürünün gelişeceği düşünülebilir. Ayrıca bu kurumlara öğrenci ve öğretmen seçiminin, rekabetçi bir dizi sınav/eleme mekanizmasına dayalı olması da kurum kültürü üzerinde etkileyici olabilecektir.

Özellikle son birkaç yılda BİLSEM'lerin kurum ve öğrenci sayıları bakımından göstermiş olduğu artış dikkat çekicidir. 2012 yılında tüm Türkiye'de 64 olan merkez sayısı 5 yılda iki katına yaklaşmıştır. Bu gelişimin kurum kültürü bağlamında değerlendirilmesi özellikle yeni açılan merkezler açısından yol gösterici olabilecektir. Diğer taraftan kuruluşunun üzerinden yaklaşık 25 yıl geçmiş olmasına rağmen, gönüllülük esaslı ve okul dışı olması gibi nedenlerle, bu merkezlerin kurumsallaşması ile ilgili sorunlar yaşandığı görülmektedir (Sarı ve Ögülmüş, 2014). Stratejik öncelikler ve toplumsal beklentilerin farklılaşması gibi nedenlerle bu kurumlara gösterilen ilginin değişik dönemlerde farklılaştığı görülmektedir. Örneğin 2007 ve 2015 yılları arasında bu kurumlara Milli Eğitim Bakanlığı'nca öğretmen ataması yapılmamış, hizmet süreçlerinin tanımlanması ve standartların belirlenmesi gibi birçok temel sorunlar bakımından temel bir politika belirlenerek uygulanmamıştır. Yine öğrenci seçimlerinin objektif ve geçerli/güvenilir yöntemlerle yapılması ve iyileştirilmesine yönelik adımların uzun süre atılmadığı görülmektedir. Benzeri şekilde bu kurumlara öğrenci seçimlerinde yakın zamana kadar 80'li, 70'li hatta 60'lı yıllarda adaptasyonu yapılan Wisc-R, Leither ve Stanford Binet gibi psikolojik ölçme araçlarının eski versiyonları kullanılmış, yeni testlerin ikamesi yapılamamıştır. Psikolojik ölçme araçları sorunu, Türkiye açısından halen önemli bir eksiklik olmayı sürdürmekte ve kültürel bağlama duyarlı ulusal test geliştirme çalışmaları devam etmektedir. Diğer taraftan eğitim sisteminin de temel sorunlarından birisi olarak kabul edilen, velilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin sınav odaklı motivasyonları, BİLSEM'ler için en temel sorun alanlarından birisini teşkil etmektedir. Bireysel ilgi alanlarında, gerekirse müfredat dışı olmak üzere öğretimin farklılaşmasını ve

zenginleşmesinin hedef edinen bu merkezler, sınav ve veli baskısı altında ezilebilmektedir. Yaşanılan bu ikilemin özellikle sınav senelerinde (8. 11. ve 12. sınıflar) öğrenci devamsızlığına neden olduğu görülmektedir. Öğrencinin BİLSEM’de harcadığı emek ve zamanın, çoktan seçmeli test temelli sınavlarda somut bir sonuç üretmeyeceği düşüncesi, öğrencilerin merkezden ayrılmalarına neden olabilmektedir (Sarı ve Öğülmüş, 2014; Levent, 2011).

Kurum kültürü, kurumda insan davranışlarını biçimlendiren, yönlendiren, kurumsal amaçları etkileyen ve kuruma kimliğini kazandıran; değerler, semboller, ritüeller, varsayımlar, tutumlar, mitler, gelenekler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Eren, 2004; Shein, 2004). Bu tanımdan yola çıkılarak kültürün kurum açısından, çalışanları birbirine bağlama ve ortak kurumsal amaçlar doğrultusunda bir sinerji üretme fonksiyonu icra edeceği söylenebilir. Shein’e (2004) göre kurum kültürü, gözlemlenebilen süreç ve unsurlar, paylaşılan inanç ve değerler ile kurumda kabul gören temel varsayımlar olmak üzere üç farklı düzeyde tanımlanabilmektedir.

Bu çalışmada BİLSEM’lerdeki kurum kültürü, Cameron ve Quin (2011) tarafından kavramsallaştırılan rekabetçi değerler çerçevesi esas alınarak değerlendirilmiştir. Rekabetçi değerler çerçevesi, özellikle kurumlar arası rekabetin kurumsal süreçlerde daha belirleyici olduğu bağlamlarda, kültürün değerlendirilmesine imkan tanımaktadır. Yukarıda tartışıldığı üzere, BİLSEM’lerin yenilikçiliğin ve rekabetin diğer okullara göre daha belirgin olduğu kurumlar olması nedeniyle, bu kurumlardaki kurum kültürünün değerlendirilmesinde rekabetçi değerler çerçevesinin daha uygun bir model olacağı düşünülmüştür. Söz konusu model, herhangi bir kurumdaki kurum kültürünü; işbirliği kültürü, yenilikçi kültür, hiyerarşik kültür ve rekabetçi kültür olmak üzere dört temel kategoriye ayırmaktadır. Buna göre, takım kültürü, kurumsal bağların ve ilişkilerin güçlü olduğu, aile tipi bir kurum kültürünü yansıtırken karşıtı olarak tanımlanan rekabetçi kültür, ilişkilerin başarı ve sonuç odaklı tanımlandığı rekabeti esas alan bir kültürü yansıtmaktadır. Benzeri şekilde hiyerarşik kültür aşırı yapılandırılmış, kontrolcü ve verimlilik esaslı bir kurumsal kültürü öne çıkarırken, yenilikçi kültür, daha serbest ilişkilerin öne çıktığı ve başarının özgünlükle tanımlandığı bir kültürel yapı sergilemektedir. Takım kültürü ve hiyerarşik kültür daha içsel odaklı bir yapı gösterirken, rekabetçi kültür ve yenilikçi kültürde dışsal odaklanma söz konusudur.

Cameron ve Freeman (1991) kurum kültürünü değiştirmeden kurumu değiştirmenin mümkün olmadığını ifade etmektedir. Yukarıda tartışıldığı üzere, özellikle son dönem Milli Eğitim Bakanlığı politikaları ile yoğun bir dönüşüm sürecine giren BİLSEM’lerde kurum kültürünün belirlenmesi önemli görülmektedir. Özellikle kurumsal büyüme politikasının kurum kültürü bağlamında değerlendirilmesi açısından eski ve yeni açılmış kurumlardaki kurum kültürünün karşılaştırmalı olarak değerlendirmesi de önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Bilim ve Sanat Merkezlerinde kurum kültürünün rekabetçi değerler çerçevesinde farklı değişkenlerle ilişkileri bakımından değerlendirmektir. Buna çerçevede, BİLSEM’lerde kurum kültürü nasıldır? BİLSEM’lerdeki kurum kültürü, katılımcıların demografik değişkenlerine göre ve bazı kurumsal değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır? sorularına cevaplar aranmaktadır.

Yöntem

Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini Türkiye’de 108 Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapmakta olan 1661 öğretmen ve yönetici oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçimine gidilmemiş olup e-posta yolu ile tüm öğretmen ve yöneticilere ölçme aracı ulaştırılmış ve geri dönüş yapan 853 katılımcıdan elde edilen veriler ile istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada ölçme aracı olarak Cameron ve Quinn (2011) tarafından geliştirilen “Örgüt Kültürü Değerlendirme Ölçeği”, (Organizational Culture Assessment Instrument - OCAI) kullanılmıştır. Söz konusu ölçek yerli ve yabancı birçok çalışmada kullanılmış olup, geçerlik ve güvenilirliği ortaya konmuştur (Burnett ve Huisman, 2010; Çavuşoğlu ve Köse, 2016; Erdem, Adıgüzel ve Kaya, 2011; Graven, 2014; Özgözü, 2015; Kaufman, 2013).

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kurum Kültürü, Bilim ve Sanat Merkezleri.

Kaynaklar

- Ataman, A. (2014). *Üstün Zekâlılar ve Üstün Yetenekliler Konusunda Bilinmesi Gerekenler* (Editör: Ayşegül Ataman). Ankara: Vize Yayıncılık
- Baykoç, N. (2014). *Üstün Akıl, Zekâ, Deha, Yetenek, Dahiler, Savantlar Gelişimleri ve Eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Burnett, S. A. & Huisman, J. (2010). Universities' Responses to Globalisation: The Influence of Organisational Culture. *Journal of Studies in International Education*, 14(2), 117-142.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Shein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership 3rd ed.* San Francisco: The John Wiley & Sons Inc.



- Cameron K.S. & Freeman, S. J. (1991). Cultural Congruence, Strength, and Type: Relationships to Effectiveness: Organizational Change and Development, (5), 23-58.
- Cameron, K.S. & Quinn, R.E. (1999). Diagnosing and Changing Organizational Culture Based on the Competing Values Framework. Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2006, 2011). Diagnosing and changing organizational culture (3rd ed.). New York: Jossey-Bass.
- Çavuşoğlu, S. ve Köse, S. (2016). Örgüt kültürünün örgütsel sessizlik davranışına etkisi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 18(1), 115-146.
- Erdem, R., Adıgüzel, O. ve Kaya, A. (2010). Akademik personelin kurumlarına ilişkin algıladıkları ve tercih ettikleri örgüt kültürü tipleri, Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 36, 73-88.
- Graven, M. L. (2014). The Role Of Organizational Culture Change In Effective Strategic Planning: A Community College Action Research Project. Unpublished PhD Dissertation. Capella University.
- Levent, F. (2011). Üstün yeteneklilerin eğitime yönelik görüş ve politikaların incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- MEB, (2016). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2015-2016. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/30044345_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2015_2016.pdf adresinden 21 Şubat 2017 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2017). Bilim ve Sanat Merkezlerine Öğretmen Seçme ve Atama Kılavuzu 2017. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_01/16152842_BYLSEM_YYretmen_Atama_KYlavuzu.pdf adresinden 24 Mart 2017 tarihinde alınmıştır.
- Sarı, H. ve Öğülmüş, K. (2014) Bilim ve Sanat Merkezlerinde (Bilsem) Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 2(2), 254-265.

ÖĞRETMEN ATAMALARINDA UYGULANAN MÜLAKAT SINAVINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ

Niyazi Özer^a, Sümeyye Mermer^b

^(a) Doç.Dr. İnönü Üniversitesi, niyazi.ozer@inonu.edu.tr

^(b) Öğretmen, MEB, smermer@windowslive.com

Giriş

Toplumların gelişmişlik düzeyi ne olursa olsun, yaşanan toplumsal, ekonomik ve siyasi vb. sorunların çözümünde eğitim her zaman için öncelikli konulardan biri olmuştur. Dünyadaki pek çok ülke bu anlamda eğitim kalitesinin ve öğrenci başarısının artırılması için reform girişimlerinde bulunmakta, eğitim aracılığıyla toplumsal kalkınmaya hız vermeye çalışmaktadır. Bazı ülkeler ders müfredatlarını yenilerken, bazı ülkeler ise öğretmen ve okul yöneticisi yetiştirme sisteminde köklü değişiklikler yapmakta, bazı ülkeler veli katılımını artırmanın yollarını aramakta, bazı ülkeler ise eğitim araç-gereçleri ve fiziksel ortamlar üzerinden değişiklikler yapmaktadır. Söz konusu reformlardan da anlaşılacağı üzere eğitim sistemlerinin başarısında rol oynayan pek çok etken bulunmaktadır. Şişman (2007) eğitim sistemlerinin başlıca öğelerini, öğrenci, öğretmen, eğitim programı, yönetici, eğitim uzmanı, eğitim teknolojisi, fiziksel ve maddi kaynakların oluşturduğunu, bunların içinde en temel öğenin öğretmen olduğunu vurgular. Hiç şüphesiz eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek konusunda en büyük rol öğretmenlerindir. Dolayısıyla öğretmen niteliği sunulan eğitimin niteliği ile doğru orantılıdır. Eğitimin kalitesi açısından eğitim sisteminde öğretmen olarak görevlendirilecek bireylerin, seçimi, yetiştirilmesi ve istihdamı büyük önem taşımaktadır. Eğitim tarihimiz boyunca bu konuda çok çeşitli uygulamalara rastlamak mümkündür.

Eğitim tarihimiz boyunca öğretmen atamalarında yer verilen yedek subay öğretmenler, vekil öğretmenler, barış gönüllüleri, öğretmenlik formasyonu alan diğer fakülte mezunları, mektupla yetiştirilen öğretmenler, hızlandırılmış programla yetiştirilen öğretmenler, asker öğretmenler (Akyüz, 2013) gibi bir çok farklı uygulamanın yerini 2002 yılından itibaren KPSS sonuçlarına göre yapılan atamalar almıştır. Öğretmen adaylarına uygulanan KPSS kapsamında 2002-2013 yılları arasında “Genel Yetenek”, “Genel Kültür” ve “Eğitim bilimleri” testlerinden alınan puanlara göre atamalar yapılırken (ÖSYM, 2012), 2013 yılında ek olarak “Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT)” getirilmiştir (ÖSYM,2013). 2013 yılında yapılan KPSS Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavı’na ilköğretim bölümünden ilköğretim Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü mezunu öğretmen adayları girerken ÖSYM’nin 31 Aralık 2013 tarihli duyurusunda sınıf öğretmenliği adayları için de alan sınavının yapılacağı açıklanmıştır (Aküzüm, Demirkol, Ekici, Talu, 2015).

Öğretmen atamalarında KPSS’ ye ek olarak getirilen ÖABT uygulamasının ardından bakanlık öğretmen yeterliklerinin sağlanması ve öğretmen yeterliğini artırma adına bakanlığın 02.03.2016 tarihli ve 2456947 sayılı “Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge“ si ile “Aday Öğretmen” uygulamasına geçmiştir (MEB,2016-b). Aday öğretmenler sürecin ardından “Asil Öğretmenliğe Geçiş Sınavı”na girmektedir.

Aday öğretmen ve yetiştirilmesi sürecinin ardından 03/08/2016 tarihli ve 29790 Sayılı Resmi Gazetede Yayımlanan “Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik” (Resmi Gazete, 2016) doğrultusunda, öğretmen atamalarına son olarak “mülakat sistemi” getirilmiştir. Mülakat sınavında, “2016 KPSS10 ve KPSS121 puan türlerinden 50 ve üzeri taban puana sahip adaylar, sözlü sınav için başvuru yapabilmektedir. En yüksek puanlı adaydan başlamak üzere ilan edilen kadronun üç katı kadar aday sözlü sınava alınmaktadır. Sözlü sınavlar Türkiye genelinde oluşturulan 18 sınav merkezinde gerçekleştirilmektedir. Adaylar sınav merkezi tercihlerine göre sözlü sınava girmekte ve ardından başarılı olanlar arasından puan üstünlüğüne göre tercihler alınıp atamalar gerçekleştirilmektedir.” (MEB,2016-c):

Öğretmen atamalarında yaşanan usul ve şekil değişiklikleri ile ilgili öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmalarda, öğretmen atamaları konusunda izlenen eğitim politikalarında daha çok sayısal kaygılarla hareket edildiği, niteliğin sorgulanmadığı (Üstüner, 2004), öğretmen atamalarında bir sınavın gerekli olduğu ancak KPSS’nin nitelikli öğretmeni seçmek için uygun bir sınav olmadığı (Sezgin, Duran, 2011), öğretmen adaylarının pedagojik formasyonlarının bilgi düzeyinde yeterli ama uygulamada yetersiz olduğu (Nartgün, 2008) yönünde sonuçlar gözlenmektedir. Benzer sorunları dile getiren (Şahin, 2011) sonuçların öğretmenlerin mesleki bilgi,

beceri ve genel kültürünü ölçmek için farklı bir yeterlilik sınavının gerekliliğini ortaya koyduğu gibi, öğretmen yetiştirme ve istihdamı arasında bir denge kurulmasının gerekli olduğunu da ifade eder.

Öğretmen atamalarında gerek KPSS sınavına getirilen ek uygulamalar, gerek aday öğretmen yetiştirme uygulaması gerekse son olarak getirilen mülakat sınavının ortak amacının, yapılan değerlendirmelerin öğretmen yeterlikleri açısından daha kapsayıcı olması ve daha nitelikli atamalar yapılabilmesi olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinin genel ve özel alan bilgisinin dışında gerektirdiği kişilik özellikleri, mesleğe bakış açısı, tutumu, iletişim becerileri ve buna benzer pek çok mesleki özelliğin birlikte değerlendirilebileceği yanlı olmadan yapılacak mülakat sınavının gerekli olduğu ifade edilmektedir (Uyulgan ve Akkuzu, 2015). Bunun yanında atama tiplerinden, atama şekillerine pek çok konuda olduğu gibi mülakat sınavı konusunda da avantaj ve dezavantajları sebebiyle kamuoyunda tartışmalar sürmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ile amaçlanan öğretmen atamaları sürecinde KPSS ve Alan Sınavı uygulamalarına ek olarak getirilen mülakat sınavına ilişkin konunun muhatabı öğretmen adaylarının sınava ilişkin değerlendirmelerini ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu çalışmada, öğretmen adaylarına göre mülakat sınavının değerlendirilmesine yönelik olarak nitel araştırma yöntemlerinden durum deseni kullanılmıştır. Bu kapsamda 2016 yılında Sivas ilinde mülakat sınavına girmiş 20 öğretmen adayını örneklem olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında katılımcılarla standartlaştırılmış açık uçlu mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmanın yapı ve iç geçerliği, tutarlılık incelemeleri yapılmıştır.

Bulgular

Öğretmen atama sistemine getirilen mülakat sınavı değerlendirme basamağına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerine bakıldığında, adayların daha çok olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Adayların görüşleri, mülakat sınavının üslup, diksiyon ve iletişim anlamında öğretmen yeterliklerini belirlemede gerekli olduğu, ancak mesleğe girişte değil, üniversite eğitime başlarken yapılması gerektiği, uzman akademisyenler tarafından yürütmesi gerektiği, bunun yanında haksız uygulamalara sebep olması yönünde adaylar üzerinde kaygı oluşturduğu yönündedir.

Öğretmen adaylarının mülakat sınavının avantajlarına ilişkin görüşleri, bilgi dışındaki öğretmen yeterliklerinin ölçülmesi ve güvenilirlik tespiti yönünde olduğu görülürken; dezavantajlarına ilişkin görüşleri, nesnel ve adaletli bir değerlendirmenin sağlanamaması, jüri niteliğinin yeterli olmaması, somut değerlendirme kriterlerinin olmaması gibi şekil ve içerik açısından da sorunlar olduğu yönündedir.

Mülakat sınavının öğretmen adayları üzerinde genellikle olumsuz yönde psikolojik etki yarattığı, ayrıca sınavın geçerliliği ve güvenilirliğine ilişkin adayların kaygılı olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının mülakat sınavlarında öngördüğü değişikliklere bakıldığında nesnelğin sağlanması için alanında uzman akademisyenlerce yürütülmesini, mülakat sınavının kamera kaydına alınmasını, standartlaştırılmış genel rubrikler hazırlanmasını, bununla birlikte KPSS puanının baz alınmasını, mülakat sınavının zamanının değiştirilerek üniversite eğitimi başlamadan yada son sınıfta KPSS öncesinde yapılmasını, puan sisteminin yerine 'geçti' 'kaldı' yada 'başarılı' 'başarısız' şeklinde değerlendirilmeyi öngördükleri görülmektedir.

Öğretmen adayları mülakat sınavlarında baz alınmasını öngördüğü kriterler, iletişim becerisi, alan bilgisi ve akademik geçmiş, özgüven, ahlak, kılık kıyafet, güvenilirlik ile birlikte birkaç komisyonun ortak kararının alınması gerektiği yönündedir. Adayların mülakat sınavlarında sorulmasını öngördüğü sorular kendi branşları ve genel eğitim konuları ile ilgili sorular ve örnek olay durumları ile uygulamaya dönük sorular şeklindedir. Adayların jüriden beklentileri ise uzmanlık, alan bilgisi, olumlu insani ilişkiler, objektiflik şeklindedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada adayların, mülakat sınavının gerekli olduğu ancak, uygulama zamanı, usul ve içerik açısından birtakım sıkıntılarının olduğu yönünde görüş belirttikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının değerlendirmelerinden yola çıkılarak çalışmanın, mülakat sınavlarının işlevselliğini artırmak adına içerik ve işleyişte yapılması beklenen değişikliklere ışık tutması beklenebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen atamaları, mülakat sınavı, öğretmen adayları

Kaynaklar

Aküzüm, C., Demirkol, M., Ekici, Ö. ve Talu, M. (2015). Öğretmen Adaylarının KPSS Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavına İlişkin Görüşleri, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 18, Ss: (331-344)
Akyüz, Y, 2010, Türk Eğitim Tarihi, Pegem Akademi, 16. Baskı



- MEB, (2016-b), Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci
- MEB, (2016-c), Sözleşmeli öğretmenliğe başvuru ve atama duyurusu, http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/05101302_szlemeliretmenalmduyurusu.pdf adresinden 14.01.2016 tarihinde indirilmiştir.
- Nartgün, S., (2008), Aday öğretmenlerin gözüyle Millî eğitim bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına öğretmen atama esasları, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 47-57.
- ÖSYM (2012), Kamu personeli seçme sınavı (KPSS) 2016 Kılavuzu
- ÖSYM (2013), Kamu personeli seçme sınavı (KPSS) 2016 Kılavuzu
- Resmi Gazete, (2016), Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik, 3 Ağustos 2016, Sayı: 29790
- Sezgin, F., Duran, E., (2011), Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) Öğretmen Adaylarının Akademik ve Sosyal Yaşantılarına Yansımaları, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, yıl 15, sayı 3, 1-9.
- Şahin, İ., (2011), Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), Yaz, ss. 1167-1184
- Şişman, M. (2007). Eğitim bilimine giriş. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Uyulgan, M.A., Akkuzu, N., (2015), Öğretmen adaylarının gözünden nitelikli öğretmen seçimi: ortaöğretim fen ve matematik alanları eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerin durumu, *Kastamonu Eğitim Dergisi* 2015, 23 (3), 917-940
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 63-82.

OKUL MÜDÜRLERİNİN GÖREVLENDİRİLMESİ POLİTİKALARI: ORTAOKUL MÜDÜRLERİNİN DENEYİMLERİ¹

M. Cevat Yıldırım^a, Ahmet Alp^b

^(a) Doç.Dr., Mardin Artuklu Üniversitesi, mcevatyildirim@gmail.com

^(b) Okul Müdür Yardımcısı, Mardin Milli Eğitim Müdürlüğü, ahmet_kesra@hotmail.com

Giriş

Türkiye’de okul yöneticilerinin atanması ya da görevlendirilmesine ilişkin politikalarda sık sık değişikliğe gidilmektedir. Okul yöneticilerinin görevlendirilmeleri, kimi zaman yazılıyla kimi zaman mülakatla ya da değerlendirme formlarında yer alan ölçütlerden alınan puanların dikkate alınması gibi farklı politikaları içeren ve kısa aralıklarla değişen mevzuatlarla yapılagelmiştir. Okul yöneticilerinin görevlendirilmelerine ilişkin mevcut uygulama “Müdür başyardımcılığı ve müdür yardımcılığı görevlendirme yazılı sonucuna göre, müdürlüğe görevlendirme ise değerlendirme ve sözlü sınav sonucuna göre yapılır.” şeklindedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2015). Okul müdürlerinin görevlendirilmesinde yazılı sınavın olmaması ve görevlendirmenin sadece değerlendirme ve sözlü sonucuna göre yapılmasına ilişkin etkililiğin ne düzeyde olduğunun belirlenmesi araştırmaya değer bir konudur.

Okul yöneticilerinin görevlendirilmelerine yönelik bazı çalışmalar yapılmıştır (Altın ve Vatanartıran, 2014; Cemaloğlu, 2005; Kayıkçı, Özdemir ve Özyıldırım, 2015; Receptoğlu ve Kılınç, 2014). Okul müdürlerinin görevlendirilmesine ilişkin son politikalara yönelik araştırmaların sayısı oldukça azdır. Mevcut mevzuata göre görevlendirilen okul müdürlerinin bakış açılarına ve deneyimlerine göre mevcut uygulamayı anlamlandırmaya yönelik araştırmaların yapılması önemlidir. Bu nedenle bu olgunun araştırılması gereklidir

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin görevlendirilmesi politikalarına ilişkin ortaokul müdürlerinin algılarının belirlenmesidir. Bu kapsamda şu sorulara cevap aranmıştır: (i) Okul müdürü olarak görevlendirilme ne anlam ifade etmektedir? (ii) Okul müdürü olarak görevlendirilme sürecine ilişkin deneyimler nelerdir?

Yöntem

Olgubilim, araştırmanın deseni olarak belirlenmiştir (Merriam, 2015). Verilerin toplanmasında, yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularına ilişkin olarak iki uzmanın görüşü alınmıştır. Çalışma grubu, benzeşik örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir ve Mardin ili Artuklu ilçesinde görev yapan ve yürürlükteki yönetmeliğe göre görevlendirilen 10 ortaokul müdüründen oluşmuştur (Ersoy, 2016). Öncelikle pilot görüşme yapılmıştır. Verilere ilişkin olarak katılımcıların teyidi alınmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma devam etmektedir. Araştırmanın bazı bulguları şunlardır: Okul müdürü olarak görevlendirilme, sorumluluk üstlenmek, fedakarlık, eğitim ve öğretime yön vermek, adil davranma gibi anlamlandırılmaktadır. Görevlendirme politikalarının sık sık değişmesi, görevlendirilmenin mülakata göre yapılmasının yeterli olmadığı ve liyakat ile ilgili bazı sorunların olduğu vurgulanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul Müdürü, Yönetici Görevlendirme Politikası, Görevlendirme Olgusu

¹ Bu çalışmada, Ahmet Alp tarafından hazırlanmakta olan “Tezsiz Yüksek Lisans Dönem Projesi”ndeki bazı veriler/bulgular kullanılmıştır.

Kaynaklar

- Altın, F. ve Vatanartıran, S. (2014). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme, atama ve sürekli geliştirme model önerisi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15 (2), 17-35.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı: Varolan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25 (2), 249-274.
- Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), Eğitimde nitel araştırma desenleri (s.51-109). Ankara: Anı
- Kayıkçı, K., Özdemir, İ. ve Özyıldırım, G. (2015). İlk defa ve yeniden okul müdürü görevlendirilmesi: Sözlü sınav üzerine bir değerlendirme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 21 (4), 471-498.
- Merriam, S. B. (2015). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 2009)
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015, 6 Ekim). Milli Eğitim Bakanlığı eğitim kurumları yöneticilerinin görevlendirilmelerine dair yönetmelik. Resmi Gazete, 29494.
- Recepoglu, E. ve Kılınç, A. Ç. (2014). Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. Turkish Studies, 9 (2), 1817-1845.

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN SINIF BAĞLILIĞININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (ADIYAMAN İLİ ÖRNEĞİ)

Burhanettin Dönmez^a, Çağrı Demirtaş^b

^(a) Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, burhanettin.dönmez@inonu.edu.tr

^(b) Arş. Gör., Adıyaman Üniversitesi, cdemirtas@adiyaman.edu.tr

Giriş

Sterns (1960) tarafından ilk kez tanımlanan örgüt iklimi; kişilik özelliği gibi örgüte ait bir kişilik kavramı şeklinde nitelendirilmiştir (Dönmez, 2016: 17). Karslı (2004), örgüt iklimini bir örgütü diğer bir örgüte göre farklı kılan, kendine ait kişilik yapısı ve örgüte giren bireylerin bu kişilikle karşılaştıklarında hissettikleri duyguların bütünü şeklinde tanımlamıştır (Aktaran: Saraç, 2015: 2). Peker (1993) örgüt iklimini; örgüte kişiliğini kazandıran, olabildiğince sürekli bireylerin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan ölçülebilir özellikler toplamı olarak tanımlarken, Silver (1983) ise örgüt ikliminin, dört bir tarafımızı çevreleyen bir hava, elle tutulamayan bir duygu gibi olduğunu ve örgütün bütününe etki ettiğini belirtmektedir (Aktaran: Yurter, 2016: 3-4). Yapılan tanımlar genel olarak örgütlerin sahip oldukları iklimlerin çalışanların davranışlarına yansımalarına işaret etmektedir. Eğitim kurumlarının çalışma alanları doğrudan insanlar olduğundan bu örgütlerde insan ilişkileri ve örgütsel iklim daha da önemlidir. Okul iklimi, okulun genel atmosferi veya okuldaki genel tutum, okulu diğer okullardan ayırt edilmesini sağlayan kişiliğidir (Özer ve Dönmez, 2007, Akt: Ayık, 2014: 40). Okulların olduğu gibi sınıflarında kendine özgü bir iklimi bulunmaktadır. Sınıfların fiziksel özellikleri, kuralları, etkinlikleri ve gelenekleri aynı olmamakla birlikte içinde bulunan öğretmen ve öğrencilerde farklılık göstermektedir. Sınıf iklimi bir anlamda sınıfın öğrenci sayısını, öğrencilerin yaşını, sosyoekonomik düzeylerini, sınıf etkinliklerini, değerlerini, inançlarını ve adetlerini kapsamaktadır (Yanık, 2011: 9). Bir sınıfın iklimi, o sınıf meydana getiren öğrencilerin karakteristik özellikleri, öğretmenlerin stilleri ve öğrenci- öğretmen arasındaki ilişkiden oluşmaktadır (Schwart, 1972, Ballatine, 1983: Akt: Avedisyan, 1997: 35). Sınıf, öğretmenler ve öğrencilerin eğitsel amaçlara ulaşmak için sahip oldukları bilgi ve yaşantıları paylaştıkları, yapılandırılmış ortamdır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıf içindeki davranışları eğitim-öğretim sürecini etkiler. Sınıfta öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiler, öğrenmenin ve eğitimin temelini teşkil eder. Söz ve eyleme dayalı bu ilişkiler iyi ise, sınıfta olumlu bir atmosfer oluşur; ilişkiler kötü ise, sınıfın atmosferi giderek bozulur ve eğitim amacına ulaşmaz. Sınıftaki eğitici ortamın bir kısmının sınıfın bu iklimine bağlı olduğu söylenebilir. Fakat sınıf ortamını derinden etkileyen önemli durum ise literatürde sınıf ikliminin bir boyutu olarak ele alınan ve sınıf iklimden farklı olarak öğrenci-öğrenci etkileşimini temel alan sınıf bağlılığıdır. Dwyer vd (2004), sınıf ortamıyla ilgili çoğu araştırmanın öğretmen öğrenciyle olan ilişkisini vurguladığını, ancak az sayıda çalışmanın sınıflarında öğrenci-öğrenci ilişkisine yoğunlaştığını belirtmişlerdir. Glaser ve Bingham (2009: 65), öğrencilerin birbirleri ile kurdukları bağlılığın okul deneyiminde derin bir etkisi olduğunu ifade etmektedir. Sınıf bağlılığı, "öğrencilerin birbirlerine desteği ve işbirliğine dayalı öğrenci-öğrenci iletişimi algısı" olarak tanımlanmaktadır (Dwyer vd, 2004: 267). Bununla birlikte, sınıf bağlılığı sınıftaki öğrenciler arasındaki bağlılığa ve etkileşime odaklanmaktadır. Hirschy ve Wilson (2002), öğrencilerin bir arada birkaç haftadan birkaç aya kadar bir süre geçirdikten sonra etkileşimler ve ortak hedefler yoluyla ilişkiler geliştirdiği ileri sürmüşlerdir (Sidelinger ve Booth-Butterfield, 2010: 170). Sınıf bağlılığı, öğrencilerin sınıf katılımını etkileyen önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Sınıf bağlılığı, destekleyici sınıf iklimi, entelektüel beceri geliştirme (Terenzini, Theophilides ve Lorang, 1984) ve başarı (Church, Elliot ve Gable, 2001) gibi eğitim çıktılarıyla ilişkilidir (Ifert Johnson, 2009: 146). Glaser ve Bingham (2009), sınıf bağlılığı, öğrencilerin sosyal ve motive edici bir şekilde öğrenme gerçekleştirmelerinin bir yolu olduğunu belirtmişlerdir. Sosyal açıdan destekleyici ve paylaşımcı bir sınıf ortamı, öğrencilerin, akranlarıyla etkileşime girmesini sağlama, akademik performans artırmanın yollarından biri olduğu ifade edilebilir. Allen (2000) sınıfı, öğrencilerin yalnızca eğitimcilerden değil aynı zamanda akranlarından da kabul gördükleri bir alan olarak tanımlamıştır (Huang, 2012: 5). Çocuklar zamanlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri sınıfta öğretmen ve arkadaşları için değerli olduklarını hissetmeleri çocukların kendilerine güven duymalarını sağlar. Cüceloğlu (1999)'na göre bu güven duygusu öğrencilerin sınıf ile olumlu bir iletişim kurmasını sağlar (Aktaran: Gülten 2013: 15). Dolayısıyla öğrenci başarısı, akranlar arası iletişim ve etkileşim, öğrenci-öğrenci ilişkisi gibi sınıf ortamıyla ilgili süreçlerin öğrenci davranışlarına etkisini belirlemek için çalışmalar gereklidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; lise türü, sınıf düzeyi, cinsiyet, devamsızlık ve sınıf tekrarı gibi değişkenlerin öğrencilerin sınıfa bağlılık durumuna etkisini öğrenci algılarına göre incelemektir. Bu amaca ilişkin incelenecek problem ve alt problemler aşağıda belirtilmektedir.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi; “Lise öğrencilerinin sınıfa bağlılıkları ne düzeydedir? ” sorusuyla belirlenmiştir.

Alt Problemler

Araştırmanın amacına uygun olarak, bu çalışmada ele alınacak olan alt problemler aşağıda sıralanmıştır:

1. Lise öğrencilerinin sınıf bağlılık düzeyleri lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Lise öğrencilerinin sınıfa bağlılık düzeyleri sınıf seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Lise öğrencilerinin sınıfa bağlılık düzeyleri devamsızlık durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Lise öğrencilerinin sınıfa bağlılık düzeyleri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

Lise öğrencilerinin sınıfa bağlılık düzeyleri sınıf tekrarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın evrenini Adıyaman ili merkez ilçede ve Kâhta ilçesinde bulunan lise öğrencileri oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın örneklemini Adıyaman ili merkez ilçede ve Kâhta ilçesinde bulunan 8 lisenin 9-10-11. sınıflarında eğitimine devam eden toplam 970 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme belirlenirken Orantısız Tabakalı Örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, sınırları belirlenmiş bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılır. Burada önemli olan, evren içindeki alt tabakaların varlığından yola çıkarak evren üzerinde çalışmaktır (Büyüköztürk vd., 2010: 85). Bu çalışmada tabakalı örnekleme yöntemine uygun olarak öncelikle Adıyaman merkez ilçede ve Kâhta ilçesindeki lise türleri belirlenmiştir. Daha sonra belirlenen lise türlerinin her birinden bir grup çalışmanın örnekleme dâhil edilmiştir. Bu kapsamda Adıyaman merkez ilçe de bulunan Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi ve Güzel Sanatlar Lisesi örnekleme alınmıştır. Kâhta ilçesinde bulunan bir Fen Lisesi, bir Anadolu Lisesi, bir Meslek Lisesi ve bir İmam Hatip Lisesi örnekleme dâhil edilmiştir. Kâhta ilçesinde Güzel Sanatlar Lisesi bulunmaması nedeniyle İmam Hatip Lisesi örnekleme dâhil edilmiştir. Adıyaman Merkez ilçe’de bulunan liselerden 480 kişi ve Kâhta ilçesinde bulunan liselerden 470 öğrenci çalışmanın örnekleme dâhil edilmiştir.

Çalışmada orijinali Dwyer, Bingham, Carlson, Prisbell, Cruz ve Fus (2004) tarafından geliştirilmiş Sınıf Bağlılık Ölçeğinin Türkçe’ ye uyarlaması ise Özer ve Demirtaş (2016) tarafından yapılmıştır. Dwyer vd. (2004) özgün ölçeğinde 18 maddelik tek faktörlü yapı yer almaktadır. Özer ve Demirtaş (2016) tarafından uyarlanan ölçekte 14 maddelik tek faktörlü yapı kullanılmıştır. Ölçekte yer alan maddeler; hiçbir zaman (1), nadiren (2), bazen (3), çoğunlukla (4) ve her zaman (5) şeklinde ifade edilen beşli likert tip dereceleme ölçeği ile ifade edilmiştir. Sınıf Bağlılık ölçeğinde toplam 14 madde bulunmaktadır.

Bulgular

Öğrencilerin puan ortalamalarının lise türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($x^2=2,034$, $p>0,05$).

Öğrencilerin puan ortalamalarının sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($x^2=2,857$, $p>0,05$). Bu sonuç sınıf düzeyinin sınıf bağlılığı üzerinde bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin puan ortalamalarının devamsızlık durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($x^2=5,415$, $p>0,05$).

Öğrencilerin puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda, ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı tespit edilmiştir (Mann Whitney $U=100,310$; $p>0,05$).

Öğrencilerin puan ortalamalarının sınıf tekrarı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda, ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı tespit edilmiştir (Mann Whitney $U=38,085$; $p>0,05$).

Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, puan üstünlüğüne göre veya yetenekle öğrenci alan liselerin sınıf bağlılığı üzerinde bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Akademik başarının veya yeteneğin kişiler arası sosyal ilişkiye etki etmediği, sınıf içerisinde birbirlerine ilişkin öğrenci algılarında bir farklılık yaratmadığı ifade edilebilir. Bireylerin birlikte geçirdiği zaman ve bireyler arası etkileşim artıca bireylerin bir birlerine ilişkin olumlu fikirlere sahip olmaya başladıkları söylenebilir. Sınıf düzeyi açısından bakıldığında sınıf bağlılığında anlamlı farklılık olmadığı ifade edilebilir. Çalışmanın eğitim-öğretim döneminin sonunda yapılması nedeniyle onuncu ve on birinci sınıflara oranla birbirleriyle daha az zaman harcayan dokuzuncu sınıflarında birbirleri ile etkileşim kurlmalarına olanak sağladığı ve sınıf bağlılıklarına olumlu etki ettiği söylenebilir. Fakat sınıf düzeyi artıca veya azaldıkça sınıf bağlılığında bir farklılık oluşmadığı söylenebilir. Cinsiyet açısından sınıf bağlılığına bakıldığında bireyler arasında istatistiksel açıdan farklılık olmadığı görülmektedir. Erkekler arasında veya kızlar arasında sınıf bağlılığına ilişkin fark olmaması bu yaş düzeyinde cinsiyetçi rollerin geride kalmış olması, arkadaşlıklar da cinsiyet ayrımının yapılmaması sınıf bağlılığında farklılık olmamasının nedeni olarak gösterilebilir. Elde edilen sonuçlarda sınıf tekrarı yapan bireylerin yeni başladıkları sınıfa bağlılıklarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Aynı okul ortamında bulunmalarının etkisinin sınıf ortamında da hissedildiği söylenebilir. Okul ikliminin sınıf bağlılığına da etkisi şeklinde ifade edilebilir. Öğrenciler dersi daha önce almış (sınıf tekrarı yapmış) olan öğrencilerden dersin zorluğunu, öğretmenin adilliği veya hoşgörüsünü, ödevlerin miktarı ve zorluğu gibi konularda bilgi alarak ilk beklentilerini ve fikirlerini şekillendirebilirler. Dersi daha önce alan bireyler bu konularda dersi alacak öğrencilere yardımda bulunabilir. Buda sınıf tekrarı yapmış, dersi daha önce almış bireylerin sınıfa uyumuna katkı sağlayabilir. Devamsızlık değişkeni açısından öğrencilerin birbirlerine yönelik algısında bir farklılık olmadığı görülmektedir. Öğrencinin belirli günlerde veya saatlerde sınıfta olmaması sınıf ile olan bağlarında bir sorun oluşturmadığı söylenebilir. Ayrıca bazı durumlarda öğrenciler birlikte derse gelmeyip okul dışında birlikte zaman geçirerek te etkileşime girdikleri söylenebilir. İdari bir konu olan devamsızlığın bireyler arası etkileşim veya iletişime olumsuz yönde etki etmediği ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Bağlılığı, etkileşim, Öğrenci,

Kaynaklar

- Avedisyan, S., (1997), Azınlık Okullarında Sınıf İklimi Ve İletişim, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 35.
- Ayık, İ., (2014), Ortaokullarda Şiddet Ve Okul İklimi Arasındaki İlişki (Konya İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, 40.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (11. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık, 85.
- Dönmez, Ş., (2016), Ortaokul Öğrencilerinde Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Muğla, 17.
- Dwyer, K. K., vd., (2004), Communication and connectedness in the classroom: development of the connected classroom climate inventory, *Communication Research Reports*, 21:3, 264-272, DOI: 10.1080/08824090409359988
- Glaser, H. F., Bingham, S., (2009), Students' perceptions of their connectedness in the community college basic public speaking course, *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 9, No. 2, 65.
- Gülden, B., (2013), İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sınıftaki Duygularının ve Sınıf İçi Aidiyet Duygusunun Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Tokat, 15.
- Ifert Johnson, D., (2009) Connected Classroom Climate: A Validity Study, *Communication Research Reports*, 26:2, 146.
- Huang, I-T., (2012), Are international students quiet in class? the influence of teacher confirmation and classroom connectedness on classroom apprehension and willingness to talk among international students, *Department of Communication and Journalism*, 5.
- Karasar, N. (2005), Bilimsel Araştırma Yöntemi - Kavramlar, İlkeler, Teknikler. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Saraç, K., (2015), Okul İkliminin Ortaokul Öğrencilerinin Algılarına Göre Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir, 2.
- Sideling, R. J., ve Booth-Butterfield, M., (2010), Co-constructing Student Involvement: An Examination of Teacher Confirmation and Student-to-Student Connectedness in the College Classroom, *Communication Education*, 59:2, 165-184, DOI:10.1080/03634520903390867, 170.
- Yurter, Y., (2016), İlkokul Ve Ortaokullarda Okul İklimi İle Örgütsel Yaratıcılık Davranışları Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, 3-4.

ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM İŞ KOLUNDAKİ SENDİKALARA ÜYE OLMA NEDENLERİNİN ANALİZİ

Hasan Demirtaş^a, Niyazi Özer^b, Servet Atik^c

^(a) Doç.Dr., İnönü Üniversitesi, hasan.demirtas@inonu.edu.tr

^(b) Doç.Dr., İnönü Üniversitesi, niyazi.ozer@inonu.edu.tr

^(c) Dr., İnönü Üniversitesi, servet.atik@inonu.edu.tr

Giriş

İş yaşamında oluşan ve oluşabilecek sorunları çözmek, işgörenlerin özlük haklarını, çalışma koşullarını, ortak çıkarlarını ve haklarını korumak ve geliştirmek amacıyla kurulmuş ekonomik, demokratik ve bağımsız kitle örgütleri olan sendikalar; diğer iş kollarında olduğu gibi eğitim iş kolunda da giderek artan bir öneme ve işleve sahiptir (Demirtaş, Özer, Atik ve Kırbac, 2015). Araştırmalar, sendikaların özellikle üyelerinin ve iş kolunda çalışanların haklarını korumak, onlara mesleki anlamda destek olmak gibi amaçlarının olduğunu ifade etmektedir (Baysal, Türkmen ve Yücel, 2010; Eraslan, 2012). Bu açıdan bakıldığında eğitim iş kolunda faaliyet gösteren sendikaların öğretmenlerin özlük haklarını korumak, öğretmenlik mesleğine sahip çıkıp, mesleği geliştirmek, toplumsal faydalar sağlamak gibi amaçlarının olduğu ifade edilebilir. Eğitim iş kolunda yaklaşık bir milyon öğretmenin çalışıyor olmasından dolayı eğitim iş kolunda kurulu sendikalar diğer sendikalarla karşılaştırıldığında yoğun bir çalışan kitlesine hitap etmektedir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin sendikalara üye olma nedenleri: eğitim hizmetlerini geliştirmek (Jessup, 1978), birlikte hareket etmek (Hoxby, 1996), öğretmenlerin haklarını korumak ve geliştirmek (Kayıkcı, 2013), siyasi görüşe yakınlık, maddi çıkarları koruma (Sarpkaya, 2005), eğitim sisteminin sorunlarını çözmek, eğitim paydaşlarıyla ilgili süreçlerde sorunlara destek olmak (Eraslan, 2012) olarak sıralanabilir. Bu araştırmada, öğretmenlerin eğitim iş kolundaki sendikalara üye olma nedenlerinin belirlenmesi ve bu nedenlerin çeşitli değişkenler açısından analizinin yapılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, öncelikli olarak öğretmenlerin sendikalara üye olma nedenlerini belirlemeyi amaçladığından bu yönüyle tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır. Tarama (survey) araştırması bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Öğretmenlerin sendikaya üye olma nedenlerinin cinsiyet, kıdem, üye olunan sendika, kaç yıldır sendika üyesi olduğu ve sendikasını değiştirip değiştirmediği değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde nedensel karşılaştırmalı desen kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırmalı desende bireyler ya da gruplar arasındaki farklılıkların nedenleri, sonuçları belirlenir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Malatya il merkezindeki ilkökul, ortaokul ve liselerden oluşan toplam 35 okulda görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 1131 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin demografik özellikler incelendiğinde katılımcıların yaklaşık olarak %35'inin (n=405) kadın, % 65'inin (n=726) erkek öğretmenlerden oluştuğu, %29'unun (n=328) sınıf öğretmeni, %71'inin (n=803) branş öğretmeni olduğu, %9'unun (n=105) 1-5 yıl mesleki kıdeme, %14'ünün (n=155) 6-10 yıl mesleki kıdeme, %20'sinin (n=229) 11-15 yıl mesleki kıdeme, %22'sinin (n=251) 16-20 yıl mesleki kıdeme, %35'inin (n=251) 21 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip olduğu; %16'sının (n=186) Türk Eğitim Sen'e üye olduğu, %39'unun (n=445) Eğitim Sen'e üye olduğu, %36'sının (n=405) Eğitim Bir Sen'e üye olduğu, %8'inin (n=95) Diğer sendikalara üye olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada kullanılan veri toplama formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlere ait cinsiyet, branş, mesleki kıdem, üye olunan sendika, kaç yıldır sendika üyesi olduğu, sendika değiştirme gibi değişkenlere ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğretmenlerin sendikalara üye olma nedenlerine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Öğretmenlerin sendikalara üye olma nedenlerini belirlemek amacıyla hazırlanan anket araştırmacılar tarafından alan yazın taraması yapılarak. Hazırlanan anket eğitim bilimleri alanında uzman 5

öğretim üyesi tarafından incelenmiş gerekli iyileştirme çalışmaları yapıldıktan sonra 4 öğretmenden de görüş alınmıştır. Yapılan bu çalışmalardan sonra ankete nihai hali verilmiştir. Anket beşli Likert tipinde hazırlanmış ve “Hiç etkili değil” ile “Tamamen etkili” arasında değişen ve 1’den 5’e puanlanacak şekilde derecelendirilmiştir. Anketin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde öğretmenlerin sendikalara üye olma nedenlerini belirlemek için betimsel istatistik analizleri yapılmıştır. Öğretmenlerin sendikalara üye olma nedenlerinin cinsiyet, kıdem, üye olunan sendika, kaç yıldır sendika üyesi olduğu ve sendikalarını değiştirip değiştirmedikleri değişkenlerinden etkilenip etkilenmediğinin belirlenmesinde ki-kare testi kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin sendikaya üye olma nedenlerinin belirlenmesine yönelik yapılan betimsel analizlere ilişkin sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlerin sendikaya üye olma nedenlerinin frekans ve yüzdeleri

	Hiç Etkili Değil		Az Etkili		Orta Düzeyde Etkili		Çoğunlukla Etkili		Tamamen Etkili	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Sendikamın siyasi görüşüme yakın olması	233	20,6	132	11,7	170	15,0	267	23,6	329	29,1
2. Sendikamın çalışmalarını beğenmem	223	19,7	189	16,7	248	21,9	258	22,8	213	18,8
3. Sendikamın siyasi iktidara yakın olması	848	75,0	110	9,7	87	7,7	54	4,8	32	2,8
4. Sendikamın üyeleri arasındaki yardımlaşma	198	17,5	132	11,7	280	24,8	344	30,4	177	15,6
5. Sendikamın önemli sosyal ve politik meselelere yaklaşımı	150	13,3	119	10,5	224	19,8	313	27,7	325	28,7
6. Sendikamın ülkenin demokratikleşmesi konusundaki yaklaşımı	146	12,9	88	7,8	161	14,2	316	27,9	420	37,1
7. Sendikamın tüm öğretmenler arasında birlik ve beraberlik sağlaması	157	13,9	125	11,1	277	24,5	309	27,3	263	23,3
8. Sendikamın hukuki sorun yaşayan üyelerine destek olması	119	10,5	111	9,8	213	18,8	320	28,3	368	32,5
9. Sendikamın öğretmenlerin mesleki gelişimine dönük etkinlikler (seminer, konferans, panel vb.) düzenlemesi	198	17,5	196	17,3	276	24,4	239	21,1	222	19,6
10. Sendikamın eğitim sisteminin sorunlarına çözüm üretmeye çalışması	127	11,2	127	11,2	222	19,6	319	28,2	336	29,7
11. Sendikamın üyelerine tatil, gezi, dinlenme vb. sosyal etkinlikler düzenlenmesi	409	36,2	234	20,7	241	21,3	170	15,0	77	6,8
12. Sendikamın eğitim çalışanlarının özlük haklarına geliştirmeye dönük çalışmalar yürütmesi	165	14,6	113	10,0	172	15,2	345	30,5	336	29,7
13. Sendikamın eğitimde yaşanan gelişmeleri yakından takip etmesi	123	10,9	128	11,3	174	15,4	305	27,0	401	35,5
14. Sendikamın eğitim çalışanlarının tümünün haklarını korumaya dönük tutumu	134	11,8	96	8,5	193	17,1	317	28,0	391	34,6
15. Örgütlenmenin demokratik yaşamın bir gereği olduğuna ilişkin düşüncem	123	10,9	69	6,1	152	13,4	258	22,8	529	46,8
16. Sendikamın çıkardığı yayınların (kitap, dergi, gazete vb.) niteliği	240	21,2	202	17,9	281	24,8	240	21,2	168	14,9
17. Yakın arkadaşlarımdan çoğunun sendika üyesi olması	403	35,6	239	21,1	230	20,3	162	14,3	97	8,6
18. Çalıştığım kurumdaki çoğu kişinin bu sendikaya üye olması	612	54,1	190	16,8	171	15,1	105	9,3	53	4,7
19. Sendika üyeliğinin tayin, terfi vb. işlerde işleri kolaylaştırması	763	67,5	152	13,4	121	10,7	54	4,8	41	3,6
20. Sendikal çalışmalarda öncü olma isteğim	616	54,5	204	18,0	156	13,8	111	9,8	44	3,9
21. Sendika üyesi olmanın bana sağladığı saygınlık	554	49,0	181	16,0	162	14,3	140	12,4	94	8,3

Cinsiyet değişkeni açısından yapılan ki kare testine göre 1.,4.,6.,9.,15.,20. ve 21. maddelerde sendikaya üye olma nedenleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < .05$). Branş değişkeni açısından yapılan ki kare testine göre 3., 4., ve 16. maddeler hariç geriye kalan tüm maddelerde sendikaya üye olma

nedenleri ile branş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < .05$). Sendika değiştirme değişkeni açısından yapılan ki kare testine göre 2.,3., 4.,11.,17. ve 18. maddeler hariç geriye kalan tüm maddelerde sendikaya üye olma nedenleri ile sendika değiştirme değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < .05$). Üye olunan sendika değişkeni açısından yapılan ki kare testine göre 11.madde hariç geriye kalan tüm maddelerde sendikaya üye olma nedenleri ile üye olunan sendika arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < .05$).Sendikalara üye olma süresi değişkeni açısından yapılan ki kare testine göre 3.madde hariç geriye kalan tüm maddelerde sendikaya üye olma nedenleri ile sendikalara üye olma süresi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < .05$).

Tartışma ve Sonuç

Sendikalar işgörenlerin bir takım haklarını korumak, geliştirmek ve yeni haklar kazandırmak üzere oluşturulmuş demokratik oluşumlardır. Eğitim iş kolunda faaliyet gösteren sendikaların eğitim ve öğretmen sorunlarıyla ilgilendikleri, öğretmenler yararına kazanımlar elde etmek amacıyla çalışmalar yürüttükleri ifade edilebilir. Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin sendikalar üye olma nedenleri incelenmiştir. Öğretmenlerin genel olarak sendikalara üye olma nedenleri: siyasi görüşe yakınlık, sendikanın siyasi ve politik olaylara yaklaşımı, sendikanın öğretmenlerin mesleki gelişine sağladığı katkı, eğitim sorunlarına çözüm getirme gibi nedenlerin ağırlıklı olarak tercih edildiği ifade edilebilir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin sendikalara üye olma tercihlerinin öncelikle onların politik tercihlerine göre şekillendiği görülmektedir.

Erkek öğretmenlerin sendikalara üye olma nedenleri öncelikle saygınlık sağlama, çalışmalara öncülük etme olarak belirlenmiştir. Bu açıdan erkek öğretmenlerin sendikalı olmayı kimlik oluşturmanın bir parçası olarak gördükleri ve sendikalar üzerinden eğitim sisteminin işleyişine katkı yapmayı amaçladıkları düşünülebilir. Branş değişkeni açısından bakıldığında sınıf öğretmenlerinin sendikalara genel olarak kendi söylemlerine yakınlık, eğitimdeki sorunlara çözüm üretme gibi nedenlerden dolayı üye oldukları görülmektedir. Sendikalara üye olma süresi ve kıdem değişkeni açısından yapılan analizler sonucunda kıdem ve sendikalara üye olma süresi arttıkça öğretmenlerin tercihlerinin daha belirgin ve sorunları sorgular nitelikte olduğu ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sendika, öğretmenler, sendikaya üye olma nedenleri.

Kaynaklar

- Baysal, Ö., Okulu, U. M. İ., Türkmen, L. ve Yücel, C. (2010). Sınıf öğretmenlerinin mesleki örgütlenmeye yönelik tutumları: Uşak ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 329-352.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (14. Baskı).Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, H., Ö., Niyazi, Atik, S. ve Kırbaç, M. (2015). Sendikal vatandaşlık davranışı ve sendikal kimlik ilişkisi: Öğretmenler üzerine bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2),77-93.
- Eraslan, L.(2012).Günümüz öğretmen sendikacılığının değerlendirilmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 1(1):59-72.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E.ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hoxby, C. (1996). How teachers' unions affect education production. *Quarterly Journal of Economics*, 111(4), 671-718.
- Jessup, K. D. (1978). Teacher unionization: A reassessment of rank and file motivations. *Sociology of Education*, 51, 44-55.
- Kayıkcı, K. (2013). Türkiye’de kamu ve eğitim alanında sendikalaşma ve öğretmen ile okul yöneticilerinin sendikalardan beklentileri. *Amme İdaresi Dergisi*, 46(1), 99-126.
- Sarpkaya, R. (2005). Öğretmenlerin sendikalara üye olma durumlarını etkileyen etmenlerin profili. *Mülkiye Dergisi*, 29, 247, 109-127.

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK MOTİVASYON DÜZEYLERİ İLE AKADEMİK TÜKENMİŞLİKLERİ

Niyazi Özer^a, S.Nihat Şad^b, Servet Atik^c

^(a) Doç.Dr., İnönü Üniversitesi, niyazi.ozar@inonu.edu.tr

^(b) Doç.Dr., İnönü Üniversitesi, nihat.sad@inonu.edu.tr

^(c) Dr., İnönü Üniversitesi, servet.atik@inonu.edu.tr

Giriş

Motivasyon eğitimde ve öğrenci başarısında önemli rol oynayan kavramlardan biridir (Renchler, 1992; Zimmerman, 1990). Motivasyon, bir amaca yönelik olarak davranışı harekete geçiren, sürdüren ve yönlendiren bir enerji olarak tanımlanmaktadır (www.nlpu.com). Keller (1983) ise motivasyonu davranışın yönü ve büyüklüğü; çabanın göstergesi olarak tanımlamıştır. Motivasyon eğitim, sağlık, spor, endüstri gibi birçok alanda önemlidir. Öğrenci açısından değerlendirildiğinde; öğrencinin bulunduğu ortamdaki öğrenme faaliyetlerine katılımında içsel ya da dışsal olarak güdülenmesi önemli bir faktördür (Barron ve Harackiewicz, 2001; Elliot ve Thrash, 2001; Matuga, 2009). Özerklik teorisine göre insan çevresi tarafından desteklensin veya desteklenmesin doğduğu andan itibaren içsel bir uyarılma ve öğrenme isteğine sahiptir. Başka bir ifadeyle insan doğuştan öğrenme isteğiyle dünyaya gelir (Deci, 1975; Deci ve Ryan, 1985).

Özerklik teorisine göre insanların özerklik, yeterlik ve sosyal ilişki içinde olma olarak üç temel ihtiyacı bulunmaktadır (Deci ve Ryan, 1985). Bu üç ihtiyaç, kişilerin içsel veya kişiler arası davranışlarını açıklar (Deci, Ryan ve Williams, 1996). Ryan ve Deci (2000), Özerklik teorisini temel alarak içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olmak üzere üç tür motivasyon olduğunu ifade etmişlerdir.

İçsel motivasyon, bir etkinliği kendisi zevk aldığı ve tatmin olduğu için yapma ve devam ettirme dürtüsüdür (Deci, 1975). Bir öğrencinin kendi kendine ödev ve sorumluluklarını yerine getirmesi, derslere kendi isteğiyle katılması gibi durumlar içsel motivasyona örnek oluşturur. Dışsal motivasyon, bireylerin davranışlarını dışsal etmenlere bağlı olarak gerçekleştirmeye dürtüsüdür (Ryan ve Deci, 2000). Öğrencinin anne babası istediği için ders çalışması, öğretmenin zorlamalarıyla derse katılması gibi durumlar dışsal motivasyona örnek verilebilir. Motivasyonsuzluk, davranışa isteksiz olma durumudur (Ryan ve Deci, 2000). Öğrencinin eğitsel faaliyetlerdeki isteksizliği motivasyonsuzluğa örnek gösterilebilir.

Yapılan araştırmalarda öğrencilerin motivasyonun onların yaşayacağı okul tükenmişliği ile bağlantılı olduğu ifade edilmiştir (Aypay ve Eryılmaz, 2011; Kiuru, Aunolo, Nurmi, Leskinen ve Salmelo-Aro, 2008). Öğrenci tükenmişliği kimi kaynaklarda okul tükenmişliği kimi kaynaklarda akademik tükenmişlik olarak ifade edilmektedir. Öğrenciler açısından tükenmişlik çalışma taleplerinden dolayı tükenmiş hissetme ve bir öğrenci olarak kendini yetersiz hissetme durumudur (Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002). Okul tükenmişliği öğrencilerin okuldan ve okulla ilişkili görev ve sorumluluklarının kendilerinde oluşturduğu stres ve baskıdan kaynaklanan tükenme durumları olarak tanımlanabilir (Aypay, 2012). Bu araştırma kapsamında lise öğrencilerinin hem akademik motivasyonları ile okul tükenmişlikleri arasındaki ilişki hem de akademik motivasyonları ile okul tükenmişlikleri bağımsız değişkenler açısından incelenecektir.

Yöntem

Bu araştırma genel olarak tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır. Tarama (survey) araştırması bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Bu çalışmada öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ile akademik tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde nedensel karşılaştırmalı desen kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırmalı desende bireyler ya da gruplar arasındaki farklılıkların nedenleri, sonuçları belirlenir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ile akademik tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin çözümlenmesinde ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar; iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri betimlemek amacıyla yürütülen ve ilişkilerin derinlemesine analiz edildiği araştırmalardır (Karakaya, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Malatya ili Battalgazi (5) Yeşilyurt (4) Merkez İlçelerindeki 9 lisede öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü katılan 1381 ortaöğretim öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerden 722'sinin kız (%52.3), 659'unun erkek (%47.7), 300'ünün 9. sınıf (%21.7), 407'sinin 10. sınıf (%29.5), 336'sının 11. Sınıf (%24.3), 338'inin (%24.5) 12.sınıf, 565'inin anadolu lisesi (40.9), 438'inin (31.7) mesleki/teknik lise, 195'inin (%14.1) imam-hatip lisesi, 338'inin (%24.5) fen lisesi öğrencisi olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada birinci bölümü (cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü) kişisel bilgilerden, ikinci bölümü akademik motivasyon ölçeğinden, üçüncü bölümü ise okul tükenmişliği ölçeğinden oluşan bir veri toplama formu kullanılmıştır. Okul Tükenmişliği ölçeği Schaufeli, Salanova, Gonzales-Roma ve Bakker (2002) tarafından geliştirilmiş, üç boyut (Tükenme, Sinizm ve Yeterlik) ve 15 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçme aracının Türkiye'deki lise öğrencilerine yönelik formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Kutsal (2009) tarafından yapılmıştır.

Akademik motivasyon ölçeği Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal ve Vallières (1992) tarafından geliştirilmiştir. Akademik motivasyon ölçeğinin lise öğrencileri için Türkçe formu araştırmacılar tarafından uyarlanmıştır. Ölçek bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarıya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon, dışsal motivasyon-dış düzenleme, belirlenmiş dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olmak üzere yedi boyuttan oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizinde; öğrencilerin akademik motivasyon ve okul tükenmişliği algılarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)'nde gruplar arası farklılığı belirlemek için Scheffe testi kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik motivasyon ve okul tükenmişliği algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere korelasyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Cinsiyet değişkeni açısından yapılan t-testi sonuçlarına göre içsel, dışsal, motivasyonsuzluk ve okul tükenmişliği ölçeklerinde anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($p > .05$). Sınıf düzeyi değişkeni açısından yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre içsel, dışsal, motivasyonsuzluk ve okul tükenmişliği ölçeklerinde anlamlı farklılığın ($p < .05$) olduğu bulgulanmıştır. Okul türü değişkeni açısından yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre içsel, dışsal, motivasyonsuzluk ölçeklerinde anlamlı farklılığın ($p < .05$) olduğu, tükenmişlik ölçeğinde ise anlamlı farklılığın olmadığı ($p > .05$) belirlenmiştir. İçsel motivasyon ile okul tükenmişliği arasında negatif yönlü orta düzeyde ilişki, dışsal motivasyon ile okul tükenmişliği arasında negatif yönlü düşük düzeyde ilişki, motivasyonsuzluk ile okul tükenmişliği arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma kapsamında lise öğrencilerinin akademik motivasyon ile okul tükenmişlik düzeyleri hem bağımsız değişkenler açısından hem de bu iki değişken arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırma da cinsiyet değişkeni akademik motivasyonu etkilememektedir. Alan yazında yapılan bazı araştırmalarda cinsiyet değişkeninin akademik motivasyonu etkilemediği bulgulanmıştır (Barkoukis, Tsorbatzoudis, Grouios ve Sideridis, 2008; Vallerand ve Bissonnette ,1992; Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal C. ve Vallières, 1992; Yurt ve Bozer, 2015). Araştırma ile cinsiyet değişkeninin okul tükenmişliğini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Kutsal (2009), Bresó, Salanova ve Schaufeli (2007) tarafından yapılan araştırmalarda da cinsiyetin okul tükenmişliğini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ve okul tükenmişlikleri sınıf düzeyi değişkeninden etkilenmektedir. Genel olarak öğrencilerin okulla ilgili yaşantıları ve farkındalıkları bu durumu etkilemiş olabilir. Öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri okul türü değişkeninden etkilendiği bulgusuna ulaşılmıştır. Farklı türlerdeki okullardaki eğitim uygulamalarının birbirine benzememesi öğrencilerin okula ilişkin algılarını etkilediği söylenebilir. Bu araştırma ile öğrencilerin okul tükenmişliği okul türünden etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum eğitim sürecinin benzer değişkenlerden etkilenmesi ve çok yönlü olmasından kaynaklanmış olabilir. Öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ile okul tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki belirlenmiştir. Genel olarak alanyazında yapılan çalışmalarda motivasyon ile tükenmişlik arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar elde edilmiştir (David, 2010; Maslach, 2001; Pines, 1993).

Anahtar Kelimeler: Akademik motivasyon, okul tükenmişliği, lise öğrencileri.

Kaynaklar

- Aypay, A. (2012). Ortaöğretim öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği (OOTÖ). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), 773-787.
- Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 26-44.
- Barkoukis, V., Tsozbatzoudis, H., Grouios, G. ve Sideridis, G. (2008). The assessment of intrinsic and extrinsic motivation and amotivation: Validity and reliability of the Greek version of the Academic Motivation Scale. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(1), 39-55.
- Barron, K. E. ve Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (5), 706-722.
- Breso, E., Salanova, M. ve Schaufeli, W. (2007). In search third dimension of burnout: Efficacy or inefficacy?. *Applied Psychology: An International Review*, 56 (3), 460-478.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- David, A.P. (2010). Examining the relationship of personality and burnout in college students: The role of academic motivation. *Educational Measurement and Evaluation Review*, 1, 90-104.
- Deci, E. L. (1975). Intrinsic motivation. New York: Plenum.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. ve Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the selfregulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8 (3), 165-183.
- Elliot, A. J. ve Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13 (2), 139-156.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- <http://www.nlpu.com/Articles/artic17.htm> adresinden 24.03.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Karakaya, İ. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. Tanrıoğen, A. (Editör). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. İkinci baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: An overview of their current status* içinde (ss.383-434). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J. E., Leskinen, E. ve Salmela-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 23-55.
- Kutsal, D. (2009). *Lise öğrencilerinin tükenmişliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Maslach, C. (2001). What have we learned about burnout and health?. *Psychology and Health*, 16, 607-611.
- Matuga, J. M. (2009). Self-regulation, goal orientation, and academic achievement of secondary students in online university courses. *Educational Technology & Society*, 12 (3), 4-11.
- Pines, A.M. (1993). Burnout: An existential perspective. In Schaufeli, W., Maslach, C. ve Marek, T. (Eds.), *Professional burnout: Developments in theory and research* (pp. 33- 52). Washington D.C.: Taylor & Francis.
- Renchler, R. (1992). *Student motivation, school culture, and academic achievement*. ERIC/CEM Trends and Issues Series, Number 7, USA.
- Ryan, R. M. ve Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M. ve Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students a cross-national study. *Journal of cross-cultural psychology*, 33(5), 464-481.
- Vallerand, R. J. ve Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599-620.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L.G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal C. ve Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3-17.

ÖĞRETMENLERİN YETENEK GELİŞTİRME VE YÖNETME BECERİLERİ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Taner Atmaca^a

^(a) Arş. Gör, Düzce Üniversitesi, taneratmaca@duzce.edu.tr

Giriş

Yetenek yönetimi (talent management) başarılı örgütlerin geliştirilmesinde giderek daha da önem kazanan stratejik bir süreç haline gelmiştir. Küresel düzlemde düşünüldüğünde özellikle dünyaya yön veren kurumların temel insan kaynağı prensipleri arasında yetenekli bireylerin keşfedilmesi, yeteneklerinin örgütsel amaçlar doğrultusunda kanalize edilmesi, geliştirilmesi ve değerlendirilmesinin bulunduğu göze çarpmaktadır. Kaynağını insanın oluşturduğu kurumlar ve özellikle okullar için yeteneğin değerlendirilmesi bireylerin ve toplumun gelişiminde kritik bir evreyi de oluşturmaktadır (Davies ve Davies, 2014). Bu bağlamda ele alındığında bireyin erken gelişim evrelerinden itibaren yeteneğinin özellikle okullar aracılığıyla fark edilmesi ve onu geliştirici yönde programlar ve etkinlikler tasarlanmasının bireye ciddi katkılar sunacağı muhakkaktır.

Oldukça genç ve okullaşma oranı gittikçe artan bir nüfusa sahip olan Türkiye’de bireylerin sadece akademik ve bilişsel yönlerine yapılan yatırım, bu bireylerin sahip oldukları pek çok potansiyelin ve yeteneğin ihmal edilmesine de maalesef neden olmaktadır. Okulların odak noktasını büyük ölçüde, öğrencilerin gelecekte karşılımlarına çıkacak olan akademik sınavlara yönelik hazırlıklar oluşturmaktadır. Bu zaman içerisinde bireyin doğuştan getirmiş olduğu veya sonradan edindiği pek çok yetenek, geliştirilmeye açık potansiyeli ve taşımış olduğu kapasite değerlendirilmeden yok olmaya veya ihmalin kurbanı olmaktadır.

Türkiye’deki okullarda yürütülen sınav odaklı öğretimden ve öğrencilere nasıl daha yüksek not aldırabiliriz anlayışından dolayı farklı alanlarda, öğrencilerin yeteneklerini ifade edebilecekleri bir okul kültürü ve bir eğitim felsefesi yeterince oluşturulamamıştır. Bu eksiklik öğrencilerin tek boyutlu olarak sadece sınav odaklı ve sınavlarda çıkacak konularla kendilerini sınırlayacak şekilde bir okul hayatı geçirmelerine de zemin oluşturmaktadır. Oysaki eğitim öğretim süreci, temelinde kişinin potansiyelini açığa çıkarma, ifade etme, kullanma, geliştirme ve yönetme bileşenlerini de içermektedir.

Amerika’da ve Avrupa’da ülkemize kıyasla çok önce başlayan yetenek tespiti, yetenek havuzu oluşturulması ve bu yeteneklerin geliştirilmesi, toplum ve ülke yararına olacak şekilde değerlendirilmesi girişimleri aynı zamanda bu ülkelerin kendi insan sermayelerini iyi yönetebildiklerinin de bir göstergesidir. Bireyin taşımış olduğu entelektüel sermayenin, yeteneklerin ve potansiyelin özellikle bireyin gelişim ve öğrenmenin hızlı gerçekleştiği biyolojik evresinde belirlenmesi ve doğru yönlendirme ile değerlendirilmesi ülkelerin ekonomik güçlerini de doğrudan ve dolaylı olarak besleyen bir faktör haline gelmiştir.

Yeteneğin erken yaşlarda öncelikle aile tarafından fark edilmesi ve belirlenmesi gerekmektedir. Fark edilen ve belirlenen yetenek veya yeteneklerin daha ehil kişiler tarafından geliştirilmesi, yönetilmesi ve ileriye taşınması ise bireyin büyük ölçüde okul çağında gerçekleşen bir durumdur. Hal böyle olunca bu aşamada öğretmenlere bu kapasite ve yeteneklerin belirlenmesi, geliştirilmesi, yönetilmesi ve değerlendirilmesi konusunda büyük görev düşmektedir. Öğrencilerin yüksek performans sergileyebildiği, yeteneğini veya potansiyelini kullanabildiği alanlar oluşturmak öğrencinin sadece belirlenen alanlarda “başarılı” sayılmasının önüne geçebilecek fırsatlar oluşturacaktır. Öğrencinin taşımış olduğu potansiyeli bir performansa dönüştürebilecek olanaklar oluşturmak ve bundan bir katma değer elde etmek için öncelikle okullarda böyle bir atmosfer oluşturulmalı ve bu yönden bir eğitim tanımına / anlayışına geçilmelidir.

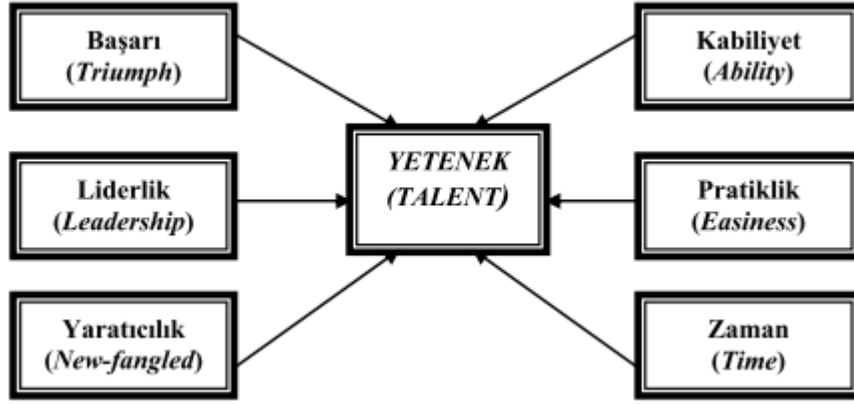
Yetenek Nedir ve Geliştirilmesi Neden Gereklidir?

Yetenek kavramı başarı, kabiliyet, liderlik, kolaylaştırmak, yaratıcılık ve yenilikçilik ile zamanı etkin kullanma kavramlarıyla ilişkilidir. Bununla bağlantılı şekilde yetenek, kişinin işini başarılı, kolaylaştırıcı, yeniliğe ve yaratıcılığa dayalı ve uygun bir zamanla yapabilme kabiliyetidir. Yetenek kavramı için bir başka tanımlamayı da bir kişinin tekrar edebilen düşünme, hissetme ve davranma yetilerinin üretken bir şekilde uygulanabilmesi şeklinde yapmak mümkündür.

Genel Türkçe sözlükte yeteneğin, “Bir duruma uyma konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç ve kapasite şeklinde” tanımlandığını görüyoruz. Eğitim bilimleri sözlüğünde ise yetenek, “Herhangi bir şeyi

öğrenmek, bir işi yapmak ve tamamlamak ya da bir duruma başarıyla uymak konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç” olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlarda dikkati çeken temel husus, bir duruma uyma veya bir işi öğrenme veya yapmada ihtiyaç duyulan unsurun bünyede olmasıdır.

Şekil 1: Yeteneği oluşturan bileşenler



Kaynak: Doğan ve Demiral, 2008

Şekil 1’de de görüleceği üzere yeteneği meydana getiren pek çok bileşenden söz edilebilir. Bu bileşenlerin bir araya gelmesi, değerlendirilmesi, geliştirilmesi yeteneğin var olan noktadan daha da ileriye taşınması için gereklidir.

Bilimde ve teknolojideki gelişmeler, toplumsal ilerlemeler ve beklentiler okulların gelecekte farklı bir yapı ve içerikte olması gerektiğine işaret etmektedir. Dünyadaki gelişmişlik klasmanlarına bakıldığında teknolojiye, bilime, sanata, spora yön veren toplumların insan kaynaklarını okullarda iyi şekillendirdiği ve potansiyellerini açığa çıkartacak öğrenme ortamları oluşturdukları görülebilir. Bireye kendini ifade edebilecek imkân sağlanması, öğrenme tasarımlarının bu felsefe doğrultusunda yapılması ve tek bir boyuta (sınav odaklı) indirgenmeyen bir eğitim sistemi anlayışı okula yolu düşen her bir bireyin kendinde var olan cevheri dışa çıkartması için fırsat da verecektir.

Öğrenmenin en yoğun gerçekleştiği ve yönetildiği yapı olan okulun Türkiye’de odağını sadece belirli akademik alanlara daraltmış olması bu süreçte genç potansiyellerin değerlendirilmeden zayıf olmasına da maalesef neden olabilmektedir. Ülkemiz açısından insan sermayemizin taşınmış olduğu yetenek ve potansiyelin tespiti, geliştirilmesi ve yönetilmesi aynı zamanda stratejik bir konudur. Ülkemizin geleceğini belirleyecek olan, gelecekte ülkemizi ve dünyayı şekillendirecek olan bireylerin taşınmış olduğu bu kapasiteyi erken yaşlarda belirlemek ve değerlendirmek ciddiyle üzerinde durulması gereken bir pedagojik ve stratejik derinliği olan alandır.

Okullar ve Yetenek Yönetimi

Okullar pek çok alandaki öğrenmenin gerçekleştiği yerlerdir. Birey doğuştan getirdiği öğrenme iştiağı ve potansiyelini okul aracılığıyla sistematik hale getirir. Ancak bu süreçte iyi yapılandırılmayan okul hayatı, ehil olmayan kişilerce yürütülen öğretmenlik mesleği vb. gibi olumsuz faktörler yüzünden pek çok insan da “eğitim zayıfatı” olabilmektedir. Uzun soluklu olacak bu süreci ciddiyle ve liyakate uygun şekilde yönetecek olan da bu anlayışa ve donanıma sahip olan öğretmenlerdir.

Yetenek geliştirilmesi ve yönetimi, okulların gelecekteki konumlarını belirleyecek iki önemli bileşendir. Öğrencilerinin yeteneklerini ortaya koyabileceği öğrenme alanları oluşturan ve okulu bu yönde dönüştürebilen öğretim liderleri ciddi bir pedagojik başarı da ortaya koyacaklardır. Dahası kitlesel eğitimle birlikte belirli alan veya alanlarda yeteneği gelecek vaat eden öğrencilere yönelik kişiselleştirilmiş öğrenme tasarımları planlamak da okullar açısından stratejik bir hamle olacaktır. Akranlarına göre yüksek potansiyelli öğrenmeye ve komplike işleri yapabilme becerisine sahip öğrenciler öğretmenler tarafından iyi bir gözlem ve keşif sürecinden sonra ortaya çıkarılmalı ve değerlendirilmelidir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ile ülkemizdeki okullarda öğretmenlerin yetenek geliştirme ve yönetme becerilerini öğrencilerin algıları esas alınarak ölçen bir ölçeğin olmaması bu alandaki bir boşluğu da göstermektedir. Bu çalışmada orta öğretim öğrencilerinden toplanacak veriler doğrultusunda öğretmenlerin yetenek geliştirme, kullanma ve yönetme becerilerini ölçmeyi amaçlayan bir ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışması ele alınacaktır.

Yöntem

Çalışma için öncelikle alan araştırması doğrultusunda madde havuzu oluşturulmuştur. Ardından oluşturulacak maddeler dil ve anlatım yönünden uzman görüşü alınarak düzeltilmesi gereken yerler yeniden



değerlendirilecektir. Oluşturulacak madde havuzu Likert türü bir ölçeğe dönüştürülerek örneklemdaki öğrencilere uygulan ve toplanacak veriler SPSS ve LISREL programları aracılığı ile geçerlik ve güvenilirlik analizlerine tabi tutulacaktır. Aynı zamanda ortaya çıkacak madde yük değerleri ve açıklanan varyans büyüklüğü ile ölçme aracının kullanılabilirliğine ilişkin yorum yapılacaktır.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Düzce’de bulunan ortaöğretim kurumları oluşturmaktadır. Örneklemini ise bu okullardan seçilecek öğrenciler oluşturacaktır.

Bulgular

Araştırmanın analizleri devam etmektedir. Analizler bittiği zaman bulgular paylaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yetenek, Yetenek Yönetimi, Yetenek Geliştirme

Kaynaklar

Davies, B., & Davies, B. (2014). *Eğitimde yetenek yönetimi (Çev. Tufan Aytaç ve Cemalettin İpek)*. Ankara: Nobel Yayınları.

Doğan, S., & Demiral, Ö. (2008). İnsan kaynakları yönetiminde çalışanların kendilerine doğru yolculuk yöntemi: yetenek yönetimi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 145-166.

ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM İDEOLOJİLERİ ÖLÇEĞİ: BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Turgay Öntaş^a, Taner Atmaca^b

^(a) Yrd. Doç. Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi, turgayontas@beun.edu.tr

^(b) Araş. Gör., Düzce Üniversitesi, taneratmaca@duzce.edu.tr

Giriş

Eğitim ve ideoloji ilişkisi içerisinde eğitim ideolojileri; ideoloji kavramının siyasi, hukuki, ekonomik, pedagojik içeriklerinden yararlanılarak farklı tasniflerde oluşturulmuştur. Kavram farklı başlıklar altında tanımlanmasına rağmen üzerinde kısmi uzlaşmanın olduğu tanım şöyledir: 'İdeoloji, hâkim toplumsal grup veya sınıfın iktidarını meşrulaştırmakla ilişkilidir' (Eagleton, 2011: 23). İdeoloji kavramının gelişimini düşünce tarihinin gelişimi ile de ilişkilendirmek gerekir. Uygulamacılar açısından ideolojik analiz yapılırken hangi tasnifin temel alındığını ve analizin kapsamını belirlemek, analizlerde kavramsal uzlaşmayı sağlayabilir.

Eğitim ideolojilerine ilişkin pek çok tasnif bulunmaktadır (Apple, 2009; Brameld, 1971; Cheng, 2003; Kaplan, 2011; Konarzewski, 1998; Meighan ve Brown, 2012; Morrison ve Ridley, 1989; Murphy, Mufti ve Kassem, 2009; O'Neill, 1990; Raynor, 1972; Scrimshaw, 1983). Tasnif sayısındaki fazlalık, eğitim ideolojilerinin kendi içerisinde eğitim felsefesi tasnifi olarak kabul görmüş, bununla birlikte kendi içerisindeki farklılaşmasının siyasi ideolojilere göre daha amorf olması eğitim ideolojileri tasnifinin dezavantajlı tarafıdır. Meighan ve Brown (2012) eğitimin ideolojik açıdan hangi boyutlarda eğitimin hangi uygulaması ile ilişkilendirilerek tartışılabileceğine ilişkin bir kavram seti önermiştir. Bu kavram seti bilgi teorisi, içeriği ve yapısı; öğrenme teorisi ve öğrenin rolü; öğretim teorisi ve öğretmenin rolü; öğrenme için uygun kaynakların teorisi; öğrenme durumlarının organizasyonunun teorisi; değerlendirme teorisi ve amaçlar, kazanımlar ve çıktılarının teorisi başlıklarından oluşmaktadır.

Literatürde siyasi ideolojilere ilişkin pek çok tasnif bulunmaktadır (Eatwell, 1993; Gutek, 2011; Örs, 2008). Bu çalışmada Gutek'in (2011) liberalizm, muhafazakârlık, ütopyacılık, Marksizm ve totalitarizm sınıflaması temel alınmıştır. Liberaller okulları sponsorluk, vergiler, krediler ve diğer pazarlama stratejileri aracılığıyla piyasa içinde konumlandırarak çok daha rekabetçi bir kimliğe büründürme içerisindeyler (Apple, 2009). Marksizm'de devletin eğitimdeki yeri eğitim için vergilendirme yoluyla finans sağlama, öğretmenlerin niteliklerini ve tedrisatı oluşturma bakımından asgari yasal bir çerçeve sağlamalı ama diğer tüm yönlerde eğitimin dışında kalmalı ve pedagojik uygulamayı öğretmenlere, öğrencilere ve işçi hareketine bırakmalıdır (Rikowski, 2011). Muhafazakâr ideolojide okul, kültürel değerleri taşıyan ve koruyan; kültürel mirası ve değerleri yetişkinlerden kültürel bilgisi tamamlanmamış olan bireylere nakleden, böylece de bu değerleri gelecek nesiller adına güvence altına alan bir kurumdur. Muhafazakâr sistemde idealist öğretmen kültürel mirası önemseyip çok iyi bilmeli ve kültürün geleneksel değerlerini davranışlarında yansıtabilmelidir (Gutek, 2011). Totaliteryanizm, liberalizmin eşit fırsat üzerine kurulu eşitlik idealini, sosyalizmin ise sınıfların eşit iktidarı üzerine kurulu eşitlik idealini reddeden, kitleler karar almak için değil boyun eğmek için vardır ve lidere itaat çok önemlidir söylemini savunan ideolojidir (Örs, 2008). Ütopyacılık, merkezi bürokratik devlet aygıtının karşısına herhangi bir merkezi otorite olmaksızın bireylerin ve gönüllülük temelinde bir araya gelmiş grupların oluşturduğu, kendi kendini düzenleyen toplum tasarımı savunan ideolojidir (Benlisoy, 2008).

Araştırmanın Amacı

Alanyazında öğretmenlerin eğitim ideolojilerini belirlemeye oldukça sınırlı sayıda ölçeğe rastlanmıştır (O'Neill, 1990). Araştırmada öğretmenlerin eğitim ideolojilerine yönelik ilgili alanyazında yer alan bulgu ve görüşler doğrultusunda literatürde ifade edilen ideolojik göstergelere uygun olarak öğretmenlerin eğitim ideolojilerini ortaya koyabilecek bir ölçek geliştirmek ve bu ölçeğin psikometrik özelliklerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Geliştirilen bu ölçeğin öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim ideolojilerine ilişkin tercihlerini ve düzeylerini belirlemeye yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Eğitim ideolojileri ölçeği geliştirilirken, Gutek'in (2011) liberalizm, muhafazakârlık, ütopyacılık, Marksizm ve totalitarizm sınıflaması temel alınmıştır. Ölçekte yer alacak maddelerin yazımında Akpınar (2014), Cbessum (2012), Eatwell (1993), Gutek (2011), Kaplan (2011), Mclellan (2012), Meighan ve Brown (2012), Ozmon ve Craver (2008) tarafından geliştirilen ilgili literatürden yararlanılmıştır. Eğitim ideolojileri ölçeğinin madde havuzu ölçek geliştirme sürecinde temele alınan liberalizm, muhafazakârlık, ütopyacılık, Marksizm ve totalitarizm boyutlarından yola çıkılarak oluşturulmuştur. Liberalizm boyutunu yansıtan 22, muhafazakârlık boyutunu yansıtan 26, ütopyacılık boyutunu yansıtan 16, Marksizm boyutunu yansıtan 19 ve totalitarizm boyutunu yansıtan 16 yazılarak toplamda 99 maddeden oluşan bir madde havuzu elde edilmiştir. Ölçekte yer alan ifadeler için Hiç Katılmıyorum (0), Çok Az Katılıyorum (1), Biraz Katılıyorum (2), Büyük Ölçüde Katılıyorum (3) ve Tamamen Katılıyorum (4) şeklinde beşli Likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Taslak ölçeğin pilot ve asıl uygulamaları seçkisiz örneklem yöntemiyle seçilen okullarda 2016-2017 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracına ilişkin veriler 400 öğretmen ve 302 öğretmen adayından elde edilmiştir. Eğitim ideolojileri ölçeği araştırma grubuna uygulandıktan sonra, ölçümlerin psikometrik özelliklerini ortaya koymak için istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Öncelikle, ölçümlerden yapılan yorumların yapı geçerliği için AFA uygulanmıştır.

Bulgular

İlk olarak verilerin analiz yapabilme koşullarını taşıyıp taşımadığına ve maddelerin ortak faktör varyans değerlerine bakılmıştır. Elde edilen değerler Tablo 1'de verilmiştir:

Maddeler	Communalities	Anti-image matrisi (a)	Maddeler	Communalities	Anti-image matrisi (a)
M64	0,504	0,927 ^a	M71	0,551	0,925 ^a
M60	0,429	0,938 ^a	M73	0,557	0,933 ^a
M77	0,506	0,928 ^a	M76	0,472	0,906 ^a
M96	0,525	0,937 ^a	M56	0,475	0,940 ^a
M21	0,422	0,902 ^a	M68	0,462	0,884 ^a
M25	0,419	0,916 ^a	M70	0,570	0,901 ^a
M57	0,285	0,925 ^a	M78	0,579	0,912 ^a
M67	0,377	0,935 ^a	M79	0,516	0,930 ^a
M75	0,396	0,927 ^a	M1	0,350	0,922 ^a
M91	0,330	0,903 ^a	M3	0,508	0,919 ^a
M8	0,506	0,932 ^a	M9	0,535	0,901 ^a
M28	0,385	0,869 ^a	M14	0,518	0,927 ^a
M44	0,411	0,956 ^a	M22	0,370	0,933 ^a
M59	0,403	0,928 ^a	M27	0,359	0,878 ^a
M62	0,431	0,947 ^a	M37	0,349	0,951 ^a
M65	0,493	0,937 ^a	M46	0,408	0,942 ^a
M93	0,482	0,924 ^a	M50	0,354	0,942 ^a
M94	0,406	0,925 ^a	M52	0,373	0,883 ^a
M99	0,503	0,938 ^a	M72	0,254	0,928 ^a
M30	0,272	0,913 ^a	M81	0,414	0,944 ^a
M66	0,368	0,925 ^a	M98	0,410	0,926 ^a
M69	0,421	0,923 ^a	M92	0,492	0,928 ^a

Kaiser Meyer Olkin (KMO) = 0,925; Bartlett Kürsellik Testi (BAT) = 0,000, df = 0,946

Döndürme sonucunda maddelerin faktörlere göre yük değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Döndürme Sonucunda Maddelerin Faktörlere Göre Yük Değerleri

MADDELER	Faktörler					
	Faktör 1 (Totalitarizm)	Faktör 2 (Ütopycılık)	Faktör 3 (Marksizm)	Faktör 4 (Muhafazakârlık)	Faktör 5 (Liberalizm)	
M64	0,550	Cronbach's Alpha: 0,839				
M77	0,636					
M92	0,645					
M96	0,624					
M21	0,718					
M25	0,750					
M57	0,880					
M67	0,700					
M75	0,793					
M91	0,832					
M60	0,553					
M62		0,709	Cronbach's Alpha: 0,776			
M44		0,565				
M65		0,713				
M93		0,722				
M99		0,629				
M8		0,922				
M28		0,967				
M59		0,853				
M94		0,666				
M30			0,985	Cronbach's Alpha: 0,784		
M66			0,997			
M69			0,943			
M71			0,793			
M73			0,873			
M76			0,995			
M41				0,461	Cronbach's Alpha: 0,812	
M56				0,625		
M68				0,714		
M70				0,603		
M78				0,612		
M79				0,721		
M11				0,624		
M19				0,679		
M20				0,538		
M55				0,732		
M80				0,688		
M89				0,634		
M90				0,713		
M14					0,549	Cronbach's Alpha: 0,805
M22					0,517	
M37					0,506	
M3					0,566	
M9					0,613	
M46					0,592	
M98					0,570	
M1					0,606	
M27					0,716	
M50					0,657	
M52					0,556	
M72					0,736	
M81					0,598	

Açıklanan varyans: 43,525; Ölçeğin Genel Cronbach's Alpha değeri: 0,868

Faktör 1: 20,518; Faktör 2: % 33,397; Faktör 3: % 37,180;

Faktör 4: % 40,521; Faktör 5: % 43,525

Tablo 2'ye bakıldığı zaman 52 maddenin 5 faktör altında toplandığı görülmektedir. Faktör 1'in madde yük değerleri 0,550 ile 0,880 arasında değişmekte iken Faktör 2'nin madde yük değerleri 0,565-0,967 arasında değişmektedir. Faktör 3'ün madde yük değerleri 0,793-0,997 arasında; Faktör 4'ün madde yük değerleri 0,461-0,732 arasında, Faktör 5'in madde yük değerleri ise 0,506-0,736 arasında değişmektedir. Bu durumda öz değeri (eigen value) 1'den büyük olan 52 madde toplam 5 faktör altında yer almakta ve toplam varyansın % 43,525'ini açıklamaktadır. Faktörlerin toplam varyansa katkıları ise sırasıyla % 20,518; % 33,397; % 37,180; % 40,521 ve % 43,525 şeklinde sıralanmaktadır. Faktörlerin cronbach's alpha değerlerine bakıldığı zaman Faktör 1'in 0,839; Faktör 2'nin 0,776; Faktör 3'ün 0,784; Faktör 4'ün 0,812; Faktör 5'in 0,805 değere sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin bütününe ait genel Cronbach's Alpha değeri ise 0,868 olarak bulunmuştur. Bu değer aralıklarına göre ölçek hem genel olarak hem de tek te faktörler cinsinden güvenilirlik ölçütleri içerisinde yer almaktadır.

Faktörlerin cronbach's alpha değerlerine bakıldığı zaman Faktör 1'in 0,839; Faktör 2'nin 0,776; Faktör 3'ün 0,784; Faktör 4'ün 0,812; Faktör 5'in 0,805 değere sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin bütününe ait genel Cronbach's Alpha değeri ise 0,868 olarak bulunmuştur. Bu değer aralıklarına göre ölçek hem genel olarak hem de tek te faktörler cinsinden güvenilirlik ölçütleri içerisinde yer almaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Ölçek geliştirme çalışmalarında esas alınan farklı bir kriter ölçeğin temsil gücünün yeterli düzeyde olmasıdır. Bu gücü sağlayan özelliklerin başında örneklem büyüklüğü ve örneklemin seçilme kriterleri gelmektedir. Büyüklüğün ölçütü olarak genelde (Stevens, 2002) deneme formundaki her bir madde başına 5 kişinin asgari olduğu yönünde görüşler bulunmaktadır. Bu çalışma için toplam 702 kişilik örneklem grubu ve 99 havuz maddesinin $702 / 99 = 7,09$ olarak bu kriteri sağladığı görülmektedir. Ayrıca örnekleme oluşturan kişilerin ölçeğin amacına uygun olarak öğretmenlerden seçilmesi de ölçeğin temsil gücünü artırmaktadır.

Anahtar Kelimeler: ideolojiler, eğitim ideolojileri, ölçek geliştirme

Kaynaklar

- Apple, M. (2009). Müfredatın ve eğitimin yeniden yapılandırılması/ neoliberalizmin ve yeni- muhafazakârlığın gündemi. (M. F. Shaughnessy, K. Peka, J. Siegel, Röportajı Yapan E. Ç. Babaoğlu, Çev.) İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Aronowitz, S. ve Giroux, H. A. (1997). Postmodern education. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Brameld, T. (1971). Patterns of educational philosophy: divergence and convergence in culturalogical perspective. Holt McDougal.
- Eatwell, R. (1993). Ideologies: approach and trends. R. Eatwell & A. Wright (Ed.), Contemporary political ideologies (1-22). London: Pinter Publishers.
- Eagleton, T. (2011). İdeoloji. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gutek, G. L. (2011). Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Kaplan, İ. (2011). Türkiye'de milli eğitim ideolojisi. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Konarzewski, K. (1998). Educational ideologies of Polish teachers. Teachers and Teaching: theory and practice, 4(2), 259-271.
- Meighan, R. ve Brown, C. (2012). Locations of learning and ideologies of education: some issues raised by a study of education otherwise. L. Barton, R. Meighan, & S. Walker (Ed.), Schooling, ideology and the curriculum (131-151). New York: Routledge.
- Morrison, K. & Ridley, K. (1989) Ideological contexts for curriculum planning, in M.Preedy (ed.) Approaches to Curriculum Management. Milton Keynes: Open University Press.
- Murphy,L., Mufti,E. ve Kassem ,D. (2009). Education studies: an introduction. McGraw-Hill Education: New York.
- O'Neill, W. F. (1990). Educational ideologies: contemporary expressions of educational philosophy. Dubuque: Kendall / Hunt Publishing Company.
- O'Sullivan, N. (1994). Conservatism. R. Eatwell & A. Wright (Ed.), Contemporary political ideologies içinde (s. 50-77). London: Pinter Publishers.
- Ozmon, H,ve Craver. S. (2008). Philosophical foundation of education. New Jersey:Pearson.



- Öntaş, T. (2014). Özel Öğretim Kurumundaki Sınıf Öğretmenlerinin Milli Eğitim İdeolojisini Yeniden Üretme Pratiklerinin Okul Etnografyasıyla İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Örs, B. (2008). İdeoloji-karmaşık dünyayı anlaşılır kılmak. B. Örs (Ed.), 19. yüzyıldan 20. yüzyıla modern siyasal ideolojiler (s. 3-46). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Raynor, J. (1972). The curriculum in England. Milton Keynes: Open University Press.
- Rikowski, G. (2011). Marksist eğitim kuramı ve radikal pedagoji. (C. Atay, Çev.) İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Scrimshaw, P. (1983). Educational ideologies: purpose and planning in the curriculum (Unit 2, E204). Milton Keynes: Open University Press.
- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Psychology Press.

İDEAL VELİ VE ÖĞRENCİ BAŞARISI: NİTEL BİR ÇALIŞMA

Emine Babaoğlu^a, Ejder Çelik^b, Aygül Nalbant^c, Güneş Sali^d

^(a) Doç. Dr. Bozok Üniversitesi, emine.babaoğlu@bozok.edu.tr

^(b) Yrd.Doç.Dr. Bozok Üniversitesi, ejder.celik@bozok.edu.tr

^(c) Yrd.Doç.Dr. Bozok Üniversitesi, aygul.nalbant@bozok.edu.tr

^(d) Yrd.Doç.Dr. Bozok Üniversitesi, güneş.sali@bozok.edu.tr

Giriş

Öğrencilerin okul başarısı her toplumun önem verdiği bir konudur. Bu nedenle okul başarısı birçok eğitimcinin önem verdiği ve araştırma yaptığı konulardan biridir.

Öğrenci başarısını birçok etken etkilemektedir. Öğrencinin ilgisi, zeka düzeyi, konsantrasyonu, öğrencinin devam ettiği okulun kültürü, okulun başarısı, öğrenci velisinin okula karşı tutumu, ilgisi, veli ve öğrenci ilişkileri, öğrencinin akran grubu ve araştırmalara konu edilmeyen daha birçok etken öğrenci başarısını olumlu veya olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Öğrenci başarısızlık nedenlerini veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak ortaya koymayı amaçlayan bir araştırmada, başarısızlık nedenleri arasında ilk sırada veli ilgisizliği ifade edilmiştir. Velinin eğitime ilgisizliği olarak sıralanan ailelerin eğitime önem vermemesi, eğitimin gerekliliğine inanmaması, ailedeki huzursuzluklar, sosyo-ekonomik durumu, velinin öğrencinin derslerini farklı nedenlerden dolayı yardımcı olamaması, anne ve babanın disiplin boyutunda yardımcı olamaması, velinin çocuğunu takip etmemesi ve kendine düşen görevi yerine getirmemesi, ailenin eğitimsizliği, sağlıksız beslenme gibi durumların öğrenci başarısızlığına yol açtığı ortaya konulmuştur (Akbaba Altun, 2009).

Çelenk'in (2003) yürüttüğü araştırmada eğitim yönünden destekleyici bir tutum içinde bulunan ailelerden gelen çocukların okul başarısının daha yüksek olduğu; aile bakım, şefkat ve korumasının okul başarısının yükselmesinde önemli bir faktör olduğu; koruyucu aile yanında kalan çocuklara uygun şefkat ve koruma sağlandığı takdirde başarılarının yüksek olduğu; okul ile ortak program üzerinde görüş birliği sağlayarak düzenli iletişim içinde bulunan, bu ortak anlayış içinde çocuğuna eğitim desteği sağlayan velilerin çocuklarının okul başarılarının daha da yüksek olduğu belirlenmiştir.

Anne babanın öğrenci başarısına etkisinin araştırıldığı başka bir araştırmada ise, ana babaların çocuklarının eğitim-öğretimlerine yüksek sayılabilecek bir katılım düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu araştırmada üniversite mezunu ana-babaların üniversite mezunu olmayan ana-babalara göre çocuklarının eğitim-öğretimlerine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla katıldıkları bulunmuştur. Ana-babaların çocuklarının eğitim-öğretimlerine katılımları ve çocuklarının akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (Kotaman, 2008).

Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010) ise araştırmalarında öğretmen ve yöneticilerin ailelerin eğitim sürecine katılımının gereği konusunda hemfikir olduğu, ancak çoğunun uygulamada aynı hassasiyeti gösteremediği belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca ailelerin çoğunun eğitim sürecine katılım konusunda isteksiz ve pasif olduğu görülmüştür. Veli katılımının ise çoğunlukla ailenin okula gelip bilgi alışverişi yapması, öğretmenlerin tavsiyelerini alması, çağrıldığında toplantılara katılması gibi etkinliklerle sınırlı olduğu görülmüştür. Ailelerin sürece katılımının engelleri arasında ilk başta ailelerin ve eğitimcilerin olumsuz tavırlarının yer aldığı belirlenmiştir. Araştırmada okullarda aile katılımını engelleyen etkenlerin giderilmesine veya katılımı artırmaya yönelik çalışmaların yeterince yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Daha önce yapılan araştırmalarda ebeveyn ilgisiyle öğrenci başarısı arasında ilişki olduğu (Fan ve Chen, 2001; Nunn, 2014), annenin eğitim düzeyi ile birlikte evdeki olanakların artmasıyla başarılarının da arttığı, sahip olunan kardeş sayısı arttıkça başarının düştüğü (Gelbal, 2008), başka bir araştırmada ise kardeş sayısının öğrencinin ders başarılarını etkilemediği (Karaarslan, 2010) sonucuna ulaşılmıştır. Anne baba eğitim düzeyi düştükçe öğrenci başarısının düştüğünü ortaya koyan araştırmalar olduğu gibi (Gelbal, 2008; Gürsakal, 2012), anne ve babaların eğitim düzeyinin öğrencinin okul başarısını etkilemediği sonucuna ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır (Karaarslan, 2010).

Ebeveynlerin, ev temelli aile katılımını çoğunlukla çocukla etkinlik yaparak gerçekleştirdikleri, ancak ev temelli katılımlarını yetersiz buldukları belirlenmiştir. Öğretmen ve yöneticilere göre ebeveynlerin ev temelli aile katılımını, okuldaki eğitimi takip ederek/pekiştirerek gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmen ve yöneticiler genel olarak ebeveynlerin ev temelli aile katılımlarını yetersiz buldukları belirlenmiştir. Hem

ebeveynlerin, hem de öğretmen ve yöneticilerin; ebeveynlerin yoğun çalışma hayatları nedeniyle zaman yetersizliği, yoğunluk ve yorgunluğa bağlı stresi ebeveynlerin ev temelli aile katılımlarını engelleyen etmenler olarak ifade ettikleri görülmüştür. Ebeveynlerin, okul temelli aile katılımını çoğunlukla okuldaki eğitimi/programını takip ederek/pekiştirerek gerçekleştirdikleri ve okul temelli katılımlarını büyük ölçüde yeterli gördükleri; öğretmen ve yöneticilerin ise ebeveynlerin okuldaki aile katılımı çalışmalarında yer alarak okul temelli aile katılımını gerçekleştirdiklerini düşündükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin, ebeveynlerin okul temelli aile katılımlarını çoğunlukla yetersiz; yöneticilerin ise yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Öğretmen ve yöneticilere göre, ebeveynlerin okul temelli aile katılımlarını engelleyen etmenlerin başında ebeveynlerin çalışıyor olmaları nedeniyle zamanlarının yetersiz olması, yoğun, yorgun ve stresli olmalarının geldiği; ebeveynlere göre ise okul temelli aile katılımlarını engelleyen en temel etmenin okulun aile katılım çalışmalarına yeterince yer vermemesi olduğu belirlenmiştir (Erkan, Uludağ ve Dereli, 2016).

Barge ve Loges'un aile katılımına ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli algılarını incelediği çalışmasında, üç tarafın yanıtlarında, yüksek nitelikli aile katılımı ve iletişimi sağlamada ortaklaşan iki tema: (a) öğretmenlerle olumlu ilişkiler kurmak ve (b) öğrencinin akademik gelişimini izlemek olmuştur. Öğretmenler, ailelerin okul ile sık sık iletişim kurması gerektiğini ve yalnızca problem olduğunda iletişim kurma alışkanlığından kaçınılması gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin iyi iletişim algılarına ilişkin görüşü ise öğretmenlerin aktif olarak ailelerle iletişim kurması yerine, ailelerin öğretmenlerle iletişim kurmada aktif rol alması gerektiğini vurgulamaları yönündedir (Barge ve Loges, 2003).

Araştırmanın Amacı

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı öğrenci velisinin öğrenci başarısına etkisini belirlemek ve ideal veli profilini ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırma nitel bir çalışma olup tarama türündedir. Araştırmanın çalışma grubu Yozgat ilinde çalışan öğretmenlerdir. Araştırmanın amacına ulaşmak için deneyimli ve en az üç yıldır çalışmakta olan öğretmenlerle yüz yüze derinlemesine görüşme yapılmıştır. Öğretmenlere yaşları, cinsiyetleri ve eğitim düzeyleri sorulmuştur. Ayrıca öğretmenlere araştırma sorusu olarak şu soru yöneltilmiştir: 1. Bir veli nasıl olmalıdır? Nasıl bir veli isterdiniz örnekler vererek açıklayınız.

Araştırmada ulaşılan veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir.

Bulgular

Araştırma bulguları maddeler halinde frekanslarıyla tablolaştırılacak ve sonuçlar literatüre dayalı olarak tartışılacaktır.

Anahtar kelimeler: Öğrenci başarısı, veli, aile.

Kaynaklar

- Akbaba Altun, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 567-586.
- Barge, J. K. ve Loges, W. E. (2003) Parent, Student, and Teacher Perceptions of Parental Involvement, *Journal of Applied Communication Research*, 31(2), 140-163.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online*, 2(2), 28-34.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431.
- Erkan, S., Uludağ, G. ve Dereli, F. (2016). Okul öncesi öğretmenleri, okul yöneticileri ve ebeveynlerin aile katılımına ilişkin algılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(1), 221-240.
- Fan, X. ve Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarısı üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1-13.
- Gürsakal, S. (2012). PISA 2009 öğrenci başarı düzeylerini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 441-452.
- Karaarslan, G. (2010). *Orta öğretim kurumlarında öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin istatistiksel analizi*. Yüksek Lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 135-149.
- Nunn, L. M. (2014). *Defining student success: The role of school and culture*. New Brunswick: Rutgers University Press.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE ZORBALIK

Aygül Nalbant^a, Emine Babaoğlan^b, Ejder Çelik^c

^(a) Yrd.Doç.Dr. Bozok Üniversitesi, aygul.nalbant@bozok.edu.tr

^(b) Doç. Dr. Bozok Üniversitesi, emine.babaoğlan@bozok.edu.tr

^(c) Yrd.Doç.Dr. Bozok Üniversitesi, ejder.celik@bozok.edu.tr

Giriş

Okullarda sürdürülen eğitim öğretim çalışmalarının en önemli sorunlarından birisini öğrenciler arasındaki şiddet olayları oluşturmaktadır. Öğrenciler arasındaki şiddet, saldırganlık ve akran zorbalığı olayları her geçen yıl daha da artmaktadır. Okullardaki şiddet olayları veya akran zorbalığı ile ilgili yapılan çalışmalarda zorbalık oranları farklılık göstermekle birlikte yaygın bir sorun olduğu görülmektedir.

Okul zorbalığı ya da akran zorbalığı kavramı ilk olarak Olweus (1993) tarafından tanımlanmıştır. Olweus, okul zorbalığı ile ilgili yaptığı ilk çalışmalarda zorbalığı “mobbing” kavramı ile eş değer olarak tanımlarken, daha sonra yaptığı çalışmalarda bullying terimini kullanmayı tercih etmiştir. Olweus’un ilk çalışmalarında okul zorbalığını bir grubun sergilediği şiddet davranışları olarak açıklarken bireyin sergilediği şiddet davranışını da okul zorbalığı içine almıştır.

Olweus (1999), çalışmalarının ileriki zamanlarında okul zorbalığını bir grup öğrencinin diğer bir öğrenciye karşı sürekli ve kasıtlı olumsuz davranması olarak yeniden tanımlamıştır. Olweus, (1995) zorbalığı genel anlamda, anti-sosyal davranışın ve kurallara karşı koyma davranışlarının birlikte görüldüğü bir davranış biçimi olarak görmektedir. Engellenmeyen zorbalık ile yetişkinlikte suç işleme ve şiddet içeren davranışlar sergileme arasında ilişkiler saptanmıştır (Carney and Merrell, 2001; Hantler 1994; Olweus, 1993/1999).

Olweus (1993), düzenli olarak zorbalık yapan öğrencilerin genellikle yetişkinlere de karşı geldiklerini, antisosyal kişilik özelliklerini sergilediklerini, okul kurallarını sıkça ihlal ettiklerini, ancak genel kanının aksine çok az kaygı duyduklarını ve özsaygı düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmektedir.

Zorbalık yapmak ya da zorba davranışa maruz kalmak çocukların psikososyal ve eğitimsel gelişimlerini zedelemektedir. Okul zorbalığı ya da akran zorbalığı günümüzde toplumların önemli bir sorunudur. Pişkin (2005) zorbalığa maruz kalan öğrenci oranlarının; Avustralya’da %30–50; İtalya’da %28–40; İngiltere’de %04–36; Yunanistan’da %15–30; Portekiz’de %20–22; Kanada’da %21; ABD’de %10; Norveç’te %10’nu belirtirken zorba öğrenci oranlarını ise; İngiltere’de %20; İtalya’da %15 – 20; Yunanistan’da %6; Kanada’da %12; ABD’de %13; Norveç’te %7 olduğunu söylemektedir.

Ülkemizde akran zorbalığı ile ilgili yapılan çalışmalarda da oldukça yaygın bir sorun olduğu görülmektedir. Ögülmüş (1995) tarafından şiddet ve zorbalıkla ilgili olarak yapılan çalışmada öğrencilerin %76.40’ı okulda paralarının çalındığını ya da özel eşyalarının kaybolduğunu, %74.60’ı okulun masa ve sandalyelerini kasıtlı olarak kıran, üzerini kazıyan veya çizen, tekme atarak duvarların boya ve badanasını kirleten öğrencilerin bulunduğunu, %64.90’ı ise okul sınırları dışında meydana gelen ve bazı öğrencilerin yaralanmasıyla sonuçlanan kavgalar olduğunu belirtmiştir. Aynı çalışmada öğrencilerin mezun oldukları liselerde en az karşılaştıkları olaylar ise “okula giderken yanlarında bıçak, muşta, şiş, sopa, zincir, vb. gibi bir alet taşıma (%12.70)”, “yalnızca acil durumlarda kullanılması gereken alarm düğmelerine basarak asılsız yangın ihbarının yapılması (%8.00)” ve “öğrenciler arasında meydana gelen ve herhangi bir öğrencinin ölümüyle sonuçlandığı belirtilen olaylar (%5.10)” şeklinde sıralanmıştır.

Dölek (2001) tarafından, 5., 7. ve 9. Sınıflarda yapılan çalışmada okullarda zorba ve kurban sıklığının yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %50’si bir dönem boyunca bir ya da iki kezden, haftada birkaç keze kadar zorba davranışlara uğradıklarını belirtmişlerdir. Sistematik olarak zorbalığa uğrayanların (kronik kurban) oranı %8.17; sistematik olarak zorbalık yapanların (kronik zorba) oranı ise kızlarda %2.56; erkeklerde %6.37 ile diğer ülkelerden yüksek bulunmuştur.

Çinkır ve Karaman-Kepenekçi (2003) zorbalığın ilk ve orta öğretim kurumlarında görülme sıklığını inceledikleri çalışmalarında ise öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine başvurmuşlardır. Katılımcılar fiziksel zorbalığın okullarda yaygın olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda itme (%44.40), saç ve kulak çekme (%30.30) ve bedene yönelik kaba şakalar yapma (%28.10), en fazla karşılaşılan bedensel zorbalık türleri olarak belirlenmiştir. Ayrıca sözel zorbalığın da oldukça sık görüldüğü belirlenmiştir. Ad takma (%46.00), alay etme (%40.80), sürekli takılma (%37.50) ve laf atma (%29.80) en fazla karşılaşılan davranışlar olarak belirlenmiştir.

Gruptan dışlama, küçük düşürme, herhangi bir ayırım uygulama, eşyaya zarar verme türünden duygusal zorbalığın ise, bedensel ve sözel zorbalık kadar yaygın olmadığı saptanmıştır. Cinsel zorbalıkla ilgili olarak ise, grubun %61'inin okullarda sarkıntılık olmadığını belirttikleri, %43.70'inin "cinsellik içeren sözler söyleme" ve %22.90'ının "sarkıntılık" olaylarına ara sıra rastlandığını belirttikleri görülmüştür.

Pişkin ve Ayas (2005) tarafından lise öğrencileri ile yapılan bir başka çalışmada zorbalığın türlerine ilişkin dağılım incelendiğinde, kurbanların altı ayda en az bir kez maruz kaldıkları zorbalık türleri sırasıyla sözel (%16.9), fiziksel (%15.3), iftira, dedikodu ve söylenti (%10.9), gruptan dışlama (%9.1) ve eşyalara zarar verme (8.8) iken, haftada en az bir kez maruz kalınan zorbalık türlerinin de sıralaması da, gruptan dışlama ve eşyalara zarar verme türünden zorbalıkların yer değiştirmesi dışında, neredeyse aynıdır. Zorbaların yaptıkları zorbalık türleri incelendiğinde ise, altı ayda en az bir kez yaptıkları zorbalık türleri sırasıyla sözel (21.2), fiziksel (%20.2), gruptan dışlama (%8.6), eşyalara zarar verme (%6.7) ve iftira, dedikodu ve söylenti (%6.0)'dir. Haftada en az bir kez yaptıkları zorbalık türleri ise; sözel, fiziksel ve eşyalara zarar verme şeklindedir.

Araştırmanın Amacı

Literatürde de görüldüğü üzere zorba ve kurban olma sorunu değişkenlik göstermekle birlikte okullarda önemli bir problemdir. Bu çalışmada da Yozgat'ta bulunan ortaokullarda akran zorbalığı incelenmiştir.

Yöntem

Bu çalışma nicel araştırma modeliyle tasarlanmıştır. Araştırma betimsel türde bir çalışmadır. Araştırma evrenini Yozgat İlinde bulunan ortaokullarda okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Pekel (2004) tarafından geliştirilen likert tipi Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği kullanılmıştır.

Bulgular

Verilerin analiz süreci devam etmektedir. Bulgular literatür ışığında tartışılacaktır.

Anahtar kelimeler: Akran zorbalığı, ortaokul öğrencisi, akran şiddeti.

Kaynaklar

- Çınkır, Ş. ve Karaman-Kepenekçi, Y. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 236-253.
- Dölek, N. (2001). *İlk ve ortaöğretim okullarındaki öğrenciler arasında zorbaca davranışların incelenmesi ve "zorbalığı önleme tutumu geliştirilmesi" programının etkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Cambridge: MA: Blackwell.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 196-200.
- Olweus, D. (1999). *The nature of school bullying: A cross national perspective*. İçinde Ed. P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano ve P. Slee, London and New York: Routledge.
- Öğülmüş, S. (1995). Okullarda (liselerde) şiddet ve saldırganlık. *Yayınlanmamış Araştırma Raporu*. A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Pekel, N. (2004). *Akran zorbalığı grupları arasındaki sosyometrik statü, yalnızlık ve akademik başarı durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pişkin, M. (2005). *Okulda Akran Zorbalığı*. Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Özel Eğitim Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Bölümü "Okullarda Şiddet" Paneli. Ankara: 12 Ocak 2005.
- Pişkin, M. ve Ayas, T. (2005). Zorba ve kurban lise öğrencilerinin utangaçlık, içedönüklük, dışadönüklük ve özsaygı değişkenleri bakımından incelenmesi. *VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde Sunulmuş Bildiri (21-23 Eylül)*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.

OKUL BAŞARISINA OKUL YÖNETİCİSİNİN ETKİSİ

Emine Babaoğlu^a, Aygül Nalbant^b, Ejder Çelik^c

^(a) Doç. Dr. Bozok Üniversitesi, emine.babaoğlu@bozok.edu.tr

^(b) Yrd.Doç.Dr. Bozok Üniversitesi, aygul.nalbant@bozok.edu.tr

^(c) Yrd.Doç.Dr. Bozok Üniversitesi, ejder.celik@bozok.edu.tr

Giriş

Öğrencinin okul başarısı medyanın, eğitimcilerin, toplumun ve velilerin önem verdiği konulardan biridir. Öğrencilerin okul başarısının uzun süre daha gündemde kalacağı anlaşılmaktadır. Bu ilgi, araştırmacıları okul başarısı üzerine çalışmalar yapmaya yöneltmiş ve çok sayıda araştırmalar yapılmıştır.

Öğrenci başarısı okul sisteminin çıktı değişkenlerinden biridir. Bu değişken içsel-dışsal olarak veya objektif sübjektif olarak tanımlanabilir (Ergen, 2013). Öğrenci başarısı süreç değişkenleri gibi diğer çıktı değişkenleri tarafından da belirlenir. Öğrenci başarısını etkileyen etkenlerden biri öğretmen niteliğidir. Öğretmen niteliğinin öğrenci başarısını etkilediğine ilişkin çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Akbaba Altun, 2009; Bedi and Marshall, 1999; Darling-Hammond, 2000; Nunn, 2014; Rivkin, Hanushek and Kain, 2005). Sınıfta eğitim öğretim sürecinin etkililiğinin artması için öğretmenin sorumluluk sahibi olması, derslerine hazırlıklı katılması, farklı yöntem ve tekniklerle eğitim öğretim sürecinin kalıcılığı sağlaması, öğrenciyi motive etmesi önemlidir.

Okulların başarısını etkileyen diğer belirleyici ise işbirliğini temele alan okul kültürü oluşturulmasıdır. Bundan dolayı okul müdürlerinin en önemli rollerinden biri okul kültürü inşa etmektir. Okul yöneticisi bir takım stratejiler kullanarak okul kültürünü geliştirebilir (Campoo, 1993). Birçok başarılı müdür, öğrencilerin öğrenmesini artırmaya yönelik kararlar almak için bilgili ve deneyimli bir dizi komite oluşturmuş ve desteklemiştir. İşbirliği yaparak çalışan bu komiteler öğretmenler, veliler ve öğrencilerden oluşmuştur ve liderlik rollerini üstlenmişlerdir (Jacobson, Johnson, Ylimaki ve Giles, 2005). Okulların, güven, değerler, sosyal ağlar ve katılım gibi boyutları olan sosyal sermaye düzeylerinin yüksek olması okul başarısının arması açısından da önemlidir (Gündüz ve Ergen, 2014).

Başarıyı olumlu yönde etkileyen değişkenlerden biri de okulların yeterli fiziki altyapıya sahip olmasıdır (Akbaba Altun ve Çakan, 2008, Önder, 2016). Okulların fiziki tesis ve donanımı, eğitim kalitesini olumsuz yönde etkileyen ve okullar arası performans farklılıklarına neden olan göstergeler arasında sıralanmaktadır (Önder, 2016). Okulların fiziki alt yapısının iyileştirilmesinde okul yöneticilerinin katkısı oldukça fazladır.

Etkili okullar üzerinde belirleyici olan örgütsel değişkenler üzerine yürütülen bir diğer araştırmada, başarıyı belirleyici değişkenlerin; okul yönetimi, yönetsel liderlik, çalışan istikrarı (değişmezliği), çalışan gelişimi, aile ilgi ve desteği, öğrenmeye yeterli zaman ayırmak ve toplum desteği olduğu belirlenmiştir (Cole-Henderson, 2000). Müdürün öğretimsel liderliği de öğrenci başarısını akademik baskı aracılığıyla dolaylı olarak etkilemektedir (Alig-Mielcarek, 2003). Okullardaki işleyişi en fazla etkileyen ve başarılı veya başarısız bir şekilde devam etmesinde en önemli belirleyicilerden biri okul yöneticisidir. Okullar arası başarı farklılıklarının azaltılmasında okul idarecilerine önemli roller düşmektedir. Bu nedenle müdür atamalarının, öğretmenlik mesleğine dayalı ve meslekte belli bir kıdem sonrasında sınav puanlarına göre yapılmasının yeterli olmadığına vurgu yapılmaktadır. Okul yöneticilerin makamın getirileri doğrultusunda farklı alanlara yönelik eğitimlerden geçmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Önder ve Güçlü, 2014). Aynı şekilde çok sayıda araştırma sonucu okul müdürlerinin okulun iyileştirilmesi ve öğrenci başarısı üzerinde önemli etkisinin olduğunu ortaya koymuştur (Andrews & Soder, 1987; Hallinger & Heck, 1996; Lashway, 2003; Marzano, Waters & McNulty, 2005).

Okul yöneticisinin okul başarısını hangi alanlarda etkilediğine ilişkin araştırmalardan birini Helvacı ve Aydoğan (2011) öğretmen görüşlerine göre yürütmüştür. Bu çalışmada etkili okulun özelliklerinin eğitim öğretim süreci, okul çevre ilişkisi, okul iklimi –kültürü ve okul aile-veli ilişkisi olmak üzere dört ana başlıkta toplandığı belirlenmiştir. Ayrıca etkili okul müdürü özelliklerinin ise liderlik özellikleri ve görev-sorumluluk olmak üzere iki ana tema altında toplandığı belirlenmiştir. Eğitim-öğretim süreci teması altında yer alan başlıca özelliklerin; eğitim-öğretimin bir bütün halinde yürütülmesi; sosyal kültürel-sportif alanlarda başarılı olması; eğitim-öğretim konularında etkili olup kaliteye önem vermesi; eğitim-öğretimde başarılı olması; öğrenci merkezli eğitim yapması; öğretimde teknolojiyi kullanması ve takip etmesi olduğu belirlenmiştir. Okul-çevre ilişkisi teması altında yer alan başlıca özelliklerin, topluma faydalı vatandaşlar yetiştirebilmesi; toplumda

ağırlığını hissettirip değişikliğe neden olabilmesi; çevresiyle uyumlu olması; toplumun beğenisini kazanıp toplumda aranması; okul çevre ilişkisine önem vermesi olduğu görülmüştür. Okul iklim ve kültürü teması altında yer alan başlıca özelliklerin, disiplinli olması; öğrenci ve öğretmenlerin huzurlu ve mutlu olması; öğretmenler arasında sağlıklı bir iletişime sahip olması; uyumlu olması olduğu görülmüştür. Okul aile-veli ilişkisi teması altında yer alan başlıca özelliklerin, okul aile birliğine önem vermesi; öğretmen veli ilişkisini en iyi şekilde gerçekleştirebilmesi olduğu görülmüştür.

Etkili okul müdürü özelliklerinden liderlik özellikleri teması altında yer alan başlıca özelliklerin, eşitlik ve adalete önem vermesi; personeliyle iç içe olup iyi ilişkiler kurması; tutarlı ve istikrarlı olması; anlayışlı olması ve empati kurması; yol gösterici bir lider olması; gelişmelere açık olması, öneri ve çözümler üretmesi; sorunlara karşı duyarlı olması; personelinin haklarını savunması; fiziki düzgün ve bakımlı olması; öğrenciye ve öğretmene nasıl davranması gerektiğini bilmesidir. Görev-sorumluluk teması altında yer alan başlıca okul müdürü özellikleri ise sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmesi; mevzuata, yönetmeliklere ve kurallara uygun hareket etmesi; işinde deneyimli ve alanında bilgili olması; sosyal aktiviteleri en iyi şekilde organize etmesi gibi özellikler olduğu görülmektedir (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Öğrenci başarısı ile ilgili olan değişkenlerden birinin okul kültürü olduğu (Demirtaş, 2010b) ve öğrenci başarısı ile okul kültürünün işbirlikçi liderlik, öğretmen işbirliği ve amaç birliği faktörleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Demirtaş, 2010a).

Okul yöneticilerinin okul paydaşlarıyla pozitif iletişim kurması ve sürdürmesi eğitim durumlarını olumlu etkilemesi, birçok eğitim sorununa çözüm üretebilmesi için gereklidir (Kowalski, McCord, Petersen, Young ve Ellerson, 2010). Yapılan başka bir çalışmada ise okul müdürlerinin kendilerini okulda en çok insani ve maddî konularla ilgili sorumlu hissettikleri, paydaşlar ve maddî konularla ilgili bazı sorunlar yaşadıkları ve yöneticiliğin bir meslek mi yoksa görev mi olması gerektiği konusunda belirsizlik içinde oldukları ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda katılımcılar, bir okul müdürünün iletişime açık, sabırlı, âdil, pedagoji ve yönetim bilgisine sahip, öğretmenlik deneyimi olan kişiler olmaları gerektiğini belirtmişlerdir (Turan, Yıldırım ve Aydoğdu, 2012).

Araştırmanın Amacı

Okulların etkililiği üzerinde oldukça fazla etki gücü bulunan okul yöneticilerinin okuldaki başarıya etkisini belirlemek bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur. Araştırmada ayrıca öğretmen görüşlerine göre ideal müdür özelliklerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla araştırma problemi şöyle düzenlenmiştir: *1.Okul müdürü okuldaki işleyişi hangi alanlarda ve ne şekilde etkilemektedir? 2.Bir müdür nasıl olmalıdır, hayalinizdeki müdürü anlatınız?*

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışma tarama türünde bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubu Yozgat il merkezinde ilkököl ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerdir. Yozgat il merkezinde çalışan 30, ilçede çalışan 10 öğretmen olmak üzere toplam 30 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetine bakıldığında 11'i kadın, 26'sı erkektir. Araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır: *1.Okul müdürü okuldaki işleyişi hangi alanlarda ve ne şekilde etkilemektedir? 2.Bir müdür nasıl olmalıdır, hayalinizdeki müdürü anlatınız?* Araştırma verileri görüşme yoluyla toplanmış ve toplanan veri içerik analiziyle çözümlenmiştir.

Bulgular

Okuldaki işleyişi ve başarıyı etkileyen müdürle ilgili frekansı en yüksek madde *müdürün liderlik yapması, organize etmesi, okulun işleyişini düzenlemesi* maddesidir. Bu madde 18 öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Diğer frekansı yüksek maddeler okul müdürünün çalışanları ve öğrenciyi güdümesi (f=14), okulun fiziki ortamını hazırlaması (f=10), pozitif iletişim kurmasıdır (f=6). Frekansı yüksek olmamakla birlikte okul başarısı üzerinde etkili olan yönetici özellik ve uygulamaları yöneticinin öğrenciyi denetlemesi, disipline etmesi, öğretmene güvenmesi, paydaşlar arasında iyi ilişkiler geliştirmesi, moral vermesi, ders araç gereçlerini hazırlaması, başarılı çalışmaları ödüllendirmesi, öğrenciyle ilgilenmesi, iş disiplini olması, olumlu model olması, sosyal, kültürel etkinlikleri desteklemesi, öğretmenin alanına fazla müdahale etmemesi, adaletli davranması, çalışma saatlerine uyması, okulu geliştirmesi, katılımlı –demokratik yönetim sergilemesi, olumlu –huzurlu iklim oluşturması ve öğretim liderliği yapmasıdır.

En düşük frekansa sahip olan ve sadece bir öğretmen tarafından ifade edilen okul müdür özellik ve uygulamaları ise okulda kültür oluşturması, tutarlı davranması, vizyon belirlemesi, güler yüzlü olması, toleranslı olması, akademik - sosyal ve duygusal zekası olması, liyakatli olması, okulu denetlemesi, seviye sınıfları oluşturmaması, değer kazandırmada önderlik etmesi, çalışmalara ve etkinliklere bizzat katılması ve sorun çözücü olmasıdır. Bir öğretmen ise okul işleyişinde müdürün değil, sendikaların etkili olduğunu söylemiştir.

Öğretmenlerden biri okul müdürünün okulda liderlik yapması, organize etmesi ve okulun işleyişini düzenlemesi durumunu şu sözleriyle ifade etmiştir: *“Okul müdürü eğitim-öğretimi direkt etkileyen faktörlerden biridir. Okul müdürü aynı zamanda öğretmenlerin ve öğrencilerin lideri olmalıdır.” Ö2.*

Öğretmenlerden biri okul müdürünün okuldaki güdüleme gücünü şu sözleriyle ifade etmiştir: *“Okul müdürünün başarı ve okuldaki işleyişi en çok motivasyon yönünden etkilediğini düşünüyorum. İyi motive olmuş öğrenci, öğretmen veya okulun diğer personeli görevini layığı ile yerine getirmeye çalışır.” Ö10.*

Öğretmenlerden biri okul müdürünün okuldaki pozitif yaklaşımının başarıyı nasıl etkilediğini şu sözleriyle ifade etmiştir: *“Okul müdürünün tutumu, öğrenciye, öğretmene ve veliye bakışı, yaklaşımı, okulun enerjisini, havasını olumlu ya da olumsuz etkilemektedir.” Ö15.*

Bir öğretmen okul yöneticisinin öğrenciyi denetlemesi, disipline etmesini şu sözleriyle ifade etmiştir: *“Okul müdürü öğrenciyi daha çok disiplin konusunda etkilemektedir. Okul müdürü disiplin konusunda okulda otorite olmalıdır.” Ö8.*

Araştırmada görüşleri alınan 40 öğretmen okul yöneticisinin başarıya etkisini 35 farklı maddede ifade etmiştir. Bu maddeleri tekrar etme sıklıkları ise 117’dir. Bu bulgulara bakarak öğretmenlere göre okulun işleyişi ve başarısında okul yöneticilerinin etkisinin oldukça fazla olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin ideal okul müdüründen beklentileriyle ilgili en fazla ifade ettikleri özellik okul müdürünün adaletli olmasıdır (f=17). Öğretmenlerin ideal gördükleri okul müdürüne ilişkin frekansı yüksek olan özellikler; çalışanları desteklemeli (f=11), liyakatli olmalı (f=10), disiplinli-ilkeli olmalı (f=7), katılımcı-demokratik yönetici olmalı (f=7), sorunlara çözüm üretebilmeli (f=7), çalışkan olmalı (f=6), vizyon- hedef belirlemeli (f=6), liderlik edebilmeli, yönlendirebilmeli (f=6), pozitif olmalı (f=6), risk almalı, girişimci olmalı (f=5), öğretmenin çalışabileceği imkan ve koşulları hazırlamalı (f=59, olumlu bir okul iklimi oluşturmalı (f=5), iradeli-dirençli olmalı (f=5), çalışanların güvendiği, dürüst yönetici olmalı (f=5) özellikleridir.

Bir öğretmen okul müdürünün çalışanları desteklemesi gerektiğine ilişkin düşüncesini şöyle ifade etmiştir: *“Öğretmen müdürünün kendisinin arkasında olduğunu bilmelidir.” Ö29.*

Bir öğretmen okul müdürünün okulda öğretmenlerin çalışabileceği imkan ve koşulları hazırlaması gerektiğine ilişkin düşüncesini şöyle ifade etmiştir: *“Okul müdürü öğretmenin daha verimli bir şekilde çalışabilmesi için imkan ve ortam sağlamalı.” Ö6.*

Frekansı yüksek olmamakla birlikte öğretmenlerin ideal müdürden beklediği özellik ve uygulamalar şöyledir: Yönetici hoşgörülü olmalı, öğretmene değer vermeli, görev bilinci olmalı, profesyonel olmalı, seviyeli olmalı, güdülemeli, paydaşlarla iletişim halinde olmalı, iyi ilişkiler kurmalı, detaylara takılmamalı, anlayışlı – empatik olmalı, başarıları takdir etmeli, yenilikçi, yeni uygulamalar peşinde olmalı, çalışmalarını denetlemeli, nazik olmalı, değişik fikirlere açık olmalı, saygı olmalı, çalışana güvenmeli özellikleridir. Frekansı bir olan ve sadece birer öğretmenin ifade ettiği ideal müdür özelliklerini öğretmenler şöyle ifade etmişlerdir: İdeal müdür şeffaf olmalı, insiyatif kullanmalı, statüsü - maaşı farklı olmalı, iletişim becerisi iyi olmalı, çalışanlarla ilgili olmalı, yapıcı eleştiri yapmalı, sorumluluk sahibi olmalı, kurumun çıkarlarını ön planda tutmalı, ilham vermeli, iyi giyinmeli, kişilikli olmalı, tertipli –düzenli olmalı, siyaset yapmamalı, bilimsel düşünebilmeli, entellektüel yanı güçlü olmalı, işi zamanında yapmalı, insancıl olmalı, çalışanlarla işbirliği yapmalı, sosyal olmalı, gelişmeleri takip etmeli, duyarlı olmalı, mevzuata hakim olmalı, çalışanların değer verdiği bir yönetici olmalı, ikna edici olmalı, sabırlı olmalı, çalışanlarını iyi tanımalı, moral vermeli, yönetici nasıl olursa olsun öğretmen üzerine düşeni yapmalı, ortak değer-kültür oluşturmalı, deneyimli olmalı, öğretim lideri olmalı, iyi bir model olmalı ve güler yüzlü olmalıdır.

Araştırmada görüşleri alınan 40 öğretmen ideal okul müdürüne ilişkin özellikleri ve beklentilerini 64 farklı maddede ifade etmiştir. Bu maddeleri toplamda 181 kez tekrar edilmiştir.

Tartışma

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticisinin liderlik yapması, organize etmesi ve okulun işleyişini düzenlemesi okuldaki başarıyı etkileyen en önemli etkenlerden biridir. Daha önce benzer sonuçlara ulaşan Cole-Henderson (2000) ve Alig-Mielcarek (2003) etkili okulların başarısı üzerinde belirleyici olan örgütsel değişkenlerin; okul yönetimi ve yönetsel liderlik olduğunu belirlemiştir. Bu araştırmada okuldaki işleyiş ve başarıya okul müdürünün etkisinin okul müdürünün çalışanları ve öğrenciyi güdüleyerek, okulun fiziki ortamını hazırlayarak ve pozitif iletişim kurarak gerçekleşebileceği ortaya çıkmıştır. Daha önce benzer sonuçlara ulaşan Akbaba Altun ve Çakan, (2008) okulların yeterli fiziki altyapıya sahip olmasının okulun başarısını olumlu yönde etkileyen etkenlerden biri olduğunu belirlemiştir. Araştırmalarında Helvacı ve Aydoğan (2011) etkili okul yöneticisinin personeliyle iç içe olması ve iyi ilişkiler kurmasının önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okul müdürünün adaletli olması beklentisi öğretmenlerin ideal bir müdürde en fazla görmek istediği özelliktir. Daha önce yürüttükleri araştırmada benzer sonuçlara ulaşan Helvacı ve Aydoğan (2011) araştırmalarında yöneticinin eşitlik ve adalete önem vermesinin okulların etkililiğinde önemli olduğunu belirlemiştir.

Bu araştırmada öğretmenlerin ideal okul müdüründen sıklıkla ifade ettikleri beklentileri okul müdürünün çalışanları desteklemesi, liyakatli olması, disiplinli-ilkeli olması, katılımcı-demokratik yönetici olması, sorunlara çözüm üretebilmesi, çalışkan olması, vizyon- hedef belirlemesi, liderlik edebilmesi, yönlendirebilmesi, pozitif olması, risk alması, girişimci olması, öğretmenin çalışabileceği imkan ve koşulları hazırlaması, olumlu bir okul iklimi oluşturması, iradeli-dirençli olması ve çalışanların güvenmesi - dürüst olmasıdır. Daha önceki yürüttükleri çalışmada benzer sonuçlara ulaşan Kowalski, McCord, Petersen, Young ve Ellerson (2010) okul yöneticilerinin okul paydaşlarıyla pozitif iletişim kurması ve sürdürmesinin eğitim durumlarını olumlu etkilediğini ve birçok eğitim sorununa çözüm üretebilmesi için gerekli olduğunu belirlemiştir. Çelebi (2010), öğretmenlerin okul yöneticisini nasıl algıladıklarına ilişkin yaptıkları çalışmada, öğretmenler okul yöneticileri ile işbirliği içinde olmalarını, denetimin öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkı sağlayacak biçimde yapılmasını, kaliteli bir eğitim için yeni metot ve tekniklerin uygulanmasında yardımcı olmasını ve okul yöneticisinin kendilerine rol model olmasını bekleediklerini ifade etmişlerdir. Helvacı ve Aydoğın (2011) etkili ve başarılı yöneticilerin okuldaki sorunlara karşı duyarlı olması, sorunlara öneri ve çözümler üretmesi; işinde deneyimli ve alanında bilgili olması; personeliyle iç içe olup iyi ilişkiler kurması gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. Bu araştırmada okul müdürlerinden olumlu bir okul kültürü - iklimi oluşturması beklendiği ortaya çıkmıştır. Koçak ve Helvacı (2011) ise Okul müdürlerinin okulun kültürü ve iklimi üzerinde büyük oranda belirleyici olduklarını ortaya koymuşlardır.

Okulların başarısını yükseltmede işbirliğini temele alan okul kültürü oluşturulması okuldaki başarı ve etkililik açısından önemlidir (Campoo, 1993, Yalçınkaya, 2002). Bu araştırmada hem okul yöneticisinin okul başarısına etkisi hem de ideal müdür özelliklerine ilişkin maddelerde sadece birer öğretmen tarafından okul kültürünün oluşturulmasının önemi ifade edilmiştir.

Bu araştırmada okul yöneticisinin başarıya etkisi 35 farklı maddede, ideal müdür özellikleri ise 64 maddede ifade edilmiştir. Okul yöneticisinin başarıya etkisine ilişkin maddelerin tekrar etme sıklığı 117 iken ideal müdür özelliklerinin tekrar etme sıklığı 181'dir. Bu maddelere ve frekanslarına dayanarak öğretmenlerin okul yöneticilerine fazlaca değer ve anlam attettiği, ayrıca okul müdürlerinin okuldaki işleyişin etkililiğinde, öğretmen, öğrenci ve diğeri çalışanlar üzerinde önemli etkilerinin olduğu söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Okul müdürü, etkili okul, başarılı okul, okulda başarı.

Kaynaklar

- Akbaba Altun, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 567-586.
- Akbaba Altun, S. & Çakan, M. (2008). Öğrencilerin sınav başarılarına etki eden faktörler: LGS/ÖSS sınavlarındaki başarılı iller örneği. *İlköğretim Online*, 7(1), 157-173.
- Alig-Mielcarek, J. M. (2003). A model of school success: Instructional leadership, academic press, and student achievement. Doctoral dissertation, The Ohio State University.
- Andrews, R., and Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational Leadership*, 44(6), 9-11.
- Bedi, A. S. & Marshall, J. H. (1999). School attendance and student achievement: Evidence from rural Honduras. *Economic Development and Cultural Change*, 47(3), 657-682.
- Campoo, C. (1993). Collaborative school cultures: How principals make a difference. *School Organization*, 13(2), 119-127.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005). Research methods in education, (5th Edition). Routledge Falmer, London and New York: Taylor & Francis eLibrary.
- Cole-Henderson, B. (2000). Organizational characteristics of schools that successfully serve low-income urban African American students. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 5(1&2), 77-91.
- Çelebi, N. (2010). Public high school teachers' opinions on school administrator supervision duty in Turkey. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 5(3), 212-231.
- Darling-Hammond, L. 2000. Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Demirtaş, Z. (2010a). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 3-13.
- Demirtaş, Z. (2010b). Liselerde okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 208-223.
- Döş, İ. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 266-280.
- Ergen, H. (2013). Türkiye'de eğitimde planlama yaklaşımları ve kullanılan eğitim göstergeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 151-167.
- Gray, P. S., Williamson, J. B., Karp, D. A. & Dalphin, J. R. (2007). The research imagination: An introduction to qualitative and quantitative methods. New York: Cambridge University Press.
- Gündüz, G. ve Ergen, H. (2014). Kamu okullarının sosyal sermaye düzeyleri ve dezavantajlılıkları ile ilgili değışkenler arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 65-75.



- Hallinger, P., and Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of the empirical research. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 4(2), 41-60.
- Jacobson, S. L., Johnson, L., Ylimaki, R. and Giles, C. (2005). Successful leadership in challenging US schools: enabling principles, enabling schools. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 607-618.
- Koçak F. ve Helvacı, M. A. (2011). Okul yöneticilerinin etkililiği (Uşak İli Örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 33-55.
- Kowalski, T. J., McCord, R. S., Petersen, G. J., Young, I. P., & Ellerson, N. M. (2010). *The American Schools Superintendent: 2010 decennial study*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Education.
- Lashway, L. (2003). *Transforming principal preparation*. Washington: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Marzano, R., Waters, T., & McNulty, B. (2005). *School leadership that works*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Nunn, L. M. (2014). *Defining student success: The role of school and culture*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Önder, E. (2016). Causes of school failure from teacher and student's perspective. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 7(2), 9-22.
- Önder, E. ve Güçlü, N. (2014). İlköğretimde okullararası başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik çözüm önerileri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40(40), 109-132.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation, program evaluation kit*. California: Sage Publications.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Rubin, H. J. ve Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. California: Thousand Oaks, Sage Publication.
- Turan S., Yıldırım, N., ve Aydoğdu, E. (2012). Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 63-76.
- Yalçınkaya M. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 109-119.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

OKUL MÜDÜRLERİNİN DEĞİŞİM LİDERLİĞİ ROLLERİ

Elif Keleş^a, Yaşar Kondakçı^b

^(a) Arş. Gör., ODTÜ, elifk@metu.edu.tr

^(b) Doç. Dr., ODTÜ, kyasar@metu.edu.tr

Giriş

Örgütler iç ve dış çevrelerinde meydana gelen sosyal, politik, teknolojik, ekolojik, vb. gelişmelerin etkisiyle sürekli değişim girişimlerinde bulunmak durumunda kalır. Örgütlerde değişim isteğe bağlı olarak ortaya çıkabileceği gibi çevresel tehdit olarak adlandırılan dış baskılar yoluyla da gerçekleşebilmektedir (Hannan ve Freeman, 1984). Örgütlerdeki değişim planlı ya da plansız olabilir (Porras ve Robertson, 1992). Eğitim kurumları da diğer kurumlar gibi iç ve dış çevrelerinden kaynaklanan gelişmelerin zorlamasıyla değişim girişimlerinde bulunurlar. Eğitim sistemi farklı alanlarda gelişme ve yeniliklerle karşılaşır ve değişim kaçınılmaz olur. Bu değişim küçük ölçekli olmayacağı için eğitim sisteminde yer alan paydaşlar da değişime ayak uydurmak zorunda kalır. Eğitim kurumları genellikle planlı değişim uygulamalarıyla bu zorlamalara cevap verme eğiliminde olsa da planlı değişimler her zaman istenen sonucu vermez ya da planlandığı gibi uygulanamaz. Dolayısıyla, iç ve dış baskı ve zorlamalar, karmaşık yapılar oluşturduğu gibi eğitim örgütlerinde değişimi yönetebilmeyi de güçleştirir (Wallace, 2003).

Türkiye, merkezi bir eğitim sistemine sahiptir. Bu bakımdan okulun yapısını, işlevini, işleyişini belirleme yetkisi merkezde toplanmıştır. Bir okulun kendi içinde idari ve akademik faaliyetlerinde sınırlı bir tasarrufu olabilir. Değişim kararları da merkezi sisteme uygun olarak yine sistemin merkezinden kaynaklanır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), değişmesini uygun gördüğü konuları belirler ve eğitim örgütlerinin bu kararları uygulamasını bekler. Örneğin sadece 2016 yılında MEB; Bakanlık merkezi yönetim birimlerindeki değişiklikler, müdür ve müdür yardımcıları ile ilgili değişiklikler, proje okulları ve eğitim finansmanına ilişkin değişiklikler, FATİH projesine yönelik uygulamalar gibi pek çok büyük ölçekli değişim girişimlerinde bulunmuş ve bu konularda bütün sisteme değişim emri vermiştir (TEDMEM Eğitim Değerlendirme Raporu, 2016).

Eğitim sistemlerinde değişim uygulamaları her zaman kolay olmayabilir. Bireylerin değiştirilmesi beklenen konu hakkındaki yetersiz bilgileri, örgüt kültürünü değiştirmenin zor oluşu (Burke, 2002), bireylerin değişime karşı olumsuz tutumları ve değişime gösterdikleri direnç (Geisler, 2001) eğitim örgütlerindeki değişim uygulamalarının başarısız olma sebepleri arasında gösterilebilir (akt. Kondakçı, Zayim ve Çalışkan, 2010). MEB, bu değişim kararlarını çoğunlukla merkezi bir şekilde aldığı için çoğu zaman değişimi uygulaması beklenen eğitim paydaşları değişime direnç gösterir. Bu bağlamda, okul müdürleri, devlet ile değişimi hayata geçirecek bireyler arasındaki dengeyi sağlayacak bir köprü olarak algılanabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, eğitim örgütlerinde meydana gelen değişim uygulamalarını ve değişim uygulamaları sırasında okul müdürlerinin karşılaştıkları zorluklar karşısında gerçekleştirdiği değişim liderliği rollerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Okul müdürlerinin görev yaptıkları okullardaki değişim uygulamalarına yönelik karşılaştığı güçlükleri ve sahi oldukları değişim liderliği rollerini incelemeyi amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma yöntemi kullanılarak olgu bilim desende yürütülmüştür. Değişim girişimlerinin olgu olarak görüldüğü çalışmada okul müdürlerinin değişim uygulamaları hakkındaki düşünceleri, değişim girişimlerine karşı attıkları anlamları ve değişim girişimleri üzerindeki deneyimleri ortaya koyulacaktır. Katılımcılar, Van ili Tuşba ve İpekyolu ilçelerinde, farklı okul türlerinde görev yapan 10 okul müdürüdür. Belirlenen 10 okul müdürü ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu okul müdürlerinin konu ile ilgili görüşlerini ortaya koyacak sorulardan oluşmaktadır.

Veriler, nitel araştırma tekniklerine uygun şekilde analiz edilecektir. Nitel araştırmalarda veri analizi; metin, fotoğraf ya da videoları kullanarak yapılabilmektedir (Creswell, 2007). Toplanan veriler, tercih edilen desene göre analiz edilmektedir. Fenomenolojik analizde, ilk olarak fenomen ile ilgili kişisel deneyimler

betimlenir, daha sonra sırasıyla önemli ifadelerin yer aldığı bir liste geliştirilir, temalar oluşturulur, örneklere yer verilir, deneyimin nasıl gerçekleştiği anlatılır, son olarak da betimlemeler birleştirilir ve fenomen ile ilgili tecrübeler yazılır (Creswell, 2013, 193). Ayrıca veriler, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilecektir. Betimsel analiz, verileri verilen temalar ışığında özetlemek ve yorumlamak için kullanılır. Betimsel analizin temel amacı, ulaşılan bulguları düzenli ve yorumlanmış olarak okuyucuya aktarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 239).

Bulgular

Araştırma devam etmektedir.

Beklenen sonuçlar

Çalışmanın sonucunda, okul müdürlerinin değişimleri genellikle kendi ajandalarından uzak bir mesafede gördükleri ve bu nedenle uygulamakta zorlandıkları yönünde bir düşünceye sahip olacakları beklenmektedir. Ayrıca uygulanması beklenen değişimlerin yasalara dayandırılarak ortaya koyulmasının zoraki bir değişim olarak algılanması, değişim istenen konulara dair öğretmenlerin sürece dâhil edilmemesi ve kararlarının alınmaması gibi sebeplerden ötürü değişime karşı öğretmenlerin direnç göstermesi çalışmadan ulaşılmaması beklenen bir diğer sonuçtur.

Anahtar Kelimeler: Değişim Uygulamaları, Eğitim Politikaları, Değişime Direnç

Kaynaklar

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry research & research design*. (2nd ed). London: Sage.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. (3. baskı). (Çev. M. Bütün, S. B. Demir). Ankara: Siyasal Yayıncılık.
- Hannan, M. T., & Freeman, J. (1984). Structural inertia and organizational change. *American Social Review*, 49(2), 149-164.
- Kondakçı, Y., Zayim, M., & Çalışkan, Ö. (2010). Okul yöneticilerinin değişime hazır olma tutumlarının okulun öğretim düzeyi, yöneticilerin deneyimi ve okul büyüklüğü bağlamında incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 155-175.
- Porras, J. I., & Robertson, P. J. (1992). Organizational development: Theory, practice, research. In M. D. Dunnette, & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 719-822). Palo, Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- TEDMEM. (2016). Education evaluation report. Ankara.
- Wallace, M. (2003). Managing the unmanageable? Coping with complex educational change. *Educational Management & Administration*, 31(1), 9-29.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). (10. baskı). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İLK VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL DEĞİŞİME DİRENÇLERİ

Özge Aydın^a, Semiha Şahin^b

^(a) Öğretmen oozgess@gmail.com

^(b) Doç. Dr. semiha.sahin@deu.edu.tr

Giriş

Günümüzde bilgi, ulaşım ve iletişim teknolojilerin hızla değiştiği, olgu ve kavramların sürekli yenilendiği küçülen bir dünyanın varlığı söz konusudur. Bilginin kullanımı ve üretimi artan bir ivmeyle devam etmekte; kullanılan teknolojik gereçlerin yerini yenileri almakta ve takip edilmesi zor bir süreç yaşanmaktadır.

Birey ve toplumlarda gerçekleşen değişimler, örgütlerde değişimi tetiklemektedir. Sabuncuoğlu ve Tüz'e (1996) göre örgütsel değişim, örgütlerin yapı olarak buldukları çevreye uyarlanmalarıdır ve de örgütün çeşitli alt sistem ve unsurlarıyla bunlar arasındaki ilişkilerde meydana gelebilecek her türlü değişikliği ifade eder. Bu anlamda örgütsel değişim (ÖD) yaratıcılık, yenilik yapma, büyüme ve gelişme gibi olay ve olguların tümünü içine alabilecek derecede geniş kapsamlıdır (Dicle ve Dicle, 1973). ÖD'nin nedenleri iç ve dış güçler olmak üzere iki grupta toplanır. Dış güçler ekonomik, toplumsal, teknolojik ve hukuksal bağlamda incelenir (Koçel, 2005).

Eğitimdeki başarının en önemli unsurlarından biri de insan dolayısıyla “öğretmendir” ve yapılacak değişimlerde öğretmenlerin bilgi, beceri ve değişmeye karşı duyduğu ihtiyacın bilinmesi gerekmektedir. Genellikle eğitimsel değişikliklerde işin program ve araç gereç boyutu üzerinde durulmakta, insan boyutu ihmal edilmektedir (Özdemir, 1998).

Değişime direncin ortaya çıkış şekilleri: Örgüt içinde çalışanların değişime karşı gösterdiği direnç tek bir yolla olmamaktadır. Direncin birçok çeşidi olabilmektedir. Kimi zaman sessiz kalmak, kimi zaman diğer çalışanları örgütlemek, kimi zaman da işini yapmamak şeklinde görülebilmektedir. Bazen direnci fark etmek bile çok zor olmaktadır (Hill, 2010). Başaran (1992; Judson,1991), değişime karşı üç tür tepki öngörmektedir: *Etkin kavgacı tepki*: Bunlar bireylerin değişime ve değişimi destekleyenlere verdiği açık, net ve sert tepkilerdir. *Edilgen kavgacı tepki*: Bu tepkiler ise iş başında oturma, eylemsizlik ve çatışma türündeki tepkilerdir. *Küskünlük*: İşi yavaşlatma, üstle ilişkileri kesme, çekilme, yer değiştirme isteğinin artması, değişimden yakınma gibi tepkilerdir. Hussey (1997: 45) değişim sürecinden etkilenen kişilerin tutum ve davranışlarını dört boyutta incelemektedir: *Yapar gibi görünenler (rol yapanlar)*: Değişimi kabullenmelerine rağmen az çaba gösterenlerdir. Ödüllendirme mekanizmasının olmaması, zamanın kısıtlı olması gibi nedenlerden kaynaklanabilmektedir. *Muhafif (direnen)*: Değişimin başarısını engellemek amacıyla çaba gösterenlerdir. Bu gruptakilerin en zararlısı sabote edenler, en az zararlısı ise uygulama için çaba sarf etmeyenlerdir. *Lider*: Değişimi kabullenmiş ve değişim için çaba sarf eden kişilerdir. Değişimin başarılı olabilmesi için yardımcı olurlar ve diğer insanları motive etmek için uğraşırlar. *İzleyen*: İşlerini değişimin gerektirdiği şekilde gerçekleştiren ve lideri içselleştirdikleri için takip eden kişilerdir. Kolasa (1979: 591) değişime karşı olası tutumları bu çalışmada temel alınan boyutlar olan “aktif direnç”, “pasif direnç”, “kayıtsız kalma” ve “kabul” olarak ifade etmektedir.

Bu çalışmada değişime direnci etkileyen değişkenler incelendiğinde cinsiyet durumu bireylerin sosyal ve psikolojik tutum ve davranışlarını etkileyen önemli bir özelliktir. Gelişim psikolojisinin temel etkeni olan yaş olgusu, yine bireylerin nasıl bir algı, tutum ve davranışa sahip olabileceğine önemli bir gösterge olabilmektedir (Erikson and Erikson, 1997; Vygotsky, 1978). Bu anlamda bireyin yaş aralıklarına göre değişim gösterisi örgütlerinde değişime yaklaşımlarını nasıl etkileyeceği merak konusu olmaktadır. Hizmet süresi çalışanların deneyim sahibi olmasında çok önemli bir etken olarak görülür. Fakat hizmet süresi rutinleşme sonucu meslektan sıkılmaya da etki edebileceği unutulmamalıdır. Örgüt ya da okul büyüklüğü bireysel başarıda ya da örgütsel süreç ve bu süreçteki yaşantılara olumlu ya da olumsuz etki eden önemli değişkenlerdendir (Şahin, 2010, Şahin-Fırat, 2007). Okul türü açısından ise ilkokullarda daha çok sınıf öğretmenleri, ortaokullarda ise branş öğretmenleri çalışmaktadır ve bu okullar öğrenci özellikleri ve programların içeriği açısından farklılaşmaktadır.

Araştırmalarda okullarda örgütsel değişim öğretmenlerin ve okulların bazı özelliklerine göre incelenmiştir. Bunlardan cinsiyet, (Çakır, 2009; Demirtaş, 2012; Kurşunoğlu, 2006; Taştan, 2013), yaş (Çakır, 2009; Doğru ve Uyar, 2012; Korkut, 2009; Kurşunoğlu, 2006), öğrenim durumu (Çakır, 2009; Korkut, 2009), branş (Demirtaş, 2012; Korkut, 2009, Kurşunoğlu, 2006; Taştan, 2013), hizmet süresi (Demirtaş, 2012; Korkut, 2009), çalışanın

pozisyonu (Çakır, 2009; Doğru ve Uyar, 2012), sosyo-ekonomik düzey ile okulun yerleşim yerine göre (Korkut, 2009), okul türü (Korkut, 2009; Kurşunoğlu, 2006) ve okul büyüklüğü (Taştan, 2013) incelenen değişkenler arasındadır.

Amaç

Araştırmalarda, dönüştürücü ve sürdürücü liderlikle ilgili bağımsız araştırmalara rastlansa bile, bu liderlik Bu araştırmamızın da ise öğretmenlerin değişime gösterdikleri bireysel direnci incelenecek ve öneriler geliştirmektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilk ve ortaokul öğretmenlerinin değişime dirence ilişkin algı düzeylerini belirlemek, bu algı düzeylerinin öğretmenlerin bireysel/mesleki ve okulların bazı özelliklerine göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Araştırmada şu sorulara cevap aranacaktır:

- 1) İlk ve ortaokul öğretmenlerinin okullarındaki değişime dirence ilişkin algı düzeyleri nedir?
- 2) İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okullarında örgütsel değişime gösterdikleri bireysel dirence ilişkin algıları onların cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, hizmet süresi, branş, bir projede görev alma durumu, okul türü ve okul büyüklüğü durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırma, tarama modelinde betimsel (ilişkisel) bir araştırmadır ve nicel yöntemle yapılmıştır. Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Manisa'nın Salihli ilçesinde bulunan 95 resmi ilkokul ve ortaokulda görev yapan 1107 öğretmen oluşturmaktadır. Tabakalı örnekleme yöntemi resmi ilkokul ve ortaokullar okul büyüklüklerine göre küçük, orta ve büyük olarak üç gruba ayrılmıştır. Örneklem her gruptan okul sayıları dikkate alınarak en az %10'u tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu okullarda görev yapan ve gönüllü olan 179'u kadın, 189'u erkek 368 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Öğretmenlerin değişime direncine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Değişime Direnci Ölçeği" kullanılmıştır. Oluşturulan taslak ölçeğe pilot uygulama sonrası son hali verilmiştir. Ölçeğin faktör yükleri, öz değeri, açıklanan varyans ve güvenilirlik katsayısı sonuçları Tablo 1'de verilmektedir.

Boyut	Faktör Yükleri	Özdeğer	Açıklanan Varyans (%)	Cronbach Alfa
Kayıtsızlık	.496 - .777	6.430	26,792	.83
Pasif-Aktif Direnç	.458 - .657	1.815	7,561	.72
Gönülsüzlük	.428 - .736	1.644	6,850	.67
Toplam			41,203	.86

Tabloda görülen sonuçlar ölçeğin geçerli güvenilir bir yapısı olduğunu göstermiştir. Araştırmada verilerin çözümlenmesinde t Testi yerine Mann-Whitney U Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (F) yerine ise Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Bunun yanı sıra, iki ortalama arasındaki farkın etki derecesinin incelenebilmesi için Cohen's d katsayısı, matematiksel olarak hesaplanmıştır.

Bulgular ve Tartışma

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel değişime gösterdikleri bireysel dirence ilişkin algı düzeylerini Tablo 2'de verilmektedir.

Boyut	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma	
Kayıtsızlık	68	1.00	4.50	2.15	0.65
Pasif-Aktif Direnç	68	1.00	4.25	2.01	0.57
Gönülsüzlük	68	1.00	3.83	1.88	0.48
Genel	68	1.00	3.63	2.03	0.47

Sonuçlara göre, öğretmenler örgütsel değişime az düzeyde direnç gösterdiklerini belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin değişim sürecinde hemen hemen gönüllü oldukları, değişiklikleri onayladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çakır (2009), Demirtaş (2012), Doğru ve Uyar (2012) ve Şentürk'ün (2007) araştırmalarıyla tutarlık gösteren bu sonuçlar değişimin kalitesini artırması (Çalık ve Er, 2014) bakımından önem arz etmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel değişime gösterdikleri bireysel direnç cinsiyet değişkenine göre gönülsüzlük alt boyutunda az denenecek bir etki büyüklüğünde kadın öğretmenlerin lehine sonuçlanmıştır. Buna göre kadın öğretmenlerin değişime daha gönülsüz olduğu Doğru ve Uyar'ın (2012) kadın öğretmenlerin değişimi bir sorunlar yumağı olarak görmesi sonucuyla paralellik göstermektedir. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel

değişime gösterdikleri bireysel direnç öğrenim düzeylerine göre de değişmemiştir. Araştırmanın sonucuna göre kayıtsızlık alt boyutunda “din kültürü” öğretmenleri matematik/fen ve teknoloji ile Türkçe/sosyal bilgiler öğretmenlerine göre değişime daha fazla direnç göstermektedirler. Bu boyutun içeriğinde ilgisizlik, kayıtsızlık ve eskiyi sürdürme gibi davranışların yer aldığı göz önüne alındığında din kültürü öğretmenlerinin, yapılan değişikliklere fazla kayıtsız ve ilgisiz kaldıkları ve eskiyi sürdürme çabalarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kayıtsızlık alt boyutunda bir projede pasif görev alan öğretmenler ile etkin görev alan öğretmenler karşılaştırıldığında, pasif görev alanlar ölçek genelinde değişime daha fazla diremektedirler. Farkların etki büyüklüğü pasif görev alma durumunda orta büyüklükte, aktif görev almama durumunda ise az derecede etki büyüklüğüne sahiptir.

Kayıtsızlık ve gönülsüzlük alt boyutları ile ölçek genelinde büyük okullarda öğretmenler değişime daha fazla direnç gösterdiklerini belirtmişlerdir. Orta dereceli etki büyüklüğünde büyük okullarda görev yapan öğretmenler, küçük ve orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlere göre değişime karşı daha kayıtsız, isteksiz ve gönülsüz oldukları ve değişime direnç eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin ÖD’ye gösterdikleri bireysel direnç davranışları boyutlar ve ölçek genelinde incelendiğinde yaş, hizmet süresi, öğrenim düzeyi ve okul türü değişkenlerine göre gruplar arasında fark olmadığı görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın sonuçları öğretmenlerin değişime dirençli olduklarına, başka bir deyişle genellikle değişimi istemediklerine ilişkin yaygın inanca ters düşmektedir. Bu bağlamda benzer araştırmanın okul müdürleriyle yapılması önem kazanmaktadır. Ayrıca, nitel araştırma yöntemi kullanılarak öğretmenlerin değişime inançları, değişimin engelleri ve çözüm önerileri derinlemesine incelenebilir ve benzer bir araştırma özel okullarda ve farklı yerleşim yerlerindeki okullarda yapılabilir. Buna göre kadın öğretmenlerin değişime gönülsüz oluşlarının detaylı bir şekilde incelenmesi de, bu durumun kadına biçilen toplumsal rollerle ilişkisi olup olmadığının tespit edilmesi açısından da yerinde olacaktır.

Yine birçok konuda sorun oluşturan ve işin kalitesini etkileyen okul büyüklüğü bu araştırmada da dikkati çekmiş ve büyük okullarda değişime direnç daha fazla olmuştur. Bu kapsamda büyük okullarda iletişim ağları yeniden düzenlenerek, iletişim kopukluğu nedeniyle meydana gelen bilgi eksiklikleri giderilmelidir. Bu okullarda çalışan öğretmenlerin çalışma koşulları incelenmeli ve öğretmenlerin motivasyonlarını artırıcı önlemler alınmalıdır. En önemlisi, büyük okulların küçültülmesi için çaba harcanmalıdır.

Yine projelerde aktif görev alan öğretmenlerin değişimi daha fazla kabullenmeleri ve destek olmaları dikkate değer bir sonuçtur. Bu bağlamda her öğretmene proje fikrinin oluşmasından sonuçlanmasına kadar değişik evrelerde fırsat verilmesi anlam kazanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Değişim, Değişime Direnç, Öğretmen, Değişim, Türk Eğitim Sistemi

Kaynaklar

- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri Yönetimsel Davranış*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Çakır, B. S. (2009). *İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Değişime Ve Örgütsel Değişime Direnme Olgularını Algılamaları Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çalık, T. ve Er, E. (2014). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okulun Değişime Açıklığı ile Değişim Kapasitesi Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(2), 151-172.
- Demirtaş, H. (2012). İlköğretim Okullarının Değişime Açıklığı. *İlköğretim Online*, 11, 18-34.
- Dicle, Ü. ve Dicle, A. (1973). Örgütsel değişim. *Verimlilik Dergisi*, cilt 2 (3), 671.
- Doğru, S. Uyar, M. (2012). Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Örgütlerinin Değişmeye Direnme Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma: Konya İli Örneği. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 119-143.
- Erikson E. H. and Erikson JM (1997). *The life cycle completed: Extended Version*. New York, Norton.
- Hill. L. A. (2010). *Değişimi Yönetmek*. Çeviren: Melis İnan. İstanbul: Optimist Yayınları.
- Hussey, D. (1998). *Daha İyi Nasıl-Değişim Yönetimi*. Çeviren: Ali Çimen. İstanbul: Timaş Yayınevi.
- Hussey, D. E. (1997). *Kurumsal Değişimi Başarmak* (2. Baskı). Çeviren: Tülay Savaşer. İstanbul: Rota Yayınları.
- Judson, S. A. (1991). *“Minimizing resistance to Change”-Changing Behaviour in Organization*. Cambridge: Blackwell.
- Koçel, T. (2005). *İşletme Yöneticiliği; Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış, Klasik-Modern-Çağdaş Yaklaşımlar* (10. Baskı). İstanbul: Arıkan Basımevi.
- Kolasa, B. J. (1979). *Davranış Bilimine Giriş*. Çeviren: Kemal Tosun, Fulya Akyar vd. İstanbul: Fatih Yayınevi.

- Korkut, M. (2009). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Değişmeye İlişkin Görüşleri: Çanakkale İli Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurşunoğlu, A. (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Değişmeye İlişkin Tutumları: Denizli İli Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, S. (1998). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Sabuncuoğlu, Z. Tüz, M. (1996). *Örgütsel Psikoloji* (2. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Şahin, S. (2010). Okul kültürünün bazı değişkenler açısından incelenmesi (İzmir ili örneği). *İlköğretim -Online E-Dergi*, 9 (2), 561-575.
- Şahin-Fırat, N. (2007). *Okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şentürk, S. (2007). *İstanbul İli İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Değişime Dirençleri Ve Direnç Nedenleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taşdan, M. (2013). İlköğretim Okulu Öğretmenleri İçin Kişisel Ve Mesleki Değişime Açıklık Ölçeklerinin Geliştirilmesi: Bir Uygulama. *Akademik Bakış Dergisi*, 35, 1-20.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

KUANTUM LİDERLİK ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI

Necdet Konan^a, Sümeyye Mermer^b

^(a) Doç.Dr, İnönü Üniversitesi, necdet.konan@inonu.edu.tr

^(b) Öğretmen, MEB, smermer@windowslive.com

Giriş

Çağımızda yaşanan toplumsal ve teknolojik değişiklikler bireyler ve örgütler için yeni gereksinimleri ortaya çıkarmaktadır. Shelton ve Darling (2001)'in ifade ettiği gibi, planlama, düzenleme, yönetme ve kontrol etme gibi geleneksel yönetim becerileri, yirmi birinci yüzyıl örgütlerinin hızlı tempolu, sürekli değişen ve oldukça karmaşık dünyasında yetersizdir. Hassas ve değişimlerden kolay etkilenen yapısıyla eğitim örgütleri, değişime esneklik göstermek, her zaman hazır olmak, değişimin hızına ayak uydurmak ve beklenen değişimleri gerçekleştirmek durumundadır. Eğitim örgütlerinden beklenen bu roller yönetim ve liderliğe farklı bakış açılarını beraberinde getirmiş ve yeni liderlik yaklaşımları ortaya çıkmaya başlamıştır.

Geleneksel örgüt ve yönetim anlayışına hâkim olan Newtoncu görüşe göre, dünya gözlenebilir, mekanik bir saat gibi işleyen, çözümlenebilir bir yapıdadır ve olan biten her şey basit sebep-sonuç ilişkileriyle açıklanabilir. Newton tipi örgütler, doğrusallık, düzenlilik, kesinlik, hiyerarşik yapı, otorite, denetim, bürokratik yapı, belirlenmiş kural ve sözleşmelerin hâkimiyeti gibi özellikleri ile bilinir (Bayramoğlu, 2016; Değirmenci ve Utku, 2000; Kara, 2013; Konan ve Korkut, 2015).

20. yüzyılın ilk yıllarında ortaya çıkan “Kuantum Kuramı”, fizik alanında ortaya çıkmakla birlikte farklı disiplinleri de etkilemiştir. Değişen koşulların etkisiyle gelişen yeni yönetim anlayışı karmaşıklığın ve kaosun hakim olduğu örgütlerle baş etmek durumunda kalmıştır. Basit tanımıyla (Berkmen: TT: (02/01/2017) atom-altı dünyadaki parçacıkların davranışlarını ve etkileşimini açıklamayı amaçlayan, görünenin ardındaki görünmeyenlerle ilgilenen kuantum kuramının eğitim örgütlerindeki yansımaları, kuantum örgüt tanımının geliştirilmesi ve kuantum liderlik anlayışının ortaya çıkması şeklinde olmuştur.

Kuantum örgütler, doğası gereği sürekli içe dönük bir örgütsel öğrenmenin gerçekleştiği ve kişisel değerlerin davranışlarla aynı olduğu, güven, emniyet ve aidiyet duygusu yaratan yapılanmalardır (Taşdelen ve Polat, 2015). Belirsizlik, tamamlayıcılık, çevreye bağlılık, ekip çalışması, aşağıdan yukarıya örgütlenme, kendi kendini örgütlenme, güven, değerler, diyalog, olasılıklar, rastlantı, çeşitlilik, yaratıcılık gibi özellikler kuantum örgütlerde öne çıkmaktadır (Değirmenci ve Utku, 2000; Kara, 2013; Konan ve Korkut, 2015; Ruelle, 1991).

Kuantum örgütler, kuantum liderlik anlayışını beraberinde getirmiştir. Uzunçarşılı Soydaş (2012)'ye göre, kuantum kuramı nasıl en güçlü enerji düzeylerini açıklıyorsa, kuantum liderliği de, enerjiyi harekete geçirecek üretkenliğe yönelten, kontrol etmeye değil, duruma ve belirsizliğin yaratıcı potansiyeline ilişkin duygulara ve sezgilere dayanan bir liderlik biçimidir. Kuantum liderlik paradigmasının, kuantum fiziğinin dört alt boyutunda nasıl açıldığını aşağıda görülmektedir (Erçetin ve Kamacı, 2008):

<i>Kuantum Fiziğinin Varsayımları</i>	<i>Kuantum Fiziği ve Liderlik Varsayımları</i>
1. Parça-dalga ikilemi	1.Liderlik lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır
2. Belirsizlik ve olasılıklar	2. Liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez
3. Enerjinin kesikliği	3. Liderlik olgusunun kesikliği
4. Kuvvetin belli bir yere kadar uygulanması	4. Liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır

Morrison, (2002) kuantum fiziğinden yola çıkarak, kuantum liderlerin özelliklerini: (a) ortak bir vizyon oluşturmak, (b) örgüt kültürünü zenginleştirmek ve kuvvetlendirmek, (c) işbirliği yapmak ve örgüte sahip çıkmak, (d) öğrenen lider ve örgüt olmaya teşvik etmek, (e) örgüt üyelerinin iyi ilişkilerini desteklemek, (f) örgüt üyelerini yüreklendirmek, desteklemek, (g) kişileri yetiştiren ve kişi merkezli bir örgüt geliştirmek olarak sıralamıştır (Akt: Ertürk Kayman, 2008; Gülcan, 2015).

Kuantum liderler; (a) vizyonuna göre iletişim kurar ve görüş birliği sağlar, (b) değerlendirmeyi değiştirir, (c) “kan” akışını sağlar, (d) örgütü rahatsız edenleri çalıştırır, (e) iş yapacakları bulur ve serbest bırakır, (f) statükocuları yönetir, kendine göre yönlendirir, (g) şartlara ve çevreye değişim uygular, (h) paratonerdir, (ı) şimdi ve doğru yapandır, (j) oyalanmayan, hareket edendir (Alşal, 2009; Ertürk Kayman, 2008).

Kuantum liderden beklenen özellikler, Papatya ve Dulupçu (2000)'ya göre, eleştirel düşünme, davranışsal tutarlılık, karmaşaya karşıtlık, sistem düşüncesi, risk almak, hitabet, tecrübeye dayanma ve yaratıcılıktır. Bununla birlikte kuantum liderlerin sahip olmaları gereken kuantum özellikler şöyle açıklanmaktadır (Alşal, 2009; Dargahi, 2013; Ertürk Kayman, 2008). *Kuantum görme*: net görme kabiliyeti; *Kuantum düşünme*: karmaşık düşünme kabiliyeti; *Kuantum hissetme*: aktif hissetme kabiliyeti; *Kuantum bilme*: sezgisel olarak bilme kabiliyeti; *Kuantum davranma*: hesap verilebilir şekilde davranma kabiliyeti; *Kuantum güvenme*: yaşam sürecine güvenme becerisi ve *Kuantum var olma*: birliktelik içinde olma kabiliyeti

Araştırmanın Amacı

Kuantum liderlik, geleneksel liderlik kalıplarından uzak, değişim ve yeniliklere açık, karmaşık durumlarla baş etmeyi bilen, yaratıcı, enerjik, örgütü bir arada ve canlı tutmayı hedefleyen, etkileşimi birlikte öğrenmeyi teşvik eden bir liderlik anlayışıdır. Alan yazında kuantum liderliğe ilişkin çalışmaların artması ve bu alanda çalışmalarda kullanılabilir bir ölçme aracının olmaması, kuantum liderlik ölçeği geliştirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu amaçla kuantum liderliğe ilişkin alan yazın incelenerek, kuantum liderliğin öne çıkan özellikleri incelenmiş ve okul müdürlerinin kuantum liderlik özelliklerini ölçecek bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Okul müdürlerinin kuantum liderlik özelliklerini belirlemede yararlanılabilecek, geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmek amacıyla, öncelikle ilgili alanyazın incelenmiş, uzman kişilerin görüşleri de alınarak 35 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda yer alan ifadelerin kapsam geçerliliğinin sınanması ve anlaşılabilirliğinin değerlendirilmesi için eğitim yönetimi alanında iki doçent, bir yardımcı doçent, bir okutman ve üç araştırma görevlisine uzman görüşüne sunulmuş, yapılan değerlendirmeler sonucunda 10 madde benzer ifadelerin bulunması, anlam ve kapsam açısından uygun görülmediğinden madde havuzundan çıkarılmıştır. Maddelerin son hali anlam ve açıklık açısından değerlendirilmek üzere iki öğretmene sunulmuş, uzman ve öğretmen görüşlerinin ardından ölçek formunda küçük bazı düzeltmeler yapılmış ve forma son hali verilmiştir. Ölçek formunda yer alan her madde (5) Her zaman, (4) Sık sık, (3) Bazen, (2) Nadiren ile (1) Hiçbir zaman arasında değişen, Likert tipi bir ölçek üzerinde değerlendirilmiştir.

Daha sonra 25 maddeden oluşan denemelik form, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Sivas il sınırları içerisindeki ilkököl, ortaokul ve lise düzeylerinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerden elde edilen 490 veri üzerinden analizler yapılmıştır.

Veri analizinde geçerlilik çalışmaları kapsamında kapsam ve yapı geçerliği incelemesi yapılmıştır. Kapsam geçerliğini sağlamak için alanyazın incelemesi yapılmış, ölçme aracında yer alan ifadeler uzman ve öğretmen görüşüne sunulmuştur. Yapı geçerliğini incelemek üzere ise 260 veri ile açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve 230 veri ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce, verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi ile incelenmiştir. AFA sonrası ölçeğin yapı modeli DFA ile test edilmiştir. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise, madde-toplam korelasyon katsayıları, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır.

Bulgular

Kuantum Liderlik Ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek üzere öncelikli olarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce, verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen değerler (KMO = .96, Bartlett Test of Sphericity = 4621,59, p=.000), verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlendikten sonra, döndürülmüş (varimax) temel bileşenler analizi yöntemine göre açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Yapılan birinci faktör analizi sonrasında yalnızca 14. maddenin yük değerinin .30 unda altında (= .294) olduğu, bu maddenin çıkarılmasının ardından analize alınan 24 maddenin tek faktörde toplandığı görülmüştür. Analize alınan maddelerin, toplam varyansın "%56,135"ini açıkladığı, maddelerin faktör yüklerinin ".630" ile ".823" arasında değiştiği, açıklanan faktör ortak varyans oranlarının ise ".426" ile ".749" arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçeğin madde geçerliğine ve homojenliğine ilişkin olarak ayrıca düzeltilmiş madde-test korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin madde test korelasyon katsayılarının ".634" ile ".821" arasında değiştiği belirlenmiştir. AFA sonucunda elde edilen bulgular ölçek maddelerinin geçerliğine ve aynı yapıyı ölçtüğüne kanıt olarak sunulabilir.

AFA'dan elde edilen tek faktörlü yapıya ilişkin model-veri uyumunu değerlendirmek üzere ayrıca DFA yapılmıştır. Analizlerde en çok olabilirlik yöntemi kullanılmıştır. Kuantum Liderlik Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya konulan tek faktörlü yapısı Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile sınanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 24 madde tek faktör üzerinden incelenmiştir. DFA incelemesi sonucunda uyum indekslerinin birkaç değer dışında tek boyutlu modele uygun uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında yapılan analizler sonucunda, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı “.965” olarak hesaplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, iç tutarlılık katsayısına göre test puanlarının oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Geliştirilen ölçekte toplam 24 madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan her madde, puan değeri olarak “1 = Hiçbir Zaman”, “2 = Nadiren”, “3 = Bazen”, “4 = Çoğunlukla”, “5 = Her Zaman” seçeneklerinden oluşan, Likert tipi bir ölçek üzerinde değerlendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 120’dir. Ölçekten alınan yüksek puan kuantum liderliğe ilişkin algının yüksek olduğu, düşük puan ise kuantum liderliğe dair algının düşük olduğu biçiminde değerlendirilebilir. Ölçeğin mevcut haliyle okul müdürlerinin kuantum liderlik özelliklerini ölçmede kullanılabileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Kuantum, liderlik, kuantum liderlik

Kaynaklar

- Alşal, A. (2009). *Bir kamu kurumundaki orta düzey yöneticilerin, kuantum liderlik davranışını gerçekleştirme düzeyleri*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bayramoğlu, G. (2016), Karmaşıklık paradigması ışığında örgüt teorilerinin yeniden değerlendirilmesi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (35), 49-63.
- Berkmen, H, Kuantum kuramının mantığı, <http://www.halukberkmen.net/pdf/259.pdf>, TT:02/01/2016
- Dargahi, H. (2013). Quantum leadership: The implication for Iranian nursing leaders, *Acta Media Iranica*, 51(6), 411-417.
- Değirmenci, M.,Utku, Ş. (2000). Yönetim ve örgüt yapısına kuantum mekaniği açısından bir bakış, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 1(2), 76-83.
- Erçetin Ş.Ş. ve Kamacı M.C. (2008) Quantum leadership paradigm, *World Applied Sciences Journal* 3(6), 865-868.
- Ertürk Kayman, E.A., (2008). *Türkiye’de mesleki eğitim ve öğretimin güçlendirilmesi projesi (MEGEP) içindeki yaygınlaştırıcı okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gülcan, M.,G. (2015). Complexity theory and new leadership paradigm, *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 10(2): 1-12.
- Kaya, S.B. (2013). Yeni bilim ve liderlik, *Akademik Bakış Dergisi*: 34, 1-13.
- Konan, N. ve Korkut, A. (2015). Kuantum liderlik. N. Konan (Ed.). *Eğitim yönetiminde yeni liderlik yaklaşımları* (Cilt: 1) (ss.79-108). Ankara: Pegem Akademi.
- Patya, G., Dulupçu, M., (2000). Thinking quantum leadership for true transformation: The Talisman of “not to know” at the threshold of new leadership, International Joint Symposium on Business Administration.
- Ruelle, D., (1991). *Rastlantı ve Kaos*, (Çev: D.Yurtören, 2014), İstanbul: Say Yayınları.
- Shelton, C.K. ,Darling, J.R. ,(2001), The quantum skills model in management: a new paradigm to enhance effective leadership, *Leadership & Organization Development Journal* 22(6):264-273, DOI: 10.1108/01437730110403196
- Taşdelen, M.,Polay, T.Y., (2015). Organizational Development and Quantum Organizations, *International Journal Social Science. & Education*. 5(4), 570-579.
- Uzunçarşılı Soydaş, A., (2002). Halkla ilişkiler uygulamaları ve yönetim: Kuantum ve kaos teorisi, *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 2(12), 657-672.

AKRAN ZORBALIĞINA KARŞI EMPATİ ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇE'YE UYARLAMA ÇALIŞMASI

Aygül Nalbant^a, Emine Babaoğlu^b, Ejder Çelik^c

^(a) Yrd.Doç.Dr. Bozok Üniversitesi, aygul.nalbant@bozok.edu.tr

^(b) Doç. Dr. Bozok Üniversitesi, emine.babaoğlu@bozok.edu.tr

^(c) Yrd.Doç.Dr. Bozok Üniversitesi, ejder.celik@bozok.edu.tr

Giriş

Çocuklarda görülen akran zorbalığı ile ilgili literatürde birçok çalışma bulunmaktadır. Akran zorbalığı ile ilişkili olabilecek birçok değişkenin ele alındığı görülmektedir. Zorba ve kurbanların kişilik yapısı, öz saygı, kaygı, depresyon, sorun çözme, iletişim becerileri gibi bir çok değişken çalışılmıştır.

Kurban ve zorba çocukların kişilik özelliklerinin incelendiği çalışmalarda kurbanlar, pasif, içe dönük, kaygılı, zayıf, özgüveni yetersiz ve özsaygısı düşük çocuklar olarak tanımlanırken zorbaların hiperaktivite, dikkat eksikliği, saldırganlık gibi dışsallaştırma problemleri sergileyen çocuklar olduğu söylenmektedir (Craig, Peters ve Konarski, 1998; Olweus, 1993; Batsche ve Knoff, 1994).

Zorba davranış gösteren kurbanlar ise arkadaşlarını kızdırma ve olayları alevlendirme ya da tırmandırma eğilimleri olduğu için akranları tarafından sosyal olarak kabul görmezler. Pek çok zorba-kurban düşük özsaygıya sahiptir, daha kaygılıdır, sorun çözme becerileri yetersizdir ve nörotik ve psikotik özellikler sergilerler (Andreou, 2001; Carney ve Merrell, 2001; O'Moore ve Kirkham, 2001; Pişkin ve Ayas, 2005).

Akran zorbalığı ile ilgili yapılan araştırmalarda üzerinde önemli durulan diğer bir kavram ise empatidir. Empati, bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir (Dökmen, 2002). Olweus (1993) zorbaların, empati kurma becerilerinin düşük olduğunu vurgulamaktadır. Empati insan ilişkisinde olumlu iletişim becerilerinde ve insanlarla yaşanan problemlerin çözümünde önemli bir beceridir. Empati, kendini açma, toplumsallaşma, sosyal duyarlılık, topluma uyum ve özsaygıyla doğrudan ilişkili bir beceridir (Dökmen, 2002). Literatürde empati ile akran zorbalığı ve okulda şiddet arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik bir çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda empatinin ölçülmesi amacıyla değişik veri toplama araçları kullanılmıştır. Fillandiya'da akran zorbalığını önleme programı Kİ-VA'nın değerlendirilmesi amacıyla Karna ve diğerlerinin (2011) yaptıkları bir araştırmada Kurban Karşı Empati (Emathy Toward Victim Scale) ölçeğini kullanmışlardır. Ölçeğin yedi maddeden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarında iç tutarlılık katsayısı Cronbach $\alpha = 0.84$ olarak hesaplanmış, faktör analizinde ise ölçeğin tek boyutlu olduğu ve varyansın %52'sini açıkladığı belirtilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada akran zorbalığına karşı farklı bir empati ölçeğinin geliştirilmesinin alana katkı sağlayacağı düşünüülerek, Karna ve diğerleri (2011) tarafından kullanılan ölçeğin ortaokul ve lise öğrencilerinde kullanılmak üzere Türkçe'ye uyarlanması yapılacaktır.

Yöntem

Bu çalışma nicel araştırma modeliyle tasarlanmıştır. Araştırma betimsel türde bir çalışmadır. Araştırma evrenini Yozgat İlinde bulunan ortaokul ve liselerde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır.

Bulgular

Verilerin analiz süreci devam etmektedir. Bulgular literatür ışığında tartışılacaktır.

Anahtar kelimeler: Akran zorbalığı, empati, ortaokul-lise öğrencisi, akran şiddeti.

Kaynaklar

- Andreou, E. (2001). Bully / victim problems and their association with coping behavior in conflictual peer interactions among school-age children. *Educational Psychology, 21(1)*, 59-66.
- Batsche, G.M. and Knoff, H.M. (1994). Bullies and their victims Understanding a pervasive problem in the schools. *Social Psychology Review, 23(2)*, 165-174.
- Carney, A.G. and Merrell, K.W. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing and international problem. *School Psychology International, 22*, 364-382.
- Craig, W. M., Peters, R. D. and Konarski, R. (1998). *Bullying and victimization among Canadian School Children*. Applied Research Branch Strategic Policy Human Resources Development Canada.
- Dökmen, Ü. (2002). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. (20. Baskı). Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Karna, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4–6. *Child Development, 82*, 311–330.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Cambridge: MA: Blackwell.
- O'Moore, M. and Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior, 27(4)*, 269-283.
- Pişkin, M. ve Ayas, T. (2005). Zorba ve kurban lise öğrencilerinin utangaçlık, içedönüklük, dışadönüklük ve özsaygı değişkenleri bakımından incelenmesi. *VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde Sunulmuş Bildiri (21-23 Eylül)*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.

İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN MOBBİNGE UĞRAMA NEDENLERİ VE BAŞA ÇIKMA YÖNTEMLERİ

Necdet Konan^a, Zeynep Umur^b

^(a) Doç. Dr, İnönü Üniversitesi, necdet.konan@inonu.edu.tr

^(b) Arş. Gör, İnönü Üniversitesi, zeynep.umur@inonu.edu.tr

Giriş

Son yıllarda yaygın olarak ele alınan mobbing bir çeşit çatışma, ruhsal taciz, psikolojik terördür. Duygusal bir saldırı olan mobbingin hedefi bir iş yerindeki kişi veya kişiler üzerinde sistematik baskı yaratarak, ahlak dışı yaklaşımlarla performanslarını düşürüp dayanma güçlerini yok ederek işten ayrılmaya zorlamaktır. Mobbingin hem örgütler hem de bireyler açısından yıkıcı sonuçları vardır. Bu nedenle çalışanların ve yöneticilerin mobbing konusunda bilinçlenmelerinin sağlanması, mobbingin önlenmesi için örgütsel ve hukuksal önlemlerin alınması önemli görülmekte ve bu konuda yapılan çalışmalar giderek yaygınlaşmaktadır (Çobanoğlu, 2005: 13-30).

Mobbing sosyal bir olgudur. Bir kurumda mobbing yapan, mobbingi teşvik eden, mobbinge göz yuman ve mobbing kurbanı kimseler vardır. Uzun bir süreç içerisinde yavaş yavaş gelişir, biçimi ve sonuçlarıyla giderek ağırlaşır. Mobbing çalışanların iş performanslarını düşürür, erken emeklilik, psikosomatik rahatsızlıklar ve intihar gibi istenmeyen sonuçlara yol açar. Mağdurları duygusal, fiziksel, zihinsel açıdan etkilemesinin yanında mağduru iş yaşamı dışındaki sosyal ilişkilerini de olumsuz etkiler. Mobbingden etkilenen yalnızca mağdurlar değildir, aynı zamanda örgütler üzerinde de olumsuz etkileri vardır. Örgütsel açıdan genel olarak görülen kayıplar performans ve üretkenlikte düşüş, işin kalitesinin azalması, örgütsel bağlılığın azalması, örgüt sağlığının ve örgüt ikliminin bozulması, örgütsel çatışmaların artması, iletişim ve takım çalışmalarının bozulması, şikayetlerin artması, devamsızlığın artması, iş kazaları, hastalık izinleri, tedavi, tazminat, avukat ve dava giderlerinin artması biçiminde sıralanabilir (Ertürk, 2013: 146; Cemaloğlu, 2007: 121; Çobanoğlu, 2005: 13-23; Pelit ve Pelit, 2014: 57-61).

Araştırmalar mobbingin eğitim örgütleri gibi hizmet üreten örgütlerde daha yaygın olduğunu göstermektedir (Çobanoğlu, 2005: 47; Pelit ve Pelit, 2014: 33). Diğer taraftan, görece olarak, öğretmenlik mesleğinin daha stresli olduğuna, öğretmenlerin tükenmişliklerinin yüksek olduğuna işaret eden araştırmalar da bulunmaktadır (Baltaş ve Baltaş, 2013: 62; Işıkhan, 2014: 128; Kayabaşı, 2008: 193). Bu bağlamda girdisi ve çıktısı insan olan eğitim örgütleri için mobbing konusunda önlem almak ve mobbingin farkında olmak önemli görünmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, ilk ve ortaokul öğretmenlerinin mobbinge uğrama nedenleri ve başa çıkma yöntemlerine ilişkin algı düzeylerini ve bu algılarının cinsiyet, branş ve kıdem değişkenlerine göre farkını belirlemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada ilk ve ortaokul öğretmenlerinin mobbinge uğrama nedenleri ve başa çıkma yöntemlerine ilişkin algılarını ve bu algılarının cinsiyet, branş ve kıdem değişkenlerine göre farkını belirlemek amaçlandığı için betimsel model kullanılmıştır. Betimsel araştırmalarda çalışmanın konusunu oluşturan belli bir durum kendi koşulları içerisinde olabildiğince tam ve dikkatli olarak, etraflıca ortaya konulmaya çalışılır (Karasar, 2005: 77-80).

Bu araştırmanın evrenini Malatya ili merkez ilçeleri olan Yeşilyurt ve Battalgazi ilçelerinde görev yapmakta olan ilk ve ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilen yolla oluşturulan örneklem, araştırmaya gönüllü katılan 153 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmada veri toplamak için Gökçe (2006) tarafından geliştirilen ölçme aracının, mobbinge uğrama nedenlerini ve mobbing ile başa çıkma yöntemlerini belirlemek üzere hazırlanmış kısmı kullanılmıştır. Mobbinge uğrama nedenleri 24 maddeden, mobbing ile başa çıkma yöntemleri 22 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde 1 (hiç), 2 (az), 3 (orta), 4 (çok), 5 (pek çok) biçiminde puanlanmaktadır.

Veri toplama aracından elde edilen verilerin ortalama ve standart sapma gibi betimsel analizleri yapılmış iki kategoriden oluşan cinsiyet, branş ve kıdem değişkenleri açısından puanların anlamlı farkı olup olmadığını belirlemek üzere her bir anket maddesi için dağılımın normal olduğu gruplarda bağımsız örneklem için t-testi, dağılımın normal olmadığı gruplarda Mann Whitney U testi yapılmıştır. Dağılımın normalliğine Kolmogorov-Smirnov testi sonucu olumsuz olduğundan, basıklık ve çarpıklık katsayıları ölçüt alınarak karar verilmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerleri ± 1 aralığında bulunan dağılımlar normal kabul edilmektedir (Morgan vd. akt. Can, 2014: 85). Ayrıca anlamlı fark bulunan maddeler için etki büyüklüğü hesaplanmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin ifade ettiği mobbinge uğrama nedenleri içinde en yüksek ortalamaya sahip madde “Okul yöneticisinin yetersiz liderliği ($x=3,41$)” maddesidir. Mobbinge uğrama nedenleri içinde ortalaması 3 ve üzerinde olan diğer maddelere “Okulda çözümlenemeyen sorunların fazla olması ($x=3,29$)” ve “Okul ortamının yoğun stresli olması ($x=3,25$)” ifadeleri örnek verilebilir. Görüldüğü gibi bu maddeler genellikle okul ortamı ile ilgilidir. Mobbinge uğrama nedenleri içinde ortalaması en düşük olan maddelere “Mağdurun çok çirkin olması ($x=1,81$)”, “Mağdurun fiziksel bir engelinin bulunması ($x=1,85$)”, “Mağdurun diğerlerinden daha güzel, yakışıklı olması ($x=1,87$)” maddeleri örnek verilebilir.

Mobbinge başa çıkma yöntemleri içinde sıklık düzeyi en yüksek olan madde “Görev yerini (okulu) değiştirme ($x=2,84$)” maddesidir. Bunu “Yetenekli olduğu alanda kendini geliştirmeye (etkinlikler, çeşitli kurslar gibi) çalışma ($x=2,76$)” ve “İncitici davranış yapanlarla karşılaşmamaya özen gösterme ($x=2,74$)” maddeleri takip etmektedir. En az başvurulan yöntemler ise “Mesleği bırakma ($x=1,48$)”, “Kendini suçlayarak bunu hak ettiğini düşünme ($x=1,60$)” ve “Duygusal yönden incitici davranış yapana/yapanlara fiziksel karşılık (Başka insanlarla tehdit, baskı vb. yaptırma gibi) verme ($x=1,90$)” şeklinde sıralanabilir.

Branş ve kıdem değişkenleri açısından mobbinge uğrama nedenleri farklı değildir, cinsiyet değişkenine göre ise “Okulda meslektaşlar arasında rekabetin olması” ($t(254)=2,95$, $p<,05$ cohen $d=0,47$ ve $\eta^2 = 0,05$) ve “Psikolojik sorunları olanların meslekten ayıklanmaması” ($U=2162,0$, $p<,05$, $r = 0,23$) maddelerinde kadın öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Mobbing ile başa çıkma yöntemleri ise cinsiyet değişkenine göre “İncitici davranış sergileyenlerle mücadele (tartışma, kavga gibi) etme” ($t(151)=2,95$, $p<,05$, cohen $d=0,47$ ve $\eta^2 = 0,05$) ve “Dışarıdan birinin gücünden yararlanarak (torpil kullanma) yönetime baskı yapma” ($t(151)=2,54$, $p<,05$, cohen $d=0,41$ ve $\eta^2 = 0,04$) maddelerinde kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Mobbing ile başa çıkmada branş değişkenine göre “Görev yerini (okulu) değiştirme” ($U=2100,0$, $p<,05$ ve $r = 0,24$) ve “Yetenekli olduğu alanda kendini geliştirmeye (etkinlikler, çeşitli kurslar gibi) çalışma” ($t(151)=-2,12$, $p<,05$, cohen $d=0,34$ ve $\eta^2 = 0,02$) maddelerinde branş öğretmenleri lehine anlamlı fark vardır. Mobbing ile başa çıkmada kıdem değişkenine göre “Görev yerini (okulu) değiştirme” ($U=2277,5$, $p<,05$ ve $r = 0,24$), “Rapor alma” ($t(151)=2,117$, $p<,05$, cohen $d=0,34$ ve $\eta^2 = 0,02$) ve “Psikolojik yardım isteme” ($t(151)=2,105$, $p<,05$, cohen $d=0,34$ ve $\eta^2 = 0,02$) maddelerinde kıdemi 11 yıldan daha az olan öğretmenler lehine anlamlı fark vardır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Mobbinge uğrama nedenleri ile ilgili veri toplama aracını yanıtlayanların algıları mobbingin nedenlerinin mağdurdan değil, okulun ikliminden veya kültüründen kaynaklandığı yönünde olduğu görülmüştür. Alanyazında ifade edildiği gibi mobbingin ortaya çıkmasında etkili olan nedenlerden biri de okul kültürü ve iklimidir (Ciceralli ve Ciceralli, 2015: 39-41; Çobanoğlu, 2005: 41-44; Pelit ve Pelit, 2014: 39-42). Öğretmenlerin ifade ettiği mobbinge uğrama nedenleri içinde en yüksek ortalamaya sahip madde “Okul yöneticisinin yetersiz liderliği ($x=3,41$)” maddesidir. Nitekim alanyazında okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin mobbing ile ilişkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin, ilköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bir araştırmada etik liderliğin mobbing ile negatif yönde anlamlı ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Cemaloğlu ve Kılınc, 2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin mobbing yaşama düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılmış başka bir araştırmada ise mobbingin dönüşümcü liderlikle negatif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkisi olduğu tespit edilmiştir (Cemaloğlu ve Okçu, 2012). Diğer taraftan, mobbinge uğrama nedenleri içinde ortalaması en düşük olanların mağdurdan kaynaklanan nedenler olması alanyazındaki bilgilerle benzerlik göstermektedir. Zira alanyazında mağdurların mobbing yaşama nedenlerinin dış faktörlerden ziyade mağdurun kişiliğinden kaynaklandığını ifade eden görüşler olmakla birlikte 1982’den beri iş yerlerinde yapılan gözleme dayalı araştırmalarda mağdurun kişiliğinin mobbinge uğrama nedeni olduğuna dair kesin bir sonuca ulaşılamamıştır (Ciceralli ve Ciceralli, 2015: 33; Pelit ve Pelit, 2014: 33).

Mobbinge mücadele etmenin çeşitli yolları olmakla birlikte genel olarak ortaya konan davranışlar mobbinge anlayış gösterme, mobbing ile mücadele etme ve mobbing karşısında geri çekilme olarak üç grupta toplanabilir. Taraflar, söz konusu yollardan hangisini uygulayacaklarını kişilikleri ve mobbing türüne göre karar vermelidirler (Tutar, 2004: 125). Bu araştırmada okulu değiştirme ve incitici davranış yapanlarla karşılaşmamaya özen gösterme ifadelerinin öne çıkmış olması katılımcıların daha çok kaçınmayı tercih ettikleri

biçiminde yorumlanabilir. Bu sonucun bir anlamda kültüre bağlı olduğu iddia edilebilir. Zira alanyazında doğu kültürlerinden gelen insanların, örgütsel ortamda, çatışma karşısında daha çok kaçınma davranışı sergilediğini ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Sargut, 2015: 201-210). Diğer taraftan alanyazında mobbing mağdurlarının genellikle mesleğini seven, duygusal zekâları yüksek, yetenekli, üretken, dürüst kişiler olduğu, parlak ve etkileyici bir eğitim geçmişine sahip olduğu, yöneticiler ya da çalışma arkadaşları tarafından tehdit olarak algılandıkları, saf dışı bırakılmak için mobbinge maruz kaldıkları ifade edilmektedir (Çobanoğlu, 2005: 23). Bu araştırmada öğretmenlerin mesleği bırakmaya karşı okulu değiştirmeyi daha çok tercih ediyor olmalarının, yetenekli olduğu alanda kendini geliştirmeye (etkinlikler, çeşitli kurslar gibi) çalışmalarının alanyazındaki bu bilgi ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Bağımsız değişkenler açısından yapılan analizlerde bulunan her bir anlamlı fark için etki büyüklüğünün düşük düzeyde olması, elde edilen bu sonuçların uygulamadaki yorumlarında ihtiyatlı olunması gerektiğine işaret etmektedir. Alanyazında mobbingi çeşitli değişkenler açısından ele alan araştırma bulgularının da tutarlı olduğunu ifade etmek güçtür. Örneğin mobbing algısının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farkı olmadığı sonucuna ulaşmış araştırmalar (Ercengiz, 2013; Hacıcaferoğlu, 2013; Mutlu, 2013) olmakla birlikte mobbing algısının erkeklerde daha yüksek olduğu (Akıncı ve Güven, 2014; Ergüner, 2014; Koç ve Bulut, 2009), kadınlarda daha yüksek olduğu (Aşır ve Akın, 2014) bulgusunu elde etmiş araştırmalar da mevcuttur. Bu konuda meta analiz çalışmalarının sayısının artırılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Mobbing, Yıldırma, Bezdiri, Duygusal Taciz, Öğretmen, Eğitim Örgütleri

Kaynaklar

- Akgeyik, T., Delen, M. G. ve Uşen, Ş. (2013). *Çalışma yaşamında psikolojik taciz*. Ankara: ÇASGEM.
- Akıncı, Z. ve Güven, M. (2015). A study on investigation of the relationship between mobbing and depression according to genders of high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1597-1605.
- Altınok, V. (2014). Eğitim kurumlarında yöneticilerin psikolojik şiddet anlayışı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 32, 213-224.
- Altunay, E., Oral, G., & Yalçınkaya, M. (2014). Eğitim kurumlarında mobbing uygulamalarına ilişkin nitel bir araştırma. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 62-80.
- Baltaş, A. ve Baltas, Z. (2013). *Stres ve başa çıkma yolları*. (30. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile nicel veri analizi*. Ankara: Pegem.
- Cemaloğlu, N. (2007). Öğütlerin kaçınılmaz sorunu: Yıldırma. *Bilig*, 42, 111-126.
- Cemaloğlu, N., & Kılınç, A. Ç. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(165).
- Cemaloğlu, N., & Okçu, V. (2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Yıldırma (Mobbing) Yaşama Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2012(11).
- Cemaloğlu, N., ve Kılınç, A. Ç. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(165).
- Ciceralli, L.K. ve Ciceralli, E. E. (2015). *Tüm bilinmeyen yönleriyle mobbing*. Ankara: Gece Kitaplığı Yayınları.
- Çobanoğlu, Ş. (2005). *Mobbing: İşyerinde duygusal saldırı ve mücadele yöntemleri*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Durgun, C. (2011). *İş yerinde bezdiri ve bezdiriyle başa çıkma stratejileri: Üniversiteler arasında bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ercengiz, E. (2013). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin yıldırma (mobbing) algılayışları ile boyun eğici davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Erdemir, S. ve Murat, M. (2014). İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Yaşadıkları Psikolojik Yıldırma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi/Intestigation of the Relationship Between the Emotional Intelligence Levels and Mobbing the Primary School Teachers Face in Schools. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 323-340.
- Ergun Ö., D., ve Mercan, N. (2009). *Yönetsel ve örgütsel açıdan psikolojik terör*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ergüner, M. (2014). *Meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlikleri ile maruz kaldıkları yıldırma davranışlarının incelenmesi: Beykoz örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ertürk, A. (2013). Yıldırma davranışları, nedenleri ve sonuçları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (2) 1, 146-169.
- Ertürk, A. (2013). Yıldırma davranışları: Maruz kalanlar ve etkilenenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (1), 161-173.

- Gökçe, A.T. (2006). *İş yerinde yıldırma: Özel ve resmi ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırma. (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hacıcaferoğlu, S. (2013). Ortaöğretimde Çalışan Branş Öğretmenlerinin Yıldırma (Mobbing) Davranışlarına Uğrama Düzeyleri İle Demografik Özellikler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 111-127.
- Işıkhani, V. (2004). *Çalışma Hayatında Stres ve Başa Çıkma Yolları*. Ankara: Sandal Yayınları.
- Karakuş, M. ve Çankaya, İ. H. (2012). Öğretmenlerin maruz kaldıkları psikolojik şiddete ilişkin bir modelin sınanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 225-237.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 191-212.
- Keashly, L. (2001). Interpersonal and systemic aspects of emotional abuse at work: The target's perspective. *Violence and Victims*, 16(3), 233-268.
- Koç, M. ve Bulut, H. U. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinde mobbing: cinsiyet yaş ve lise türü değişkenleri açısından incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 64 – 80.
- Küçükçayır, G. A., ve Altun, S. A. (2016). Eğitim Örgütlerinde Etnik-Kültürel Yıldırma ve Yaşantıları Üzerine Bir Durum Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(2), 137-164.
- McCarthy, P. (2004). Occupational violence, psycho-terror and terrorism. In *Safeguarding the Organization against Violence and Bullying* (pp. 80-109). Palgrave Macmillan UK.
- Mutlu, N. (2013). *Öğretmenlere göre psikolojik yıldırmanın örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Naktiyok, A., ve Polat, F. (2016). Çalışanların psikolojik taciz algısının örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 30(1).
- Nalçınkaya, Ö. (2012). *Kamu yöneticisinin takdir yetkisi bağlamında bezdiri: Mobbing*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pelit, N. ve Pelit, E. (2014). *Örgütlerde kanser yapıcı iki başat faktör: Mobbing ve örgütsel sinizim*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Sargut, S. (2015). *Kültürlerarası farklılaşma ve yönetim. (4.baskı)*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Sert, Ö., ve Wigley, A. A. (2015). Üniversitelerde bezdiriyi dillendirmek. *Eğitim Bilim Toplum*, 13(51), 8-32.
- Sheridan, L. P., Blaauw, E. ve Davies, G. M. (2003). Stalking: Knowns and unknowns. *Trauma, Violence, & Abuse*, 4(2), 148-162.
- Şahin, T. (2012). *Hemşirelerde bezdiri ve örgütsel bağlılık ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tınaz, P. (2008). *Çalışma psikolojisi ve hukuki boyutlarıyla işyerinde psikolojik taciz (mobbing)*. İstanbul. Beta Yayınları.
- Tutar, H. (2004). İşyerinde psikolojik şiddet sarmalı: nedenleri ve sonuçları. *Yönetim Bilimleri Dergisi* 2 (2), 101-128.
- Yumuşak, H. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bezdiri (mobbing) yaşama düzeyi ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

YÜKSEKÖĞRETİMDE ELEKTRONİK BELGE YÖNETİM SİSTEMİ UYGULAMALARININ KURUMSALLAŞMA DÜZEYİNE ETKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Adem Yaman^a

^(a) Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, (Sorumlu yazar) ademyaman@comu.edu.tr

Giriş

Hiyerarşiye dayanan rasyonel bir teşkilatlanma biçimi olan bürokrasi, önceden belirlenmiş usul ve kurallara göre işlem yapmaktır. Devletin kamu hizmetlerini daha etkin ve akılcı sunmak üzere kurulmuş olan bu yapı zaman içinde önemli değişim ve kazanımlar yaşamıştır. Bu durum, kamu hizmetlerini sunan “bürokratik yapı” ya olumsuz ya da tartışmaya açık bazı anlamlar da kazanmıştır. Kamu hizmetlerinde yurttaş memnuniyeti öncelikli öneme sahiptir. Sunulan kamusal hizmet kalitesini arttırmak; kamu hizmetinde eşitlik, liyakat, süreklilik, düzenlilik, şeffaflık, hesap verebilirlik, yeterlik ve etkinlik gibi unsurların işlevselliğiyle mümkündür.

Günümüzde işlem yoğunluğu ve idari çeşitlilik göz önüne alındığında bilgi ve belgenin elektronik ortamda tutulması, düzenlenmesi, paylaşılması ve arşivlenmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. Dokümanların elektronik ortamda, fiziksel ortamda tutulmasına göre daha hızlı ve daha güvenli kullanılabilmesi, teknolojinin hayatın bir parçası haline gelmesi, kamu yönetiminde vatandaş odaklı hizmet sunumu anlayışının yoğunluk kazanması üretilen belge ve dokümanların daha sistemli programlar yoluyla düzenlenmesi zorunluluğunu ortaya koymaktadır. Diğer yandan, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kurumsal iş süreçlerini doğrudan etkilemesi nedeniyle e-devlet hizmetlerinin temel bileşenlerinden birini elektronik belge yönetimi oluşturmaktadır. e-devlet uygulamaları, ilk bakışta anlaşılacak düzeyde karmaşık elektronik belge yönetimi modellerine dayanmaktadır. Elektronik belge yönetimi sistemlerinin (EBYS) kurulumu, kullanımı, sürdürülebilirliği, kullanıcı eğitimleri, yapılan yazışmaların etkinliği ve teknik destek imkânı gibi unsurların ayrıca düşünülmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. İdari ve Devlet teşkilatında önemli bir yere sahip olan yükseköğretim kurumlarında reformist bir değişim bakımından da EBYS uygulamalarının doğru değerlendirilmesi ve sağlıklı kurgulanması gerekmektedir.

Konuya ilişkin literatür incelendiğinde, EBYS uygulamalarının kurumsal verimliliğe etkisini ortaya koyan çalışmalardan ziyade, belge ve bilgi yönetim uygulamalarının etkinliğine yönelik çalışmalara yer verildiği görülmüştür. Diğer yandan kullanılan EBYS sistemlerinin çeşitli ölçüt ve standartlar ile kullanıcı beklentilerini ne oranda başarılı olduğunun değerlendirilmesi ve incelenmesi gerekmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çerçevede, EBYS uygulamalarının performansın değerlendirilmesi, sistemin sorunlu olarak addedilen kısımlarının tespiti ile kullanıcıların ve kamu kurumlarının ve bu arada üniversitelerin daha işlevsel hale gelebilmesi bakımından hedef ve beklentilerin daha net olarak ortaya konması hedeflenmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağı olarak kamu üniversitelerinden, EBYS uygulamalarında yaklaşık iki yılını tamamlamak üzere olan Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi belirlenmiştir. Üniversitede görev yapan idari ve akademik birimlerden yeteri kadar kişi ile görüşmeler yapılacaktır.

Bulgular

Araştırmada, üniversite yöneticilerinin, akademik ve idari personelin görev ve sorumluluklarının ifasında EBYS sistemlerini etkin kullanabilme, iş ve işlemlerin üniversiteye ve kurumsallaşma düzeyine ne oranda katkı sunacağı ile EBYS’ nin ne düzeyde işlevsel bir uygulama olduğunun değerlendirilmesi planlanmaktadır.

Sonuç

Yükseköğretim kurumlarında ve özellikle üniversitelerde elektronik arşiv ve belge yönetimi uygulamalarına dönük geliştirilen sistemlerin yapı ve işlevlerinin incelenmesi, EBYS uygulamalarının idarelerin kurumsallaşma düzeyini nasıl etkilediğine ilişkin akademik ve idari personelin görüşlerinin ortaya konması öngörülmüştür. EBYS uygulamalarının yükseköğretim kurumlarında işlevselliğine ilişkin yaşanan sorunlar ve çözümüne yönelik koşulların değerlendirilmesi hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretimde Reform, Elektronik Belge Yönetim Sistemi, e-Devlet.

EĞİTİM YÖNETİMİ ALANINDA BİLGİ ÜRETİMİ ÜZERİNE METODOLOJİK BİR DEĞERLENDİRME: EDUCATIONAL ADMINISTRATION QUARTERLY (2000-2016)

Hatice Ergin-Kocatürk^a, Murat Aydoğdu^b, Hülya Baştoklu^c, Tezcan Korucuoğlu^d, Engin Karadağ^e

^(a) Arş. Gör., İstanbul Üniversitesi, hatice.ergin@istanbul.edu.tr

^(b) Öğretmen, Osmangazi Üniversitesi, greencivil@gmail.com

^(c) Öğretmen, Osmangazi Üniversitesi, hulyabastoklu@gmail.com

^(d) Öğretmen, Osmangazi Üniversitesi, tezcankorucuoğlu@gmail.com

^(e) Prof. Dr., Osmangazi Üniversitesi, engin.karadag@hotmail.com

Giriş

Bilimin ve bilimsel çalışmalarının en önemli özelliklerinden biri birikimli ilerlemesidir. Böylece, önceki çalışmalar sonraki çalışmalar için bir araştırma ya da geliştirme temeli hazırlamaktadır (Karasar, 2015). Buna ek olarak, bir alanla ilgili önceki çalışmaların incelenmesi, o alanla ilgili gelişme ve ana akımlar hakkında da bilgi sağlamakta; mevcut durum ve problemlerin saptamakta (Turan, Karadağ, Bektaş ve Yalçın, 2014); ayrıca alandaki bilgi üretimi ve gelişim ve değişimlere dair araştırmacılara da yön vermekte ve bakış açıları kazandırmaktadır. Genelde literatür, özelden ise makale incelemeleri, ileriki araştırmaların geliştirilmesinde ve yürütülmesinde son derece önemli bir rol oynamaktadır (Hallinger, 2013). Elde edilen bilgiyi paylaşmanın en hızlı platformu olan bilimsel dergilerde yer alan araştırmaları inceleyerek yapılan analiz ve değerlendirme çalışmaları, alana ilişkin farkındalığı artırması, mevcut durumu ya da paradigmayı ortaya çıkarma ve ileriki araştırmalara zemin hazırlaması açısından oldukça işlevseldir. Yapılan araştırmaların tematik ve metodolojik bilgilerinin derlenmesi, analiz edilmesi ve değerlendirilmesi, hem çalışmaların niteliğini ortaya koyar hem de alana dair, diğer araştırmacılar için önemli ve açıklayıcı bilgiler içerir (Bacanak, Değirmenci, Karamustafaoğlu ve Karamustafaoğlu, 2011).

2000 yılında Ogawa, Goldring ve Conley tarafından yapılan çalışmada, 1995-1996 yılları arasında Educational Administration Abstracts (EAA) ve Educational Research Information Center (ERIC) veritabanlarında Eğitim Yönetimi alanına yayımlanan tüm çalışmalar incelenmiş ve yazarlar alanda bilgi üretiminin çok sistemli bir şekilde ilerlediğini, ancak çalışılan konuların hızla değiştiğinin altını çizmiştir. Benzer bir araştırma 2010 yılında, Aypay ve meslektaşları tarafından yürütülmüştür. Bu çalışmada da, Eğitim Yönetimi alanında 13 dergiden rastgele olarak seçilen 449 makale; yazar, yöntem, konu ve atıf yönünden incelenmiş ve bu çalışmada ise çalışılan ana konuların genellikle benzer ancak alt konuların sıklıkla değiştiği sonucuna varılmıştır. Başka bir çalışma ise 2016 yılında Gülmez ve Yavuz tarafından, Eğitim Yönetimi alanında en az 25 yıldır yayımlanan 3 derginin (Educational Administration Quarterly, International Journal of Educational Management ve School Leadership & Management) 2012 yılı sayılarındaki 79 makale ile yürütülmüştür. Çalışma kapsamında, makaleler, konu, yöntem, örneklem ve veri çözümleme teknikleri açısından incelenmiş ve yazarlar, çalışılan konuların genellikle benzer olduğunu ve böyle çalışmaların uzun bir zaman aralığı belirlenerek bütüncül bir şekilde yürütülmesi gerektiği sonucuna varmıştır. Buradan hareketle, bu çalışma kapsamında, Eğitim Yönetimi alanında bilgi üretimi ve paradigma değişikliğini gözlemek ve değerlendirmek amacıyla alanın ana akım dergilerinden olan Educational Administration Quarterly’de 2000-2016 yılları arasında yayımlanan tüm makaleler tematik ve metodolojik açıdan incelenecektir.

Araştırmanın Amacı

Eğitim Yönetimi alanında 1965 yılından beri yayımlanan Educational Administration Quarterly dergisinin, diğer dergilerle karşılaştırıldığında alandaki bilgi üretiminin temsiliyetinin yüksek olduğu iddia edilebilir, zira derginin 2015 yılındaki etki faktörü 1.118 olarak belirlenmiştir (SAGE, 2017). Bu çalışma kapsamında, 2000-2016 yılları arasında Educational Administration Quarterly dergisinde yayımlanmış çalışmaları içerik ve metodoloji gibi çeşitli açılardan incelenmesi ve karşılaştırılması ve alandaki bilgi üretimini ve araştırma trendlerini belirlemek için çalışmaların bir bütün olarak değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçtan hareketle, 2000-2016 yılları arasında Educational Administration Quarterly dergisinde yayımlanan makalelerde;

- Konular ve alt konuların dağılımı nasıldır?
- Çalışmaya katılan yazar sayısının dağılımı nasıldır?

- Araştırma yaklaşımı ve araştırma desenlerinin dağılımı nasıldır?
- Örneklem yöntemleri ve örneklem büyüklüklerinin dağılımı nasıldır?
- Veri çözümlemesinde kullanılan tekniklerin dağılımı nasıldır?
- Güvenirlilik ve geçerliği sağlama tekniklerinin dağılımı nasıldır?

Bu sayede, alandaki bilgi üretimi, birikimi ve paradigma değişikliklerine dair araştırmacılara bütüncül bir perspektif sunulacaktır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmanın temel amacı, 2000-2016 yılları arasında Educational Administration Quarterly (EAQ) dergisinde yayımlanan tüm makalelerin tematik ve metodolojik açıdan değerlendirmektir. Buna ek olarak, veri analizi teknikleri ve güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları da makalelerin yöntem boyutunu derinlemesine analiz etmek üzere incelenmiştir. Araştırmanın amacı göz önünde bulundurulduğunda, çalışmanın yöntemi tematik ve metodolojik çözümleme, sentez ve değerlendirme gerektiren metodolojik değerlendirme olarak belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışmanın evrenini 2000-2016 yılları arasında Educational Administration Quarterly dergisinde yayımlanmış 377 makale oluşturmaktadır. Çalışma evreninde yer alan tüm makaleler incelenmiş ve örnekleme yapılmamıştır.

İşlem

Araştırmanın verileri olan makaleler doküman analizi tekniğinden faydalanılarak elde edilmiştir. SAGE veritabanından tam metinlerine ulaşılan makaleler, Karadağ (2009) tarafından geliştirilen Eğitim Araştırmaları Değerlendirme Formu'nda yer alan maddelere göre çözümlenmiş ve analiz edilmiştir; bu maddeler, yazar sayısı, konu ve alt konular (tema), araştırma yaklaşımı ve yöntemi, örneklem büyüklüğü ve örnekleme yöntemi, veri çözümleme teknikleri, geçerlik ve güvenilirlik teknikleridir. Çalışmanın alt konuları, anahtar sözcükler aracılığıyla belirlenmiş olup; daha sonra bir araya getirilen alt konular için kategorisel analiz yapılmış ve benzer alt konular bir araya getirilerek tek bir kategori oluşturulmuştur. Örneğin, yönetsel roller ya da yönetici eğitimi anahtar kelimeleri yöneticilik kategorisi altında yer almıştır. Verilerin çözümlenmesiyle ortaya çıkan tüm bulgular için frekans analizi yapılmış ve yukarıda sözü edilen tüm maddeler yüzde ve oransal olarak ifade edilmiş ve böylece tematik ve metodolojik olarak, makalelerdeki ana akımlar belirlenmiştir.

Bulgular

Makalelerin Tematik Dağılımına İlişkin Bulgular

Makaleler, öncelikle tematik bağlamda incelenmiştir. Makalelerin anahtar sözcükleriyle yapılan içerik analizi ve frekans analizinin ardından, makalelerde çalışılan konuların yıllara göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir. Buna göre, "Liderlik" en sık (%15) çalışılan konu olurken, Yöneticilik en sık çalışılan ikinci konu (%6.3) olmuştur. "Karar verme" ise tüm yıllarda en az çalışılan tema (%0.4) olmuştur.

Makalelerin Araştırma Yaklaşımlarına ve Araştırma Desenlerine İlişkin Bulgular

Makalelerin araştırma yaklaşımları incelendiğinde, en çok nitel araştırma yaklaşımının (%39.2) takip edildiği tespit edilmiştir. Bunu nicel araştırma yaklaşımı (%37.6) ve teorik incelemeler (%14.2) takip ederken, makaleler en az karma yaklaşımla (%9.1) yürütülmüştür. Makalelerin araştırma yaklaşımlarına ilişkin bulgular Tablo 2'de yer almaktadır.

Makalelerin araştırma desenleri incelendiğinde ise, en sık yürütülen çalışmanın örnek olay (%30.5) çalışmaları olduğu göze çarpmaktadır. Örnek olay çalışmalarını takip eden çalışmalar ise deneysel (%2.3) ve etnografik (%2.1) çalışmalardır.

Makalelerin Örneklem Yöntemleri ve Örneklem Büyüklüğüne İlişkin Bulgular

Makalelerde en sık yararlanılan örnekleme türü "tesadüfi"dir (%17.2). Nitel yaklaşımla yürütülen çalışmaların sıklığı da göz önünde bulundurulduğunda, en sık kullanılan ikinci örnekleme türü ise amaçlı örneklemedir (%16.9). Bununla birlikte çalışmalarda, örnekleme tekniği genellikle açıkça belirtilmemiş ancak araştırmacılar çoğu zaman evrene yaklaşmayı amaçlamışlardır (%35.5).

Çalışmalardaki analiz birimi genellikle katılımcılardır, bununla birlikte analiz biriminin okul olduğu çalışmalara da sıklıkla rastlanmıştır. Örneklem büyüklüğüne ilişkin bulgular Tablo 3'te gösterilmektedir. Örneklem büyüklüğünün çoğunlukla 1-100 arası olduğu tespit edilmiştir (%41.3).

Veri Çözümlemesinde Kullanılan Tekniklerin Dağılımına İlişkin Bulgular

Verilerin çözümlenmesinde çeşitli tekniklerden faydalanılmıştır. Nicel çalışmaların veri analizlerinde en sık kullanılan istatistik tekniklerin başında betimsel analizler (%33.9) gelmektedir. Betimsel analizleri, regresyon (tekli, çoklu, lojistik ve hiyerarşik) (%18.3) ve korelasyon (%12.4) analizleri takip etmektedir. Nitel çalışmalarda ise en sık kullanılan veri analizi tekniği içerik analizidir (%26.7) ve bunu doküman analizi (%4.5) takip etmektedir.

Tablo 1. Makalelerin yıllara göre tematik dağılımı

Tema	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004	2003	2002	2001	2000	Toplam(n)	%
1.Liderlik	23	16	22	21	16	11	10	15	22	11	9	26	19	7	9	3	2	242	15
2.Yöneticilik	11	9	8	10	7	7	2	4	8	6	7	8	8	5	6	3	7	116	7.2
3.Okul İyileştirme	7	2	3	4	2	6	4	7	4	3	11	7	4	4	0	4	5	77	4.8
4.Öğretmen	5	4	2	7	2	6	5	5	2	7	10	5	3	2	4	3	3	75	4.7
5.Adalet	2	2	3	4	0	0	1	4	3	3	1	0	11	0	0	0	0	34	2.1
6.Reform	2	3	2	2	3	2	6	0	2	2	2	1	1	0	0	1	0	29	1.8
7.Politika	3	2	4	3	2	0	2	1	1	4	2	3	2	13	0	0	0	43	2.7
8.Denetim	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	2	1	2	1	2	4	5	22	1.4
9.Hesap verebilirlik	1	0	3	1	0	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	21	1.3
10.Kritik Teori	0	2	1	0	2	0	1	0	0	4	1	1	6	2	0	0	0	20	1.2
11.Başarı	1	0	1	1	2	1	0	1	3	1	2	0	1	0	2	1	3	20	1.2
12.Öğrenme	1	0	3	1	2	1	0	0	3	0	1	1	0	1	1	2	0	17	1.1
11.Kültür	1	0	1	1	0	0	1	6	1	1	2	0	0	1	0	1	0	16	1
12.Cinsiyet	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	4	1	1	3	0	0	1	14	0.9
13.Değişim	0	0	1	0	2	0	1	1	0	0	5	0	0	0	1	1	0	13	0.9
14.Mesleki Gelişim	2	2	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	2	0	0	12	0.7
15.Güven	0	1	1	0	0	0	1	5	2	0	1	0	0	0	0	0	0	11	0.7
16.Karar verme	1	1	0	2	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	10	0.6

Güvenirlilik ve Geçerlik Tekniklerinin Dağılımına İlişkin Bulgular

Makalelerde en sık kullanılan güvenirlilik ve geçerlik teknikleri göz önünde bulundurulduğunda, nicel çalışmalar için en sık Cronbach's Alfa (%15.3) raporlanmıştır. Bununla birlikte, araştırmacılar sıklıkla faktör analizlerine (%6.6) başvurmuşlardır. Nitel çalışmalarda, güvenirlilik ve geçerliği artırmak için üçgenleme tekniği (%4.7) ön plana çıkmaktadır. Bununla birlikte, üye kontrolü (%1) ve uzman görüşü (%1) yine başvurulan teknikler arasındadır. Ancak, özellikle nitel çalışmalarda güvenirlilik ve geçerlik sağlama teknikleri genellikle belirtilmemiştir (%57).

Tablo 2. Makalelerin araştırma yaklaşımlarına göre dağılımı

Araştırma Yaklaşımı	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Toplam	%
Nitel Araştırma Yaklaşımı	7	10	6	5	6	12	10	10	7	7	7	4	10	11	13	15	8	148	39.2
Nicel Araştırma Yaklaşımı	8	7	8	5	8	6	10	10	9	8	6	9	7	5	6	4	11	127	37.6
Teorik İnceleme	6	2	6	9	13	7	3	1	6	0	1	0	0	2	7	3	0	68	14.2
Karma Araştırma Yaklaşımı	1	3	2	3	0	1	2	0	0	5	2	2	1	5	2	1	4	34	9.1

Tablo 3. Örneklem büyüklüğünün dağılımı

Örneklem büyüklüğü	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	toplam
1-100	9	14	8	5	4	9	8	7	7	8	9	8	10	13	13	13	11	156
100-200	3	5	1	3	4	1	1	3	3	2	0	1	1	1	2	3	3	37
200-300	1	0	1	1	1	1	0	3	1	0	1	1	1	4	1	1	1	19
300-400	0	0	0	0	2	2	2	0	0	1	0	0	0	1	2	0	1	11
400-500	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	6
500-600	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2	0	0	0	0	1	6
600-700	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
700-800	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	4
800-900	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	5
900-1000	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	4
1000 ve üzeri	1	0	1	1	1	1	6	3	5	6	4	3	2	2	2	2	5	45

Tartışma

Metodolojik değerlendirme çalışması olarak yürütülen bu çalışma kapsamında, Eğitim Yönetimi alanının ana akım dergilerinden olan Educational Administration Quarterly’de 2000-2016 yılları arasında yayımlanmış 377 makale tematik ve metodolojik açıdan incelenmiştir. Bu bağlamda, öncelikle makalelerin anahtar sözcükleri tematik analize tabi tutulmuştur. Çalışmanın bulguları, en sık çalışılan temanın “Liderlik” olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, Aypay (2010), Turan ve diğerleri (2014) ve Gülmez ve Yılmaz’ın (2016) daha önce sözü edilen çalışmalarıyla benzerdir ve aynı zamanda, Eğitim Yönetimi alanında yöneticilik anlayışından liderliğe doğru bir geçişe işaret etmektedir. Zira, benzer konularda Campbell (1979), Balcı (1988) ve Ogawa ve diğerleri (2000) tarafından yürütülen çalışmalarda Eğitim Yönetimi alanında en sık çalışılan konuların yöneticilik ve yönetsel süreçler olduğu raporlanmıştır.

Makalelerin araştırma yaklaşımları ve araştırma desenlerine ilişkin bulgular göz önünde bulundurulduğunda ise, çalışmaların sıklıkla nitel yaklaşımla ve örnek olay çalışmaları şeklinde yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma yaklaşımına ilişkin bulgular yine önceki çalışmalarla paraleldir ancak, Aypay ve diğerlerinin (2010) çalışmasında en sık kullanılan araştırma deseninin ilişkisel olduğu tespit edilmiştir. Bu durumdan hareketle, Educational Administration Quarterly dergisinin örgütlerin ya da sistemlerin biricikliğine dikkat çeken ya da pratiğe dönük bilgi üreten yayımlanması konusunda destekleyici olduğu sonucuna varılabilir.

Makalelerdeki örnekleme teknikleri ve örneklem büyüklüğüne ilişkin bulgular da yine önceki çalışmalarla paraleldir. Örneklem grubunda yer alan katılımcıların sayıları genellikle 1 ile 100 arasındadır, bu durum, araştırmaların genellikle örnek olay çalışması olarak yürütülmesinden kaynaklanabilir. Örnek olay çalışması dışındaki makalelerde, genellikle evrene ulaşılmaya çalışılmış ve çalışmaya katılmaya gönüllü tüm katılımcılar çalışmaya dahil edilmiştir.

Veri çözümlemesi, araştırma yaklaşımına ve araştırma desenine uygun olarak belirlenmiş ve sıklıkları, nitel ve nicel araştırmalar için ayrı ayrı incelenmiştir. Bu araştırma sorusunun bulguları da yine, önceki çalışmalara benzerdir. Geçerlik ve güvenilirliği sağlama ya da artırma teknikleri için ise, en dikkat çekici durum makalelerinin çoğunda bundan bahsedilmemiş olmasıdır. Aypay ve diğerlerinin (2010) çalışmasında da benzer bir durum söz konusudur. Ancak, özellikle nitel çalışmalarda, üçgenleme tekniğinden sıklıkla faydalanılması ve tek bir veri toplama aracının sağladığı bilgi üzerinden çıkarımda bulunulmaması yine oldukça dikkat çekici ve bilginin genellenebilirliğinin artırılması açısından kritik bir durumdur.

Sonuç ve Öneriler (*)

Eğitim Yönetimi alanındaki bilgi üretiminin teoriden hareketle pratiğe dönük olarak gerçekleştirilmesi gerektiği, alanın süregelen tartışmalarından biridir (Riehl, Larson, Short, & Reitzug, 2000). Bu çalışmada, bilgi üretme ve paylaşmanın en hızlı platformu olan bilimsel dergilerden ve Eğitim Yönetimi alanındaki bilgi üretimini temsiliyet yüksek olan Educational Administration Quarterly’de yayımlanan 377 makale ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulgularından hareketle, alanda nitel araştırma yaklaşımının genellikle benimsendiği sonucuna varılmıştır, dolayısıyla, bireylerin ve örgütlerin biricikliğine ve mevcut durumlarının yine kendi mevcut imkan ve fırsatlarıyla geliştirilmesine yönelik pratiğe dayalı bilgi üretiminin arttığı, çalışmanın en önemli sonuçlarından biri olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, çalışmalarda metodolojik referanslara duyulan ihtiyacın azaldığı gözlenmiştir. Çalışmalarında, genellikle aktif cümle yapıları kullanan araştırmacılar, çoğu makalede örnekleme yöntemi, analiz tekniği ya da güvenilirlik ve geçerlik gibi teknik durumlardan bahsetmemiş ya da bir referansa işaret etmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Yönetimi, bilgi üretimi, Educational Administration Quarterly



Kaynaklar

- Aypay, A., Çoruk, A., Yazgan, D., Kartal, O., Çağatay, M., Tunçer, B., & Emran, B. (2010). The Status of Research in Educational Administration: An Analysis of Educational Administration Journals, 1999-2007. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (39).
- Bacanak, A., Değirmenci, S., Karamustafaoğlu, S., & Karamustafaoğlu, O. (2011). E-dergilerde yayınlanan fen eğitimi makaleleri: Yöntem analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(1), 119-132.
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 181-209.
- Gülmez, D., & Yavuz, M. (2016). Eğitim Liderliği ve Yönetimi Kapsamında 2012 Yılında Yayınlanmış Olan Makalelerin Amaç ve Yöntem Bakımından Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(2).
- Hallinger, P. (2013). A conceptual framework for systematic reviews of research in educational leadership and management. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 126-149.
- Karadağ, E. (2009). Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi: Bir durum çalışması (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. İstanbul:Nobel Yayın Dağıtım.
- Ogawa, R. T., Goldring, E. B., & Conley, S. (2000). Organizing the Field Toimprove Research Oneducational Administration. *Educational Administration Quarterly*, 36(3), 340-357.
- Riehl, C., Larson, C. L., Short, P. M., & Reitzug, U. C. (2000). Reconceptualizing research and scholarship in educational administration: Learning to know, knowing to do, doing to learn. *Educational Administration Quarterly*, 36(3), 391-427.
- SAGE (2017). <http://journals.sagepub.com/home/eaq#> adresinden 07.04.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Turan, S., Karadağ, E., Bektaş, F., & Yalçın, M. (2014). Türkiye’de Eğitim Yönetiminde Bilgi Üretimi: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi 2003-2013 Yayınlarının İncelenmesi [doi: 10.14527/kuey.2014.005]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(1), 93-119.

YABANCILAŞMA BAĞLAMINDA AKADEMİK KİMLİK BUNALIMI

Nidan Oyman^a

^(a) Araştırma Görevlisi Dr., Uşak Üniversitesi, nidan.oyman@usak.edu.tr

Giriş

Marks'ın kapitalist üretim biçimine yönelik eleştirisi, sadece emekçinin ürettiği artı değeri sahiplenmek değil, aynı zamanda insanın özünü tahrir eden bir sömürüye de yönelik bir eleştiridir. Bu sömürüyle ele geçirilen bilinç bir ideoloji olarak yayılarak, düşünselin ötesinde maddi de bir karşılık bulmaktadır. Tarım toplumundan sanayi toplumuna geçişle birlikte ortaya çıkan seri üretim, standartlaşmaya yol açmış ve bunun sonucu olarak insanın makine karşısındaki konumu yeniden yapılanmıştır. Böylece emekçi üreten özne konumundan uzaklaşarak, üretimi kendi dışında bir süreç olarak algılamaya başlamaktadır. Bu bağlamda yabancılaşma, emekçinin sanayi toplumundaki mekanikleşmiş üretim içinde kendi varlığını tarihsel bir yaratıcı özne olarak algılayamaması hali olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda emekçinin kendisini üretici güç olarak algılamayıp, üretim ilişkileri ve mülkiyet düzeninin egemen ideolojik üstünlüğü karşısında önemsiz ve değersiz hissetmesi durumu, maddi bağlamı aşan düşünsel bir düzleşme, anlamsızlaşma hali olarak tanımlanan şeyleşmeyi de yaratmaktadır. Sanayi toplumundan bu defa enformasyon toplumuna geçilmesiyle birlikte, bilgiyi işleme etkinliğinin artması üretim süreçleri, üretim ve mülkiyet ilişkilerini daha karmaşık ve görünmez hale getirmektedir. Dolayısıyla yabancılaşma olgusu da somut meta bağlamından çıkarak soyut temsiller üzerinden belirlenir hale gelmiştir ve enformasyon toplumu nesnel ölçüleri esneterek öznelleşmeyi daha açık kılmıştır. Böylece belirsizliklerle dolu bir süreçte toplumsal eylem yeniden yapılanmıştır ve bu eylemleri daha iyi anlamak için daha fazla ağ ve etkileşim kavramlarına ihtiyaç olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak bu kavramların bir yandan rekabet ve çatışmaya dayalı sınırlılık, bir yandan da geniş fırsatlar yaratan bir özellikte olduğu söylenebilir. Bu bağlamda bireysel ve toplumsal deneyimlerin artık sanal gerçeklikler düzleminde gerçekleştiği görülmektedir. Burada vurgulanan nokta; deneyimlerin maddi temelleri, başka bir ifadeyle somut göstergeleri görünür olmadığından, etik anlamda yükümlülüğün özneliğe dayandırılmasıdır. Başka bir özneyle etkileşim içinde kurulan öznelik, enformasyon toplumlarında maddi anlamda kendilik-merkezli anlam alışverişlerine dönüşmektedir. İletişim kurulan ötekinin özneliği sanallık içinde kaybolarak, sayısız iletişim ve öngörülemez etkileşim biçimlerini yaratmaktadır. Kısacası enformasyon toplumundaki bir özne, diğerleriyle iletişim kurmak ve etkileşimde olmak yerine başka kimlik temsilleriyle kendini sunmakta ve bu kendi merkezli öznelik, iletişimi nesnel bir forma dönüştürmektedir.

Sanayi toplumundan enformasyon toplumuna geçişle birlikte bireylerin çoğunun fabrikalar yerine artık hizmet sektöründeki sayısız iş kolunda istihdam edildiği görülmektedir. Hizmet sektördeki üretim kavramı maddi temelli somut anlamından uzaklaşmıştır ve sektördeki üretim ilişkileri varsayımsal bir temsil düzleminde gerçekleşmektedir. Böylelikle sanayi toplumuna kıyasla emeğin görünmez bir şekilde sömürülmesi kolaylaşmıştır. Bu bağlamda emeğin artık maddi sonuçları olmayan bir niteliğe büründüğü ve tarihselliğinin gittikçe yok olduğu açıktır. Sanayi toplumunda emeğin öznesi yani yaratıcısı olarak kendini algılamaktan yavaş yavaş uzaklaştırılan birey, enformasyon toplumunda üretimiyle bağ kurduğu üretim araçlarından uzaklaştığında artık yabancılaşacak bir üretimi bile kalmamaktadır. Marks bu tür bir yabancılaşmayı, yalnızca sanayi toplumunun somut üretimi içerisinde geçerli olarak tanımlar. Enformasyon toplumunda üretim sürecinin karmaşıklığı, somut sonuçlarının olmaması ve bunun sonucunda yabancılaşma olgusunu başka boyuta taşıması Marks'ın bu iddiasını doğrular niteliktedir. Çünkü yabancılaşma olarak tanımlanan olgunun kendisini yabancılaşma olarak tespit etmesi bile zorlaşmakta, bir yandan emekçinin neyin karşısında nasıl yabancılaştığını çözmek güçleşmekte, aynı zamanda kavramın sınırları da bulanıklaşmaktadır. Sanayi toplumunun o klasikleşmiş üretim ilişkileri, sadece maddi sonuçları olan değil, artık aktöre bir kimlik de sağlayan süreç olarak dönüşmüştür. Bireyler kendi kimliklerini üretim ilişkileri üzerinden kuran varlıklar olarak tanımlanırlar. Ancak insanın tarihselliğini inşa eden temel dayanak olarak nitelendirilen üretim, enformasyon toplumu içinde içerdiği soyutluluk ve tanımlanamazlık nedeniyle bir kimlik üreticisi olma görevini yitirmiştir. Dolayısıyla üretimi gerçekleştiremeyen bireyin bu noktada üretimin tek alternatifi olan tüketime yönelerek, gereksinimleri karşılama amacının dışında özellikle enformasyon toplumunda artık tüketimi bir kimlik stratejisi haline dönüştürdüğü söylenebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu noktadan hareketle Marks'ın sanayi toplumlarındaki üretim ilişkileri temelinde kurduğu yabancılaşma kavramı ve bu kavramın enformasyon toplumunda değişen biçimi ele alındığında, bu çalışmada emekçinin yerine akademisyen olgusu yerleştirilerek akademisyenlerin içinde bulunulan enformasyon toplumunun akışkan ve yumuşak düzleminde üretimlerinin ve üretim ilişkilerinin nasıl yapılandığı, bu üretim süreci temelinde kimliklerin nasıl sağlandığı, yabancılaşma olgusunun akademisyen bağlamında nasıl yaşandığı kuramsal bir çerçevede, eleştirel bir bakış açısıyla ele alınacaktır. Çalışmada üzerinde durulacak değerlendirme ve eleştiriler özelde bağlam olarak eğitim yönetimi alanı ve bu alandaki akademisyenler üzerinden tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yabancılaşma, enformasyon toplumu, akademisyen kimlik, eğitim yönetimi

Kaynaklar

- Ergur, A. (2016). *Buruk Şenlik: Enformasyon Toplumunda Anomi ve Yabancılaşmanın Yeni Biçimleri*. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Pappenheim, F. (2002). *Modern İnsanın Yabancılaşması*. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Ollman, B. (2015). *Yabancılaşma*. İstanbul: Yordam Kitap.
- Ritzer, G. (2013). *Klasik Sosyoloji Tarihi*. Ankara: De Ki Babım Yayın.
- Coser, L. A. (2008). *Sosyolojik Düşüncenin Ustaları*. Ankara: De Ki Basım Yayın.
- Kakışım, C. (2016). *Sınıf, Etnisite ve Kimlik: Sosyalist Paradigmanın Evrimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo Academicus*. California: Stanford University Press.
- Goffman, E. (2009). *Günlük Yaşamda Benliğin Sunumu*. İstanbul: Metis Kitap.
- Oyman, N. (2016). *Türk Yükseköğretim kurumlarındaki Güç İlişkilerinin Alan Kuramı ve Dramaturjik Yaklaşım Bağlamında İncelenmesi*. (Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

ÖĞRETİM ELEMANLARININ GEÇMİŞ ÖĞRENME YAŞANTILARININ SINIF İÇİ PERFORMANSLARINA YANSIMALARI: KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

Aslı Yurttaş^a, Namık Öztürk^b

^(a) Arş. Gör, Dokuz Eylül Üniversitesi, asli.orcan@deu.edu.tr
^(b) Yrd. Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, ozturknamik@gmail.com

Giriş

Kalkınmanın önemli rollerinden biri yükseköğretimdedir ve bu rol beklentileri teknolojik değişiklikler, küreselleşme ve nüfus ile birlikte çoğalarak ülkemizi de etkilemektedir. Yükseköğretime giriş yaygınlaştıkça sınırlı sayıda kontenjanı kovalayan öğrenciden, kontenjanlarını dolduracak öğrenciyi kovalayan üniversiteye doğru bir dönüşüm yaşanmaktadır. Bu dönüşüm ile birlikte üniversiteyi tercih eden öğrencilere sunulan eğitim hizmetinin kalitesine dikkat etmek durumundayız. Ancak bu durum özellikle öğretmen yetiştiren kurumlar olan eğitim fakülteleri açısından hizmet-kalite ya da müşteri-tedarikçi sınıfında irdelenemeyecek ölçüde ayrı bir önem ifade etmektedir. Çünkü bir öğretmen adayı, aldığı eğitimin içerdiği deneyim ve güçlü insan etkileşimleri süreçleri ile bir öğretmene evrilecektir.

Öğretim elemanlarının sınıf içi performans düzeylerine ilişkin alanyazın incelendiğinde üniversite öğrencilerinin akademik hizmetlerde temel rol oynayan öğretim elemanlarını ve onların bu türden hizmetlerin yerine getirilmesindeki davranışlarını konu alan ‘akademik hizmetler ve ilişkiler’ e ilişkin öğrenci beklentilerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir (Ekinci, Burgaz, 2007). Bu davranışlar temelde öğretme-öğrenme süreciyle ilişkili davranışlar olup, dersin hazırlanmasından, uygulama ve değerlendirme aşamalarına kadar olan davranışları içermektedir. Öğretim elemanlarının sınıf içi performans düzeylerinin belirlenmesine yönelik araştırmaların daha çok memnuniyet düzeyinin ve kalite unsurlarının belirlenmesine yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Saydan (2008) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin bir öğretim elemanından beklediği kalite unsurlarının neler olduğu ve bu unsurların önem dereceleri ile belirlenen kalite unsurlarının hangi faktörler içerisinde yer aldığı incelenmiştir. Öğrencilerin, öğretim elemanlarını daha çok ders içi ve ders dışı performanslarıyla değerlendirdikleri belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının beklentilerin yüksek olduğu bu davranışları sergileme düzeylerine ilişkin yapılan araştırmalara göre ise, öğrencilerin öğretim elemanlarının davranışları, ders uygulamaları ve ölçme-değerlendirme uygulamalarına ilişkin olarak genellikle olumsuz (Akan, 2014; Aksu, Çivitçi, Duy, 2008) ve orta düzeyde (Şahin, 2009; Murat, Aslantaş ve Özgan, 2006) bir algıya sahip oldukları ortaya konulmaktadır.

Öğretim elemanlarının sınıf içi performanslarını temel alan çalışmaların, geçmişten günümüze dek performans ve kalite genel yargıya ulaşmada pratiklik sağladığı öne sürülen istatistiksel veriler kullanılarak açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu araştırma kapsamında öğretmen adayı olan öğrencilerin, öğretmene evrilmelerinde rol alan öğretim elemanlarının sınıf içi performans düzeylerini belirleyen geçmiş öğrenme yaşantıları üzerinde odaklanılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretim elemanlarının geçmiş öğrenme yaşantılarının onların sınıf içi performansını nasıl etkilediğini nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanarak ortaya koymak ve öğretim elemanlarının performansı konusunda öneriler geliştirmektir. Bu amaca uygun olarak nitel ve nicel araştırma soruları belirlenmiştir:

• Nicel araştırma sorusu: 2016-2017 Dokuz Eylül Üniversitesi Pedagojik Formasyon Sertifika Programı birinci yarıyılı kapsamında öğrenim görmekte olan öğrencilerin görüşlerine göre öğretim elemanlarının sınıf içi performansları ne düzeydedir? Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda görevli öğretim elemanlarının sınıf içi performans düzeyleri ile dış bölümlerde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının sınıf içi performans düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

• Nitel araştırma sorusu: Öğretim elemanlarının geçmiş öğrenme yaşantıları hakkında elde edilen bilgiler ile sınıf içi performans düzeylerindeki başarı/başarısızlıklar hakkında neler öğrenilebilir? Sınıf içi performans düzeyleri benzer öğretim elemanlarının geçmiş öğrenme yaşantıları arasında da benzer örüntüler bulunmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma sorularına cevap bulabilmek için karma araştırma yöntemi benimsenmiştir. Christensen, Johnson ve Turner (2015) karma yöntem desenlerini zaman sırası (eşzamanlı-sıralı) ve paradigma vurgusu (eşit statü-baskın statü) olmak üzere iki boyutta açıklamaktadır. Buna bağlı olarak araştırmanın nicel ve nitel kısmının yapılandırılmasında önce öğretim elemanlarının sınıf içi performans düzey puanlarından elde edilen nicel verilerin, ardından öğretim elemanlarının geçmiş öğrenme yaşantıları hakkında mülakat yoluyla elde edilen nitel verilerin sırayla toplanması uygun görülmüştür. Araştırmanın öne aldığı nitel paradigma ile birlikte baskın statüyü ise nitel veriler oluşturmaktadır.

Çalışma Grubu

2016-2017 Pedagojik Formasyon Sertifika Programı birinci yarısında Eğitim Bilimleri Bölümü'nden 15, dış bölümlerden 49 olmak üzere toplam 64 öğretim elemanı ders vermiştir. 64 öğretim elemanının 11'i (%17) Profesör, 23'ü (%36) Doçent, 30' ü (%47) Yardımcı Doçent şeklinde dağılmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde, sınıf içi performansı etkileyebilecek yaşantılar açısından en zengin verinin elde edilmesi hedeflenmiştir. Bu nedenle aşırı uç örnekleme tekniği kullanılarak sınıf içi performans düzeyi puanı en yüksek üç öğretim elemanı katılımcı olarak seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Nicel araştırma sorusuna cevap bulmak ve cevaplar doğrultusunda nitel basamağı oluşturmak üzere öğrencilerin görüşlerine göre eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi etkinliklerindeki beceri düzeylerini ölçen Murat, Aslantaş ve Özgan (2006) tarafından geliştirilen, güvenilirlik kat sayısı .97 olarak bulunan, 28 maddelik "Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Etkinliklerindeki Beceri Düzeyleri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek her öğretim elemanı için uygulanmış olup, ders verdikleri en az iki sınıftan veri toplanmıştır. Yalnızca bir dersi bulunan öğretim elemanları için, tek sınıftan alınan veriler yeterli kabul edilmiştir.

Nitel araştırma sorusuna cevap bulabilmek için, çalışma grubunda yer alan öğretim elemanlarından mülakat tekniği yoluyla bilgi elde edilecektir. Öğretim elemanlarının aileleri, yetiştikleri çevre, ilkökul-ortaokul ve lise hayatları, ilgilendikleri sanat ve spor dalları, hayatlarının dönüm noktaları olarak tanımladıkları anlar, örnek aldıkları veya hatırladıkları öğretmenler, üniversite yaşantıları, akademisyen olmayı seçme nedenleri, üniversitede yaptığı akademik çalışmalar gibi geniş bilgiler elde edilmeye çalışılacaktır. Bu aşamada öğretim elemanlarının görsel ya da yazılı sundukları bilgiler de çalışmaya eklenecektir.

Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde SPSS 11.0 paket programında frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılarak betimsel analiz yapılacaktır. Tüm öğretim elemanlarının puanlarının listelenmesi yerine toplam puanlar değerlendirme yapılmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Ek olarak bağımsız gruplar t-testi ile Eğitim Bilimleri Bölümü'nde görevli öğretim elemanları ile dış bölümlerde görev yapan öğretim elemanlarının aldıkları puanlar arasında fark olup olmadığı ortaya konulacaktır. En yüksek puanı alan üç öğretim elemanından araştırmanın nitel boyutu hakkında veri toplanacaktır.

Nitel verilerin yoğunluğu göz önüne alınarak, veriler MAXQDA 11.0 programı kullanılarak analiz edilecektir. Nitel analizin yapılmasında ve analiz sonuçlarının sunulmasında, Glesne (2013) tarafından açıklanan basamaklar uygulanacaktır. Analizin başında, öncelikli olarak tüm veriler satır satır incelenerek, ilk kodlar oluşturulacaktır.

Bulgular, Sonuç, Tartışma:

Araştırmanın nicel kısmı tamamlanmış olup, nitel veri toplama süreci devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf içi performans, öğretim elemanı, yaşantı, karma yöntem

Kaynakça

- Akan, B. (2014). Toplam kalite yönetimi çerçevesinde öğrenci memnuniyeti: Namık Kemal Üniversitesi Hayrabolu Meslek Yüksekokulu uygulaması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(10), 106-123.
- Aksu, M. B., Çivitçi, A., & Duy, B. (2008). Yükseköğretim öğrencilerinin öğretim elemanlarının ders uygulamaları ve sınıf içi davranışlarına ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16).
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz, Çev. A. Alpay. *Ankara: Anı Yayıncılık*.
- Glesne, C. (2013). *Nitel Araştırmaya Giriş*, Çev. Ersoy, A., & Yalçınoğlu, P. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekinci, C. & Burgaz E. (2007), Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin bazı akademik hizmetlere ilişkin beklenti ve memnuniyet düzeyleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 120-134.
- Murat, M., Aslantaş, H. İ., & Özgan, H. (2006). Öğretim elemanlarının sınıf içi eğitim öğretim etkinlikleri açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 263-278.
- Saydan, R. (2008). Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarından kalite beklentileri: Yüzüncü Yıl Üniversitesi İİBF örneği. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-17.
- Şahin, Ali, E. (2009), Eğitim fakültesinde hizmet kalitesinin eğitim fakültesi öğrenci memnuniyet ölçeği (ef-ömö) ile değerlendirilmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, (106- 122).

KADINLARIN LİSE VE ÜZERİ EĞİTİM KADEMELERİNE DEVAM ETMELERİNE ETKİ EDEN FAKTÖRLER

Adnan Boyacı^a, Yakup Öz^b

^(a) Doç.Dr., Anadolu Üniversitesi, aboyaci@anadolu.edu.tr

^(b) Anadolu Üniversitesi, yakupo@anadolu.edu.tr

Giriş

1975 Birleşmiş Milletler Kadın On Yılı (UN Decade for Women) Programından bu yana kadınlara her alanda eşit hakların sağlanması küresel anlamda dile getirilmektedir. UNESCO 2030 Ajandası bağlamında Stratejik Kalkınma Hedefi 4: 2030 Eğitim Eylem Çerçevesi (SDG4: Education 2030 Framework for Action) geliştirilmiştir. Kadınların eğitim düzeylerinde eşit bir şekilde temsil edilmelerine ilişkin küresel farkındalık ve çabalar UNESCO 2030 Ajandası SDG4'ün aşağıdaki amaçlarıyla ilişkilendirilebilir (UNESCO, 2016b, s. 20-21):

- 4.1: 2030 yılına kadar bütün kız ve erkeklerin, ilgili ve etkili öğrenme çıktılarına ulaştıran, ücretsiz, eşitlikçi ve kaliteli ilköğretim ve ortaöğretimi tamamlamalarının sağlanması
- 4.3: 2030 yılına kadar kadın ve erkeklerin satın alınabilir ve kaliteli teknik ve mesleki eğitime ve üniversite eğitimini de içerecek şekilde yükseköğretime erişimlerinin sağlanması
- 4.5: 2030 yılına kadar eğitimde cinsiyet eşitsizliklerinin ortadan kaldırılması ve engellileri, yerli halkları ve savunmasız çocukları da içerecek şekilde korunmasız bireyler için genel ve mesleki eğitimin bütün kademelerine eşit erişimin sağlanması

UNESCO Küresel Eğitim İzleme (GEM) raporuna göre bazı alanlarda EFA amaçlarının gerçekleştirilmesinde bazı gelişmelerin sağlandığı söylenebilir. Buna göre (UNESCO, 2016a) cinsiyet eşitliğinde, ilk, orta ve lise eğitiminde sırasıyla %63, %46 ve %23 oranında başarı sağlanmıştır. Bununla beraber (The World's Women 2015):

- Küresel boyutta ele alındığında son 20 yılda eğitime katılım konusunda kayda değer bir artış olmasına rağmen bazı gelişmekte olan ülkelerde cinsiyet eşitliğine ulaşılamamış ve durum kızların aleyhine olarak devam etmiştir. Bugün, ilköğretim çağındaki 58 milyon çocuğun 31 milyonu kızlardan oluşmaktadır.
- Ortaöğretime erişimde cinsiyet eşitsizlikleri ilköğretime göre azalmış olsa da bazı ülkelerde erkeklerin lehine olarak sürmektedir. Genç nüfusun erkeklerde %92'si ve kadınlarda %87'si temel okuma yazma becerilerine sahiptir. Yükseköğretime erişimde ise cinsiyet eşitsizlikleri daha geniş bir boyuttadır. Yükseköğretime kadınların katılımı genel olarak artmış ve şu anda neredeyse tüm gelişmiş ülkelerde ve gelişmekte olan ülkelerin yarısında erkeklerin katılımını aşmıştır. Bununla birlikte, kadınlar bilim, mühendislik, imalat ve inşaat alanlarında açıkça yetersiz temsil edilmektedir. Özellikle bilimle ilgili alanlarda daha ileri derece programlarda yeterince temsil edilmemektedir. Kadınlar önceki yıllara kıyasla bir artış olsa da tüm araştırmacıların yüzde 30'unu oluşturmaktadır.
- Eğitime erişimdeki ilerleme, yetişkin okur-yazarlığı ve eğitim kazanımında iyileşme sağlamıştır. Bununla birlikte, 15 yaş ve üstü 781 milyon kişi hala okuma yazma bilmemektedir. Bunların yaklaşık 2/3'ünü kadınlar oluşturmaktadır. Ayrıca bu oran son iki yıldır değişmeden devam etmiştir. Cinsiyete dayalı ayrımların da bulunduğu Kuzey Afrika, Sahra altı Afrika ve Güney Asya'daki 65 yaş ve üstü kadınların yüzde 30'u ve erkeklerin yüzde 19'u okur yazar değildir.

Türkiye'de ise nüfusun %49,8'i kadınlardan oluşmaktadır. Bütün eğitim kademelerinde net okullaşma oranlarında kadınlar erkekleri yakalamış ve yükseköğretimde geçmiştir (MEB, 2017). Ancak çeşitli alanlarda kadınların aleyhine durumlar hala söz konusudur. 25 yaş ve üstü grup için okuma yazma bilmeyen toplam nüfus oranı %5,6 iken bu oran erkeklerde %1,8, kadınlarda %9,2'dir. Lise ve dengi okul mezunu olanların toplam nüfus içindeki oranı %19,1 iken bu oran erkeklerde %23,2, kadınlarda %15'dir. Yükseköğretim veya fakülte mezunu olan toplam nüfus oranı %13,9 olup bu oran erkeklerde %16,2 kadınlarda ise %11,7'dir (TÜİK, 2015). Bununla beraber her ne kadar 8 yıllık zorunlu eğitimin de katkısıyla ilköğretim ve ortaokulda cinsiyet farklılığı azalmış ve son yıllarda kızların lehine dönmüş olsa da lise ve sonrası eğitim kademeleri için cinsiyet farklılığında kadınların olumsuz durumu devam etmektedir. Lise ve yükseköğretimde bürüt okullaşma oranları açısından erkekler kızlara göre daha öndedir. Bu doğrultuda, 2015/2015 eğitim öğretim yılında cinsiyet oranı ilköğretim,

ortaokul, lise ve yükseköğretim için sırasıyla 100,57, 103,20, 95,56 ve 90,54 olarak gerçekleşmiştir (MEB, 2017). Ayrıca 4-24 yaş arası okul terk oranları bağlamında 5. ve 8. sınıfta okul terkinin kadınlarda erkeklerden daha yüksek olduğu söylenebilir (HÜNE Enstitüsü, 2014).

Eğitimsel Devamlılık

Eğitimsel devamlılık insan sermayesi kuramı ve sosyolojik yaklaşımlar çerçevesinde değerlendirilebilir. İnsan sermayesi kuramına göre bireyler okula devam etmeye ilişkin optimal süreyi eğitime alınan maliyetleri ve alınan eğitim sonunda elde edilecek fayda arasında bir karşılaştırma yaparak belirler. Bunun yanında eğitim gelecek kazanımları edinebilmek için bireyin üretkenliğini artıran bir araç olarak değerlendirilebilir. İnsan sermayesi kuramının bir uzantısı olarak hane halkı üretim modeli (household production model) eğitimsel devamlılığı bireyin davranışından daha çok ailenin ortak davranışı olarak ele alır. Buna göre hane halkı çocukların eğitimi için kaynaklarını kullanır ve bir çeşit yatırım yapar. Bu durumda hane halkının yapısı, büyüklüğü, finansal kaynakları, gibi değişkenler, hane halkının çocuğun eğitimi için yapılacak her türlü çabayı etkiler (Lauer, 2002; Buchmann ve Hannum, 2001). Bunun yanında sosyolojik yaklaşımlar, farklı sosyal gruptaki insanların eğitimsel devamlılık açısından farklılaşmasını sosyal sınıf farklılıkları, etnisite, iş durumu, hane halkının yerleşim yeri gibi çeşitli sosyal değişkenler üzerinden inceler (De Serf, 2002). Bu çalışmada ise kadınların lise ve üzeri eğitime devam etmelerine etki eden faktörlerin araştırılmasında kullanılan değişkenler genel olarak hane halkı özelliklerini kapsamakla beraber bazı sosyolojik değişkenleri de içermektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı kadınların lise ve üzeri eğitim kademelerine devam etmelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Buna göre araştırma soruları;

1. Türkiye’de kadınların lise ve üzeri eğitim kademelerine devam etmelerine anlamlı olarak etki eden faktörler nelerdir?
2. Türkiye’de kadınların lise ve üzeri eğitim kademelerine devam etmelerine anlamlı olarak etki eden faktörler coğrafi bölgelere göre nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmanın modeli betimsel taramadır. Araştırmanın evreni Türkiye’deki 15-23 yaş arası tüm kadınlardır. Araştırmada 2013 Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması (TNSA) verileri kullanılmıştır. TNSA Türkiye’de her beş yılda bir Hacettepe Nüfus Etütleri Enstitüsü tarafından gerçekleştirilmektedir. TNSA ise dünya genelinde gelişmekte olan ülkelerde ICF International tarafından uygulanan ve USAID tarafından fonlanan bir programdır.

2013 TNSA kapsamında Türkiye’nin tüm illerinde 15-49 yaş arası tüm kadınlardan ağırlıklı, çok aşamalı, tabakalı küme örnekleme yöntemi ile Ulusal Adres Veri Tabanı kullanılarak seçilen 14490 hane halkında 9746 kadından veri toplanmıştır. Bu çalışmada ise örneklem 15-23 yaş grubundaki 2634 kadından oluşmaktadır. 23 yaşında olmanın üst sınır kabul edilmesinde toplam teorik lise ve üniversite yaşının 14-22 yaşları olmasından hareket edilmiştir. Ancak okul terki ve sınıf tekrarı oranların lise düzeyinde diğer eğitim kademelerine göre yüksek oluşu, verilerin toplandığı dönemde katılımcılardan bir kısmının lisede hazırlık okumuş olma ihtimali ve halen Türkiye’deki 70’den fazla üniversitenin çeşitli programları için zorunlu hazırlık sınıfının bulunmasından dolayı üst yaş 23 olarak alınmıştır.

Verilerin analizi

Verilerin analizinde ikili lojistik regresyon analizi kullanılmıştır. Bu bağlamda bağımlı ve bağımsız değişkenler aşağıdaki gibidir:

• Bağımlı değişken:

○ **Eğitim düzeyi:** Eğitim düzeyi hiç eğitimi yok/ilkokulu bitirmemiş, ilkokul, ortaokul, lise ve üzeri olmak üzere dört düzeyden oluşmaktadır. Bu çalışmada lise ve üzeri eğitime devam etmeyenler 0, devam edenler 1 şeklinde kodlanmıştır.

• Bağımsız değişkenler:

○ **Yerleşim yeri:** Yerleşim yeri kent ve kırsal olmak üzere iki kategorilidir. Referans kategorisi kırsal yerleşim alanıdır.

○ **Hane halkı reisinin cinsiyeti:** Hane halkı reisinin cinsiyeti erkek ve kadın olmak üzere iki kategorilidir. Referans kategorisi erkektir.

○ **Hane halkı üye sayısı:** Hane halkı üye sayısı sürekli bir değişken olmak üzere 1-23 arasında değişmektedir.

○ **Hane halkı refah düzeyi:** Hane halkı refah düzeyi en düşük, düşük, orta, yüksek ve en yüksek olmak üzere beş kategorilidir. Bu çalışmada en düşük ve düşük düzeyler 0, orta, yüksek ve en yüksek düzeyler 1 olarak kodlanmıştır. Referans kategorisi düşük refah düzeyidir.

○ **Anne eğitim düzeyi:** Anne eğitim düzeyi hiç eğitimi olmayan, ilkokulu tamamlamamış, ilkokulu tamamlamış, ortaokulu tamamlamış, lise, lisans ve üzeri olmak üzere altı kategorilidir. Bu araştırma da lise altı

eğitim kademeleri 0, lise ve üzeri eğitim kademeleri 1 olarak kodlanmıştır. Referans kategorisi lise altı eğitime katılma durumudur.

o **Baba eğitim düzeyi:** Baba eğitim düzeyi hiç eğitimi olmayan, ilkokulu tamamlamamış, ilkokulu tamamlamış, ortaokulu tamamlamış, lise, lisans ve üzeri olmak üzere altı kategorilidir. Bu araştırma da lise altı eğitim kademeleri 0, lise ve üzeri eğitim kademeleri 1 olarak kodlanmıştır. Referans kategorisi lise altı eğitime katılma durumudur.

o **Evlilik durumu:** Evlilik durumu kadınların görüşme anına kadar hiç evlilik yapıp yapmadıklarını ifade etmektedir. Dolayısıyla hiç evlilik yapmayanlar ve evlilik yapmış olanlar şeklinde iki kategorilidir. Referans kategorisi en az bir evlilik yapma durumudur.

o **Son beş yılda doğum yapma durumu:** Son beş yıldaki doğum 0-5 arasında yapılan doğum sayısını ifade eden kategorik bir değişkendir. Bu çalışmada hiç doğum yapmayanlar 0, en az bir doğum yapanlar 1 şeklinde kodlanmıştır. Referans kategorisi en az bir doğum yapma durumudur.

Bu bağlamda Logit (P_i) = $\text{Log} [P_i/(1-P_i)] = p_i$ modelinden hareketle tam model;

$\text{Logit} (P_i) = \beta_{0i} + \beta_{1i}\text{YERLEŞİM YERİ} + \beta_{2i}\text{HHR CİNSİYETİ} + \beta_{3i}\text{HH ÜYE SAYISI} + \beta_{4i}\text{HH REFAH DÜZEYİ} + \beta_{5i}\text{ANNE EĞİTİM DÜZEYİ} + \beta_{6i}\text{BABA EĞİTİM DÜZEYİ} + \beta_{7i}\text{EVLİLİK} + \beta_{8i}\text{DOĞUM} + r_i$ şeklindedir. Bu model hem tüm bölgeler hem de her bir bölge için ayrı ayrı kurulmuştur.

Bu modelde $[P_i/(1-P_i)]$, bir i kadınının lise ve üzeri eğitim alması ihtimali ile lise ve üzeri eğitim almama ihtimalinin oranıdır (odds). Odds değerinin 1 olması lise üzeri eğitim alma ve almama durumlarının eşit ihtimallere sahip olduğunu gösterir. Eğer odds değeri 1'in üstündeyse ilgili bağımsız değişkendirdeki artış bağımlı değişkenin gerçekleşme oranında da artışa neden olur. Bununla beraber odds değeri 1'in altındaysa ilgili bağımsız değişkendirdeki artış bağımlı değişkenin gerçekleşme oranında azalmaya neden olur (Çokluk, 2010).

İkili lojistik regresyon analizi için (Şenel ve Alatl, 2014);

- Örneklem tüm modeller için yeterince yüksektir.
- Kayıp ve uç değerler incelenmiş ve gereken düzenlemeler yapılmıştır.
- Tüm kategorik değişken çiftleri için tüm hücrelerde beklenen frekansın 1'den büyük olduğu ve beklenen frekansın 5'ten küçük olduğu gözenek sayısının %20'yi aşmadığı gözlenmiştir.
- Bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı sorunu bulunmamaktadır. VIF değerleri tüm bölgeler için kurulana modelde en fazla 2.37; bölgelere göre ayrı ayrı kurulan modellerde en fazla 2.70 olarak bulunmuştur. Bununla beraber tüm modeller için tolerans değerleri 0'a yaklaşmamaktadır.
- Tüm modeller için model uyumu iyiliği anlamlıdır. Tüm modeller için Hosmer & Lemeshow testi için anlamlılık düzeyleri 0.05'ten büyüktür.

Analizle beraber artık değerler incelenmiştir (Field, 2009);

- Cook Uzaklığı (COO) 'den küçük çıkmış ve en çok 0.13 çıkmıştır. Bölgeler için kurulan modellerde ise en fazla Doğu bölgesinde olmak üzere 0.75 değerini almıştır. En az 0.10 olarak Güney ve Orta bölgelerdedir.
- Uzaklık (Leverage) 0 ve 1 arasında çıkmıştır. Genel model için beklenen uzaklık 0.00342 şeklindedir. Bölgeler için kurulan modellerde yine uzaklık değeri istenen aralık içerisindeydir.
- Standartlaştırılmış artıklar (SRE_1 ve ZRE_1) genel model için istenen sınırlar içerisindeydir. Bölgeler için kurulan modellerde de artıklar istenene sınırlar içerisindeydir.
- Sabit için DFBeta ve ilk yordayıcı için DFBeta olması gerektiği gibi 1'den küçük çıkmıştır. Bölgeler için kurulan modellerde de her iki değer yine 1'den küçüktür.

Bulgular

Genel olarak tüm değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1: Bağımsız Değişkenlere Göre Lise ve Üzeri Eğitim Alan ve Almayanlara İlişkin Yüzdeler

Bağımsız değişken	Lise altı (%)	Lise ve üzeri (%)	n (toplam)
<i>Yerleşim yeri*</i>			
Kent	64.4	35.6	2104
Kır	83.2	16.8	529
<i>Hane halkı reisinin cinsiyeti*</i>			
Erkek	70.5	29.5	2229
Kadın	55.0	45.0	404
<i>Hane halkı üye sayısı*</i>			
1-3 arası	60.4	39.6	503
4-6 arası	63.9	36.1	1480
7 ve üzeri	83.6	16.4	651
<i>Hane halkı refah düzeyi*</i>			
Düşük	83.4	16.6	1049
Düşük olmayan	58.0	42.0	1584
<i>Anne eğitim düzeyi*</i>			
Lise altı	70.2	29.8	2372
Lise ve üzeri	48.1	51.9	239
<i>Baba eğitim düzeyi*</i>			
Lise altı	72.9	27.1	2073
Lise ve üzeri	48.2	51.8	523
<i>Evlilik*</i>			
Hiç evlenmeyenler	64.1	35.9	2058
En az bir kez evlenmiş olanlar	82.3	17.7	576
<i>Son beş yıldaki doğum*</i>			
Hiç doğum yok	65.4	34.6	2280
En az bir doğum var	85.3	14.7	354
<i>Bölgeler*</i>			
Batı	65.8	34.2	1021
Güney	72.4	27.6	319
Orta	57.6	42.4	524
Kuzey	59.3	40.7	162
Doğu	80.9	19.1	608

*Chi kare testleri gruplar arasında anlamlı farklılıklar göstermektedir. ($p \leq 0.001$; $n=2634$)

Tablo 1 incelendiğinde kadınlar arasında lise ve üzeri devam etmelerinin azalmasında kırsal yerleşim alanında yaşamının, hane halkı reisinin erkek olmasının hane halkı üye sayısının artmasının, hane halkı refahının düşük olmasının, anne ve babanın eğitim düzeylerinin lise altı kademelerde olmasının, en az bir kere evlenmenin, en az bir doğum yapmanın ve Türkiye'nin Doğu bölgesinde yaşamının etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 2: Bağımsız Değişkenler ve Lise ve Üzeri Eğitim Kademelerine Devam Etme Arasındaki İlişkiye İlişkin Lojistik Regresyon Sonuçları (n=2539)

Bağımsız değişkenler	B (SH)	Wald	sd	p	Exp (B)'nin Güven Aralığı		
					Alt Sınır	Exp (B)	Üst Sınır
<i>Sabit</i>	-1.60*** (0.24)	46.01	1	0.000			
<i>Yerleşim yeri</i>	0.20 (0.14)	1.93	1	0.165	0.92	1.22	1.62
<i>Hane halkı reisinin cinsiyeti</i>	0.62*** (0.12)	25.96	1	0.000	1.46	1.86	2.36
<i>Hane halkı üye sayısı</i>	-0.17*** (0.03)	47.53	1	0.000	0.80	0.84	0.88
<i>Hane halkı refah düzeyi</i>	0.86*** (0.12)	55.71	1	0.000	1.89	2.36	2.96
<i>Anne eğitim düzeyi</i>	-0.10 (0.16)	0.40	1	0.529	0.66	0.91	1.24
<i>Baba eğitim düzeyi</i>	0.57*** (0.12)	22.97	1	0.000	1.40	1.76	2.23
<i>Evlilik</i>	0.85*** (0.19)	20.26	1	0.000	1.62	2.34	3.38
<i>Son beş yıldaki doğum</i>	0.09 (0.24)	0.14	1	0.712	0.69	0.92	1.73

$R^2=13.66$ (Hosmer & Lemeshow), 0.14 (Cox & Snell), 0.19 (Nagelkerke). Model $\chi^2(8) = 376.20$, $p \leq 0.001$. *** $p \leq 0.001$

Tablo 2'ye göre tüm bölgelerde bulun 15-23 yaş arası kadınlar arasında halkı reisinin kadın olması, hane halkı üye sayısının az olması, hane halkı refahının yüksek olması, babanın da lise ve üzeri eğitim kademelerine devam etmiş olması ve kadının evlilik yapmamış olması lise ve üzeri eğitim kademelerine devam etmelerine olumlu olarak etki etmektedir.

Tablo 3: Bölgelere Göre Bağımsız Değişkenler ve Lise ve Üzeri Eğitim Kademelerine Devam Etme Arasındaki İlişkiye İlişkin Lojistik Regresyon Sonuçları (n=2539)

Bağımsız değişkenler	Bölgeler									
	Batı (n=556) ¹		Güney (n=316) ²		Orta (n=469) ³		Kuzey (n=336) ⁴		Doğu (n=862) ⁵	
	B	Exp (B)	B	Exp (B)	B	Exp (B)	B	Exp (B)	B	Exp (B)
<i>Sabit</i>	-1.16	0.31	-1.32	0.27	-2.53	0.08	-1.74	0.18	-1.54	0.21
<i>Yerleşim yeri</i>	0.17	0.85	-0.12	0.89	0.80*	2.22	0.36	1.43	0.54	1.72
<i>Hane halkı reisinin cinsiyeti</i>	0.34	1.40	0.57	1.77	0.30	1.35	0.85*	2.34	1.23***	3.43
<i>Hane halkı üye sayısı</i>	-0.21***	0.81	-0.21*	0.81	-0.02	0.98	-0.04	0.96	-0.30***	0.74
<i>Hane halkı refah düzeyi</i>	0.67***	1.95	0.74*	2.09	0.91***	2.48	0.69	2.00	1.23***	3.42
<i>Anne eğitim düzeyi</i>	0.29	1.34	-0.72	0.49	-0.46	0.63	-0.49	0.61	-1.14	0.32
<i>Baba eğitim düzeyi</i>	0.39*	1.47	0.38	1.47	1.04***	2.82	0.30	1.35	0.54	1.71
<i>Evlilik</i>	1.18***	3.26	1.14	3.14	0.31	1.37	0.15	1.16	1.31**	3.69
<i>Son beş yıldaki doğum</i>	-0.12	0.89	0.02	1.02	0.51	1.66	0.68	1.97	-0.18	0.84

*p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001

¹ R²=13.78 (Hosmer & Lemeshow), 0.09 (Cox & Snell), 0.12 (Nagelkerke). Model χ^2 (7) =95.37, p<0.001.

² R²=12.49 (Hosmer & Lemeshow), 0.12 (Cox & Snell), 0.18 (Nagelkerke). Model χ^2 (8) =40.09, p<0.001.

³ R²=9.00 (Hosmer & Lemeshow), 0.15 (Cox & Snell), 0.20 (Nagelkerke). Model χ^2 (8) =85.01, p<0.001.

⁴ R²=5.81 (Hosmer & Lemeshow), 0.10 (Cox & Snell), 0.13 (Nagelkerke). Model χ^2 (8) =16.57, p<0.05.

⁵ R²=8.64 (Hosmer & Lemeshow), 0.21 (Cox & Snell), 0.33 (Nagelkerke). Model χ^2 (8) =136.32, p<0.001.

Tablo 3'te ise her bölge için genele uygulanan model ayrı ayrı bölgelere de uygulanmış ve her bölgede model uyumu doğrulanmıştır. Buna göre yerleşim yerinin kent olması Orta bölgede kadınların lise ve üzeri eğitime devam etme oranlarını 2.22 kat artırmaktadır. Hane halkı reisinin kadın olması kadınların lise ve üzeri eğitime devam etme oranlarını Kuzey bölgesinde 2.34 kat, Doğu bölgesinde 3.43 kat artırmaktadır. Hane halkı refahının yüksek olması kadınların lise ve üzeri eğitime devam etme oranlarını Kuzey bölgesi hariç diğer tüm bölgelerde anlamlı olarak artırmaktadır. Annenin lise ve üzeri eğitim kademelerine devam etmiş olması kadınların lise ve üzeri eğitime devam etme oranlarında anlamlı bir farklılık oluşturmazken, babanın lise ve üzeri eğitim kademelerine devam etmiş olması Batı ve Orta bölgelerde kadınların lise ve üzeri eğitime devam etme oranlarına olumlu katkı yapmaktadır. Hiç evlenmemiş olmak Batı ve Doğu bölgelerinde kadınların lise ve üzeri eğitime devam etme oranlarını sırasıyla 3.26 ve 3.69 kat artırmıştır. Son beş yılda doğum yapmamış olmanın ise tüm bölgelerde kadınların lise ve üzeri eğitime devam etme oranlarına anlamlı bir katkısı olmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitimsel devamlılık, Cinsiyet eşitliği, Eğitime katılım

Kaynaklar

- Buchmann, C., & Hannum, E. (2001). Education and stratification in developing countries: A review of theories and research. *Annual review of sociology*, 27(1), 77-102.
- Çokluk, Ö. (2010). Lojistik regresyon analizi: Kavram ve uygulama. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri*, 10(3), 1357-1407.
- De Serf, M. (2002). The effects of family, social and background factors on children's educational attainment. *Unpublished manuscript, Illinois Wesleyan University, IL*.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage publications.
- HÜNE Enstitüsü. (2014). 2013 Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması. Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü, T.C. Kalkınma Bakanlığı ve TÜBİTAK, Ankara, Türkiye, 1. http://www.hips.hacettepe.edu.tr/tnsa2013/rapor/TNSA_2013_ana_rapor.pdf adresinden 28/03/2017 tarihinde erişilmiştir.
- Lauer, C. (2002). A Model of Educational Attainment Application to the German Case.
- MoNE (2017). Milli Eğitim İstatistikleri (2016-2017 1. Dönem). MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/30044345_meb_istatistikleri_organ_egitim_2015_2016.pdf adresinden 28/03/2017 tarihinde erişilmiştir.
- Şenel, S., & Alatlı, B. (2014). Lojistik regresyon analizinin kullanıldığı makaleler üzerine bir inceleme. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(1).
- The World's Women 2015. <https://unstats.un.org/unsd/gender/chapter3/chapter3.html> adresinden 28/03/2017 tarihinde erişilmiştir.
- TÜİK. (2015). İstatistiklerle Kadın 2015. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21519> adresinden 28/03/2017 tarihinde erişilmiştir.
- UNESCO. (2016a). Global education monitoring report. Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf> adresinden 28/03/2017 tarihinde erişilmiştir.
- UNESCO. (2016b). Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656E.pdf> adresinden 28/03/2017 tarihinde erişilmiştir.

ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENMEYE HAZIRBULUNUŞLUK ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Ceyhun Kavrayıcı^a, Özcan Doğan^b

^(a) Araş Gör, Anadolu Üniversitesi ckavrayici@anadolu.edu.tr

^(b) Okt, Osmangazi Üniversitesi odogan@ogu.edu.tr

Giriş

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında eğitim olanakları sağlayan kurumların verdikleri çevrimiçi eğitimlerin etkililiğinde öğrencilerinin çevrimiçi eğitim ortamlarına hazırbulunuşluk düzeyi oldukça büyük önem taşımaktadır. Çevrimiçi öğrenmeye hazır olma teknik becerileri, bilgisayar kullanımını, öğrenenlerin öğrenme stillerini içermektedir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin teknik, donanımsal ve yazılımsal becerilerinin yanı sıra çevrimiçi öğrenme ortamlarının paydaşlarının çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki hazırbulunuşlukları, öz-yönetim algıları, çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki rahatlıkları ve bu ortamlara olan inançları etkili çevrimiçi öğrenme ortamlarının sağlanması açısından önem taşımaktadır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki öğrencilerin farklılıkları, geleneksel öğrenme ortamlarına ve çevrimiçi öğrenme ortamlarına olan inançları eğitim ortamlarındaki başarının sağlanması ile doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin belirlenmesinin eğitim ortamlarının amaçlarına ulaşmasını sağlayabileceği ifade edilebilir. Bu olgulardan hareketle bu çalışmanın amacı McVay'ın (2000, 2001) geliştirmiş olduğu Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasıdır. Çalışmanın çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin belirlenmesi açısından önemli olduğu ve bunun da çevrimiçi öğrenme ortamlarının yönetiminde öğretim elemanlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin belirlenmesinin eğitim ortamlarının amaçlarına ulaşmasını sağlayabileceği düşüncesinden hareketle bu çalışmanın amacı McVay'ın (2000, 2001) geliştirmiş olduğu Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasıdır. Çalışmanın çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin belirlenmesi açısından önemli olduğu ve bunun da çevrimiçi öğrenme ortamlarının yönetiminde öğretim elemanlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Türkçeye Uyarlama

Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği'nin (ÇÖHÖ) İngilizce orijinalinde yer alan maddeler önce İngilizce Öğretmenliği mezunu olan ve Eğitim Yönetimi alanında doktora öğrenimi sürdüren araştırmacılar tarafından birbirlerinden bağımsız bir biçimde Türkçeye çevrilmiştir. Araştırmacılar daha sonra bir araya gelerek çevirilerdeki benzerlikler ve farklılıklar üzerinde tartışmış ve ortak bir uzlaşmaya varmışlardır. Birbirinden bağımsız olarak yapılan bu çeviriler ve daha sonra uzlaşılan maddeler yine İngilizce Okutmanı olarak görev yapan bir uzmanın değerlendirilmesine sunulmuş ve her bir madde detaylı bir biçimde incelenerek taslak bir form oluşturulmuştur. Bu taslak form bir İngilizce dil uzmanı tarafından yeniden İngilizceye çevrilmiştir. Geri çevirme yöntemi sonucu ortaya çıkan ölçek maddeleri ile orijinal ölçek maddelerinin paralellliği araştırmacılar ve formu tekrar İngilizceye çeviren uzman tarafından değerlendirilmiş, gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra elde edilen ölçek bir Türkçe dil uzmanı tarafından imla ve maddelerin anlaşılabilirliği açısından incelenmiştir. Bu aşamalardan sonra ölçeğin Türkçeye uyarlama aşaması tamamlanmıştır. Türkçeye uyarlanan ölçek orijinal formatına göre biçimlendirilerek 30 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmıştır. Bu pilot uygulamada öğrencilerin anlamada güçlük çektikleri ölçek maddeleri tespit edilmeye çalışılmış ve şekilde ölçeğin Türkçe formuna son hali verilmiştir. Ölçek Likert formatında yanıtlanacak şekilde düzenlenmiştir. Katılımcıların ifadelerine katılma düzeyleri için, “nadiren olur, bazen, çok zaman ve her zaman” seçeneklerinden oluşan Likert tipi dörtlü derecelendirme ölçeği kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

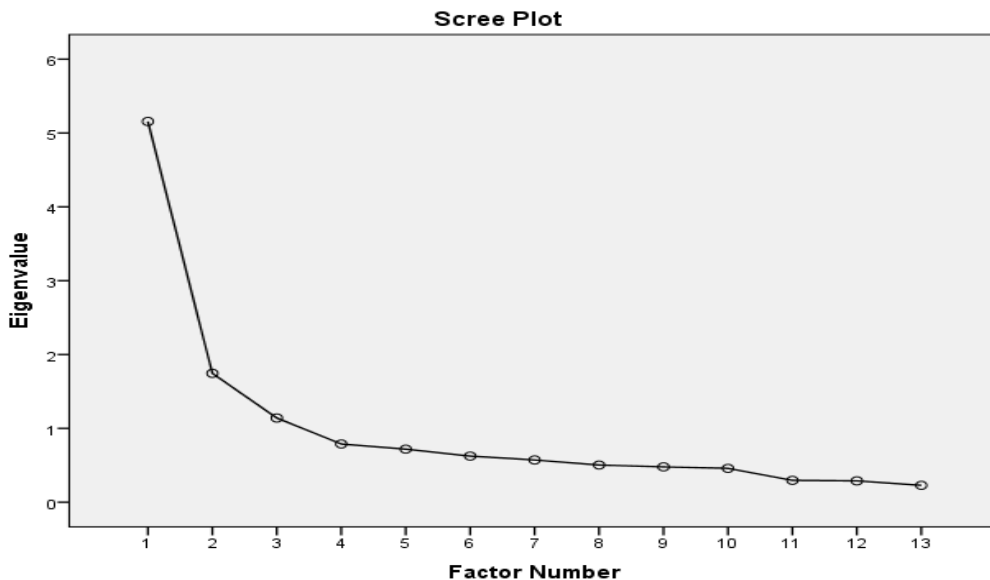
Araştırmada, McVay (2000, 2001) tarafından geliştirilen Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği Türkçeye uyarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015–2016 eğitim-öğretim yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi 1. Sınıfta öğrenim görmekte olan İngilizce dersini çevrimiçi olarak alan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 254 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmalarında, faktör analizi yapılabilmesi için ne büyüklükte bir örnekleme ulaşılabileceği konusunda alanyazında farklı görüşler bulunmaktadır. Genel olarak örneklem büyüklüğünün ölçekteki madde sayısının 5–10 katı kadar olması istenmektedir (Kline, 1994; Pett, Lackey ve Sullivan, 2003; Tavşancıl, 2005). Araştırmada örneklem büyüklüğünün belirlenmesi için madde sayısının en az 10 katına ulaşılabileceği planlanmıştır. Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği (ÇÖHÖ) 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçek araştırmaya katılmaya gönüllü 254 öğretmen adayına çevrimiçi ders ortamında elektronik form biçiminde uygulanmış tüm katılımcılardan eksiksiz geri dönüş sağlanmış ve doldurulan elektronik formların hepsi değerlendirmeye alınmış, analiz edilmiştir.

Bulgular

Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği (ÇÖHÖ) 254 öğretmen adayına uygulanmış ve doldurulan elektronik formların hepsi değerlendirmeye alınmış, analiz edilmiştir. ÇÖHÖ'nün yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla temel bileşenler analizi yöntemine dayalı Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde ölçekte yer alacak maddelerin belirlenmesinde maddelerin öz değerlerinin en az 1 (Shevlin ve Lewis, 1999), maddelerin yük değerinin en az .30 (Martin ve Newel, 2004; Schriesheim ve Eisenbach, 1995), maddelerin tek bir faktörde yer alması ve iki faktörde yer alan faktörler arasında ise en az .10 fark olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2007). Ayrıca AFA'da (Açıklayıcı Faktör Analizi) Maksimum likelihood ve Varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır. Bununla birlikte, ölçeğin, güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayıları ve madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır.

Bu çalışmada Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeğinin (ÇÖHÖ) faktör yapısını belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Çalışma grubundan toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek amacıyla KMO ve Barlett testleri yapılmıştır. ÇÖHÖ, için yapılan AFA sonucunda KMO .861 ve Barlett testi χ^2 değeri ise 1339,309 ($p < .001$) olarak bulunmuştur. KMO'nun .60'dan yüksek, Barlett testinin de anlamlı çıkmasının verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterdiği ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2007). Faktör analizinde ilk olarak ölçek maddelerinin kaç faktörde toplandığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda özdeğerlere (Eigenvalue) bakılmıştır. Ölçek maddelerinin özdeğeri 1'in üzerinde olan 3 faktörde toplandıkları belirlenmiştir. Özdeğerlerin grafik dağılımında (scree plot) üç temel kırılma noktası olduğu gözlenmiştir (Grafik 1). Bu durum ölçeğin üç faktörlü yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda faktör analizi üç faktörlü olarak tekrar yapılmıştır.

Grafik 1. Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeğinin Faktör Yapısı



McVay (2001) tarafından geliştirilen, çevrimiçi öğrenme rahatlığı ve öz-yönetim faktörlerinden oluşan 13 maddelik ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecindeki Açıklayıcı Faktör Analizi'nde toplam varyansın % 50.670'ini açıklayan üç faktörlü yapı elde edilmiştir. Bu faktörlerin birincisi 8,9,10,11,12,13. maddeler olmak üzere toplam altı maddeden oluşmaktadır. Bu faktördeki maddelerin yük değeri .55 ile .81 arasında değişmektedir. Ölçekteki toplam varyansın % 35.815'ini açıklayan bu faktör öz-yönetim alt boyutudur. Ölçekte yer alan ikinci

faktör, faktör yükleri .45 ile .75 arasında değişen 1, 2, 6 ve 7. maddeler olmak üzere toplam 4 maddeden oluşan ve ölçekteki toplam varyansın % 9.981'ini açıklayan çevrimiçi öğrenme rahatlığı alt boyutudur. Üçüncü faktör ise faktör yükleri .48 ile .61 arasında değişen 3, 4 ve 5. Maddeler olmak üzere toplam üç maddeden oluşan ve ölçekteki toplam varyansın % 4.874'ünü açıklayan çevrimiçi öğrenmeye inanç alt boyutudur. Ölçek maddelerinin faktör yükleri ve alt ölçeklerin açıkladığı varyanslar Tablo 1' de verilmiştir

Tablo 1: Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeğinin Faktör Yapısı

	Rotated Factor Matrix ^a		
	Factor		
	1	2	3
MADDE 10	0,812		
MADDE 11	0,781		
MADDE 8	0,753		
MADDE 13	0,736		
MADDE 12	0,578		
MADDE 9	0,558		
MADDE 2		0,759	
MADDE 1		0,728	
MADDE 7		0,488	
MADDE 6		0,452	
MADDE 4			0,615
MADDE 5			0,564
MADDE 3			0,48

Tablo 1' de de görüldüğü üzere toplam varyansın % 50.670'ini açıklayan üç boyutlu bir yapı olduğu ve bu yapılarla ilişkin maddelerin faktör yüklerinin öz-yönetim alt boyutunda .55 ile .81 arasında değiştiği, çevrimiçi öğrenme rahatlığı alt boyutunda ise maddelerin faktör yüklerinin .45 ile .75 arasında değiştiği çevrimiçi öğrenmeye inanç alt boyutunda ise .48 ile .61 arasında değiştiği görülmektedir. Bu veriler üç faktörlü bir yapıda madde faktör yüklerinin iyi düzeyde olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması için yapılan bu çalışmada, üç boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin orijinal formunda varyans açıklama oranı % 42.2'dir. Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında açıklanan varyans oranı için %30 ve üzeri ölçüt olarak alındığı düşünüldüğünde, ölçeğin yapı geçerliğinin oldukça iyi bir düzeyde sağlandığı görülmektedir. Açıklanan varyansın yüksek olması ilgili kavram ya da yapının o denli iyi ölçüldüğünün bir göstergesi olarak yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2007). Açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen yapının istatistiksel olarak uygun olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çevrimiçi Öğrenme, Hazırbulunuşluk, Öğretmen Adayları, Ölçek Uyarlama

Kaynaklar

- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Martin, C.R., & Newell, R.J. (2004). Factor Structure of the Hospital Anxiety and Depression scale in Individuals with Facial Disfigurement. *Psychology Health and Medicine*, 3,327-336.
- McVay, M. (2000). Developing a Web-based distance student orientation to enhance student success in an online Bachelor's degree completion program. Unpublished practicum report presented to the Ed.D. Program, Nova Southeastern University, Florida

- McVay, M. (2001). *How to be a successful distance learning student: Learning on the Internet*. New York, NY: Prentice Hall.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Pett, M. A., Lackey, N. R., & Sullivan, J. J. (2003). *Making sense of factor analysis: the use of factor analysis for instrument development in health care research*. CA: SAGE.
- Schriesheim, C.A., & Eisenbach, R.J. (1995). An Exploratory and Confirmatory Factor Analytic Investigation of Item Wording Effects on Obtained Factor Structures of Survey Questionnaire Measures. *Journal of Management*, 6, 1177-1193.
- Shevlin, M.E., & Lewis, C.A. (1999). The Revised Social Anxiety Scale: Exploratory and Confirmatory Factor Analysis. *The Journal of Social Psychology*, 2, 250-252
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.

LEADERSHIP DERGİSİNDE BİLGİ ÜRETİM SÜRECİ: 2005-2016 YAYINLARININ İNCELENMESİ

İsmail Çimen^a, Serap İri^b, Nesrin Gümüş^c, Ümit Sevim^d, Filiz Durmaz^e, Sezgin Doğan^f,
Cemil Yücel^g

^(a) Arş. Gör., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, icimen@ogu.edu.tr

^(b) Arş. Gör., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, siri@ogu.edu.tr

^(c) Okt., Milli Savunma Üniversitesi, ness.gumush@gmail.com

^(d) Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, umitsevim@gmail.com

^(e) Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, fdurmaz@hotmail.com

^(f) Okt., Milli Savunma Üniversitesi, szgndnr@gmail.com

^(g) Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, cyucel@ogu.edu.tr

Giriş

Akademik dergiler, bilimsel dünyadaki belirli bir alanın farklı yönlerinin ortaya koyulmasında, teorilerin anlaşılmasında ve test edilmesinde, uygulayıcılar için çözüm önerilerinin üretilmesinde temel kaynaklardan biridir. Bu bağlamda akademik dergiler, araştırmacıların bilgi ve fikir alış-verişinde buldukları ve yaptıkları araştırmaların sonuçlarını tartıştıkları önemli bir platformdur. Bu platformda yapılan çalışmaların bütüncül olarak değerlendirilmesi, bilim insanlarının yönelimlerini belirlemek, üretilen bilginin alana etkisini ortaya çıkarmak, ilgili alandaki mevcut koşulları analiz ederek genel görünümü hakkında bilgi sahibi olmak ve alanının geleceğine yön vermek adına önemlidir. Böylece bilimsel bilginin birikimli ve sistematik bir şekilde ilerlemesi ve var olan literatürün geliştirilmesi mümkün hale gelmektedir. Bu çerçevede her alanda olduğu gibi eğitim yönetimi alanında yayınlanan dergilerdeki çalışmaların bir bütün olarak ele alınıp sorgulanması, bilimsel bilgi üretiminin sağlanmasında ve eğitim uygulamalarının şekillendirilmesinde pek çok katkı sağlamaktadır (Turan, Karadağ, Bektaş ve Yalçın, 2014).

Yönetimin önemli bir çalışma alanı olan liderlik, araştırmacılar tarafından antik çağlardan beri incelenmektedir (Antonakis, 2017). Bu nedenle liderlikle ilgili olarak ulusal ve uluslararası düzeyde birçok derginin bilimsel bilginin üretilmesine katkıda bulunduğu görülmektedir. Bu dergilerde liderlikle ilgili olarak göz ardı edilemeyecek bir bilgi birikiminin olduğu söylenebilir. Eğitim yönetimi alanının da bu bilgi birikiminden yararlanması için akademik dergilerin incelenmesi, hali hazırda kendine has bir teorik alt yapısı bulunmayan alanın geliştirilmesi ve böylece araştırmacılara yön belirlenmesi önemlidir. Bu çalışmada da liderlik alanındaki çalışmalarda önemli bir referans kaynağı olan Leadership dergisinde üretilen bilgi bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilecektir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada yönetim alanında oldukça önemli bir yeri olan Leadership dergisinde 2005-2016 yılları arasında yayınlanan makaleler incelenerek, liderlik üzerine yapılan çalışmaların hangi konular etrafında toplandığı, liderlikle ilgili çalışmaların nasıl yapıldığı ve hangi konuların daha fazla dikkat çektiğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu anlamda çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Leadership dergisinde en çok hangi konularda makale yayınlamıştır?
2. Leadership dergisinde en az hangi konularda makale yayınlanmıştır?
3. Leadership dergisinde hangi tür makaleler (ampirik, teorik, literatür taraması vb.) yayınlanmaktadır?
4. Yapılan ampirik çalışmalarda hangi yöntemler kullanılmaktadır? (Araştırma yaklaşımı, örneklem türü, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi, kullanılan istatistikler)
5. Dergideki makaleler arasında en çok atıf alanlar hangileridir ve bunlar hangi konular üzerine yoğunlaşmaktadır?

Yöntem

Bu çalışmada yayın hayatına 2005 yılında başlayan Leadership dergisinde yayınlanan makaleler incelenerek liderlik konusunda bilgi üretim sürecinin işleyişini belirlemek amaçlanmıştır. Bu derginin temel kaynak olarak belirlenmesinde, derginin liderlik üzerine hem teorik hem de ampirik araştırmalara yer vermesi, uluslararası ve hakemli bir dergi olması etkili olmuştur. Bunun yanında akademik dergilerin kalitesini ortaya koyan

önemli bir gösterge etki faktörüdür. Etki faktörü, bir derginin yayınladığı makalelerin başka dergilerden aldığı ortalama atıf sayısı olarak tanımlanmaktadır (Alberts, 2013). Leadership dergisinin etki faktörü ise oldukça yüksek kabul edilebilecek bir seviyededir (1.167).

Araştırmada dergide yayınlanan makalelerin incelenmesinde doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, basılı ya da elektronik materyallerin değerlendirilmesinde, bu materyallerdeki anlamın ortaya konmasında ve ampirik bilgi üretmede kullanılan nitel bir araştırma sürecidir (Corbin ve Strauss, 2008). Doküman analizi yapılırken ilk aşamada makalelerin yıllara göre hangi konuları kapsadığı belirlenmiştir. 2005-2016 yılları arasında yayınlanan makalelerdeki konular belirlendikten sonra en çok üzerinde durulan konular ortaya konulmuştur. Daha sonra önceki yıllarla karşılaştırılarak konuların yıllara göre nasıl değiştiği belirlenmiştir. İkinci aşamada makaleler, ampirik, teorik, deneme, eleştiri yazısı, literatür taraması, inceleme yazısı olarak türlere ayrılmıştır. Bunun ardından ampirik çalışmaların nicel, nitel ya da karma yöntemlerden hangisinin kullanıldığı, örnekleme türü, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi ve kullanılan istatistikler belirlenmiştir. Son olarak “Web of Science” verileri temel alınarak belirli bir yıl içinde yayınlanan makaleler arasında en çok atıf almış olanlar belirlenmiştir.

Bulgular ve Sonuçlar

Leadership dergisi 2005 yılından bu yana yıllık dört sayı şeklinde yayınlanmıştır. Derginin 2008 yılından sonraki her cildinde farklı temalar altında yayınlanan özel bir sayı çıkarılmıştır. Bu özel sayılarda iletişim ve liderlik, yükseköğretimde liderlik, liderlik sanatı, kriz zamanlarında liderlik, liderlik etiği, liderliğin gerekliliği, sağlık sektöründe liderlik, kriz üreten dünyada liderlik ve otorite, yerel bağlamda liderlik gibi konular işlenmiştir. Genel anlamda dergide üzerinde en çok araştırma yapılan konular ise liderliğin boyutları, değişim, yaratıcılık, kültürlerarası liderlik, iletişim, etik, üye ve lider ilişkileri, cinsiyet bağlamında liderliğin değişimi, sosyal yapılandırıcılık ve değişim, liderlik kimliği ve liderlik psikolojisidir. Bütün sayılarda liderliğin boyutları hakkında araştırmaya rastlamak mümkündür. Bu araştırmalar arasında dönüşümsel liderlik ve otantik liderlik ön plana çıkmaktadır. Bunun yanında dağıtımçı liderlik, küresel liderlik, politik liderlik, hizmetkâr liderlik, öğretimsel liderlik, karizmatik liderlik, girişimci liderlik, kurumsal liderlik, stratejik liderlik ve takım liderliği konularına da yer verilmiştir. En az çalışılan alanlara bakıldığında ise tarih analizi, liderlikte transgenderizm, taciz vb. suçlar ve e-liderlik gibi konular göze çarpmaktadır. Yapılan çalışmaların büyük bir bölümünü ampirik araştırmalar oluşturmaktadır. Bunun yanında kitap eleştirileri, inceleme yazıları, belirli bir konu hakkındaki literatür taramaları ve farklı teorilerin konu edinildiği eleştiri yazıları da derginin kapsamı dahilindedir. Kullanılan araştırma yöntemleri incelendiğinde araştırmacıların nitel yaklaşımı daha fazla benimsediği görülmektedir. Bu araştırmaların ise daha çok durum çalışması olarak desenlendiğini, veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşmenin ve doküman analizinin tercih edildiğini söylemek mümkündür. Bunun yanında katılımcı gözlem yoluyla verilerin toplandığı etnografik araştırmalara da yer verilmiştir. Nicel araştırmaların kullanıldığı çalışmalarda genel olarak anket veya ölçek yardımıyla toplanan verilerin analiz edildiği kesitsel tarama araştırmalarına rastlanılmıştır. Karma araştırma olarak desenlenen çalışmaların sayısı ise diğerlerine nispeten oldukça azdır. Araştırmaların yapıldığı yerler bakımından incelendiğinde sırasıyla Amerika, İngiltere, Avrupa, Avustralya, Orta Doğu ve Asya’dan gelen çalışmalar bulunmaktadır. Web of Science verilerine göre en çok atıf alan makaleler ise liderliğin güçle ilişkilendirilmesini eleştiren ve onu bir uygulama alanı olarak ele alan Caroll, Levy ve Richmond’un (2008) çalışması, liderliği söylemsel bir temele oturtan Ford’un (2006) çalışması ve liderlerin beden hareketlerini konu edinen Sinclair’ın (2005) çalışmasıdır.

Anahtar Kelimeler: Leadership, eğitim yönetimi, doküman analizi

Kaynaklar

- Alberts, B. (2013, Mayıs 17). Impact Factor Distortions. *Science*, s. 787.
- Antonakis, J. (2017). The future of The Leadership Quarterly. *The Leadership Quarterly*, 28(1), 1-4.
- Caroll, B., Levy, L., & Richmond, D. (2008). Leadership as Practice: Challenging the Competency Paradigm. *Leadership*, 4(4), 363-379.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ford, J. (2006). Discourses of Leadership: Gender, Identity and Contradiction in a UK Public Sector Organization. *Leadership*, 2(1), 77-99.
- Sinclair, A. (2005). Body Possibilities in Leadership. *Leadership*, 1(4), 387-406.
- Turan, S., Karadağ, E., Bektaş, F., & Yalçın, M. (2014). Türkiye’de eğitim yönetiminde bilgi üretimi: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi 2003-2013 yayınlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(1), 93-119.

İLKOKUL 3 VE 4. SINIFTA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN YAZMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ VE DÜŞÜNCELERİ

Mustafa Ulusoy^a, Merve Ceylan^b

^(a) Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Eğitimi, Ankara
^(b) Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi, Ankara

Giriş

Bu çalışmada yazma becerisine yönelik olarak belirlenen amaçlar, etkinlikler, yöntem ve teknikler, araç-gereçler ile ölçme araçları hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini öğrenerek yazma becerisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır, böylece yazma eğitiminde yapılan uygulamaların etkililiği, sınıf öğretmenlerinin bakış açısıyla, ortaya konmaya çalışılmıştır. Yazma becerisi açısından varsa eksikliklerin ve yaşanan aksaklıkların neden kaynaklandığının tespit edilebileceği düşünülmüştür. Bu doğrultuda programın yazma becerisine yönelik olarak daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi için çeşitli önerilerin getirilebileceği, bu yönüyle de programın yeniden yapılandırılmasında program geliştirme uzmanlarına ve program geliştirme çalışmalarına veri kaynağı olabileceği umulmaktadır. Bir öğretim programının etkililiği ve yeterliliği hakkında karar verebilmek için en sağlıklı bilgiler programların uygulayıcısı olan öğretmenlerden edinilebilir. Çünkü öğretmenler programların gerekçesini, tüm öğelerini ve bu öğelerin işleyişini yakından gözlemleyen kişilerdir. Okulda eğitim programının uygulanmasından birinci derecede sorumlu kişi yönetici olmakla birlikte, öğretmen programın uygulayıcısı ve sınıf düzeyinde geliştiricisi olarak çok daha fazla sorumluluk sahibidir (Ornstein ve Hunkins, 1998: 25). Bu nedenle, yapılan çalışmada da sınıf öğretmenlerinin yazma becerisine ilişkin görüşlerine başvurmanın önemli olacağı düşünülmüş ve söz konusu araştırma gerçekleştirilmiştir. Yazma becerisi açısından öğretmenlerin uygulamalarından yola çıkarak değerlendirilmesine yönelik bu araştırma bulgularının ise araştırmacılara bir çıkış noktası ve bakış açısı oluşturması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul 3 ve 4. sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerileri hakkındaki beklentileri nelerdir?
2. İlkokul 3 ve 4. sınıf öğretmenleri yazma çalışmaları sırasında dönüt uygulamasını ve teknolojik donanımı hangi ölçüde kullanıyorlar?
3. İlkokul 3 ve 4. sınıf öğretmenleri yazma becerilerini değerlendirirken hangi yöntemlerden yararlanıyorlar?
4. İlkokul 3 ve 4. sınıf öğretmenlerinin yazma eğitimindeki sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin düşünceleri nelerdir?

Araştırmanın Amacı

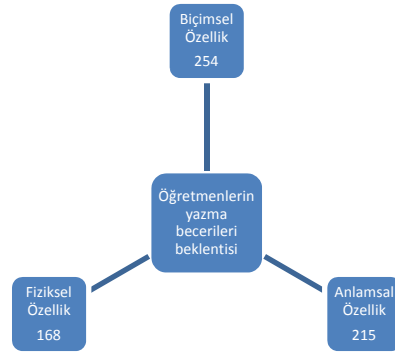
Bu araştırmanın amacı Ankara ilinde bulunan 28 okulda görev yapan öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirme hakkındaki görüş ve düşüncelerini değerlendirmektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemi esas alınarak alan araştırması modelinde desenlenmiştir. Araştırma sorularının belirlenmesinde hazırlanan soru havuzundan yararlanılmıştır. Soru havuzundaki sorular sınıf öğretmenleri ve öğretim görevlileri ile yapılan ön görüşmelerden elde edilmiştir. Hazırlanan veri toplama aracı, uzman görüşüne sunulmuş ve uygulama öncesi son halini almıştır. Verilerin toplandığı anket, iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde ankete katılan öğretmenlerin kişisel ve mesleki bilgileri, ikinci bölümde ise öğretmenlerin yazma becerileri ile ilgili düşünceleri, yazma becerilerini geliştirme yolları, yazma eğitiminde teknoloji ve dönüt kullanımıyla ilgili görüşleri yarı yapılandırılmış sorularla öğrenilmeye çalışılmıştır. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Katılımcıların %32.26'sı erkek, %67.74'ü kadın; %85.48'i sınıf öğretmenliği bölümü, %14.52'si ise diğer bölüm mezunu görevli öğretmenlerden oluşmaktadır. %6.45'i Önlisans, %80.65'ü Lisans, %12.90'ı Lisansüstü eğitim almıştır. Öğretmenler kıdem yıllarına göre; %32.26'sı 1-5 yıl, %12.90'ı 6-10 yıl, %24.19'u 11-20 yıl, %30.65'i 20 yıl üzeri'dir. Yaşadıkları yerleşim birimine göre ise %13.71'i Köy, %49.19'u İlçe, %37.10'u Şehirde yaşamaktadır.

Yöntem

Görüşmeler sonucunda elde edilen nitel veriler Nvivo 10 programı ve içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtlar bilgisayar ortamına aktarılarak yazılı metin haline getirilmiş, her bir soruya farklı kişilerin verdiği yanıtları içeren veriler birkaç kez okunmuş, olası kodlarla ilgili notlar alınmıştır. Kodlar oluşturulurken kullanılan kavramlarla ilgili alan yazın, araştırma soruları ve görüşme soruları göz önünde bulundurulmuştur. Aynı zamanda öğretmenlerin kullandığı bazı ifadeler ile araştırmacının tespit ettiği kavramlar da kod olarak kullanılmıştır. Kodlamalar yapıldıktan sonra elde edilen kodlar bir araya getirilerek ortak yönleri bulunmuş, daha sonra kodlamaları altında toplayacak temalar belirlenmiştir. Bu ana temalar da öğretmenlerin görüşleri ve araştırma soruları doğrultusunda belirlenmiştir. Belirlenen temalara ve kodlara yönelik uyum yüzdeleri Miles ve Huberman'ın (1994: 64) önerdiği "Güvenirlik = Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)x100" güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmış ve kodlayıcılar arasındaki uyumun % 98 olduğu saptanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre güvenilirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması araştırma için güvenilir kabul edildiğinden araştırma kapsamında ulaşılan sonuç güvenilir kabul edilmiştir. Hazırlanan anket yoluyla, araştırmacının örneklemini oluşturan Ankara ilinde görev yapan 124 katılımcıdan kolayda örnekleme ile veri toplanmıştır.

Bulgular

Öğretmenlere öğrencilerin yazma becerileri hakkındaki beklentileri sorulmuştur. Bu soruya cevap olabilecek gözlenebilir davranışlar aşağıdaki şekillerde sıralanmaktadır.



Şekil 1. Öğretmenlerin yazma becerileri beklentisi

Öğretmenlerden alınan cevaplar doğrultusunda üç ana tema belirlenmiştir. Bu tema kodları ve bu kodların kaç defa kullanıldığı ise aşağıdaki şekillerde gösterilmiştir.



Şekil 2. Bıçimsel özellik

Diğer başlığında; giriş-gelişme-sonuç yazımı, heceleme, yazma planı yapılması, kelimeler arası uygun boşluk bırakma bulunmaktadır.



Şekil 3. Anlamsal özellik

Öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmek için yapılan analiz sonucuna göre anlamsal özellik başlığı altında 124 öğretmenin vermiş olduğu cevaplar Şekil 3'te gösterilmiştir. Anlamsal özellik altında 6 kelime grubu bulunmaktadır. Anlamsal özellik altında gruplanan kelimeler; Yaratıcı fikir oluşturma , Özgün kelime ve cümleler, Kelimleri doğru yazma, Okuma çalışmaları, Akıcı cümle kurma ve diğer başlığında ; somutlaştırma, okuma çalışmaları yapma, bol tekrar yaptırma, kontrol becerisi kazandırma, yazım kılavuzu ve sözlük kullanma, seçkin edebi ürünlerden yararlanma, günlük hayat konuları seçmek bulunmaktadır.



Şekil 4. Fiziksel özellik

Diğer başlığı altında; Sınıf yerleşimi, bireysel farklılıklar, hazır bulunuşluk düzeyleri, özgür bırakma, yazma motivasyonu kazandırma, disiplinlerarası yaklaşım kullanma bulunmaktadır.

Bir diğer bulgu ise;Yüz yüze görüşme sonucunda “Yazma öğretiminde teknolojik donanımları kullanıyor musunuz?” sorusuna verilen cevaplarda 98 kişi teknolojik donanımları kullandığını 21 kişi kullanmadığını ve 5 kişi uygun şartlar olmadığı için kullanmadığını ifade etmiştir. Yapılan analiz sonuçlarında hangi araçların kullanıldığı Tablo 1’ de gösterilmiştir.

Tablo 1. Kullanılan Teknolojik Araçlar

Projeksiyon	95
Bilgisayar	94
Yazı tahtası	12
Görsellerden faydalanma	14
Akıllı tahta	71
Sesli kitaplar	34
Tarayıcı	21
Fotokopi makinesi	23
Harici bellek	3
İnternet	42
Bilgisayar donanımları	13
Öğretmen kılavuz kitabı	15
Ders ve çalışma kitabı	22
Gazete ve dergi	8

Öğretmenlerin teknolojik araçları kullanmayı tercih etme sebepleri; görsel ve işitsel olarak konunun somutlaştırılması ($f=16$), tüm duyu organlarına hitap edebiliyor oluşu($f=27$), bilgi pratik ve hızlı bir şekilde ulaşım sağlanması ($f=39$), zaman kazandırması ($f=17$), öğretimi desteklemesi ve pekiştirme sağlanması ($f=43$)’dir.

Herhangi bir araç kullanmayı tercih etmeyen öğretmenlerin tercih etmemesinin sebepleri ise; Gereksiz bulma ($f=5$), Araç-gereç eksikliği ($f=19$), Sınıf mevcudunun fazla olması ($f=20$), Araç-gereç kullanmada bilgi eksikliği ($f=7$), şeklindesıralanmıştır.

Bir diğer araştırma sorusu olan “Yazma öncesi, sırası veya sonrasında dönüt (geri bildirim) veriyor musunuz? Veriyorsanız eğer hangi tür dönütler veriyorsunuz?” Sorusuna ankete katılan öğretmenlerin tamamı dönüt verdiklerinden bahsetmişlerdir. Aşağıdaki Tablo 2’ de yer alan sözel ve yazılı dönütler öğretmenlerin cevaplarından derlenmiştir.

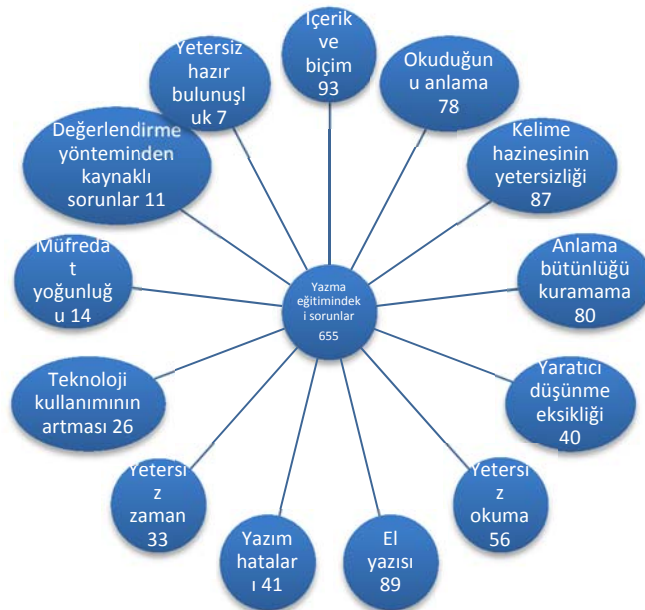
Tablo 2. Sözel ve Yazılı Dönütler

Kontrol dönütü	68
Akran dönütü	24
Panoya asma	55
Kural bildirme	41
Tekrar etme	33
Pekiştirme dönütü	102
Uyarıcı dönütler	28
Hatırlatıcı dönüt	52
Doğru cevabı buldurma	33
Ödüllendirme	98
Yönlendirici dönüt	14
Güdüleyici dönüt	14
Uyarıcı dönüt	16
İpucu verme	32
Birebir çalışma	31
TOPLAM	641

Öğretmenlerin geri bildirim vermesi, öğrenciyi sözlü olarak güdülemesi, yazmaya düzenli zaman ayırması, öğrencileri tarafından sevilmesi ve farklı yöntemler kullanmasının öğrencilere yazma alışkanlığı kazandırmada etkili olduğu öğretmenler tarafından aktarılmıştır.

Üçüncü araştırma sorusu ise; Öğretmenlerin kullandıklarını aktardıkları ölçme-değerlendirme yöntemleriyle ilgilidir. Kullanılan yöntemlerin olumlu ve olumsuz tarafları söylemlerine göre şekillendirilmiştir. Tercih edilen ölçme-değerlendirme teknikleri ortalamalarına göre sırasıyla; sözlü sınav ($f=72$), çoktan seçmeli ($f=45$), soru-kısa cevaplı maddeler ($f=34$), açık uçlu soru ($f=29$), gözlem ($f=27$), drama ($f=22$), dereceli puanlama anahtarı ($f=22$), tartışma ($f=21$), portfolyo ($f=19$), rubrik ($f=18$), akran ve öz değerlendirme ($f=13$)’dir. Bu sıralama öğretmenlerin en çok klasik ölçme-değerlendirme tekniklerini kullandıklarını göstermektedir. Bu tekniklerden en çok kullanılanı sözlüdür. Alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinden en sık kullanılanları gözlem ve dramadır.

Son olarak “Yazma eğitiminde sorunlar olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl sorunlarla karşılaşıyorsunuz? Sorunlara çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar aşağıdaki tabloda görülmektedir.



Şekil 5. Yazma eğitimindeki sorunlar

Yanıt olarak verilen görüşler ve öneriler değerlendirildiğinde toplam 13 ana tema belirlenmiştir. Bu ana temaların altında temaya uygun kelimeler sınıflandırılmıştır. Toplam 13 ana tema göz önünde bulundurulduğunda bu temalara bağlı 655 kelime belirlenmiştir. Anket sorusuna verilen görüş ve öneriler kelimelere indirgenerek, ana temalar altında sınıflandırılarak analiz edilmiştir. Bu temalar; İçerik ve biçim, Okuduğunu anlama, Kelime hazinesinin yetersizliği, Anlama bütünlüğü kuramama, Yaratıcı düşünme eksikliği, Yetersiz okuma, El yazısı, Yazım hataları, Yetersiz zaman, Teknoloji kullanımının artması, Müfredat yoğunluğu, Değerlendirme yönteminden kaynaklı sorunlar, Yetersiz hazır bulunuşluktur.

Tartışma

Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenler bitişik eğik yazıyla ilgili olumsuz görüşler beyan etmişlerdir. Yapılan bazı araştırmalarda (Korkmaz, 2006; Turan ve Akpınar, 2008; Durukan ve Alver, 2008) elde edilen sonuçlar da öğretmenlerin bu görüşlerini destekler niteliktedir ve öğretmenlerin bitişik eğik yazı uygulamalarıyla ilgili olarak yaşadıkları sorunlar dile getirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin hepsinin yazma becerisini yazılılarda sordukları açık uçlu kompozisyon sorusu ile değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra bazı öğretmenler dereceli puanlama anahtarı, öğrenci ürün dosyası, akran ve öz değerlendirme formlarının ise daha az kullanıldığı saptanmıştır. Gömleksiz, Sinan ve Demir (2010) tarafından yapılan araştırma sonucunda da öğretmenler yazma becerisini değerlendirmek için kullanılması önerilen ölçme araçlarını uygulanabilirlik açısından yetersiz bulmuşlar, özellikle öğrenci sayısının çok olduğu sınıflarda bunları kullanmanın güç olacağını belirtmişlerdir. Bu araştırma sonuçlarından ve yazma eğitiminin sorunlarının ele alındığı ilgili alan yazımından (Akbayır, 2010; Aşlıoğlu ve Özkan, 2013; Ayyıldız ve Bozkurt, 2006; Çiftçi, 2006; Göçer, 2014; Ruhi, 1993; Urgan, 2007) yola çıkarak ülkemizde yazma becerisinin yeterince gelişmediği, öğrencilerin yazma sürecinde ciddi sorunlarla karşılaştıkları söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerde yaratıcı düşünme becerisi gelişmemiştir. Öğrenciler ele alınan konu hakkında derine inememektedirler. Öğrenciler fikirlerini destekleyecek örneklere yer verememektedirler. Konulara tek yönlü bakılmakta, farklı bakışlar yakalanamamaktadır. Temel cümle yapılarında hatalar bulunmakta, özgün niteliği olmayan genellenmiş cümleler kullanılmaktadır. Söz varlığı çok sınırlıdır. Kullanılan sözcükler gündelik yaşantılarının ötesine geçememekte; sözcükler, konuşma dilindeki yerel söyleyişlere göre yazılmakta; argo ifadeler kullanılmaktadır. Yazım ve noktalama yanlışları görülmektedir. Sınıf öğretmenleri, dik temel yazının okul öncesi eğitim sırasında ya da birinci sınıfta, bitişik eğik yazının ise ilköğretim ikinci ya da üçüncü sınıfta öğretilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yazma becerileri, Yazma eğitimdeki sorunlar, Yazma becerilerini değerlendirme

Kaynaklar

- Akbayır, S. (2010). *Nasıl yazabilirim?* Ankara: PegemA.
- Aşlıoğlu, B. ve Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 83-111.
- Ayyıldız, M. ve Bozkurt, Ü. (2006). Edebiyat ve kompozisyon eğitiminde karşılaşılan sorunlar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 45-52.
- Çiftçi, M. (2006). Türkçe öğretiminin sorunları. Gülsevin, G. ve Boz, E. (Ed.). *Türkçenin çağdaş sorunları*. İstanbul: Divan.
- Durukan, E. ve Alver, M. (2008). Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (5), 274- 289.
- Göçer, A. (2014). *Yazma eğitimi*. Ankara: PegemA .
- Gömleksiz, M. N., Sinan, A. T. ve Demir, S. (2010). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programındaki yazma öğrenme alanının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for The Languages of Turkish or Turkic*, 5(4), 1135-1173.
- Korkmaz, İ. (2006). Yeni ilköğretim birinci sınıf programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 419-433.
- Miles, M., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. CA: Thousand Oaks.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum: foundation, principles and issues*.
- Ruhi, Ş. (1993). İlköğretim 5. sınıf kompozisyon çalışmalarının içerik açısından bir değerlendirmesi. *VII. Dilbilim Kurultayı Bildirileri içinde* (s.71-76). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Turan, M. ve Akpınar, B. (2008). İlköğretim Türkçe dersi ilköğretim yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle ve bitişik-eğik yazı yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 121-138.
- Urgan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.

ANNE BABALARIN VE OKUL ÖNCESİ GRUBU ÇOCUKLARININ ÇEVRE BİLİNCİNE SAHİP OLMA DURUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Gülsün Şahan^a, Filiz Karaca^b

^(a) Yrd. Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, gulsunsahan@hotmail.com

^(b) Öğretmen, MEB, filiz_oyku0674@hotmail.com

Giriş

Çevre bilinci içine doğduğumuz dünyayı bulduğumuz gibi bırakmak için kazanmak zorunda olduğumuz bir davranıştır. Yeryüzünde yaşayan insan sayısının gittikçe arttığı günümüzde bu kadar insanın beslenme barınma ihtiyaçları dışında her türlü tüketim malzemesi üretilirken bir yandan da çevreye zarar vermektedir. Tükettiğinden fazla üretmeyi amaçlayan ekonomik sistemler çevre korumaya önem vermemektedir. Hızla değişen globalleşen bir dünyayı yeterince koruyamazsak gidilecek başka bir dünya henüz bulunmamıştır. Yaşadığımız yüzyıl içinde doğal kaynakların hızla tükenmesiyle bağlantılı olarak ortaya çıkan çevre sorunları artık küresel boyutta etkilerini göstermektedir. Tüm canlıların yaşamlarını sürdürebilmelerinde elverişli çevre şartları çok önemlidir. Ancak insanoğlu, içinde bulunduğu ve parçası olduğu çevrenin doğal kaynaklarını bilinçsizce kullanmaktadır. Bu durum çevreyi tehdit etmektedir ve günümüzde artık doğanın taşıma kapasitesi tükenmektedir. Küresel boyutta ortaya çıkan çevre sorunları gezegenimizin geleceğini tehdit etmektedir. Bu noktada insanların çevre sorunları konusunda bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. İnsanların çevre konusunda bilinçlendirilmesine mümkün olduğunca erken başlanmalıdır. Ancak çocuğunu çevre konusunda bilinçlendirecek anne ve babanın da çevre konusunda yeterince bilinçlenmiş, çevre korumacı tutumu kazanmış olması önemlidir. Çevreyi koruyan anne babalar çocuklarına bu davranışı uygulayarak öğretecektir. Bu çalışmanın amacı okul öncesi eğitimi alan anaokulu öğrencileri ve onların anne ve babalarının çevre bilincine sahip olma durumlarını değerlendirmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- 1- Anne babaların çevre bilincine sahip olma durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2- Anne babaların çocuklarının çevre bilincine sahip olma durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3- Ailelerin yaş, cinsiyet, gelir, eğitim düzeyi, çocuk sayısı, kendilerinin ve çocuklarının çevre bilinci kazanma durumlarını ne düzeyde etkilemektedir?

Araştırma nicel araştırma modellerinden tarama modeline uygun olarak yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Bartın ilinde bağımsız anaokullarında eğitim gören çocuklar ile anne ve babaları oluşturmaktadır. Örneklem grubunu Bartın Mustafa Aydede Anaokulunda eğitim gören 150 çocuğun velileri oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu ile toplanacaktır. Anket formu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde anne ve babaların demografik bilgilerini öğrenmeye yönelik 7 soru yer almaktadır. İkinci bölümde 28 maddeden oluşan "Okul Öncesi Öğrencilerinin Çevre Bilinci Anketi (OÖÖÇBA)" yer almaktadır. Üçüncü bölümde OÖÖÇBA'dan uyarlanarak hazırlanan "Velilerin Çevre Bilinci Anketi (VÇBA)" yer almaktadır. Anketler literatür taraması ve 2 okul öncesi öğretmeni, fen bilgisi, ölçme ve değerlendirme ile yaşam boyu öğrenme alanında uzman akademisyenlerin görüşü alınarak geliştirilmiştir. Anaokulu öğrencilerinin çevre bilincine ilişkin durumları anne babaların görüşlerine göre değerlendirilecek bu nedenle anne ve babalardan önce kendilerini daha sonra çocuklarının değerlendirmeleri istenecek, görüşler anket yardımı ile toplanacaktır.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler bilgisayar desteği ile analiz edilecektir. Bu doğrultuda öncelikle verilerin geçerlilik ve güvenilirlikleri incelenecek, ardından frekans analizi ile tanımlayıcı veriler değerlendirilecektir. Ayrıca ailelerin demografik özelliklerinin kendileri ve çocuklarının çevre bilinci düzeyleri üzerinde etkilerini istatistik programları ile test edilecektir. Bu çalışma devam etmekte olan Yaşam Boyu Öğrenme Yüksek Lisans Tezi verilerine dayalı olarak hazırlanmakta olduğundan bulgular, sonuç ve önerilere daha sonra yer verilecektir. Bu çalışmanın hem yaşam boyu öğrenme, hem de okul öncesi eğitim ve çevre eğitimi alanına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Çevre, Çevre Bilinci, Okul Öncesi Eğitim.