



BİLDİRİLER KİTABI
PROCEEDINGS BOOK

17th INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATIONAL ADMINISTRATION

17. EĞİTİM YÖNETİMİ KONGRESİ



**“Cumhuriyet’in
100. Yılında
Eğitim Yönetimi
Alanı ve Mesleği”**

**Educational Administration
in the 100th Year of the Turkish Republic**

**7-9 Mart/March 2024
İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ**

**İstanbul, Türkiye
www.eyedder.org.tr**



17. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi-UEYK2024 – 7-9 Mart/March 2024 - *Bildiri Özetleri Kitabı*

17th International Congress on Educational Administration - IEAC2024 - *Proceedings Abstracts*

17. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi- UEYK2024

7-9 Mart/March 2024

Bildiriler Kitabı

17th International Congress on Educational
Administration

IEAC2024

Proceedings Book

17.

Kurullar

Prof. Dr. Hasan Şimşek

Bahçeşehir Üni

17. UEYK Başkanı

Prof. Dr. İbrahim Hakan Karataş

İstanbul Medeniyet Üni

17. UEYK Düzenleme Kurulu Başkanı

Düzenleme Kurulu

Doç. Dr. Murat Polat, Muş Alpaslan Üni

Doç. Dr. Mevlüt Kara, Gaziantep Üni

Doç. Dr. Emre Er, Yıldız Teknik Üni

Doç. Dr. Deniz Örucü, University Of Nottingham

Doç. Dr. Emre Sönmez, Gazi Üni

Dr. Öğr. Üyesi H. Hakan Çetinkaya, Başkent Üni

Dr. Öğr. Üyesi Murat Bülbül, İstanbul Medeniyet Üni

Arş. Gör. Dr. Feride Öksüz Gül, İstanbul Medeniyet Üni

Arş. Gör. İrem Demir Arici, Yıldız Teknik Üni

Murat Kuşçu, Milli Eğitim Bakanlığı

Neriman Tekeli Hayiroğlu, Özel Yetev Okulları

Hilal Karaoğlu, Marmara Üni

17. UEYK Bilim Kurulu

- Prof. Dr. Abdurrahman İlğan, İzmir Demokrasi Üni
Prof. Dr. Abdurrahman Tannoğen, Pamukkale Üni
Prof. Dr. Adnan Boyacı, Anadolu Üni
Prof. Dr. Ahmet Aypay, Nazarbayer Üni
Prof. Dr. Ahmet Duman, Muğla Sıtkı Koçman Üni
Prof. Dr. Ahmet Üstün, Amasya Üni
Prof. Dr. Ali Sabancı, Akdeniz Üni
Prof. Dr. Ali Taş, Fatih Sultan Mehmet Üni
Prof. Dr. Ali Ünal, Necmettin Erbakan Üni
Prof. Dr. Ali Rıza Erdem, Pamukkale Üni
Prof. Dr. Ali Rıza Terzi
Prof. Dr. Asiye Toker Gökçe, Kocaeli Üni
Prof. Dr. Atıla Yıldırım, Necmettin Erbakan Üni
Prof. Dr. Aycan Çiçek Sağlam, Muğla Sıtkı Koçman Üni
Prof. Dr. Aydın Balyer, Yıldız Teknik Üni
Prof. Dr. Aysen Bakioğlu, Marmara Üni
Prof. Dr. Aytaç Göğüs, İstanbul Okan Üni
Prof. Dr. Bahri Aydın, Bolu Abant İzzet Baysal Üni
Prof. Dr. Binali Tunç, Mersin Üni
Prof. Dr. Burhanettin Dönmez, Başkent Üni
Prof. Dr. Çağlar Çağlar, Adıyaman Üni
Prof. Dr. Celal Tayyar Uğurlu, Hatay Mustafa Kemal Üni
Prof. Dr. Cem Tuna, Recep Tayyip Erdoğan Üni
Prof. Dr. Cemal Ergin İkinci, Muğla Sıtkı Koçman Üni
Prof. Dr. Cemalettin İpek, Ahi Evran Üni
Prof. Dr. Cemil Yücel, Eskişehir Osmangazi Üni
Prof. Dr. Cevat Elma, Ondokuz Mayıs Üni
Prof. Dr. Cihad Demirli, İstanbul Ticaret Üni
Prof. Dr. Coşkun Bayrak, Anadolu Üni
Prof. Dr. Ebru Oğuz, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üni
Prof. Dr. Emin Karip, Mudanya Üni
Prof. Dr. Emine Babaoğlu Çelik, Bozok Üni
Prof. Dr. Engin Arslanargun, Düzce Üni
Prof. Dr. Engin Karadağ, Akdeniz Üni
Prof. Dr. Ercan Yılmaz, Necmettin Erbakan Üni
Prof. Dr. Erdal Toprakçı, Ege Üni
Prof. Dr. Ergün Reçepoğlu, Kastamonu Üni
Prof. Dr. Esmehan Ağaoglu, Anadolu Üni
Prof. Dr. Fatih Bektaş, Kilis 7 Aralık Üni
Prof. Dr. Fatoş Silman, Uluslararası Kıbrıs Üni
Prof. Dr. Ferudun Sezgin, Gazi Üni
Prof. Dr. Fevziye Ayşe Balcı, Mersin Üni
Prof. Dr. Feyyat Gökçe, Bursa Uludağ Üni
Prof. Dr. Feyzi Uluğ, Gazi Üni
Prof. Dr. Figen Ereş, Gazi Üni
Prof. Dr. Güven Özdem, Giresun Üni
Prof. Dr. Habib Özkan, Gaziantep Üni
Prof. Dr. Hacı İsmail Arslantaş, Mersin Üni
Prof. Dr. Halil Işık, Van Yüzüncü Yıl Üni
Prof. Dr. Hasan Şimşek, Bahçeşehir Üni
Prof. Dr. Hasan Arslan , Çanakkale Onsekiz Mart Üni
Prof. Dr. Hasan Basri Memduhoğlu, Siirt Üni
Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy, Ankara Üni
Prof. Dr. Hüseyin Şimşek, Ahi Evran Üni
Prof. Dr. Hüseyin Yolcu, Kastamonu Üni
Prof. Dr. İbrahim Kocabaş, Fatih Sultan Mehmet Üni
Prof. Dr. İbrahim Gül , Ondokuz Mayıs Üni
Prof. Dr. İbrahim Hakan Karataş, İstanbul Medeniyet Üni
Prof. Dr. İdris Şahin, Dokuz Eylül Üni
Prof. Dr. İlhan Günbayı, Akdeniz Üni
Prof. Dr. İlknur Ç. Maya, Çanakkale Onsekiz Mart Üni
Prof. Dr. İmam Bakır Arabacı, Fırat Üni
Prof. Dr. İlayet Aydın, Ankara Üni
Prof. Dr. İrfan Erdoğan, Boğaziçi Üni
Prof. Dr. İsmail Aydoğan, Kırklareli Üni
Prof. Dr. Kamile Demir, Alanya Alaaddin Keykubat Üni
Prof. Dr. Kasım Karakütük, Ankara Üni
Prof. Dr. Kaya Yıldız, Bolu Abant İzzet Baysal Üni
Prof. Dr. Kazım Çelik, Pamukkale Üni
Prof. Dr. Kemal Kaykçı, Akdeniz Üni
Prof. Dr. Kürşad Yılmaz, Kütahya Dumlupınar Üni
Prof. Dr. Mehmet Korkmaz, Gazi Üni
Prof. Dr. Mehmet Sincar, Gaziantep Üni
Prof. Dr. Mehmet Tomanbay, Ufuk Üni
Prof. Dr. Mehmet Üstüner, İnönü Üni
Prof. Dr. Mehmet Akif Helvacı, Uşak Üni
Prof. Dr. Mehmet Metin Arslan , Kırklareli Üni
Prof. Dr. Mesut Sağnak, Niğde Ömer Halis Demir Üni
Prof. Dr. Mualla Aksu, Akdeniz Üni
Prof. Dr. Muhamed Cevat Yıldırım, Van Yüzüncü Yıl Üni
Prof. Dr. Muhammed Turhan, Fırat Üni
Prof. Dr. Mukadder Boydak Ozan, Fırat Üni
Prof. Dr. Münevver Çetin , Marmara Üni
Prof. Dr. Murat Özdemir, Hacettepe Üni
Prof. Dr. Murat Taşdan, Kafkas Üni
Prof. Dr. Murat Gürkan Gülecan, Gazi Üni
Prof. Dr. Mustafa Bayrakçı, Sakarya Üni
Prof. Dr. Mustafa Çelikten, Erciyes Üni
Prof. Dr. Mustafa Yavuz, Necmettin Erbakan Üni
Prof. Dr. Naciye Aksoy, Gazi Üni
Prof. Dr. Necati Cemaloğlu, Gazi Üni
Prof. Dr. Necmi Gökyer, Fırat Üni
Prof. Dr. Nedim Özdemir, Ege Üni
Prof. Dr. Nejat İra, Çanakkale Onsekiz Mart Üni
Prof. Dr. Nezahat Güçlü, Bozok Üni
Prof. Dr. Niyazi Can, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üni
Prof. Dr. Niyazi Özer, İnönü Üni
Prof. Dr. Nuri Baloğlu, Ahi Evran Üni
Prof. Dr. Oğuz Kutlu, Çukurova Üni
Prof. Dr. Onur Gözbaşı, Nuh Naci Yazgan Üni
Prof. Dr. Osman Titrek, Sakarya Üni
Prof. Dr. Pınar Y. Sarpkaya, Aydın Adnan Menderes Üni
Prof. Dr. Ramazan Yirci, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üni
Prof. Dr. Refik Balay, Ahi Evran Üni
Prof. Dr. Ruhi Sarpkaya, Aydın Adnan Menderes Üni
Prof. Dr. Rüyam Küçüksüleymanoğlu, Bursa Uludağ Üni
Prof. Dr. Sabri Çelik, Gazi Üni
Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun, Başkent Üni
Prof. Dr. Sadık Kartal, Mehmet Akif Ersoy Üni
Prof. Dr. Sait Akbaşlı, Hacettepe Üni
Prof. Dr. Salih Paşa Memişoğlu, Bolu Abant İzzet Baysal Üni
Prof. Dr. Şefika Şule Erçetin, Hacettepe Üni
Prof. Dr. Selahattin Turan, Bursa Uludağ Üni
Prof. Dr. Selda P. Hüsrevşahi, Zonguldak Bülent Ecevit Üni
Prof. Dr. Semiha Şahin, Dokuz Eylül Üni
Prof. Dr. Şenay Sezgin Nartgün, Bolu Abant İzzet Baysal Üni
Prof. Dr. Servet Özdemir, Başkent Üni
Prof. Dr. Sevilay Şahin, Gaziantep Üni
Prof. Dr. Sıdka Gizir, Mersin Üni
Prof. Dr. Şöheyda Göktürk, Kocaeli Üni
Prof. Dr. Soner Polat, Kocaeli Üni
Prof. Dr. Şükrü Ada, Bursa Uludağ Üni

17. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi-UEYK2024 – 7-9 Mart/March 2024 - Bildiri Özetleri Kitabı

17th International Congress on Educational Administration - IEAC2024 - Proceedings Abstracts

- Prof. Dr. Süleyman Göksoy, Düzce Üni
Prof. Dr. Temel Çalk, Gazi Üni
Prof. Dr. Tufan Aytaç, Ahi Evran Üni
Prof. Dr. Tuncay Akçadağ, Fatih Sultan Mehmet Üni
Prof. Dr. Tuncer Bülbül, Trakya Üni
Prof. Dr. Turgut Karaköse, Kütahya Dumlupınar Üni
Prof. Dr. Türkan Argon, Bolu Abant İzzet Baysal Üni
Prof. Dr. Türkay Tok, İzmir Demokrasi Üni
Prof. Dr. Türker Kurt, Gazi Üni
Prof. Dr. Vicdan Altınok, Gazi Üni
Prof. Dr. Yahya Altunkurt, Muğla Sıtkı Koçman Üni
Prof. Dr. Yaşar Kondakçı, ODTÜ
Prof. Dr. Yasemin Kepenekci, Ankara Üni
Prof. Dr. Yelkin Diker Coşkun, Yeditepe Üni
Prof. Dr. Yusuf İnandı, Mersin Üni
Prof. Dr. Zuhâl Topcu, Gazi Üni
Prof. Dr. Zülfü Demirtaş, Fırat Üni
Doç. Dr. Abbas Ertürk, Muğla Sıtkı Koçman Üni
Doç. Dr. Abdullah Selvitopu, Karamanoğlu Mehmetbey Üni
Doç. Dr. Adil Çoruk, Çanakkale Onsekiz Mart Üni
Doç. Dr. Ahmet Akbaba, Van Yüzyüncü Yıl Üni
Doç. Dr. Ahmet Ayık, Atatürk Üni
Doç. Dr. Ahmet Kaya, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üni
Doç. Dr. Ahmet Şahin, Alanya Alaaddin Keykubat Üni
Doç. Dr. Ahmet Faruk Levent, Marmara Üni
Doç. Dr. Akif Köse, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üni
Doç. Dr. Ali Aksu, Dokuz Eylül Üni
Doç. Dr. Ali Kış, İnönü Üni
Doç. Dr. Ali Özdemir, Marmara Üni
Doç. Dr. Ali Fuat Yaylacı, Kütahya Dumlupınar Üni
Doç. Dr. Alparslan Gözler, Erciyes Üni
Doç. Dr. Arslan Bayram, Artvin Çoruh Üni
Doç. Dr. Aydan Ordu, Pamukkale Üni
Doç. Dr. Ayhan Ural, Gazi Üni
Doç. Dr. Aynur Bozkurt Bostancı, Uşak Üni
Doç. Dr. Belgin Tanrıverdi, Kocaeli Üni
Doç. Dr. Bertan Akyol, Adnan Menderes Üni
Doç. Dr. Bilgen Kırıl, Aydın Adnan Menderes Üni
Doç. Dr. Bünyamin Çetinkaya, Giresun Üni
Doç. Dr. Çiğdem Apaydın, Akdeniz Üni
Doç. Dr. Deniz Örcü, University Of Nottingham
Doç. Dr. Didem Koşar, Hacettepe Üni
Doç. Dr. Duygun Göktürk Ağin, ODTÜ
Doç. Dr. Eda Bozkurt, Atatürk Üni
Doç. Dr. Emine Önder, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üni
Doç. Dr. Emre Er, Yıldız Teknik Üni
Doç. Dr. Ender Kazak, Düzce Üni
Doç. Dr. Enver Gülseven, Girne Amerikan Üni
Doç. Dr. Erkan Kırıl, Aydın Adnan Menderes Üni
Doç. Dr. Erkan Tabanlı, Yıldız Teknik Üni
Doç. Dr. Ertuğ Can, Kırklareli Üni
Doç. Dr. Eşef H. Toytok, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üni
Doç. Dr. Esen Altunay, Ege Üni
Doç. Dr. Esra Karabağ Köse, Kırklareli Üni
Doç. Dr. Evrim Erol, Kütahya Dumlupınar Üni
Doç. Dr. Fatih Bozbayındır, Gaziantep Üni
Doç. Dr. Fatih Şahin, Gazi Üni
Doç. Dr. Fatma Çobanoğlu, Pamukkale Üni
Doç. Dr. Fatma Köybaşı Şemin, Sivas Cumhuriyet Üni
Doç. Dr. Fatmanur Özen, Giresun Üni
Doç. Dr. Fethi Kayalar, Erzincan Binali Yıldırım Üni
Doç. Dr. Funda Nayır, Pamukkale Üni
Doç. Dr. Gökçe Gökçalp, ODTÜ
Doç. Dr. Gökhan Arastaman, Hacettepe Üni
Doç. Dr. Gökhan Kılıçoğlu, Eskişehir Osmangazi Üni
Doç. Dr. Gökhan Özasan, Necmettin Erbakan Üni
Doç. Dr. Gül Kurum Tiryakioğlu, Trakya Üni
Doç. Dr. Gülenaz Selçuk, Manisa Celal Bayar Üni
Doç. Dr. Halil Buyruk, Ankara Üni
Doç. Dr. Hamit Özen, Eskişehir Osmangazi Üni
Doç. Dr. Hasan Yücel Ertem, Zonguldak Bülent Ecevit Üni
Doç. Dr. Hilal Kahraman, Sivas Cumhuriyet Üni
Doç. Dr. Hülya Kasapoğlu Tankutay, Trabzon Üni
Doç. Dr. Hüseyin Akar, Kilis 7 Aralık Üni
Doç. Dr. Hüseyin Ergen, Mersin Üni
Doç. Dr. İbrahim Kır, Kilis 7 Aralık Üni
Doç. Dr. İhsan Topçu, Sivas Cumhuriyet Üni
Doç. Dr. İhsan Nuri Demirel, Ağrı İbrahim Çeçen Üni
Doç. Dr. İkrâm Çınar, Kafkas Üni
Doç. Dr. İknur Şentürk, Eskişehir Osmangazi Üni
Doç. Dr. İsa Yıldırım, Atatürk Üni
Doç. Dr. İsmail Karsantık, Recep Tayyip Erdoğan Üni
Doç. Dr. Mahmut Sağır, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üni
Doç. Dr. Mehmet Okutan, Trabzon Üni
Doç. Dr. Mehmet Ali Hamedoğlu, Sakarya Üni
Doç. Dr. Mehmet Fatih Karacabey, Harran Üni
Doç. Dr. Mehmet Semih Summak, Gaziantep Üni
Doç. Dr. Mehmet Şükrü Bellibaş, Adıyaman Üni
Doç. Dr. Melike Cömert, İnönü Üni
Doç. Dr. Meltem Akın Kösterelioğlu, Amasya Üni
Doç. Dr. Metin Özkan, Gaziantep Üni
Doç. Dr. Mithat Korumaz, Yıldız Teknik Üni
Doç. Dr. Muammer Ergün, Kastamonu Üni
Doç. Dr. Muhammed Zincirli, Fırat Üni
Doç. Dr. Muhammet Hanifi Ercoşkun, Atatürk Üni
Doç. Dr. Murat İnce, Zonguldak Bülent Ecevit Üni
Doç. Dr. Mustafa Erdem, Ahi Evran Üni
Doç. Dr. Mustafa Özgenel, İstanbul Sabahattin Zaim Üni
Doç. Dr. Mustafa Özmuş, Harran Üni
Doç. Dr. Nazım Çoğaltay, Siirt Üni
Doç. Dr. Necdet Konan, İnönü Üni
Doç. Dr. Necla Fırat, Dokuz Eylül Üni
Doç. Dr. Neslin İhtiyaroglu, Kırklareli Üni
Doç. Dr. Nihan Demirkasımoğlu, Hacettepe Üni
Doç. Dr. Ömer Çalşkan, Bozok Üni
Doç. Dr. Ömür Çoban, Karamanoğlu Mehmetbey Üni
Doç. Dr. Ömür Çoban, Karamanoğlu Mehmetbey Üni
Doç. Dr. Osman Ferda Beytekin, Ege Üni
Doç. Dr. Öznur T. Ateş, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üni
Doç. Dr. Pelin Taşkın, Ankara Üni
Doç. Dr. Ramazan Gök, Akdeniz Üni
Doç. Dr. Rasim Tösten, Siirt Üni
Doç. Dr. Rezzan Uçar, Van Yüzyüncü Yıl Üni
Doç. Dr. Saadet Kuru Çetin, Muğla Sıtkı Koçman Üni
Doç. Dr. Şakir Çankır, Ankara Üni
Doç. Dr. Salahi Pehlivan, Girne Amerikan Üni
Doç. Dr. Sedat Gümüş, Hongkong Eğitim Üni
Doç. Dr. Semih Çayak, Marmara Üni
Doç. Dr. Semra Kıranlı Güngör, Eskişehir Osmangazi Üni
Doç. Dr. Semra Kıranlı Güngör, Eskişehir Osmangazi Üni
Doç. Dr. Şenol Sezer, Ordu Üni
Doç. Dr. Serap Emil, ODTÜ
Doç. Dr. Serkan Koşar, Gazi Üni
Doç. Dr. Servet Atık, İnönü Üni
Doç. Dr. Sevim Öztürk, İnönü Üni
Doç. Dr. Seyithan Demirdağ, Zonguldak Bülent Ecevit Üni
Doç. Dr. Süheyla Bozkurt, Çankırı Karatekin Üni
Doç. Dr. Sülen Şahin Kıralp, Lefke Avrupa Üni

17. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi-UEYK2024 – 7-9 Mart/March 2024 - Bildiri Özetleri Kitabı

17th International Congress on Educational Administration - IEAC2024 - Proceedings Abstracts

- Doç. Dr. Süleyman Karataş, Akdeniz Üni
Doç. Dr. Süleyman D. Göker, Çanakkale Onsekiz Mart Üni
Doç. Dr. Taner Atmaca, Düzce Üni
Doç. Dr. Tanık Soydan, Ankara Üni
Doç. Dr. Tevfik Uzun, Giresun Üni
Doç. Dr. Tuğba Konaklı, Kocaeli Üni
Doç. Dr. Tuncay Yavuz Özdemir, Fırat Üni
Doç. Dr. Turan Akman Erkiş, Anadolu Üni
Doç. Dr. Veysel Okçu, Siirt Üni
Doç. Dr. Yalçın Özdemir, Niğde Ömer Halis Demir Üni
Doç. Dr. Yılmaz Tonbul, Ege Üni
Doç. Dr. Yüksel Gündüz, Ondokuz Mayıs Üni
Doç. Dr. Yusuf Alpaydın, Marmara Üni
Doç. Dr. Zehra Keser Özmantar, Gaziantep Üni
Doç. Dr. Zeki Ögdem, Ankara Müzik ve Görsel Sanatlar Üni
Doç. Dr. Zeynep Meral Tannögen, Pamukkale Üni
Dr. Öğr. Üyesi Abdulvehap Boz, Siirt Üni
Dr. Öğr. Üyesi Adem Çilek, Çankırı Karatekin Üni
Dr. Öğr. Üyesi Aygül Oktay, Bolu Abant İzzet Baysal Üni
Dr. Öğr. Üyesi Aykar Tekin Bozkurt, Gaziantep Üni
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Kazancı Tınmaz, Ondokuz Mayıs Üni
Dr. Öğr. Üyesi Behiye Dağdeviren Ertaş, Bozok Üni
Dr. Öğr. Üyesi Berna Yüner, Bozok Üni
Dr. Öğr. Üyesi Berru Ulusoy, Giresun Üni
Dr. Öğr. Üyesi Bircül Ulutaş, Anadolu Üni
Dr. Öğr. Üyesi Birol Yiğit, Trakya Üni
Dr. Öğr. Üyesi Canan Albez, Atatürk Üni
Dr. Öğr. Üyesi Çetin Terzi, Anadolu Üni
Dr. Öğr. Üyesi Deniz Gülmez, Necmettin Erbakan Üni
Dr. Öğr. Üyesi Ebru Külekçi Akyavuz, Kilis 7 Aralık Üni
Dr. Öğr. Üyesi Elif Aydoğdu, Eskişehir Osmangazi Üni
Dr. Öğr. Üyesi Emre Sönmez, Gazi Üni
Dr. Öğr. Üyesi Erdal Üstün, Kırklareli Üni
Dr. Öğr. Üyesi Eren Kesim, Anadolu Üni
Dr. Öğr. Üyesi Esra Kaya, Anadolu Üni
Dr. Öğr. Üyesi Fatma Tezcan, Muğla Sıtkı Koçman Üni
Dr. Öğr. Üyesi Fatma Uslu Gülşen, Mersin Üni
Dr. Öğr. Üyesi Feride Öksüz Gül, İstanbul Medeniyet Üni
Dr. Öğr. Üyesi Gökhan Tuzcu, Pamukkale Üni
Dr. Öğr. Üyesi Gökhan Demirhan, Uşak Üni
Dr. Öğr. Üyesi Gözde Sezen Gültekin, Sakarya Üni
Dr. Öğr. Üyesi Halime Ö. Çalkoğlu, Çan. Onsekiz Mart Üni
Dr. Öğr. Üyesi Halit Ertuğrul, Ahi Evran Üni
Dr. Öğr. Üyesi Harun Kahveci, Trabzon Üni
Dr. Öğr. Üyesi Hatice Turan Bora, Başkent Üni
Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin Aslan, Ondokuz Mayıs Üni
Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin Hakan Çetinkaya, Başkent Üni
Dr. Öğr. Üyesi İsmail Çimen, Bursa Uludağ Üni
Dr. Öğr. Üyesi Kenan Özdil, Trakya Üni
Dr. Öğr. Üyesi Kıvanç Bozkuş, Artvin Çoruh Üni
Dr. Öğr. Üyesi Mahire Aslan, İnönü Üni
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Turhan Van Yüzüncü Yıl Üni
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ulutaş, Aydın Adnan Menderes Üni
Dr. Öğr. Üyesi Merve Zayim Kurtay, ODTÜ
Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Baki Minaz, Siirt Üni
Dr. Öğr. Üyesi Murat Bülbül, İstanbul Medeniyet Üni
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Sartaş, Bursa Uludağ Üni
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa A. Başar, Çan. Onsekiz Mart Üni
Dr. Öğr. Üyesi Mücella Savaş Yalçın, Atatürk Üni
Dr. Öğr. Üyesi Müyesser Ceylan, Anadolu Üni
Dr. Öğr. Üyesi Namık Öztürk, Dokuz Eylül Üni
Dr. Öğr. Üyesi Nihan S. Turhan, Fatih Sultan Mehmet Üni
Dr. Öğr. Üyesi Nur Silay, Fatih Sultan Mehmet Üni
Dr. Öğr. Üyesi Nuray Kısa, Niğde Ömer Halis Demir Üni
Dr. Öğr. Üyesi Nuri Akgün, Bolu Abant İzzet Baysal Üni
Dr. Öğr. Üyesi Oksana Monolova Yalçın, Erciyes Üni
Dr. Öğr. Üyesi Özge Ö. Bayır, Eskişehir Osmangazi Üni
Dr. Öğr. Üyesi Özgür Önen, Burd. Mehmet Akif Ersoy Üni
Dr. Öğr. Üyesi Sabiha Dulay, Bahçeşehir Üni
Dr. Öğr. Üyesi Safiye Çiğdem Gören, Amasya Üni
Dr. Öğr. Üyesi Şebnem Yazıcı, Fatih Sultan Mehmet Üni
Dr. Öğr. Üyesi Selçuk Şahingöz, Kastamonu Üni
Dr. Öğr. Üyesi Selçuk Turan, Zonguldak Bülent Ecevit Üni
Dr. Öğr. Üyesi Şerafettin Gedik, Amasya Üni
Dr. Öğr. Üyesi Seval Koçak, Uşak Üni
Dr. Öğr. Üyesi Sevdâ Kattıtaş, Yıldız Teknik Üni
Dr. Öğr. Üyesi Sevgi Yıldız, Ordu Üni
Dr. Öğr. Üyesi Suzan Canlı, Niğde Ömer Halis Demir Üni
Dr. Öğr. Üyesi Şefika M Çağatay, Çan. Onsekiz Mart Üni
Dr. Öğr. Üyesi Tahir Yılmaz, Aydın Adnan Menderes Üni
Dr. Öğr. Üyesi Tuba Akbolat, Mimar S Güzel Sanatlar Üni
Dr. Öğr. Üyesi Tuba Aydın Güngör, Artvin Çoruh Üni
Dr. Öğr. Üyesi Türkan Aksu, Akdeniz Üni
Dr. Öğr. Üyesi Yakup Öz, Karamanoglu Mehmetbey Üni
Dr. Öğr. Üyesi Yaşar Yavuz, Dokuz Eylül Üni
Dr. Öğr. Üyesi Yaser Arslan, Kocaeli Üni
Dr. Öğr. Üyesi Yücel Şimşek, Anadolu Üni
Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre Avcı, Siirt Üni
Dr. Öğr. Üyesi Yunus Remzi Zoraloğlu, Dokuz Eylül Üni
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Badavan, Hacettepe Üni
Dr. Ayşe Dönmez, Eskişehir Osmangazi Üni
Dr. Burcu Bilir Koca, Çanakkale Onsekiz Mart Üni
Dr. Burcu Türkkay Anasız, Muğla Sıtkı Koçman Üni
Dr. Çağlar Kaya, Muğla Sıtkı Koçman Üni
Dr. Emine Yavuz, Erciyes Üni
Dr. Esra Yazıcı, Erzincan Binali Yıldırım Üni
Dr. Gökçen Seyra Çakır, Marmara Üni
Dr. Gülnur Ak Küçükçayır, MEB
Dr. İnci Öztürk Erkoçak, Ankara Üni
Dr. Köksal Banoğlu, MEB
Dr. Kübra Yenel, Manisa Celal Bayar Üni
Dr. Mehtap Nailoğlu, MEB
Dr. Müslim Alanoğlu, Fırat Üni
Dr. Nidan Oyman Bozkurt, Uşak Üni
Dr. Okan Diş, MEB
Dr. Okyanus Işık Seda Yılmaz, Kastamonu Üni
Dr. Ramazan Ertürk, MEB
Dr. Sevgi Kaya Kaşıkçı, Boston College
Dr. Şeyma Nur Didin Ala, Marmara Üni
Dr. Yılmaz İlker Yorulmaz, Muğla Sıtkı Koçman Üni
Dr. Zeynep Bumin Süzen, Gazi Üni

17. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi (UEYK) Çağrısı

Bu yıl 17'ncisini düzenleyeceğimiz Eğitim Yöneticileri ve Eğitim Deneticileri Derneğinin (EYEDDER) geleneksel bilimsel toplantısı olan Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi'nin (UEYK2024) heyecanını sizinle paylaşıyoruz.

UEYK2024, Eğitim Yönetimi alanında üretilen bilgi ve pratiklerin paylaşıldığı ve tartışıldığı; özgün ve bilimsel bir platform sunması bakımından değerlidir. Özellikle son yıllarda UEYK2024'e uluslararası katılımcıların da artan ilgisi alanımız açısından önemli bir gelişmedir. Eğitim Yönetimi alanının kültürel bileşenlerle olduğu kadar evrensel normlarla da yakından ilişkili olduğu düşünüldüğünde daha fazla uluslararası iş birliği ve etkileşimin besleyici olacağı açıktır.

Bu yılki kongremizin ana teması "Cumhuriyet'in 100. yılında eğitim yönetimi alanı ve mesleği" olarak belirlenmiştir. Türkiye Cumhuriyeti'nin 100 yılı geride bırakmış olması kuşkusuz eğitim yönetimi açısından önemli bazı sonuçlar doğurmuş ve eğitim yönetimi alanına daha önemli bazı sorumluluklar yüklemiştir. Öte yandan Dünya genelinde eğitim alanında yaşanan krizlerin odağında bir meslek olarak "eğitim yöneticiliği" üzerinde daha fazla araştırma yapılmasını gerekli kılmaktadır.

EYEDDER tarafından düzenlenen UEYK2024 7-9 Mart 2024 tarihlerinde İstanbul Medeniyet Üniversitesi ev sahipliğinde İstanbul'da gerçekleştirilecektir.

Siz değerli akademisyen, araştırmacı, okul yöneticisi, öğretmen ve lisansüstü öğrencilerimizi UEYK2024'te ağırlamaktan onur duyuyoruz.

UEYK2024'nın, ulusal ve uluslararası katılımcılarımızın katkılarıyla eğitim yönetiminin güncel sorun alanları ve veriye dayalı çözüm önerilerinin tartışıldığı yararlı bir toplantı olmasını dileriz.

Önemli Tarihler

Bildiri Özetleri İçin Son Gönderim Tarihi: 31 Ocak 2024

UEYK2024 Ücretinin Ödenmesi İçin Son Tarih: 20 Şubat 2024

UEYK2024 Programının İlanı: 28 Şubat 2024

UEYK2024 Tarihi: 7-9 Mart 2024

Tam Metinleri için Son Gönderim Tarihi: 15 Mart 2024

Tam Metin Kitabının Yayın Tarihi: 30 Mart 2024

UEYK 2024 Web Sayfası

<http://eyedder.org.tr/kongreler/17-uluslararasi-egitim-yonetimi-kongresi-2024/>

İletişim

bilgi@eyedder.org.tr

Call for 17th International Congress on Education Administration (ICEA2024)

We thrilled to announce you the International Congress on Education Administration (ICEA2024), the traditional scientific meeting of the Association of Educational Administrators and Educational Supervisors (EYEDDER), which we will organize for the 17th time this year.

ICEA2024 is valuable in terms of providing a unique and scientific platform where knowledge and practices produced in the field of Educational Administration are shared and discussed. Especially in recent years, the increasing interest of international participants in ICEA2024 is an important development for our field.

Considering that the field of Educational Administration is closely related to universal norms as well as cultural components, it is clear that more international cooperation and interaction will be nourishing.

The main theme of ICEA2024 is "The field and profession of educational administration in the 100th year of the Republic". The fact that the Republic of Turkey has left 100 years behind has undoubtedly had some important consequences for educational administration and has imposed some more important responsibilities on the field of educational administration. On the other hand, the crises in the field of education around the world make it necessary to conduct more research on "educational administration" as a profession.

ICEA2024, organized by EYEDDER, will be held on 7-9 March 2024 in Istanbul, hosted by Istanbul Medeniyet University in cooperation with Istanbul Medeniyet University and PEGEM Publishing.

We would be honored to welcome you, our esteemed academicians, researchers, school administrators, teachers, and graduate students at ICEA2024.

We hope that ICEA2024 will be a useful meeting where current problem areas of educational administration and data-based solutions will be discussed with the contributions of our national and international participants.

Important Dates

Deadline for Abstract Submission: January 31, 2024

Deadline for ICEA2024 Fee Payment: February 20, 2024

Announcement of the ICEA2024 Program: February 28, 2024

ICEA2024 Days: March 7-9, 2024

Deadline for ICEA2024 Full Papers Submission: March 15, 2024

ICEA2024 Full Papers Book Publication Date: March 30, 2024

ICEA2024 Web Page

<http://eyedder.org.tr/kongreler/17-uluslararasi-egitim-yonetimi-kongresi-2024/>

Contact Email

bilgi@eyedder.org.tr

İçindekiler

Kurullar	2
17. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi (UEYK) Çağrısı	4
Call for 17th International Congress on Education Administration (ICEA2024)	5
Öğretmen Liderliği ile Örgütsel Bağlılık İlişkisinde Öğretmen İş Birliğinin Aracı Rolü	8
Öğretmenlerin günlük ders saati sayısının eğitim kalitesine etkisinin incelenmesi	15
Öğretmen özerkliği nicel bir bakış açısı.....	18
Öğretmenlerin Kültürel Değer Algıları ve Örgütsel Politika Algıları Arasındaki İlişki*.....	21
Okul yöneticilerinin adil yönetime ilişkin görüşleri	28
Ortaokul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm yöntemleri	38
Öğretmen Eğitimcileri ve Nitelikli Öğretmenlerin Yetiştirilmesi	56
Unsuccess and unaware: Exploring high school students' academic achievement from Dunning-Kruger's perspective.....	63
Okul İletişim Yönetiminde Sosyal Medyanın Rolü: Velilerin Görüşleri ve Deneyimleri Üzerine Bir İnceleme	68
Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin müdür yardımcılarının görüşlerinin incelenmesi*.....	73
İlkokul Müdürlerinin Yönetsel Sürdürülebilirlik Uygulamaları ile Öğretmenlerin İnovatif İş Davranışları Arasındaki İlişki	80
EURYDICE raporları, uluslararası PISA ve TIMSS değerlendirmeleri projeksiyonunda Türk eğitim sisteminin sorunları ve çözüm önerileri.....	86
Ders denetimi ile ilgili (Farklı Etnik Gruplardan) öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi (Kuzey Makedonya örneği)	99
Okul yöneticilerinin proje hazırlık aşamasında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri.....	103
Kontrol-değer kuramı çerçevesinde ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme duyguları düzeyinin incelenmesi	110
Ortaöğretim Kurumlarında Gölge Eğitimin Rolü ve Etkileri*	120
Dijital Örgütler ve Örgütsel Bağlılık	130
Türkiye’de Eğitim Alanında Yapılmış Çeviklikle İlgili Lisansüstü Tezlerin Betimsel Analizi.....	135
Eğitim Kurumlarına Yeniden Görevlendirme: EK-2 Puanlama Sisteminin Yol Açtığı Yönetici Davranışları	138
Eğitim örgütlerinde kurumsal itibarın incelenmesi.....	149
Mesleki Eğitim Merkezlerinde (MESEM) Görev Yapan Öğretmenlerin Stres Kaynakları ve Başa Çıkma Yolları.....	153
ChatGPT’nin Türkiye’deki Bilimsel Çalışmalar Üzerine Sistemik Bir İnceleme	177
Okul Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Mesleki Değerler	180
Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Veli-Okul İlişkilerinde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri	185
Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Karar Sürecine Katılımlarının İncelenmesi	196
Yeni Bir Eğitim Bilimi Olarak Etnopedagojinin Eğitim Bilimlerine Katkısı.....	202

Öğretmen Liderliği ile Örgütsel Bağlılık İlişkisinde Öğretmen İş Birliğinin Aracı Rolü¹

Büşra EYÜPOĞLU, Okul Öncesi Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, busra.bay@hotmail.com ¹
Ömür ÇOBAN, Doçent Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, cobanomur@gmail.com ²

Öz

Bu çalışmanın amacı öğretmen liderliği ve örgütsel bağlılık öğretmen iş birliği ilişkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ankara il merkezinde ilkokullarda görev yapan 323 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırma kapsamında, öğretmen liderliği, örgütsel bağlılık ve öğretmen iş birliği ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık görülmemiştir. Örgütsel bağlılık, öğretmen liderliği ve öğretmen iş birliği arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen liderliği, öğretmen iş birliği, öğretmen bağlılığı

Giriş

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığını olumlu etkileyen faktörlerin artırılması, onların ellerinde yetişen genç nesiller ve toplumun geleceği için daha iyi sonuçlar verecektir. Bu nedenle öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, sadece öğretmenin kendi meslek hayatı ile ilgili bir kavram olmaktan çıkmaktadır. Okul kültürünün sağlam bir yapı üzerine kurulmasında okuldaki paydaşların iş birliği önem arz etmektedir (Özdemir, 2006). Okullar içinde barındırdığı tüm paydaşların iş birliği içerisinde olması gereken canlı bir kurumdur (Fullan, 2002). Okulda alınan önemli kararların uygulanabilir olması açısından tüm paydaşlar ile alınması önemlidir. İş birliğinin eğitimdeki yansımada, olumlu iş birliği ortamı oluşturulan kurumlarda öğrenci performansı olumlu yönde ilerlediği, olumsuz iş birliği ortamı oluşturulan kurumlarda ise okulun tüm çalışanları olumsuz yönde bir tutum içerisinde oldukları gözlemlenmektedir. (Yıldırım-Dönmez, 2008). Bu çalışmada da öğretmen liderliği ve öğretmen bağlılığı arasındaki ilişkinin ve öğretmen iş birliğinin aracılık rolünün bulunup bulunmadığı incelenmektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problem durumları üzerinde çalışılmıştır.

Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin liderliği, iş birliği ve örgütsel bağlılığı ne düzeydedir?

Öğretmen algılarına göre örgütsel bağlılık davranışları;

- cinsiyetine,
 - görev yaptığı eğitim kurumu
 - mesleki kıdemine,
 - mevcut okullarında hizmet süresine
- göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğretmen liderliği, örgütsel bağlılığı ve öğretmen iş birliği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğretmen liderliği ile öğretmen bağlılığı arasındaki ilişkide öğretmen iş birliği aracılık etmekte midir?

¹ Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında ilk yazarın tezinden üretilmiştir.

Kavramsal Çerçeve

Bu çalışmada öğretmen liderliğinin örgütsel bağlılık ve öğretmen iş birliğinin ilişkisi incelenmiştir.

Örgütsel Bağlılık

Örgütsel bağlılığın temelinde; çalışanların, çalıştıkları kurumu benimsemesi ve bu düşünceye uygun hareket etmesi vardır (Randall, 1990). Örgütsel bağlılığa sahip kişilerin, sorumluluk alma durumları, görev farkındalığı ve görev etkinliği diğer kişilere kıyasla daha yüksek olması beklenir. Bu durumun sonucunda da kişilerin bağlılığı ile göstermiş olduğu performans ve başarı eğrisi de doğru orantılı olarak artmaktadır (Topaloğlu, Koç ve Yavuz, 2008).

Öğretmen İş Birliği

Bir okulda tüm paydaşların iş birliği içerisinde olması ve demokratik bir kurum kültürünün oluşması ve kurumda çok yönlü katılımların oluşmasının önemine vurgu yapılmaktadır. Okulun yapı taşlarından olan müdür, müdür yardımcısı, öğretmen, öğrenci, veli başta olmak üzere, okullarda etkileşim halinde olan yerel yönetimlerin, sendikaların ve sivil toplumunda içinde olduğu etkili iş birliği oluşturulması ve tüm paydaşların görüşlerinin dikkate alınmasının önemi büyüktür. (Adem, 1997; Bursalıoğlu, 2002). Okul başarısının okul müdürü ve öğretmen arasındaki iş birliği ile dolaylı yoldan ilişkili olduğu söylenebilir (Forsyth, Barnes ve Adams, 2006).

Öğretmen Liderliği

Öğretmen liderliği, meslektaşların iletişim halinde olması, iş birliğinde bulunabileceği bir ortamda çalışabilmelerini sağlayan aynı zamanda öğrenci başarısını ve okulların etkililiğini artıran bir kavram olarak açıklanmaktadır (Harris,2005). Öğretmen liderliği kavramı hayatımıza yakın zamanda girmiş olup literatür için de yeni bir kavramdır. Liderlik denildiğinde eğitim anlamında akla ilk gelen müdür olmaktadır. Akla ilk olarak müdürün gelmesi eğitimde hiyerarşik yapının süregelmesi ile ilişkidir. Beycioğlu ve Aslan (2012) ise öğretmen liderliği kavramının okul ortamını öğrenen bir sisteme evrilmesi, kararlara öğretmenlerin daha aktif katıldığı bir kurum haline getirme ile yakından ilişkili bir kavram olduğunu belirtmektedirler.

Yöntem

Öğretmen liderliğinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına olan etkisinin belirleneceği ve bu ilişkide öğretmen iş birliğinin aracılık rolünün bulunup bulunmadığının incelendiği bu araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırma olarak yürütülmüştür.

Örneklem

Bu çalışmaya 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Ankara il merkezinde ilkokullarda görev yapan 323 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %70.3'ü (n=227) kadın öğretmendir. Öğretmenlerin yaklaşık üçte biri 21 yıl ve üstü kidede sahiptir.

Veri toplama araçları

Öğretmen İş Birliği Ölçeği: Öğretmen iş birliği ölçeği Geijssel vd. (2009) tarafından geliştirilmiş ve Çoban, Özdemir ve Bellibaş (2023) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 6 maddeden oluşmaktadır.

Öğretmen Liderlik Ölçeği: Öğretmen liderliği ölçeği Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 25 madde ve 3 alt boyuttan (kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği) oluşmaktadır.

Öğretmen Bağlılığı Ölçeği: Ölçek, Mowday, Steers ve Porter(1979) tarafından geliştirilmiş ve duygusal bağlılık boyutu Özdemir ve Turan (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 6 maddeden oluşmaktadır.

Verilerin toplanması ve analizi

Çalışma için öncelikle etik kurul, sonrasında uygulama izni resmi yazı ile alınmıştır. Bu çalışmada analizler için SPSS 25.0 ve AMOS programları kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik analizlere ve elde edilen sonuçlarına yer verilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemini öğretmen algılarına göre okul öğretmenlerinin liderliği, iş birliği ve bağlılığı ne düzeydedir? soruları oluşturmaktadır.

Tablo 1. Öğretmen İş birliği, Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Ölçeklerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişken	n	\bar{X}	Ss	Ortalamanın Anlamı
Öğretmen İş birliği	323	4,08	,98	Katılıyorum
Öğretmen Liderlik	323	4,30	2,01	Her Zaman
Örgütsel Bağlılık	323	4,03	,99	Katılıyorum

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen algılarına göre iş birliği düzeylerine yönelik puanlarının ortalama değerine ($\bar{X}=4,08$) bakıldığında, “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmen liderlik ölçeği ortalama puan $\bar{x}=4,30$ olarak bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin meslektaşlarla iş birliği davranışları ($\bar{x}=4,41$) ‘her zaman’ düzeyinde sergilendiği, kurumsal gelişme ‘sık sık’ düzeyinde ($\bar{x}=4,03$), mesleki gelişim ‘her zaman’ düzeyinde ($\bar{x}=4,47$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2’de öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen test sonuçlarına Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Örgütsel Bağlılığı Davranışlarıyla Cinsiyet, Değişkenlerine Göre t-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı	(1)Kadın	227	24,00	5,18	321	-1,032	.303
	(2)Erkek	96	24,65	4,94			

Tablo 2’e göre öğretmen örgütsel bağlılığı davranışları ($t_{(323)} = -1,032$, $p > .05$) cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 3’de öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının görev yaptığı eğitim kurumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen test sonuçlarına Tablo 3’de yer verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Örgütsel Bağlılığı Davranışlarıyla Görev Yaptığı Eğitim Kurumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Ölçek	Görev Yaptığı Eğitim Kurumu	N	\bar{X}	s.s	sd	t	p
Öğretmen Bağlılığı Ölçeği	(1) Devlet	192	24,14	4,65	321	-.232	.824
	(2) Özel	131	24,27	5,72			

Tablo 3'e göre öğretmen örgütsel bağlılığı davranışları ($t_{(323)} = -2,32$, $p > .05$) görev yaptığı eğitim kurumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının mesleki kıdem ve mevcut okuldaki görev süresine göre anlamlı olarak bir farklılık gösterip göstermediği Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) analizi ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Örgütsel Bağlılığı Davranışlarıyla Mesleki Kıdem ve Mevcut Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Kıdem	n	\bar{X}	ss	F	p
Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı	(1)0-5 yıl	62	23,10	5,59	1,438	.221
	(2)6-10 yıl	63	24,08	5,38		
	(3)11-15 yıl	48	25,23	4,51		
	(4)16- 20 yıl	41	23,80	5,54		
	(5)21 yıl ve üstü	109	24,20	5,11		
Öğretmenlerin Mevcut Okulda Çalışma Süresi		n	\bar{X}	ss	F	p
	(1)1 ay-4 yıl	175	23,95	5,46	1,381	.249
	(2) 5-9 yıl	87	25,00	4,39		
	(3) 10-14 yıl	33	23,12	4,94		
	(4) 15 yıl ve üzeri	28	24,50	4,93		

Tablo 4'e göre öğretmenlerin bağlılığı ölçeğinin mesleki kıdeme ($F_{(4-318)}=1,438$, $p > 0,05$) ve mevcut okuldaki çalışma süresine ($F_{(3-319)}=1,381$, $p > 0,05$) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Araştırmadaki değişkenler arasındaki anlamlı ilişkiyi incelemek için pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları, Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin İş birliği ile Öğretmen Örgütsel Bağlılığı ve Liderliği Arasındaki İlişki

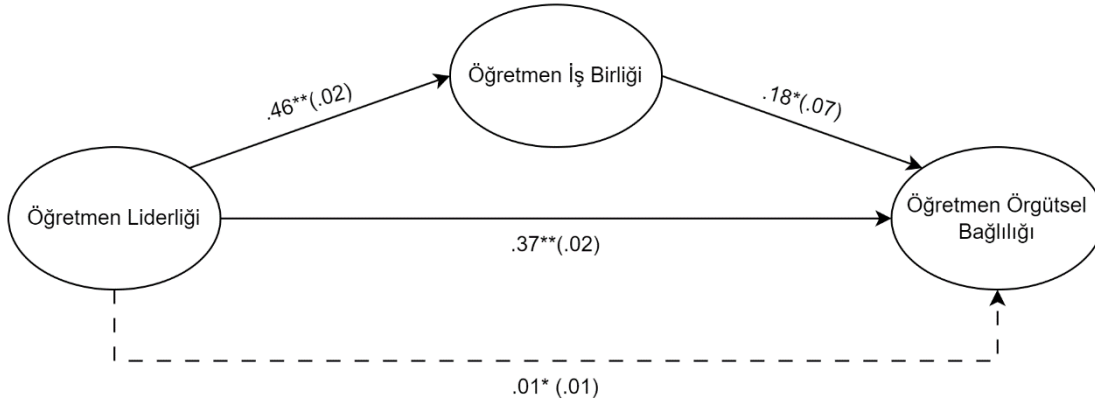
Değişkenler	1	2	3
Öğretmen İş birliği	-		
Öğretmen Örgütsel Bağlılık	,35**	-	
Öğretmen Liderliği Toplam	,43**	,43**	-

* $p < ,05$, ** $p < ,01$

Tablo 5'e göre öğretmenlerin iş birliği ile öğretmen bağlılığı ($r = ,35$; $p <,01$); öğretmen liderliği ve öğretmen iş birliği ($r = ,43$; $p <,01$) ve öğretmen liderliği ve öğretmen bağlılığı ($r = ,43$; $p <,01$); arasında pozitif yönde ve orta seviyede anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğretmen liderliği ile öğretmen bağlılığı arasındaki ilişkide öğretmen iş birliğinin aracılık rolü incelenmek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır.. Analiz sonuçları, Tablo 6'da verilmiştir.

Şekil 6. Model Sonuçları



Şekil 5 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları ($\beta=.37$, $sh=.02$, $p<01$) öğretmenlerin öğretmen örgütsel bağlılığı üzerinde orta düzeyde pozitif yönlü bir etkiye sahiptir. Öğretmen liderliği algıları ($\beta=.46$, $sh=.02$, $p<01$) öğretmen iş birliği algıları üzerinde orta düzeyde pozitif yönlü bir etkiye sahiptir. Öğretmenlerin öğretmen İş birliği algıları ($\beta=.18$, $sh=.07$, $p<01$) öğretmenlerin öğretmen örgütsel bağlılığı üzerinde düşük düzeyde pozitif yönlü bir etkiye sahiptir. Araştırmanın son bulgusu olarak öğretmen liderliğinin öğretmen örgütsel bağlılığı üzerindeki toplam etkisinin önemli olduğu ve öğretmen liderliğinin öğretmen iş birliği yoluyla öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerinde düşük düzeyde pozitif yönlü dolaylı etkisi olduğu görülmektedir ($\beta=.01$, $sh=.01$, $p<01$). Bu sonuç, öğretmen iş birliğinin öğretmen liderliği ile öğretmen örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini göstermektedir.

Sonuç Tartışma Öneriler

Bu araştırmada örgütsel bağlılıkla cinsiyet arasında bir ilişki ortaya çıkmamıştır. Kurşunoğlu ve ark. (2010) ve Gören ve Yengin Sarpkaya (2014) çalışmalarında duygusal ve devam bağlılığına göre anlamlı bir farkın olmadığı ancak normatif bağlılıkta anlamlı bir farklılık görülmüş olup erkek öğretmenlerin normatif bağlılıkları kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmada örgütsel bağlılıkla mesleki kıdem arasında bir ilişki ortaya çıkmamıştır. Benzer sonuçlara ulaşan Tayfun, Palavar ve Yazıcıoğlu (2008), Çiftçi Kahrıman(2022) ve Paker (2009), öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin örgütsel bağlılığı anlamlı bir şekilde etkilemediğini beyan etmişlerdir. Kurşunoğlu ve ark. (2010) ise tam tersi nitelikte öğretmenlerin duygusal, devam ve normatif bağlılıkları, mesleki kıdem sürelerinde de çeşitlilik göstermekle birlikte negatif yönlü bir ilişki tespit edildiği görülmektedir. Bu araştırmada örgütsel bağlılıkla mevcut okuldaki görev süresi arasında bir ilişki ortaya çıkmamıştır fakat mevcut okuldaki görev süresinin öğretmen örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalara bakıldığında ortak bir kanıya varılmadığı ve çeşitli görüşler ortaya çıktığı görülmektedir. Doğan ve Sezgin (2017), çalışmasında mevcut okuldaki görev süresi ile örgütsel bağlılık arasında bir ilişki olmadığını belirterek bu çalışmayı destekler nitelikte sonuç ortaya koymuştur. Cohen (1993), Özkaya ve diğerleri (2006), Balay (2000), Obeng ve Ugboro (2003), Kurşunoğlu ve ark. (2010) çalışmalarında mevcut iş yerlerinde çalışma süresinin arttıkça örgütsel bağlılığında arttığı yönünde sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Çalışmada öğretmen iş birliği ile öğretmenlerin bağlılık düzeyleri arasında ilişki olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin bağlılığı arttıkça, öğretmen iş birliğinin de arttığı görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin iş birliği arttıkça, öğretmen liderlik algıları da arttığı görülmektedir. Bauman (2015) araştırmasında bu araştırmaya benzer sonuçlar elde etmiş olup öğretmen iş birliğinin öğretmen liderliğini desteklediğini belirtmiştir. Öğretmen bağlılığı ile öğretmenlerin liderlik arasında pozitif yönde ve orta seviyede anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu bulguyu destekler nitelikte Çolak ve ark (2014) çalışmalarında da öğretmen bağlılığı ile öğretmen liderliği arasında anlamlı bir ilişki tespit ettiği görülmektedir. Araştırmanın son bulgusu olarak öğretmen liderliğinin öğretmen örgütsel bağlılığı üzerindeki toplam etkisinin önemli olduğu ve öğretmen liderliğinin öğretmen iş birliği yoluyla öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerinde düşük düzeyde pozitif yönlü dolaylı etkisi olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğretmen iş birliğinin öğretmen liderliği ile öğretmen örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini göstermektedir.

Kaynakça

- Adem, M. (1997). Ulusal eğitim politikamız nasıl olmalıdır?. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 52 (01). https://doi.org/10.1501/SBFder_0000002002
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Bauman, C. (2015). A refreshing perspective on teacher leadership: How teacher leaders effectively combine the use of autonomy and collaboration to enhance school improvement. *Leading and Managing*, 21(2), 46–59.
- Beycioğlu, K. & Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2 (2) , 191-223.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması, *İlköğretim Online*, 9(2), 764-775.
- Bursaloğlu, Z. (2002), *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi.
- Çoban, Ö., Özdemir, N. ve Bellibaş, M. Ş. (2023). Müdürlere güven, liderlerin öğretime odaklanması, öğretmen işbirliği ve öğretmen öz yeterliliği: çok düzeyli bir arabuluculuk modelinin test edilmesi. *Eğitim Yönetimi Yönetimi ve Liderlik*, 51 (1), 95-115. <https://doi.org/10.1177/1741143220968170>
- Cohen, A. (1993). Age and Tenure in Relation to Organizational Commitment: A Meta-Analysis. *Basic and Applied Social Psychology*, 14 (2), 143–159. https://doi.org/10.1207/s15324834basp1402_2
- Çiftçi-Kahraman, G. (2022). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Çolak, I., Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2014). The Relationship between Teachers' Teacher Leadership Roles and Organizational Commitment Levels. *Educational Process: International Journal*, 3 (1-2), 35-51. <https://doi.org/10.12973/edupij.2014.312.3>
- Doğan, S. ve Sezgin, A. (2017). Liselerde Çalışan Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık ile Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişkinin Saptanması, *Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Yıl (3), 3 (1), Bahar 2017: 161-206.
- Dönmez, B.& Yıldırım, C. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98-115.
- Forsyth, P.B., Barnes, L. ve Adams, C.M. (2006). Trust-effectiveness patterns in schools . *Journal Of Educational Administration*, 44 (2), 122-141. <https://doi.org/10.1108/09578230610652024>
- Fullan, M. (2002). The change leader . *Educational Leadership*, 8, 16-22.
- Geijsel F, Slegers P, Stoel R, et al. (2009) The effect of teacher psychological, school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal* 109(4): 406–427. <https://doi.org/10.1086/593940>
- Gören, T. ve Yengin-Sarpkaya, P. (2014). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri (Aydın ili örneği). *Eğitim Bilimleri Dergisi*, (40), 69-87.
- Harris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel-good factor? *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 201-219. <https://doi.org/10.1080/15700760500244777>
- Kuşunoğlu, A., Bakay, E., & Tanrıoğan, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 101-115.
- Mowday R. T., Porter L.W. & Steers R. M. (1979), "Employee-Organizational Commitment Model". *Academy of Management Journal*, 24(3), 512-526. <https://doi.org/10.1037/t08840-000>
- Obeng, K. & Ugboro, I. (2003). Organizational Commitment Among Public Transit Employees: *An Assessment Study*. *Journal of The Transportation Research Forum*. 57 (2): 83–98.
- Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 411-436.

- Özdemir, N. Ve Turan, S. (2018). Okul Müdürlerinin Manipülatif Davranışları ile Öğretmenlerin Özerklik Algıları ve Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1707-1726. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.02.018>
- Özkaya, M.O., Kocakoç, İ. & Kara, E. (2006). Yöneticilerin Örgütsel Bağlılıkları ve Demografik Özellikleri Arasındaki İlişkileri İncelemeye Yönelik Bir Alan Çalışması. *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Yönetim ve Ekonomi Dergisi*. 13 (2): 76–96.
- Paker, N. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güvenleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki, Sakarya ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Randall, D. M. (1990). The consequences of organizational commitment: methodological investigation. *Journal of Organizational Behavior*, 11, 361-378. <https://doi.org/10.1002/job.4030110504>
- Tayfun, A., Palavar, K. ve Yazıcıoğlu, İ. (2008). Otel işletmelerinde çalışan işgörenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kamu-İş Dergisi*, 9(4), 179- 200.
- Topaloğlu, M., Koç, H. ve Yavuz, E. (2008). Öğretmenlerin bağlılığının bazı temel faktörler açısından analizi. *Kamu-İş Dergisi*, 9(4).

Öğretmenlerin günlük ders saati sayısının eğitim kalitesine etkisinin incelenmesi

M. Hilmi EREN² 

Öz

Bu araştırma, öğretmenlerin günlük ders saati sayısının eğitim kalitesine etkisini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Ders saatleri genelde haftalık olarak hesaplanmakta ancak günlere nasıl dağıtıldığı pek incelenmemektedir. Derslerin birkaç güne sıkıştırıldığı ve okulda geçen sürenin sadece öğretim için harcadığı programlara sıkça rastlanmaktadır. Yapılan araştırmalarda, günde 3-4 saat öğretim için zaman harcayıp, geriye kalan sürede öğretmenlerle istişare, mesleki gelişim faaliyetleri, toplantılar, derse hazırlık çalışmaları ve öğrencilerle birlikte etkinlikler yapıldığında, eğitim kalitesinin arttığı saptanmıştır. Çalışmamızda betimsel araştırma modeli ve olgubilim araştırma modeli kullanılmıştır. Öğretmenlerin ders saati ile ilgili mevzuatlar, raporlar ve akademik çalışmalar incelenmiştir. Online anket formu ile Türkiye genelinde görev yapan okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri alınmış, elde edilen veriler farklı demografik değişkenlere göre analiz edilmiştir. Öğretmenlerin günlük ideal ders saati sayısının 4 saat olduğu ve bu sürede ücret değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Günlük ders saati çokluğunun öğretmenlerin verimliliğini ve eğitim kalitesini etkilediği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenler, Haftalık Ders Programı, Günlük Ders Saati, Eğitim Kalitesi, Öğretmen Verimliliği.

Abstract

This study aimed to explore the influence of teachers' daily teaching hours on education quality. Class hours are usually calculated on a weekly basis, but how they are distributed over the days is rarely examined. Instances where lessons are condensed into a few days, with school time solely dedicated to instruction, are common. Research indicates that allocating approximately 3-4 hours per day to teaching, while utilizing the remaining time for teacher consultations, professional development activities, meetings, lesson planning, and student engagement, leads to enhanced education quality. Employing both descriptive and phenomenological research models, the study examined legislative frameworks concerning teachers' teaching hours, along with pertinent reports and academic literature. Feedback was collected from preschool, primary, middle, and high school teachers across Türkiye via an online survey, analyzing the data across various demographic variables. Study findings suggest that the optimal daily teaching duration for teachers is 4 hours, with no significant discrepancy based on salary considerations. Moreover, an excess of daily teaching hours was found to detrimentally impact teacher productivity and education quality.

Keywords: Teachers, Weekly Class Schedule, Daily Teaching Hours, Education Quality, Teacher Productivity

Giriş

Eğitim; yeni yetişen bireylerin üretken, sağlıklı, mutlu ve sosyal yönden gelişmiş bir şekilde yetişmesini sağlar. Devletler bu şekilde hayatta kalır. O nedenle, devlet bütçelerinin en büyük kısmı genelde eğitime ayrılır. Eğitim bütçesinin en büyük kısmını ise personel giderleri oluşturmaktadır. PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlar, eğitim kalitesini ölçmek için önemli bir araçtır. Bu sınavlar; ülkelerin eğitime ayırdıkları bütçeyi ne kadar verimli kullanabildiklerini, harcanan paranın, bireylerin ilgi, yetenek ve kabiliyetini artırıp artırmadığını, ülkenin gelişmişliğinin ne durumda olduğunu gösterir. Eğitim kalitesini ölçen uluslararası değerlendirmelerde ve OECD raporlarında, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ve öğretmenlerin okulda ne kadar süre geçirdikleri de önemli bir kriter olarak yer almaktadır (OECD, 2021).

2 M. Hilmi EREN/ Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman, Türkiye/ bilgi@mhilmieren.com, ORCID: 0009-0000-1956-4058

Gelişmiş ülkelerde görev yapan öğretmenler, okulda geçen bir günlük sürenin üçte ikisini öğretim faaliyeti için, geriye kalan kısmını ise derse hazırlık çalışmaları, materyal hazırlama, öğretmenler arası istişare ve işbirliği, mesleki gelişim faaliyetleri, toplantılar, öğrencilerle ve velilerle iletişim gibi faaliyetlere ayırmaktadır. Japonya’da bu oran yaklaşık yarı yarıyadır (Stevenson, 1998).

Center for American Progress için hazırlanan bir raporda, okul günlerini yeniden tasarlamak üzerine bir araştırma yapılmıştır. Öğretme ve öğrenme için yenilikçi programların araştırıldığı raporda, öğretmenler bir günde 4-5 saat öğretim yapmaktadır ve geriye kalan zamanları ders dışı faaliyetler, mesleki gelişim ve öğrencilerle etkinlik yaparak geçirmektedir (Benner ve Partelow, 2017). 21.Yüzyıl öğretim yaklaşımlarında, bireylerin ilgi ve yeteneklerine, bireysel farklılıklara daha çok önem verilmektedir. Bu yeni yaklaşımlar; esnek zaman ve öğrenci grupları ile etkileşim ihtiyacını doğurmaktadır. Türkiye’de, akademik başarı ile öğrencilerin okulda geçirdiği zamanlarının ilişkisini inceleyen çalışmalar azdır. Okul saatleri ile ders süreleri hakkında; öğretmen, yönetici, veli ve öğrenci görüşlerini irdeleyen çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir (Çaycı, 2018:118). Araştırmamızda, günlük ders saati sayısının önemine dikkat çekilerek, eğitim kalitesinin ve öğretmen verimliliğinin artması amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin günlük ders saati sayısı hakkında, öğretmen görüşlerini alınarak, bir gün içinde çok ders yaptıklarında, kendilerini nasıl hissettikleri, duyguları ve deneyimleri anket formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler analiz edilerek değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırmamız; günlük ders saati sayısının azaltılarak, öğretmenlerin öğrencilerle daha ilgili ve etkileşim içinde olabileceği fırsatların oluşturulmasına katkı sunacaktır.

Kuramsal Bilgi

Eğitimin amacı; yeni doğan çocukların, kendisine, ailesine ve devletine yararlı bir vatandaş olarak yetişmesini sağlamaktır. Her devletin eğitim amacı, yasalarında belirtilmiştir. Türkiye’de eğitimin amacı, Milli Eğitim Temel Kanunu ile açıklanmıştır. Bu kanun; eğitimin amaç ve ilkelerini, eğitim sisteminin yapısını, öğretmenlik mesleğini, okul binası ve tesislerini, eğitim araç ve gereçlerini, devletin eğitim ve öğretim alanındaki görev ve sorumluluklarını açıklamaktadır (MEB, 2021). Milli Eğitim Temel Kanunu’nun ilk maddesinde; yetiştirilecek yurttaşların bedenlen, ruhen, zihnen ve duyu bakımından dengeli ve sağlıklı olması istenmektedir. Kişiliği ve karakteri gelişmiş, hür ve bilimsel düşünme gücü olan, topluma karşı sorumluluk duygusu olan kişilerin yetiştirilmesi amacından bahsedilmektedir. Genel amaçlarda bireyin mutlu olması ve toplumun mutluluğuna katkı sunması da istenmektedir. Yetiştirilen yurttaşların, ülkenin sadece iktisadi kalkınmasına değil, sosyal ve kültürel kalkınmasına da katkı sunması beklenmektedir.

Eğitim sisteminin en etkili unsuru öğretmenlerdir. Bir ülkedeki eğitim sistemi veya bir okulun başarısı ancak öğretmenler ile mümkündür. “Bir eğitim sistemi ancak öğretmenleri kadar başarılı ve güçlüdür. Dolayısıyla öğretmenlerimize yapılacak her yatırım, eğitim sistemimizin başarısını doğrudan etkileyecektir.” (MEB, 2021). 1-3 Aralık 2021 tarihleri arasında gerçekleştirilen 20. Milli Eğitim Şurasında, öğretmen yetiştirmenin iyileştirilmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi kararı alınmıştır. Bu kararlar arasında, eğitim sisteminin kalitesinin izlenmesi de yer almaktadır. Eğitim kalitesini en çok etkileyen öğretmenlerdir. Ancak bu konuda dikkat edilmesi gereken nokta, sadece öğretmenin niteliği değildir. Öğretmenin çalışma koşullarının da iyi düzenlenmiş olması gerekmektedir. Gelişmiş ülkeleri incelediğimizde, öğretmenlerin çalışma saatlerinin iyi düzenlendiği ve öğretim dışı faaliyetlere önem verildiği ve bunun için de süre ayrıldığı görülmektedir (OECD, 2021)

Eğitimde kalite; öğrencilere hedeflenen bilgi ve becerileri kazandırabilme başarısıdır. Devletin eğitim amaçlarına; girdi, süreç, çıktı ve ürün olarak ulaşabilmesidir. Devletin belirlediği eğitim amaçlarına ulaşılabilme durumu ve okulun misyonunu gerçekleştirme ölçüsü de kalite konusunda yorum yapmamız sağlar. Öğrencinin okula başlaması ile mezun olması arasında geçen sürede; bilgi, beceri ve kabiliyet açısından önemli bir değişim ve gelişim gösteriyorsa, öğrenci kendini geliştirmiş ise, eğitimde kalite var şeklinde yorum yapabiliriz. Bu yaklaşım girdi-süreç ve çıktı aşamaları ile de açıklanabilir (Harvey ve Green, 2006). Okullardaki ders saatleri ile başarı arasındaki ilişkiyi, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde araştıran bir çalışmada, OECD verileri ve PISA sonuçları kullanılarak bir inceleme yapılmıştır. Bazı ülkelerde, 15 yaşındaki öğrenciler haftada 4 saat Matematik dersi alırken, az sayıdaki ülkelerde bu süre 7,5 saate kadar çıkmaktadır. Ancak PISA sonuçlarında bu süre farkının başarıyı arttırıcı fazla bir etkisi olmamıştır. Daha az Matematik dersi gören ülkeler, PISA değerlendirmelerinde ilk sıralarda yer almıştır (Lavy, 2010).

Yöntem

Öğretmenlerin günlük ders saati sayısının eğitim kalitesine etkisini araştırdığımız bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Öğretmenlerin günlük ders saati hakkındaki mevzuatlar, raporlar ve akademik çalışmalar incelenmiş, öğretmenlerle anket çalışması yapılarak, veriler toplanmış ve mevcut durum betimleyici bir şekilde sunulmuştur. Çalışmamızda aynı zamanda nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomonoloji) araştırma modeli de kullanılmıştır. Bir gün içinde normalden çok fazla saat derse giren öğretmenlerin; duyguları, deneyimleri ve okul ortamındaki çalışma şekilleri incelenerek, eğitim kalitesine etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma konusu için görüşlerini aldığımız öğretmenler, Türkiye genelinde görev yapan okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve lise öğretmenleridir. Kamu ve özel sektör ayrımı yapılmadan, tüm öğretmenler araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma evreni, 2022 yılı verilerine göre 1.139.673 öğretmenden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerin 975.698'i kamu okullarında, 163.975'i ise özel okullarda görev yapmaktadır. Örneklem oluştururken nitel analizlerde kullanılan "maksimum çeşitlilik örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Türkiye'nin yedi bölgesinde görev yapan öğretmenlerden farklı okul türlerinde, farklı branşlarda ve kadın/erkek öğretmenler araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmamızda, "Günlük Ders Saati Sayısı Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri" anket formu kullanılmıştır. Anket formu oluşturulurken konu hakkında uzman kişilerin öneri ve görüşleri dikkate alınmış, gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra anket uygulanmıştır. 10 sorudan oluşan anket formunun sonuna bir metin kutucuğu eklenerek, öğretmenlerin anlatmak istediği başka düşünceleri varsa yazmaları istenmiştir.

Bulgular ve Sonuç

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 41,3'ü günlük ideal ders saati sayısını "4 saat" olarak tercih etmiştir. Günlük 4 saat seçeneği, en yüksek yüzde ve frekans değerine sahiptir. Öğretmenlerin haftalık ders saati tercihlerinde en yüksek oran % 41,3 ile haftalık 20 saat ders seçeneğine aittir. Tatmin edici ücret durumunda da bu tercih % 34,7 ile en yüksek oranı almıştır. Tatmin edici ücret değişkenine göre, öğretmenlerin günlük ders saati tercihinde anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Okul türü ve branş değişkenine göre günlük ideal ders saati sayısını analiz ettiğimizde, günlük ders saati tercihi ortalama 5,0 saat ile en yüksek liselerde görev yapan öğretmenlere aittir. Branşa göre en yüksek ortalama ise Matematik ve Meslek dersleri öğretmenlerine aittir.

İstatistikî bilgilerin ve bilinenin aksine, öğretmenlerin günlük ders saati sayısının oldukça fazla olduğunu, öğretmenlerin etkili ve verimli ders işleyebilmek için, günlük 4 saat ve haftalık 20 saat derse girmeyi tercih ettiği saptanmıştır. Günlük ders saati sayısı 4 saati geçtiğinde, öğretmenlerin kendilerini etkili ve verimli hissedemeyeceği, ülke genelinde bu durumun yaygınlığı sebebiyle, eğitim kalitesinin düşeceği anlaşılmıştır. ABD'de bazı okullar günlük programını yenilemiş, ders saatlerini azaltıp, öğretim dışı faaliyetler için öğleden sonra zaman ayırmıştır. Değişiklik sonrası okullardaki başarıda belirgin bir artış gözlemlenmiştir (Iasevoli, 2017). Öğretmenin gün içinde öğretim için geçen süresi 3-4 ders saati ile sınırlandırılmalıdır. Öğretim için geçen 3-4 saat haricinde, belirli bir süre de öğretim dışı faaliyetlere ayrılmalıdır. Ancak bu yenilik, uygun koşullar sağlandıktan sonra yapılmalıdır. Öğretim dışı faaliyetler için okulda yeterli koşullar sağlanmadan öğretmeni boş olarak 1-2 saat okulda bekletmek yanlış bir uygulama olacaktır.

Kaynakça

- Benner, M., & Partelow, L.(2017). Reimagining the school day: Innovative schedules for teaching and learning. *Center for American Progress*.
- Çaycı, B.(2018). İlkokullardaki ders süresi ve ders saatlerinin sınıf öğretmeni görüşlerine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 3(5), 117-131.
- Harvey, L & Green, D(1998). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 18(1), 9-16.
- Iasevoli, B(2017). Reimagining the school day. *Education Week*, 36(24), 5.
- Lavy, V(2010). *Do differences in schools' instruction time explain international achievement gaps? Evidence from developed and developing countries*. National Bureau Of Economic Research.
- Millî Eğitim Bakanlığı 2021 yılı idare faaliyet raporu. (2022, Mart 1). Erişim Tarihi: 12.01.2023, <https://sgb.meb.gov.tr>
- OECD (2021), *Education at a glance 2021: OECD indicator*, OECD Publishing
- OECD (2021), *How much time do teachers and school heads spend teaching and working?*, In *education at a glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Stevenson, H. W(1998). Guarding teachers time. *Education Week*, 18(2), 52.

Öğretmen özerkliği nicel bir bakış açısı

Eylül Adile ÇİFTÇİ¹, Somayyeh SOYSAL², Adı Soyadı³

Öz

Araştırmanın amacı, Küçükçekmece ilçesi ilkököl ve ortaokul (devlet okulu) öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin ilişkili olduğu faktörleri saptamaktır. Örneklem 255 öğretmendir. Uygun örnekleme yöntemi, Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi, Spearman Brown çoklu korelasyon analizi kullanılmıştır. Çalışmaya veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış Kişisel Bilgi Formu, İbrahim ÇOLAK ve Yahya ALTINKURT tarafından geliştirilen “Öğretmen Özerkliği Ölçeği”; Doç. Dr. Yeşim Çapa AYDIN, Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU ve Hilal SARIKAYA tarafından Türkçe’ye adapte edilen “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği”; Doç. Dr. Muharrem TUNA, Yard. Doç. Dr. Hüdaverdi BİRCAN ve Öğr. Gör. Murat YEŞİLTAS tarafından geliştirilen “Etik Liderlik Ölçeği”; asıl sahibi Prof. Dr. Philip HALLİNGER olan, Doç. Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ, Okan BULUT ve Wen- Chung WANG tarafından uyarlanan “Öğretimsel Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmen özerkliği ile çalışılan kademe arasında ilkököl öğretmenleri lehine (mean rank: 141,50) anlamlı farklılık (sig: 0,01) bulunmuştur. Öğretmen özerklik durumları ile cinsiyet (sig: 0,78); mezuniyet durumları (sig: 0,29); mezun oldukları fakülte (sig: 0,4); branşları (sig: 0,56) arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Öğretmen özerklik durumu ile okul müdürlerinin öğretimsel liderliği arasında düşük (coefficient: 0,19); öğretmen öz yeterliği arasında orta (coefficient: 0,34); okul müdürlerinin etik liderliği arasında düşük (coefficient: 0,28); öğretmen öz yeterliği ile okul müdürlerinin öğretimsel liderliği arasında düşük (coefficient: 0,26); okul müdürlerinin etik liderliği arasında düşük (coefficient: 0,18); okul müdürlerinin etik liderliği ile okul müdürlerinin öğretimsel liderliği arasında yüksek (coefficient: 0,64), pozitif, anlamlı (sig: 0,00) bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Öğretmen özerkliği, öğretim süreci özerkliği, öğretmen öz yeterliliği, öğretimsel liderlik, etik liderlik.

Teacher autonomy: a quantitative perspective

Abstract

The aim of this study is to determine the factors related to the autonomy of primary and secondary school teachers in the Küçükçekmece district. The sample consisted of 255 teachers. Various methods were employed, including the proper sampling method, the Mann Whitney U test, the Kruskal Wallis H test, and the Spearman Brown multiple correlation analysis. The instruments used in this research were the Personal Information Form prepared by the thesis author, the "Teacher Autonomy Scale" developed by İbrahim ÇOLAK and Yahya ALTINKURT, the "Teacher Self-Efficacy Scale" adapted into Turkish by Assoc. Prof. Dr. Yeşim Çapa AYDIN, Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, and Hilal SARIKAYA. Furthermore, the Ethical Leadership Scale, validated in Turkish by Assoc. Prof. Dr. Muharrem TUNA, Assist. Assoc. Prof. Dr. Hüdaverdi BİRCAN, and Lecturer Asst. Murat YEŞİLTAS, and the Instructional Leadership Scale adapted by Assoc. Prof. Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ, Okan

BULUT, and Wen-Chung WANG, originally developed by Prof. Dr. Philip HALLİNGER, were utilized. A significant difference (sig: 0.01) was observed in the autonomy status of teachers in favor of primary school teachers (mean rank = 141.50). No significant differences were found regarding gender (sig: 0.78), graduation status (sig: 0.29), faculty of graduation (sig: 0.4), or subject area (sig: 0.56). A low correlation was identified between teacher autonomy status and the instructional leadership of school principals (coefficient: 0.19), moderate correlation with teacher self-efficacy (coefficient: 0.34), and low levels of ethical leadership among school principals (coefficient: 0.28). There was also a low correlation between teacher self-efficacy and the instructional leadership of school principals (coefficient: 0.26) and between the ethical leadership of school principals (coefficient: 0.18). A high, positive, and significant relationship (sig: 0.00, coefficient: 0.64) was found between the ethical leadership and instructional leadership of school principals.

¹ 3 Yüksek lisans öğrencisi/graduate student, İstanbul Aydın Üniversitesi/İstanbul Aydın University, eylulciftci581@gmail.com, ORCID

² Doç. Dr/ Assoc. Prof. Dr., İstanbul Aydın Üniversitesi/İstanbul Aydın University, somayyehradmard@aydin.edu.tr, ORCID

Keywords: Teacher autonomy, teaching process autonomy, teacher self-efficacy, instructional leadership, ethical leadership.

Öğretmen özerkliği; öğretmenin çalışma ortamının düzeninde öğretmenlik fonksiyonlarına bağlı olarak alternatifler kullanabilmesi ve yönetim aşamalarına dahil olup karar verebilmesidir (Pearson ve Moomaw, 2005; aktaran Yazıcı & Akyol, 2017). Araştırmanın ana problemi; Küçükçekmece ilçesinde görev yapan ilkököl ve ortaokul (devlet okulu) öğretmenlerinin öğretmen özerklik durumlarının ilişkili olduğu faktörlerin neler olduğudur. Alt problemleri; öğretmen özerklik durumu ile öğretmen özyeterliliği, öğretimsel liderlik ve etik liderlik arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı- öğretmen özerklik durumu ile cinsiyet, çalışılan kademe, mezuniyet durumu, mezun olunan fakülte ve branş arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığıdır. Araştırmanın amacı; bu değişkenler arasında eğer ilişki varsa bu ilişkinin yönünü ve gücünü belirtmek- farklılık varsa bu farklılığının hangi grup lehine olduğunu saptamaktır. Bu doğrultuda H0 hipotezleri, değişkenler arasında anlamlı farklılık/ ilişki yoktur; H1 hipotezleri; değişkenler arasında anlamlı farklılık/ ilişki vardır; olarak çift yönlü şekilde kurulmuştur.

Nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. SPSS 27 programında nonparametrik testler kullanılmıştır. Araştırmanın evreni; Küçükçekmece ilçesinde ilkököl ve ortaokul (devlet okulu) kurumlarında görev yapan öğretmenlerdir. Araştırmanın örneklemi; evreni temsil eden 255 öğretmendir. Uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri; araştırmacı tarafından okullara yüz yüze gidilerek kağıt üzerinde toplanmıştır. Çalışmaya veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış olan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Öğretmen özerklik durumunun araştırılması için; 2017 yılında İbrahim ÇOLAK ve Yahya ALTINKURT tarafından Okul İklimi ve Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki isimli makale kapsamında geliştirilen 5’li Likert tipi “Öğretmen Özerkliği Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmen öz yeterliliğinin araştırılması için; 2005 yılında Doç. Dr. Yeşim Çapa AYDIN, Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU ve Hilal SARIKAYA tarafından Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği Türkçe Uyarlamasının Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması isimli makale kapsamında Türkçe’ye adapte edilen 9’lu Likert tipi “Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Okul müdürlerinin etik liderliğinin araştırılması için, 2012 yılında Doç. Dr. Muharrem TUNA, Yard. Doç. Dr. Hüdaferdi BİRCAN ve Öğr. Gör. Murat YEŞİLTAŞ tarafından Etik Liderlik Ölçeği’nin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması: Antalya Örneği isimli makale kapsamında Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan 5’li Likert tipi Etik Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Öğretimsel liderlik durumunun araştırılması için; 2016 yılında ölçeğin asıl sahibi olan Prof. Dr. Philip HALLİNGER ile Doç. Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ, Okan BULUT ve Wen- Chung WANG tarafından Developing A Validated Instructional Leadership Profile Of Turkish Primary School Principals isimli makale kapsamında uyarlanan 5’li Likert tipi Öğretimsel Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen özerklik durumu ve öğretmen özyeterliliği, öğretimsel liderlik, etik liderlik arasındaki anlamlı ilişki çoklu korelasyon analizi-Spearman Brown katsayısı ile analiz edilirken; öğretmen özerklik durumu ve cinsiyet, mezuniyet durumu, çalışılan kademe arasındaki anlamlı farklılık Mann- Whitney U testi; öğretmen özerklik durumu ve mezun olunan fakülte, branş arasındaki anlamlı farklılık Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir.

Öğretmen özerklik durumu ile cinsiyet (sig: 0,78); öğretmen özerklik durumu ile mezuniyet durumu (lisans- lisansüstü) (sig: 0,29); öğretmen özerklik durumu ile mezun olunan fakülte (Eğitim Fakültesi- Fen Edebiyat Fakültesi- Güzel Sanatlar Fakültesi- diğer fakülteler) (sig: 0,4); öğretmen özerklik durumu ile branş (sınıf öğretmenliği dahil 16 farklı branş) (sig: 0,56) arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. H0 hipotezi kabul edilmiştir. Öğretmen özerklik durumu ile çalışılan kademe (ilkokul- ortaokul) arasında ilkököl öğretmenleri lehine (sig: 0,01) anlamlı farklılık bulunmuştur. İlkokul öğretmenlerinin sıralar ortalaması 141,50 ve ortaokul öğretmenlerinin sıralar ortalaması 115,85 bulunmuştur. H0 hipotezi reddedilmiştir. Öğretmen özerklik durumu ile okul müdürlerinin öğretimsel liderliği arasında pozitif yönde, düşük düzeyde (correlation coefficient: 0,19) anlamlı (sig: 0,00); öğretmen özerklik durumu ile öğretmen öz yeterliliği arasında pozitif yönde, orta düzeyde (correlation coefficient: 0,34) anlamlı (sig: 0,00); öğretmen özerklik durumu ile okul müdürlerinin etik liderliği arasında pozitif yönde, düşük düzeyde (correlation coefficient: 0,28) anlamlı (sig: 0,00); öğretmen öz yeterliliği ile okul müdürlerinin öğretimsel liderliği arasında pozitif yönde, düşük düzeyde (correlation coefficient: 0,26) anlamlı (sig: 0,00); öğretmen öz yeterliliği ile okul müdürlerinin etik liderliği arasında pozitif yönde, düşük düzeyde (correlation coefficient: 0,18) anlamlı (sig: 0,00); okul müdürlerinin etik liderliği ile okul müdürlerinin öğretimsel liderliği arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde (correlation coefficient: 0,64) anlamlı (sig: 0,00) bir ilişki bulunmuştur.

Literatürde öğretmen özerklik durumunun öğretim süreci kapsamında ilkökul öğretmenleri lehine yüksek çıkması (Subaşı, 2022, s. 56) araştırmanın örneklemindeki öğretmenlerin öğretmen özerklik durumları ile çalıştıkları kademe (ilkökul- ortaokul) arasında ilkökul öğretmenleri lehine anlamlı farklılık bulunmasını desteklemektedir. Bulunan bu bulgu, araştırmanın olumlu sonucudur. Literatürde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğretim sürecinde özerklik boyutunda daha fazla özerk davranışlar gösterme eğiliminde olması (Akçay & Sevinç, 2021, s. 1184-1185) ve yapılan araştırmada literatürün aksine cinsiyet ile öğretmen özerklik durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunamaması, araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmasına bağlı olarak kadın-erkek sayılarının eşit alınamamasına veya kontrol edilemeyen başka değişkenlere bağlı olabilir. Kayıp değerler dışında kalan 180 kadın ve 73 erkek olmak üzere 253 ilkökul ve ortaokul öğretmeni analize dahil edilmiştir. Araştırmada yaş ve kıdem yılı gibi faktörler kontrol edilememiştir. Buna bağlı olarak farklı yaş ve kıdem yılına sahip öğretmenlerin farklı özerk davranışlar sergileyebileceği düşünülebilir. Literatürde bununla ilgili öğretmenlik görev süresi 10 yıl ve altında olan öğretmenlerle 20 yıl ve üzeri olanlar arasında özerklik davranışlarının 10 yıl ve altında çalışan öğretmenler lehine (Yazıcı & Akyol, 2017, s. 196) olduğu örneklerle ulaşılabilir. Yapılan araştırmada öğretmen özerklik durumu ile etik liderlik ve öğretimsel liderlik arasındaki ilişkinin düşük çıkması da bu kontrol edilemeyen değişkenlere bağlı olabilir. Araştırmada öğretmen özyeterliliğinin sadece etik liderlik ve öğretimsel liderlikle ilişkili olmadığı; öğretmen özyeterliliği ile etik liderlik ve öğretimsel liderlik arasındaki ilişkinin düşük çıkması ile anlaşılabilir. Burada da öğretmen özerklik durumunda olduğu gibi kontrol edilemeyen değişkenler olabilir. Literatürde öğretim yeterliliği kapsamında öznel iyi oluş durumlarının 20-29 ile 30-39 yaş grubunun 40-49 ile 50 ve üzeri yaş grubuna göre yüksek veya mesleklerinin ilk 1-5 yılları arasında olan öğretmenlerin 16-20 yılları arasında olanlara göre yüksek olduğu (Kahraman, 2021, s. 84-86) görülebilir. Araştırmada kontrol edilmek istenen faktörler olmuştur. Örnekleme özel okullar dahil edilmemiştir. Literatürde bununla ilgili özerklik davranışlarının özel okullar lehine olduğu (Bütün, 2020) söylenebilir.

Araştırmada sonuç olarak Küçükçekmece ilçesinde ilkökul ve ortaokul (devlet okulu) kurumlarında görev yapan öğretmenlerin özerklik durumları ile çalıştıkları kademe arasında ilkökul öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık bulunurken; özerklik durumları ile cinsiyet, mezuniyet durumu, mezun olunan fakülte ve branş arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Öğretmen özerklik durumu ile öğretimsel liderlik ve etik liderlik arasında düşük, öğretmen özerklik durumu ile öğretmen öz yeterliliği arasında orta, öğretmen öz yeterliliği ile öğretimsel liderlik ve etik liderlik arasında düşük, öğretimsel liderlik ve etik liderlik arasında yüksek- pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Gelecek çalışmalarda örneklem sayısı artırılarak ve uç değerler temizlenerek regresyon ya da pearson analizi uygulanabilir. Örnekleme yöntemi ilkökul ve ortaokul gruplarında tabakalı örnekleme yöntemi olarak seçilebilir. Araştırmaya özel okullar da dahil edilerek maksimum çeşitlilik sağlanabilir. Araştırmanın bulguları değerlendirilirken kontrol edilemeyen değişkenler olduğu, sınıf seviyesinin farklılaşmasına bağlı olarak öğrenci ön öğrenmelerinin de farklılaşabileceği ve öğretmenlerin de bunları göz önüne alarak bir eğitim verebileceği göz önünde bulundurulabilir.

Kaynakça/Reference

- Akçay, P., & Sevinç, H. H. (2021). Okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzları ve öğretmenlerin özerkliği üzerine bir araştırma. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41(2), 1184-1185.
- Bütün, Y. (2020). Öğretmen özerkliğinin örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi: mesleki benlik saygısının aracılık rolü (yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 64.
- Kahraman, G. (2021). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile ilişkisi (yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 84-86.
- Subaşı, A. (2022). Okul müdürü yönetim tarzları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki (yüksek lisans tezi). T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Programı Eğitim Yönetimi ve Planlaması Ana Bilim Dalı, 56.
- Yazıcı, A. Ş., & Akyol, B. (2017). Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. INESJOURNAL Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi The Journal Of International Education Science, 4(10), 192-196.

Öğretmenlerin Kültürel Değer Algıları ve Örgütsel Politika Algıları Arasındaki İlişki*

Didem Çelik Yılmaz⁴ , Türkan Argon⁵ 

Öz

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin kültürel değer algıları ile örgütsel politika algıları arasındaki ilişkinin araştırılmasıdır. İlişkisel araştırma modelinde tasarlanan araştırmanın çalışma evrenini, Düzce ilindeki resmi eğitim kurumlarında görev yapan 976 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Bireysel Kültürel Değerler Ölçeği ve Örgütsel Politika Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, 2021-2022 eğitim öğretim yılında toplanmış ve verilerin analizinde betimleyici istatistikler ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre bireysel kültürel değerleri oluşturan 5 alt boyutta öğretmenlerin güç mesafesine yönelik algılarının *düşük*; belirsizlikten kaçınma alt ölçeğinde *yüksek*, kolektivizm alt ölçeğinde *orta*; uzun erimlilik alt ölçeğinde *oldukça yüksek* ve erillik alt ölçeğinde *orta* düzeyde algılarının olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin politika algılarının ise hem alt boyutlarda (*bireysel odaklı politik algı, örgüt odaklı politik algısı*) hem de ölçeğin toplamında *orta* düzeyde olduğu görülmektedir. Son olarak öğretmenlerin bireysel kültürel değer algıları ile örgütsel politika algıları arasında orta ve düşük düzeyli ilişkiler saptanırken; öğretmenlerin bireysel kültürel değer algılarının örgütsel politika algılarını negatif yönde ve anlamlı şekilde açıkladığı ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kültürel değerler, örgütsel politika algısı, öğretmen.

The Relationship Between Teachers' Cultural Values and Organizational Political Perceptions

Abstract

This research aims to investigate the correlation between teachers' attitudes towards cultural values and organisational politics. The study employs a relational model and includes a sample size of 976 teachers working in public educational institutions in the Düzce province. Data was collected during the 2021-2022 academic year, utilising the Individual Cultural Values Scale and the Organizational Policy Perception Scale as data collection tools. The data was analysed using descriptive statistics and correlation analysis. The findings of the study indicate that teachers have low perceptions of power distance, high perceptions of uncertainty avoidance, moderate perceptions of collectivism, quite high perceptions of longevity, and moderate perceptions of masculinity in the five sub-dimensions that make up individual cultural values. Teachers' perceptions of politics are at a medium level in both the subscales and the total scale. Moreover, the research reveals moderate and low-level relationships between teachers' perceptions of individual cultural values and organisational politics perceptions. Additionally, the study finds that teachers' perceptions of individual cultural values negatively and significantly impact their perceptions of organisational politics.

Keywords: Cultural values, organisational policy perception, teacher.

* Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmenlerin Kültürel Değerleri ile Örgütsel Politika Algıları Arasındaki İlişkide Sosyal Kimliğin Aracı Rolü (2023)" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

4 Sorumlu Yazar/ Corresponding Author: Dr., MEB, didemcell@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7178-4840>

5 Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, argon_t@ibu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0744-8647>

GİRİŞ

Kültür, paylaşılan felsefelere, değerlere, varsayımlara, inançlara ve tutumlara yol açan, böylece bir örgütün üyelerini birbirine bağlayan ve günlük yaşamlarını tanımlayan öğrenilmiş davranış kalıplarını, fikirleri ve ürünleri kapsar (Lund, 2003). Özünde kültürel değerler, normları, davranışları ve bireyler arasındaki etkileşimleri şekillendirerek bir toplumun temelini oluştururken örgütlerin dokusuna derinlemesine işleyerek bir toplumun kimliğini ve karakterini tanımlamada çok önemli bir rol oynarlar (Tabellini, 2010). Kültürel değerleri anlamak, kültürler arası iletişimi teşvik etmek, çeşitliliği desteklemek ve farklı değer sistemlerine saygı duyan ve bunları kapsayıcı ortamlar oluşturmak için gereklidir.

Doğası gereği politik arenalar olarak tanımlanan örgütlerin (Mintzberg, 1983) rasyonellikten uzak yapısı ile örgüt paydaşlarının politize olduğu ve böylelikle örgütün rasyoneliteden uzaklaştığı düşünülmektedir (Mohan-Bursalı, 2008). Bu durumun en önemli gerekçesi olarak örgütün amaçlarına ulaşma sürecinde insan faktörünün oldukça önemli bir değişken olduğu söylenebilir. İnsanın bireysel kazançlarını ve önceliklerini örgütsel amaçların önüne alması ile örgütün politik bir ortama dönüştüğü ve bunun kaçınılmaz bir sonuç olacağı düşünülmektedir. Pfeffer (1992), örgütsel politikayı örgüt içinde alternatiflere dair belirsizlik, kısıtlılık ve/veya uyumsuzluk olması durumunda çalışanların kendi amaçlarına ulaşabilmek için güç kazanma, bu gücü kullanma ve geliştirme çabaları olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda örgütsel politikanın örgütsel yaşamda olumsuz etkilerinin fazla olduğu, bununla birlikte kaçınılmaz bir durum olan politikanın olumsuz yönlerini avantaja çevirmenin de yönetsel açıdan bir fırsat olduğu ifade edilebilir.

Kültürel değerler ve örgütsel politika arasındaki ilişki karmaşık ve çok yönlüdür. Örgüt kültürü, bireyleri paylaşılan değerler temelinde birbirine bağlayan, örgüt içindeki performanslarını ve davranışlarını etkileyen sosyal bir yapılandırıcı görevi görür (Hanifah vd., 2022). Öğretmenlerin kültürel değerleri de örgütsel politika algılarının şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Rong & Cao (2015) örgütsel politika algılarının ulusal kültürden etkilendiğini vurgulayarak, öğretmenlerin kültürel geçmişlerinin örgütsel politikayı nasıl yorumladıklarını ve nasıl tepki verdiklerini şekillendirebileceğini göstermiştir. Bu durum, imaj yönetiminin örgütsel politika algıları üzerindeki etkisini tartışan (Bhattarai, 2021) tarafından da desteklenmekte ve bireylerin kültürel değerlerine dayalı algılarını stratejik olarak yönetebileceklerini öne sürmektedir. Ayrıca, Kuyubaşoğlu ve diğerleri (2022) öğretmenlerin örgüt kültürü algıları ile öğrenen örgüt algıları arasında pozitif bir ilişki bulmuştur; bu da öğretmenlerin örgütlerine ilişkin değer ve inançlarının örgütsel ortamı nasıl algıladıklarını etkilediğini göstermektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin kültürel değerleri örgütsel politika algılarını önemli ölçüde etkilemektedir. Kültürel boyutların örgütsel dinamiklerle nasıl etkileşime girdiğini anlamak, olumlu bir çalışma ortamı yaratmak ve öğretmenlerin eğitim kurumlarına bağlılığını ve katılımını artırmak için çok önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin kültürel değer algıları ve örgütsel politika algılarına yönelik görüşlerini ortaya koymak ve kültürel değer algıları (*güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, kolektivizm, erillik-dışillik ve uzun erimlilik*) ile örgütsel politika algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Öğretmenlerin kültürel değer algılarını oluşturan güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, kolektivizm, erillik-dışillik ve uzun erimlilik durumları ne düzeydedir?
- 2- Öğretmenlerin örgütsel politika algıları ne düzeydedir?
- 3- Öğretmenlerin kültürel değer algıları (güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, kolektivizm, erillik-dışillik ve uzun erimlilik) ile örgütsel politika algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Öğretmenlerin kültürel değer algıları ile örgütsel politika algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (2013) göre ilişkisel tarama modeli, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve düzeyini belirlemeyi amaçlar ve neden-sonuç ilişkisinden ziyade değişkenlerden birinin durumu biliniyorsa, tarama yoluyla bulunan ilişkiler diğerinin sonuçlarını tahmin etmede anlamlı sonuçlar verebilir.

Bu araştırmanın çalışma evrenini Düzce il merkezi ve ilçelerinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında resmi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan seçkisiz örnekleme (random sampling) yoluyla seçilen 976 öğretmen oluşturmaktadır. Demografik değişkenlerine göre katılımcıların %60,5'i kadın, %39,5'i erkek; %23,4'ü bekar, %76,6'sı evli; branş olarak %38,0'ı sınıf öğretmeni, %46,3'ü kültür, %15,7'si meslek dersi öğretmeni; %84,6'sı lisans, %15,7'si

lisansüstü eğitim mezunu; okul türü olarak da %33,5'i lise; %29,4'ü ilkokul, %22,1'i ortaokul, %6,4' ü mesleki/yaygın eğitimde çalışandır.

Araştırmada öğretmenlerin kültürel değer algılarını belirlemek için Saylık (2017) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Hofstede'nin Kültür Boyutları Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, kolektivizm, uzun erimlilik ve erillik olmak üzere 5 alt ölçek olarak birbirinden bağımsız değerlendirilmektedir. Faktörlere ait güvenilirlik düzeyleri incelendiğinde sırası ile güvenilirlik düzeylerinin 0.943, 0.938, 0.931, 0.916 ve 0.931 olduğu ve ölçeğin genel güvenilirliğinin 0.917 olduğu ve bu düzeylerin oldukça yüksek güvenilirlik gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel politika algılarını belirlemek için ise Çelik ve Üstüner (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan Okul Örgütleri İçin Örgütsel Politika Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Örgüt odaklı politika algısı ve birey odaklı politika algısı olmak üzere 2 alt boyuttan oluşan ölçeğin güvenilirlik düzeyleri incelendiğinde sırası ile alt boyutların güvenilirlik düzeylerinin 0.962, 0.966, genel güvenilirliğinin ise 0.962 olduğu ve bu düzeylerin oldukça yüksek güvenilirlik gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırmanın analizlerine başlamadan önce analizi yapılacak verilerin oluşturduğu değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğini sınımlanmıştır. Literatürde çarpıklık ve basıklık için kabul gören değer aralığına dair farklı görüşler olsa da +2 ile -2 aralığındaki değerlerin normal dağılıma işaret ettiği kabul görmektedir (George & Mallery, 2010). Bu sebeple toplam 976 katılımcı öğretmenden alınan verilere ait değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve araştırmada kullanılan ölçek puanlarından elde edilen çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,8 ile -,73 arasında olduğu görülmüştür. Bu kapsamda verilerin normal dağılım sınırları içerisinde olduğu Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 1. Verilere ilişkin normallik testi sonuçları

		n	Çarpıklık	Basıklık
Kültürel Ölçeği	Güç Mesafesi	976	,553	-,126
	Belirsizlikten Kaçınma	976	-,665	,753
	Kolektivizm	976	-,406	,024
	Uzun Erimlilik	976	-,912	1,847
	Erillik	976	,247	-,730
Örgütsel Politika Ölçeği	Örgüt Odaklı	976	,322	-,553
	Birey Odaklı	976	,121	-,643
	Politik Davranışlar	976	,230	-,502

Örneklem sayısının 200'den az olduğu araştırmalarda çarpıklık ve basıklık değerlerinin standart hatalarına bölünmesiyle mutlak z değerlerine dönüştürüldüğü ve bu sayede elde edilen çarpıklık basıklık değerlerinin anlamlılığının teyiti sağlanmış olmaktadır (Kilmen, 2015). Ancak Field (2009), 200'den fazla örneklem sayısına sahip çalışmalarda bu işlemin önerilmediğini, zira bu durumda çarpıklık ve basıklığa dair standart hata katsayılarının oldukça düşük olacağını, normallığın sağlandığı durumlarda bile çarpık dağılım gösterebileceğini ve sonuçların hatalı olabileceğini belirtmiştir. Bu sebeple araştırmada sadece çarpıklık basıklık değerlerinin incelenmesine karar verilmiştir. Sonuç olarak çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılım sınırları içerisinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kültürel değer algıları ile örgütsel politika algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Pearson Korelasyonu uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırmada iki değişken arasındaki ilişki ile ilgili analizlere başlamadan önce Bireysel Kültürel Değerler Ölçeğinin alt ölçekleri (Güç Mesafesi, Belirsizlikten Kaçınma, Kolektivizm, Uzun Erimlilik, Erillik) ile Örgütsel Politika Algısı Ölçeği ve alt boyutları (Birey Odaklı Politik Algı, Örgüt Odaklı Politik Algı) ile elde edilen verilerin betimsel analizleri yapılmıştır. Elde edilen verilerin betimsel analizleri yapılmış ve bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçek puanlarına ait betimsel istatistikler

		n	Minimum	Maximum	Ortalama	ss
Kültürel Değerler Ölçeği	Güç Mesafesi	976	1,00	4,80	1,99	0,72
	Belirsizlikten Kaçınma	976	1,00	5,00	3,91	0,68
	Kolektivizm	976	1,00	5,00	3,29	0,87
	Uzun Erimlilik	976	1,00	5,00	4,22	0,57
	Erillik	976	1,00	5,00	2,54	1,00
Örgütsel Politika Algısı	Örgüt Odaklı Algı	976	1,00	5,00	2,56	0,96
	Birey Odaklı Algı	976	1,00	5,00	2,85	1,00
	Örgütsel Politika Algısı	976	1,00	5,00	2,68	0,92

Tablo 2’de kültürel değerlere yönelik öğretmen algıları incelendiğinde güç mesafesine yönelik algılarının düşük düzeyde ($\bar{x}=1,99$); belirsizlikten kaçınma alt ölçeğinde yüksek düzeyde ($\bar{x}=3,91$); kolektivizm alt ölçeğinde orta düzeyde ($\bar{x}=3,29$); uzun erimlilik alt ölçeğinde yüksek düzeyde ($\bar{x}=4,22$); erillik alt ölçeğinde ise orta düzeyde ($\bar{x}=2,54$) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel politika algıları ise ölçeğin toplamında ($\bar{x}=2,68$) ve alt boyutlar olan örgüt odaklı politika algısı ($\bar{x}=2,56$) ile birey odaklı politika algısında ($\bar{x}=2,85$) orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik bulgular

Araştırma değişkenlerini oluşturan öğretmenlerin kültürel değerleri ve örgütsel politika algıları arasındaki ilişkilerin gözden geçirilmesi amacıyla Pearson korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak 0,70-1,00 arasında olması yüksek ilişki, 0,70 ile 0,30 arasında olması orta ve 0,30-0,00 arasında olması ise düşük düzeyli ilişkiyi göstermektedir (Büyüköztürk, 2020). Buna göre yapılan analiz sonuçları Tablo 3’te verilmektedir.

Tablo 3. Kültürel değerler ve örgütsel politika algısı arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

		1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Güç Mesafesi	1	,297**	,356**	,488**	,429**	-,489**	-,218**	-,408**
2.	Belirsizlikten Kaçınma		1	,112**	,140**	-,056	-,077*	-,047	-,071*
3.	Kolektivizm			1	,304**	,289**	-,277**	-,115**	-,227**
4.	Uzun Erimlilik				1	,279**	-,455**	-,233**	-,395**
5.	Erillik					1	-,258**	-,123**	-,220**
6.	Örgüt Odaklı Politik Algı						1	,596**	,912**
7.	Birey Odaklı Politik Algı							1	,873**
8.	Örgütsel Politika Algısı								1

*>.05; **>.01

Tablo 3’e göre öğretmenlerin kültürel değer algıları ve örgütsel politika algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi için yapılan Pearson korelasyon testi sonuçlarından elde edilen bulgular şu şekildedir:

Güç mesafesi ile örgütsel politika algısı ölçeğinin toplamı ve örgüt odaklı politika algısı boyutu arasında negatif yönlü orta düzey ($r = -.408$; $r = -.489$ $p < .01$), birey odaklı politika algısı alt boyutu ile ise düşük düzeyli ilişki ($r = -.218$; $p < .01$) vardır. Belirsizlikten kaçınma ile örgütsel politika algısı ölçeğinin toplamı ve alt boyutları arasında negatif yönlü çok zayıf bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.077$; $p < .01$). Kolektivizm ile örgüt odaklı, birey odaklı ve örgütsel politika algısı toplamı arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki ($r = -.277$, $-.115$, $-.227$; $p < .01$) bulunmaktadır. Uzun Erimlilik ile örgütsel politika algısı ölçeğinin toplamı ve örgüt odaklı politika algısı boyutu arasında negatif yönlü orta düzey bir ilişki ($r = -.395$; $r = -.455$ $p < .01$), birey odaklı politika algısı alt boyutu ile ise düşük düzeyli ilişki ($r = -.233$; $p < .01$) vardır. Erillik ile örgütsel politika algısı toplamı ve alt boyutları arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki ($r = -.220$, $r = -.258$, $r = -.123$; $p < .01$) bulunmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin kültürel değerlerini belirlemeye yönelik ilk alt ölçek olan güç mesafesi algılarının düşük düzeye olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre öğretmenler gücün dağılımında ast üst ilişkilerindeki geleneksel hiyerarşiden ziyade liyakat, nitelik, adalet gibi farklı kriterlere öncelik verilmesini tercih ettiği düşünülebilir. IBM araştırma sonuçlarına göre (Hofstede, 2021) güç mesafesi yüksek bir toplum olan Türkiye’de gelecek nesiller açısından aynı sonuçların elde edileceği şüpheli görünmektedir. Zira genç nesil gelenekçi anlayıştan uzak, sorgulayıcı ve daha özgürlükçü bir bakış açısına sahip görünmektedir. Z kuşağı olarak da bilinen genç bireylerin güç mesafesi algılarının ileride görece daha düşük olacağı tahmin edilmektedir.

Öğretmenlerin belirsizlikten kaçınma düzeylerinin yüksek olması risk almaktan hoşlanmamaları, yöneticilerinin okula dair her duruma hâkim olmasını istemeleri ve kuralların sabitliği ile örgütsel adaletin işleyişini sağlama alma arzularının bir yansıması olarak görülebilir. Yöneticilerin, adil ve herkes tarafından bilinen bir çerçeve içinde kuralları belirlemesi ile kişiye özel uygulamaların önüne geçilebilir ve tavizin bir diğer tavizi getireceğine olan inancı ortadan kaldırılabılır.

Öğretmenlerin bireycilik-kolektivizm alt ölçeğinde ortanın üzerinde bir düzeyle kolektivist eğilim gösterdikleri ve bu durumun da Türkiye’nin genel kültürel yapısının bir yansıması olduğu görülmektedir. Her ne kadar Türkiye’de son yıllarda bireycilik eğiliminin arttığı ifade edilse de (Kağıtçıbaşı, 1997) öğretmenlerin yaptıkları işin doğası gereği her zaman fazla insanla birlikte olmaları, eğitim öğretimin yalnız değil sadece insan gruplarıyla yapılması sebebiyle gruplar arası bağların değerini koruduğu düşünülebilir. Öte yandan Türkiye’nin toplumsal kodlarında var olan kolektivist yapının öğretmenler tarafından benimsenmesi önemlidir çünkü ancak bu yolla bu kültürel değer gelecek nesillere taşınabilir.

Öğretmenlerin uzun erimlilik düzeylerinin yüksek olması geleceğe odaklı oluşlarını, gelenekselden ziyade modern dünya ile bağlarını oluşturmaya çalışmalarını ifade etmektedir. Öğretmenlerin geleceğe odaklı olması yeni nesilleri gelecek için hazırladıkları düşünülürse makul görünmektedir.

Öğretmenlerin erillik algılarının orta düzeyde olması ise öğretmenlik mesleğinin gereği olan empatik, duygusal ve takım çalışmasına yatkınlık özellikleri dışı baskın değerlerin gerekçesi olarak düşünülebilirken; okullar arası rekabet, sınav başarısı odaklı eğitim süreçleri gibi faktörlerin öğretmenlerin eril değerlerini yansıttığı düşünülebilir.

Bulgulardan elde edilen sonuca göre öğretmenlerin örgütsel politika algılarının orta düzeyin altında olması olumlu bir durum olarak düşünülmelidir. Zira bireylerin çalışma ortamını politik algılama düzeylerinin yükselmesi iş tatminsizliği, işe yönelik kaygı, örgütsel sinizm, işe dahil olmanın azalması, artan stres, psikolojik geri çekilme davranışları ve iş bırakma gibi bireysel ve örgütsel bağlamda pek çok olumsuz sonucu da beraberinde getirmektedir (Ferris ve Kacmar, 1992; Cropanzano, Howes, Grandey ve Toth, 1997; Davis ve Gardner, 2004). Çalışma ortamlarını politik olarak algılamayan öğretmenlerin kurumlarına ve kurumun paydaşlarına güven duydukları, iş birliğine açık oldukları ve örgüt hedeflerini yerine getirme konusunda daha istekli olacakları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin kültürel değer algılarını oluşturan olgular olan güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, kolektivizm, erillik-dişillik ve uzun erimlilik ile örgütsel politika algıları arasında negatif yönlü ve düşük ve orta düzeyli ilişkilerin varlığı öğretmenlerin kültürel değer algılarının örgütü politik olarak algılamalarında olumlu etki yaratmasına işaret olarak görülebilir. Öğretmenlerin politika algısının düşmesi olumlu bir durum olarak değerlendirildiğinde söz konusu negatif ilişkinin öğretmenlerin bireysel kültür değerlerini örgüt adına olumlu şekilde kullandığı şeklinde yorumlanabilir.

Kültürel değerler ile örgütsel politika algısı arasındaki ilişkiye dair genel kanı yüksek güç mesafesi düzeyinin örgütsel politika algısını da benzer şekilde artıracığı şeklindedir (Ay, 2014). Ancak okulun hiyerarşik yapısında yönetimin altında görev alan öğretmenlerin statülerini kabullendikleri ve bu durumu değiştirmek için herhangi bir çabaya girmeyecekleri

düşünüldüğünde politika algısının da düşeceği öngörülebilir. Bu çalışmanın sonuçlarından olan öğretmenlerin güç mesafesi düzeylerinin örgütsel politika algılarını negatif yönde etkilemesi bu beklenti ile uyumludur.

Hofstede'ye (2001) göre belirsizlikten kaçınma örgüt içinde çalışanların belirsizlik durumunda tehdit altında hissetme düzeyleri ile ilişkilidir. Belirsizlikten kaçınma düzeyi yüksek olan bireyler içinde buldukları belirsiz durumları yapılandırmaya, kural ve yasalar ile kontrol altında tutmaya ve belirsizlikten kaynaklanacak sorunları en aza indirmeye çalışırlar (Hofstede, 2011). Söz konusu araçlar vasıtasıyla örgütlerde biçimselleşme de artmaktadır. Biçimselleşme örgütteki kuralların, prosedürlerin ve iletişim yönergelerinin yazılı hale getirilmesidir. Belirsizlikten kaçınmayı tercih eden veya belirsizlikten rahatsız olan bireylerin bu durumu ortadan kaldırmak için örgütü biçimselleştirmeye çalışacağı ifade edilebilir. Kurallar, yasalar veya yapılan planlar ile biçimsellik düzeyinin artmasının, örgütteki politik davranışları ve böylelikle politika algısını da azaltacağı düşünülebilir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin belirsizlik düzeylerinin oldukça yüksek olması ve bu düzey ile örgütsel politika algıları arasında da negatif yönlü düşük bir ilişki olmasının nedenleri şu şekilde yorumlanabilir: öğretmenler, okullarını ve okuldaki sosyal çevrelerinde var olan belirsizliği ortadan kaldırmak için çaba sarf etmektedirler ve bu çabının sonucunda da örgütte politik olarak algılanacak pek çok duruma karşı önceden önlem almaktadırlar. Böylelikle örgütte politik ortam yaratacak faktörlerin ortadan kalkmış olacağı düşünülebilir.

Grupların öncelikli olarak kabul gördüğü kolektivizm baskın örgütlerde örgütsel politika algısının daha düşük düzeylerde olması beklenir. Çünkü grup üyeliğinin bir özelliği olan iç grup yanlılığı ile var olan sorunların fark edilmesi daha nadir gerçekleşmektedir. Grup üyeleri bilerek ya da bilmeyerek gruplarının olumlu yönlerini görmekte ısrarcı davranarak olumsuz olanları öteleyebilmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin yüksek kolektivizm düzeylerinin örgütsel politika algılarını negatif yönlü etkilemesi grup içi yanlılıkla açıklanabilir. Çalışmanın bu bulgusu Ay'ın (2014) araştırma sonuçları ile de örtüşmektedir. Kolektivizm ile örgütsel politika arasındaki ilişkide bir toplulukta kolektivizmin daha baskın olmasıyla topluluktaki bireylerin örgütlerini daha az politik olarak algıladıkları ya da tam tersi şekilde bireyciliğin baskın olmasıyla örgütsel politika algısının arttığı görülmektedir (Romm & Drory, 1988).

Hofstede'nin kültürel değerler sınıflandırmasında beşinci boyut olan uzun erimlilik şu şekilde tanımlanmıştır: uzun vadeli yönelim, özellikle azim ve tutumlu olmak üzere gelecekteki ödüllere yönelik erdemleri teşvik etmek anlamına gelir (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010). Öğretmenlerin uzun erimlilik düzeyleri ile örgütsel politika algılarının arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olması, öğretmenlerin çalışma ortamlarında geleceği planlamaya, istikrarlı ve kararlı olmaya öncelik vererek, varsa bile ortamdaki politik durumlara odaklanmamalarının bir sonucu olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin uzun erimlilik algılarını belirlemek için uygulanan ölçek maddelerinde "bütün engellere rağmen amaçlar doğrultusunda kararlılıkla yola devam edilmelidir", "ileride başarılı olmanın anahtarı çok çalışmaktır" gibi maddelerin olması öğretmenlerin içindeki buldukları andan ziyade hedefe giden sürece önem verdiklerini ve karşılarına çıkan problemlere rağmen yılmadan çalışmayı prensip edindikleri söylenebilir. Örgütsel politikanın olumsuz yanlarının bu süreçte karşılarına çıkan engellerden olduğu düşünüldüğünde uzun erimlilik tutumları ile örgütsel politika algılarının negatif yönlü ilişkili olması beklenen bir sonuçtur.

Eril kültürlerde bireyler için işte ilerleme, meydan okuma ve tanınma fırsatları sunulurken dişil kültürlerde ideal iş ortamlarının olumlu örgüt iklimi ve iş birliğinden geçtiği vurgulanarak sosyal ilişkilere önem verilmektedir (Hofstede, 2001). Eril baskın toplumlarda çalışanlar, sonuç, başarı, unvan ve itibar odaklı performans sergiledikleri, amaca ulaşan yolda karşılaşacakları güç oyunlarından kaynaklı politik davranışları da doğal gördükleri düşünülmektedir. Öte yandan dişil kültürel değerlerin baskın olduğu toplumlarda çalışanlar arasında iyi ilişkiler ve sağlıklı iş birliği, çalışma ortamının güvenli olmasına önem verildiğinden sergilenen politik davranışların dikkat çekmesi, rahatsız edici bulunması muhtemeldir. Bu durum da eril baskın topluluklarda örgütsel politika algısının azalmasının bir nedeni olarak görülebilir. Çünkü amaca giden yolda her şey mubahtır yaklaşımı ile aslında politik olan davranışlarının politik olarak algılanmayacağı söylenebilir.

Bu sonuçlar ışığında okul yöneticilerinin öğretmenlerinin baskın kültürel değerlerini bilmeleri ve bu konudaki algılarının farkında olmaları eğitim örgütlerinin geleceği açısından faydalı ve zaruri olduğu görülmektedir. Okul ikliminin temel yapıtaşı olarak da işlev sahibi olan kültürel değerleri kullanarak atılacak adımlar sayesinde daha yapıcı bir çalışma ortamı yaratılabilir. Öğretmenlerin okullarını politik ortamlar olarak algılaması onlarda pek çok konuda olumsuz etkiler yaratacağından okul yöneticilerinin öğretmenleri rahatsız edecek düzeyde politik ortamlara izin vermemeleri, şeffaflığı temel prensip edinmeleri, iletişim yollarını açık tutmaları ve kaçınılması mümkün olmayan politik durumlara yönelik geçerli açıklamaları yapabilmeleri önemlidir.

Kaynakça

Ay, D. A. (2014). *Ulusal kültür, örgüt kültürü, örgütsel politika algısı ve sendika üyesi olma eğilimi ilişkisi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Yöktez.

- Bhattarai, G. (2021). Perception of organisational politics and employee performance: antidotal role of impression management. *Problems and Perspectives in Management*, 19(1), 103-115. [https://doi.org/10.21511/ppm.19\(1\).2021.09](https://doi.org/10.21511/ppm.19(1).2021.09).
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (27. b.). Pegem Akademi.
- Cropanzano, R., Howes, J. C., Grandey, A. A. ve Toth, P. (1997). The relationship of organisational politics and support to work behaviours, attitudes, and stress. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 18(2), 159-180.
- Çelik, O. T. ve Üstüner, M. (2019). Örgütsel politika algısı ölçeğinin okul örgütleri için Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 12(1), 77-96. <http://dx.doi.org/10.30831/akueg.425250>.
- Davis, W. D. ve Gardner, W. L. (2004). Perceptions of politics and organisational cynicism: An attributional and leader-member exchange perspective. *The Leadership Quarterly* (15), 439-465. doi:10.1016/j.leaqua.2004.05.002
- Ferris, G. R. ve Kacmar, K. M. (1992). Perception of organisational politics. *Journal of Management*, 18(1), 93-116.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3rd Edition). Sage Publication
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10. b.). Pearson.
- Hanifah, R., Muttaqiyatun, A., & Nuzula, I. (2022). Influence of organisational culture, compensation, and work stress on the employee performance of Islamic small banking. *Journal of Management Studies and Development*, 1(01), 1-14. <https://doi.org/10.56741/jmsd.v1i01.27>.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing values, behaviours, institutions, on organisations across nations* (2. b.). Sage Publications.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. ve Minkov, M. (2005). *Cultures and organizations: Software of the mind* (2. b.). Mcgraw-hill.
- Hofstede, G. (2021, Ekim 5). The 6-D model of national culture. <https://geerthofstede.com/culture-geert-hofstede-gert-jan-hofstede/6d-model-of-national-culture/> adresinden alındı
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1997). Individualism and collectivism. J. W. Berry, M. H. Segall ve Ç. Kağıtçıbaşı (Ed) içinde, *Handbook Of Cross-Cultural Psychology Social Behaviours and Applications* (Cilt III). Allyn.
- Karasar, N. (2013). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Akademi.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik*. Edge akademi yayıncılık
- Kuyubaşoğlu, R. M., Koç, A., Yıldızber, E., & Karacığer, P. (2022). Examination of high school teachers' perceptions of organisational culture: Iskenderun sample. *Journal of Advanced Education Studies*, 4(2), 106-125.
- Lund, D. B. (2003). Organisational culture and job satisfaction. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 18(3), 219-236. <https://doi.org/10.1108/0885862031047313>.
- Mintzberg, H. (1983). *Power in and around organisations*. Prentice-Hall.
- Mohan-Bursalı, Y. (2008). Örgütsel politikanın işleyişi: örgütsel politika algısı ve politik davranış arasındaki ilişkiler. [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Dokuz Eylül Üniversitesi. Yöktez.
- Pfeffer, J. (1992). *Managing with power: Politics and influence in organisations*. Harvard Business Press.
- Romm, T. ve Drory, A. (1988). Political behavior in organisations a cross-cultural comparison. *International Journal of Value-Based Management*, 1(2), 97-112.
- Rong, Z. and Cao, G. (2015). A framework for research and practice: the relationship among perception of organisational politics, perceived organisation support, organisational commitment and work engagements. *Open Journal of Business and Management*, 03(04), 433-440. <https://doi.org/10.4236/ojbm.2015.34043>
- Saylık, A. (2017). Okul müdürlerinin paternalist (babacan) liderlik davranışları ile Hofstede'nin kültür boyutları arasındaki ilişki. [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Ankara Üniversitesi. Yöktez.
- Tabellini, G. (2010). Culture and institutions: Economic development in the regions of Europe. *Journal of the European Economic Association*, 8(4), 677-716. https://doi.org/10.1162/jeea_a_00001.

Okul yöneticilerinin adil yönetime ilişkin görüşleri

Kübra BAĞLAR⁶ Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN⁷

Giriş

Eğitim kurumları, öğrencilerin başarılı bir şekilde öğrenmelerini sağlamak amacıyla içsel bir denge ve adil yönetim anlayışı gerektiren karmaşık bir organizasyondur. Okulların etkili bir şekilde işlemesi için, yönetici, öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimlerin adil ve sağlıklı bir biçimde gerçekleşmesi elzemdir. Bu süreçler arasındaki denge, örgütün belirlediği hedeflere ulaşmasını sağlayacak temel bir yapı oluşturur. Adalet, bu organizasyonel dengeyi sağlamak adına kritik bir öneme sahiptir. Örgütteki işlemler, uygulamalar ve kararlar, her bir çalışana eşit mesafede olmalı ve tutarlı bir şekilde yönetilmelidir (Budak ve Sürgevil, 2005). Yönetimde adaleti göz ardı eden bir yaklaşım, başarıya ulaşma şansını azaltabilir. Aydoğan'a (2015) göre, adalet, yönetimin kalbinde yer alır ve bu olmaksızın yönetim başarılı olamaz. Yönetim, örgütteki işlemleri, karar alma süreçlerini, planlamayı ve uygulamayı içerir. Yöneticinin rolü, örgütteki çalışanları belirlenen amaçlar doğrultusunda harekete geçirebilmek ve yönetim süreçlerini sağlıklı bir şekilde yürütebilmektir. Çalışanların adalet algısı, özellikle yöneticinin adil olup olmamasına bağlı olarak şekillenir. Yöneticiler, bu bağlamda çalışanların adalet algılarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilecek kilit bir konumda bulunmaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı, okuldaki adil yönetim anlayışının temel belirleyicilerinden biridir. Örgütsel adalet, bir örgütteki uygulamaların ve kararların doğruluğuna dair algıları içerir ve bu algılar, çalışanlar üzerinde çeşitli etkiler yaratır (Üsütner, 2016). Araştırmalar, çalışanların adalet algısının örgütsel güveni, performansı, okula bağlılığı, yöneticiye duyulan güveni (Baş ve Şentürk, 2011), iş tatmini, motivasyon, iş doyumunu gibi pek çok örgütsel davranışı etkilediğini göstermektedir (Töremen ve Tan, 2010; Atalay, 2005). Toplum içindeki bireylerin eğitim sürecinde temel misyonu üstlenmiş olan okullar, öğretim faaliyetlerini sağlıklı bir şekilde yürüterek öğrencilere değer katmalıdır. Bu süreçlerin etkili bir şekilde işleyebilmesi, okul ekosistemindeki öğretmen-yönetici ilişkisinin kalitesine bağlıdır. Programlar, yönetmelikler ve prosedürler formel bir yapı sağlasa da, başarıya ulaşmak için okuldaki çalışanlar arasındaki iletişim ve etkileşim önemli bir rol oynar. Okullarda adil bir yönetim, sadece çalışanların motivasyonunu artırmakla kalmaz, aynı zamanda öğretmenler arasındaki işbirliğini teşvik eder. Bu da eğitim-öğretim süreçlerinin daha etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesine olanak tanır. Yöneticilerin, hem pedagojik bilgiye sahip olmaları hem de çalışanları arasında adil bir ortamı sürdürmeleri, okulların toplumsal misyonunu başarıyla yerine getirmelerine katkı sağlar. Bu sayede, öğrencilere sadece bilgi aktarılacakla kalmaz, aynı zamanda onların karakter gelişimi ve toplumsal sorumluluk anlayışı da desteklenir. Bu temelde çalışmanın problemi; "Okul yöneticilerinin adil yönetime ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

ÇBu çalışma nitel araştırma deseninde, algılara dayandığı için fenomenolojik bir çalışmadır. Bir felsefe ve sorgulama yöntemi olarak fenomenoloji, bilmek için bir yaklaşımla sınırlı değildir; daha ziyade, bilinçli bir düzeyde insanların yaşam dünyasını anlamak için kullanılan yorum ve anlam üretmeye yönelik entelektüel bir katılımdır. Bir fenomenolojik çalışmanın sonuçları zihni genişletir, bir fenomeni görmek düşünme yollarını geliştirir. Bununla birlikte araştırma, katılımcısının bakış açısından algılanması ve yorumlanmasındaki öznellik ve kişisel bilgi fenomenolojik çalışmalarda merkezi bir öneme sahiptir. Böyle bir hedefe ulaşmak için fenomenoloji sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılabilir (Qutoshi, 2018). Bu çalışmada, 2023-2024 eğitim öğretim İstanbul ili Bağcılar ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkökul, ortaokul ve lise kurumlarında görevine devam etmekte olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 15 yönetici ile gönüllülük ilkesi temelinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan yöneticilerin demografik bilgileri aşağıdaki Tablo 1'de yer almaktadır.

⁶ Bağcılar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, İstanbul, Türkiye

⁷ Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye

Tablo 1. Demografik bilgiler.

Katılımcı	Cinsiyeti	Okul türü	Görevi	Meslekteki yılı	Yöneticilik kıdem yılı
K1	Erkek	Ortaokul	Müdür	25	9
K2	Kadın	Lise	Müdür Yrd.	23	8
K3	Kadın	Lise	Müdür	29	17
K4	Kadın	İlkokul	Müdür Yrd.	16	8
K5	Erkek	İlkokul	Müdür Yrd.	19	12
K6	Erkek	Lise	Müdür	27	22
K7	Erkek	Lise	Müdür	29	21
K8	Erkek	İlkokul	Müdür	28	21
K9	Erkek	Ortaokul	Müdür Yrd.	15	6
K10	Erkek	Ortaokul	Müdür Yrd.	9	3
K11	Erkek	İlkokul	Müdür Yrd.	14	3
K12	Erkek	Lise	Müdür Yrd.	8	2
K13	Erkek	Lise	Müdür	28	23
K14	Kadın	Lise	Müdür Yrd.	23	10
K15	Erkek	İlkokul	Müdür	26	9

Bu demografik veriler, katılımcı grubunun cinsiyet, okul türü, görev, mesleki deneyim ve yöneticilik kıdem yılı açısından çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Grup, hem erkek hem de kadın yöneticileri kapsamakta ve farklı türdeki okullarda çeşitli yönetici pozisyonlarında çalışan bireylerden oluşmaktadır. Ayrıca, grup üyelerinin hem yeni başlayan hem de deneyimli yöneticileri içermesi, farklı perspektifler ve deneyimlerin bulunduğu bir yapıyı gösterir. Araştırmada verilerin elde edilmesinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmaktadır. Formun kalitesi ve anlaşılabilirlik seviyesinin ortaya konulabilmesi açısından öncelikle form uzman görüşüne sunulmuş sonrasında çalışmaya başlanmıştır. Bu çalışmada betimsel analiz tekniği kullanılarak formlardan elde edilen bilgiler analiz edilmiştir. Veriler analiz edildikten sonra elde edilen bulguların alt tema ve temalara ayrılması etrafında bulgular değerlendirilmiş ve sonuçlar ortaya konulmuştur.

Bulgular

Okul yöneticilerine “Sizce *adil yönetim nedir? Okul yönetiminde adil yönetimin tanımını yapabilir misiniz?*” sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlar çalışma grubunda yer alan kişilerin kendi ifadeleri ile aşağıdaki tabloda özetlenmektedir.

Tablo 2. Okul yöneticilerinin adil yönetimi tanımlamaları ile ilgili bulgular.

Kodlar	Frekans	Katılımcı
Tüm çalışanlara eşit davranmak, tarafsız olmak	9	K1, K2, K3, K5, K9, K10, K12, K13, K15
Hakları gözetmek	6	K1, K2, K3, K7, K8, K14
Ayrımcılık yapmamak	6	K3, K4, K7, K11, K14, K15
Çalışanlara hak ettikleri şekilde değer vermek	2	K6, K15
Kayırmacılık yapmamak	2	K1, K10
Dürüst olmak	1	K1
Yönetilenlere güven duygusu vermek	1	K14

Tablo 2’de okul yöneticilerinin adil yönetim tanımlamaları ile ilgili verilerin içerik analizi yer almaktadır. Katılımcıların farklı tanımlamaları olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerin en çok ortak paydada bulunduğu tanımlama “tüm çalışanlara eşit davranmak, tarafsız olmak” kodudur (K15) (n=9). Sonrasında altışar yönetici adil yönetimi tanımlarken “hakları gözetmek (K8)” (n=6) ve “ayrımcılık yapmamak (K3)” (n=6) kodlarına yer vermiştir. Bunların dışında 2 okul yöneticisi adil yönetimi tanımlarken kayırmacılık yapmamayı (K1) ön plana çıkartırken, 2 okul yöneticisi ise çalışanlara hak ettikleri şekilde değer vermeyi (K6) ön plana çıkarmıştır. Birer okul yöneticisi ise adil yönetimi tanımlarken dürüst olma (K1) ve yönetilenlere güven duygusu verme (K14) kavramlarına değinmiştir.

Okul yöneticilerine “Okullarda neden adil yönetim gereklidir?” sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlar çalışma gurubunda yer alan kişilerin kendi ifadeleri ile aşağıdaki tabloda özetlenmektedir.

Tablo 3. Okul yöneticilerinin okullarda adil yönetiminin gerekliliğine ilişkin düşünceleri ile ilgili bulgular.

Kodlar	Frekans	Katılımcı
Öğretmenlerin ve okulun verimliliklerini artırma	9	K3, K5, K7, K8, K10, K12, K13, K14, K15
Okul içi huzuru sağlama	6	K4, K6, K9, K11, K14, K15
Okul personellerinin okula aidiyet hissetmeleri	4	K2, K3, K10, K13
Okul kültürünün oluşması	2	K4, K11
Okul personellerinin sorumluluk almaları	1	K2
Sağlıklı bir toplum oluşturma	1	K1

Tablo 3’de okul yöneticilerinin okullarda adil yönetiminin gerekliliğine ilişkin düşünceleri ile ilgili verilerin içerik analizi yer almaktadır. Okul yöneticilerinin farklı görüşlerinin olduğu görülse de bazı kodların öne çıktığı görülmüştür. Okul yöneticilerin en çok öğretmenlerin ve okulun verimliliklerini arttırmak için adil yönetimin gerekliliğini savunmuşlardır (K3) (n=9). Bunun dışında okul içi huzuru sağlamak (K11) (n=6) için de adil yönetimin gerekliliğinden bahsedilmiştir. Öne çıkan üçüncü düşünce ise okul personellerinin okula aidiyet hissetmeleri için adil yönetimin gerekliliğidir (K2) (n=4). Bunların dışında 2 okul yöneticisi adil yönetimin gerekliliği konusunda “okul kültürünün oluşması için” (K4) kodunda hemfikir olmuşlardır. Sonrasında “Okul personellerinin sorumluluk almaları için” (K2) ve “Sağlıklı bir toplum oluşturma için” (K1) adil yönetiminin gerekliliğine vurgu yapılmıştır.

Okul yöneticilerine “Okul yöneticisi olarak, adil yönetim bağlamında hangi stratejileri kullanıyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlar çalışma gurubunda yer alan kişilerin kendi ifadeleri ile aşağıdaki tabloda özetlenmektedir.

Tablo 4. Okul yöneticilerinin okullarda adil yönetim bağlamında kullandıkları stratejiler ile ilgili bulgular.

Kodlar	Frekans	Katılımcı
Herkese eşit davranma	6	K1, K5, K9, K10, K12, K15
Etkili iletişim	4	K1, K3, K13, K14
Ayrımcılık yapmama	4	K4, K8, K9, K11
Gözlem yapma	3	K2, K13, K15
Ekip ruhu oluşturma	2	K2, K10
Beyin fırtınası yapma	1	K13
Kararları beraber alma	1	K3
Zamanı iyi kullanma	1	K12
Hak edildiği şekilde davranma	1	K6
Çalışkanlara pozitif ayrımcılık	1	K7
Empati yapma	1	K15

Tablo 4’de okul yöneticilerinin okullarda adil yönetim bağlamında kullandıkları stratejiler ile ilgili verilerin içerik analizi yer almaktadır. Okul yöneticilerinin birbirinden farklı stratejilerinin olduğu görülse de bazı kodlar öne çıkmıştır. Okul yöneticilerin en çok uyguladıkları adil yönetim stratejisi herkese eşit davranma şeklindedir (K10) (n=6). Sonrasında etkili iletişim (K3) (n=4) ve ayrımcılık yapmama (K4) (n=4) gelmektedir. Gözlem yapmanın (K15) (n=3) ve ekip ruhu oluşturmada (K2) (n=2) adil yönetimden kullanılan stratejiler arasında olduğu görülmektedir. Görüş birliği olmayan ama öğretmenler tarafından aktarılan diğer adil yönetim stratejileri ise; beyin fırtınası yapma (K13), kararları beraber alma (K3), zamanı iyi kullanma (K12), hak edildiği şekilde davranma (K6), çalışkanlara pozitif ayrımcılık (K7) ve empati yapma (K15) şeklindedir.

Okul yöneticilerine “Adil yönetimin öğretmenlerin motivasyonu ve verimliliği üzerindeki etkilerini açıklayabilir misiniz?” sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlar çalışma gurubunda yer alan kişilerin kendi ifadeleri ile aşağıdaki tabloda özetlenmektedir.

Tablo 5. Okul yöneticilerine göre okullarda adil yönetimin öğretmenlerin motivasyonu ve verimliliği üzerindeki etkileri ile ilgili bulgular.

Kodlar	Frekans	Katılımcı
Verimlilik artar	9	K2, K5, K6, K7, K9, K12, K13, K14, K15
Motivasyon artar	7	K1, K3, K5, K6, K9, K12, K15
Okul yönetimine karşı güven artar	4	K2, K8, K13, K14
Öğretmenler daha mutlu olur	4	K3, K9, K12, K14
Okula bağlılık artar	4	K1, K7, K12, K13

Olumlu etkilenir	3	K4, K10, K11
İş Tatmini artar	1	K13

Tablo 5’de okul yöneticilerine göre okullarda adil yönetimin öğretmenlerin motivasyonu ve verimliliği üzerindeki etkileri ile ilgili verilerin içerik analizi yer almaktadır. Okul yöneticilerinin ortak paydada bulunduğu kodların olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticileri en çok verimliliğin artacağı yönünde görüş birliğinde bulunmuşlardır (K9) (n=9). Sonrasında motivasyonun artacağı görüşü gelmektedir (K1) (n=4). Dörder okul yöneticisi okul yönetimine karşı güvenin artacağını (K14), öğretmenlerin daha mutlu olacağını (K3) ve okula bağlılığın artacağını (K12) aktarmışlardır. Üç okul yöneticisi de genel olarak olumlu (K11) bir etkisinin olacağını belirtmişlerdir. Bir öğretmen ise iş tatminine olumlu bir etkisinin (K13) olacağını belirtmiştir.

Okul yöneticilerine “Okul yöneticisi olarak adil yönetimi uygularken karşılaştığımız zorluklar nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlar çalışma gurubunda yer alan kişilerin kendi ifadeleri ile aşağıdaki tabloda özetlenmektedir.

Tablo 6. Okul yöneticilerinin adil yönetimi uygularken karşılaştıkları zorluklar ile ilgili bulgular.

Kodlar	Frekans	Katılımcı
Öğretmenlerin özel talepleri	3	K4, K11, K14
Öğretmenler hatalarını kabul etmemeleri	3	K2, K7, K8
Ön yargılı olmaları	3	K9, K12, K13
Saygısızlıklar	2	K1, K7
Öğretmenlerin performans farklılıkları	2	K5, K7
Hak edilmeyen istekler	2	K6, K10
Manipülasyonlar	1	K3
Öğretmenlerin taraflaşması	1	K3
Personel atanarak geldiği için pek bir şey yapılamaması	1	K1
Yönetim ile mesafeli olma	1	K15
Çevresel faktörler nedeni ile okula geç gelinmesi	1	K2

Tablo 6’da okul yöneticilerinin adil yönetimi uygularken karşılaştıkları zorluklar ile ilgili verilerin içerik analizi yer almaktadır. Okul yöneticilerinin genel olarak ortak paydada çok fazla buluşamadığı ve farklı görüşlerin öne sürüldüğü görülmektedir. Okul yöneticileri en çok öğretmenlerin özel talepleri (K11) (n=3), öğretmenler hatalarını kabul etmemeleri (K7) (n=3) ve ön yargılı olmaları (K13) (n=3) konusunda zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Sonrasında kişiler okul yöneticisi saygısızlıklar (K1), öğretmenlerin performans farklılıkları (K5) ve hak edilmeyen istekler (K6) konusunda zorluk yaşadıklarını aktarmışlardır. Bunların yanı sıra hiçbir koda katılmayan bireysel karşılaşılan bazı zorluklarda vardır. Bunlar; Manipülasyonlar (K3), öğretmenlerin taraflaşması (K3), personel atanarak geldiği için bir şey yapılamaması (K1), öğretmenlerin yönetim ile mesafeli olmaları (K15) ve çevresel faktörler nedeni ile okula geç gelinmesi (K2) şeklindedir.

Okul yöneticilerine “Adil yönetim uygulamalarınızı sınırlayan faktörler nelerdir? Örnek verir misiniz?” sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlar çalışma gurubunda yer alan kişilerin kendi ifadeleri ile aşağıdaki tabloda özetlenmektedir.

Tablo 7. Okul yöneticilerinin adil yönetimi uygulamalarını sınırlayan faktörler ile ilgili bulgular.

Kodlar	Frekans	Katılımcı
Mevzuat, bürokratik ve siyasi sorunlar	5	K4, K7, K8, K10, K11
Özel durumlar ve yaşam şartları	4	K2, K7, K14, K15
Ön yargılar	2	K12, K13
Öğretmenlerin yapılması mümkün olmayan talepleri	2	K1, K14
Duygusallık	2	K3, K6
Öğrenciler ile ilgili sorunlar	2	K2, K9
Velilerle ilgili sorunlar	1	K2
Öğretmenlerin performans farklılıkları	1	K5
Aidiyet sorunları	1	K13
Ders Programları	1	K1

Tablo 7’de okul yöneticilerinin adil yönetimi uygulamalarını sınırlayan faktörler ile ilgili verilerin içerik analizi yer almaktadır. Okul yöneticileri en çok mevzuat, bürokratik ve siyasi sorunların (K7) adil yönetim uygulamalarını sınırladıklarını aktarmışlardır (n=5). Sonrasında adil yönetimi sınırlandıran bir diğer önemli faktör özel durumlar ve yaşam şartlarıdır (K14) (n=4). İkinci okul yöneticisi adil yönetim uygulamalarını sınırlayan faktörler konusunda ön yargılar (K13), öğretmenlerin yapılması mümkün olmayan talepleri (K1), duygusallıklar (K3) ve öğrenciler ile ilgili sorunları (K2) sıralamışlardır. Ortak görüşte bulunmayan kodlar ise şu şekildedir; velilerle ilgili sorunlar (K2), öğretmenlerin performans farklılıkları (K5), aidiyet sorunları (K13) ve ders programları (K1).

Okul yöneticilerine “Okul yöneticisi olarak adil yönetim becerilerinizi geliştirmek için neler yapıyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlar çalışma grubunda yer alan kişilerin kendi ifadeleri ile aşağıdaki tabloda özetlenmektedir.

Tablo 8. Okul yöneticilerinin adil yönetim becerilerini geliştirmek için yaptıkları ile ilgili bulgular.

Kodlar	Frekans	Katılımcı
Objektif olma	5	K1, K5, K7, K8, K14
Öğretmenleri dinleme, empati	4	K1, K2, K6, K10
Seminerlere katılma	4	K3, K7, K9, K13
Diğer yöneticilerle fikir alışverişi yapma	3	K3, K12, K15
Gözlem yapma	3	K1, K3, K7
Kitap okuma	3	K2, K7, K13
Doğru iletişim kurma	2	K1, K8
Çizimden şaşmadan ilerleme	2	K4, K11

Tablo 8’de okul yöneticilerinin adil yönetim becerilerini geliştirmek için yaptıkları ile ilgili verilerin içerik analizi yer almaktadır. Okul yöneticileri adil yönetim becerilerini geliştirmek adına en çok objektif olma (K5) yolunu seçtikleri belirlenmiştir (n=5). Sonrasında öğretmenleri dinleme, empati (K10) (n=4) ve Seminerlere katılma (K13) (n=4) yöntemlerinin geldiği görülmüştür. Üçer okul yöneticisinin ise diğer yöneticilerle fikir alışverişi yapma (K12), gözlem

yapma (K1) ve kitap okuma (K7) kodlarında hemfikir oldukları belirlenmiştir. İki okul yöneticisi doğru iletişim kurarak (K1) adil yönetim becerilerini geliştirmeye çalıştıklarını aktarırken, iki yönetici de çizgisinden şaşmadan ilerlemelerinin (K4) adil yönetim becerilerini geliştireceğini savunmuşlardır.

Okul yöneticilerine “*Sizce adil yönetim okul başarısını nasıl etkiler?*” sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlar çalışma gurubunda yer alan kişilerin kendi ifadeleri ile aşağıdaki tabloda özetlenmektedir.

Tablo 9. Okul yöneticilerine göre adil yönetimin okul başarısını etkileme durumu ile ilgili bulgular.

Kodlar	Frekans	Katılımcı
Olumlu yönde etkilenir	11	K2, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K15
Öğretmenler daha adil olmakta ve daha iyi performans göstermektedirler	4	K1, K3, K13, K14
Ekip çalışmasını özendirir	3	K2, K5, K13
Öğrenciler daha başarılı olurlar	2	K5, K14

Tablo 9’da okul yöneticilerine göre adil yönetimin okul başarısını etkileme durumu ile ilgili verilerin içerik analizi yer almaktadır. Okul yöneticileri adil yönetimin okul başarısını olumlu yönde etkileyeceği görüşünde hem fikir olmuşlardır (K2) (n=11). Daha sonrasında okul yöneticileri, adil yönetim sayesinde öğretmenlerin de daha adil olduklarını ve daha iyi performans gösterdiklerini aktarmışlardır (K14) (n=4). Ayrıca üç okul yöneticisi adil yönetimin ekip çalışmasını özendirdiğini (K13) ve iki okul yöneticisi ise öğrencilerin daha başarılı olduklarını (K14) dile getirmiştir.

Okul yöneticilerine “*Okulunuzdaki adil yönetim uygulamalarının toplumsal sonuçları bakımında düşünceleriniz nelerdir?*” sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlar çalışma gurubunda yer alan kişilerin kendi ifadeleri ile aşağıdaki tabloda özetlenmektedir.

Tablo 10. Okul yöneticilerine göre adil yönetim uygulamalarının toplumsal sonuçları ile ilgili bulgular.

Kodlar	Frekans	Katılımcı
Öğrencilerinde adil ve başarılı birey olmalarına katkı sağlar	8	K1, K2, K6, K10, K12, K13, K14, K15
Öğretmenler de adil olur ve performansları artar	4	K2, K3, K7, K8
Toplumun beklentileri adalet yönünde olmaya başlar	3	K4, K9, K11
Okulların imajı artar	2	K5, K7
Ortak çalışmaya özendirir	2	K3, K5

Tablo 10’da okul yöneticilerine göre adil yönetim uygulamalarının toplumsal sonuçları ile ilgili verilerin içerik analizi yer almaktadır. Okul yöneticileri adil yönetim uygulamalarının en çok öne çıkan toplumsal sonuçları olarak öğrencilerinde adil ve başarılı birey olmalarına katkı sağlayacağı görüşüdür (K13) (n=8). Sonraki öne çıkan görüş ise öğretmenlerin de adil olacakları ve performanslarında artış yaşanacağı yönündedir (K2) (n=4). Üç okul yöneticisi adil yönetim sayesinde toplumun beklentilerinde adalet yönünde oluşmaya başlayacağını düşünmektedir (K11). İkişer okul yöneticisi ise okulların imajının artacağını (K7) ve ortak çalışmayı özendireceği (K5) görüşünde hemfikir olmuşlardır.

Okul yöneticilerine “*Adil yönetim konusunda daha iyi nasıl bir yol izlenebilir?*” sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlar çalışma gurubunda yer alan kişilerin kendi ifadeleri ile aşağıdaki tabloda özetlenmektedir.

Tablo 11. Adil yönetim konusunda daha iyi hangi yolların izlenebileceği ile ilgili bulgular.

Kodlar	Frekans	Katılımcı
Herkese eşit mesafede olma	5	K2, K3, K5, K12, K14
Liyakat	3	K7, K8, K10
Samimi olma, empati kurma	3	K2, K6, K14
Öğretmenler karar alma süreçlerine dahil edilmeli	3	K3, K9, K13
Ödüllendirmede adalet	1	K3
Yöneticilerin yetki alanları genişletilmeli	1	K1
Seminer ve konferanslar verilmeli	1	K1
Toplumun ihtiyaçları önemsenmeli	1	K2
Yönetim şekline ihtiyaç yok	1	K15

Tablo 11’de adil yönetim konusunda daha iyi hangi yolların izlenebileceği ile ilgili verilerin içerik analizi yer almaktadır. Bu bağlamda herkese eşit mesafede olma (K14) kodunun ön plana çıktığı görülmektedir (n=5). Bunun yanı sıra liyakat (K10), samimi olma, empati kurma ve öğretmenlerin karar alma süreçlerine dahil edilmesinin (K3) ortak görüşler arasında olduğu söylenebilir. Herhangi bir görüş birliği olmasa da birer okul yöneticisinin adil yönetim konusunda daha iyi izlenebilecek yollar konusundaki görüşleri şu şekildedir; ödüllendirmede adalet (K3), yöneticilerin yetki alanları genişletilmeli (K1), seminer ve konferanslar verilmeli (K1) ve toplumun ihtiyaçları önemsenmeli (K2). Bir okul yöneticisi ise yönetim şekline bir ihtiyacın olmadığını (K15) belirtmiştir.

Sonuçlar ve Öneriler

Bu çalışmada okul yöneticilerinin adil yönetime ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu bağlamda yapılan içerik analizi neticesinde elde edilen sonuçlar bu bölümde yer almaktadır.

Okul yöneticilerine göre adil yönetim kavramı, tüm çalışanlara eşit davranmak, tarafsız olmak şeklindedir. Sonrasında ise hakları gözetmek ve ayrımcılık yapmamak tanımlamaları ön plana çıkmıştır. Tekin ve Akyol (2017) araştırmalarında, örgütsel adaletin değerlendirildiği temel kavramların hakkaniyet, eşitlik, tarafsız olma, emeğe saygı ve değer verme olduğunu saptamışlardır. Bu temel değerler, örgüt içindeki hakkaniyeti ve çalışanların memnuniyetini artırmaya yönelik stratejilerin önemini vurgular. Okul yöneticilerin en çok öğretmenlerin ve okulun verimliliklerini arttırmak için adil yönetimin gerekliliğini savunmuşlardır. Bunun dışında okul içi huzuru sağlamak için de adil yönetimin gerekliliğinden bahsedilmiştir. Öne çıkan üçüncü düşünce ise okul personellerin okula aidiyet hissetmeleri için adil yönetimin gerekliliğidir. Adaletle ilgili olumlu algılar, personelin okula olan bağlılığını artırarak, yönetimle etkileşimini güçlendirecek ve okul içinde güven ortamını tesis edecektir. Adalet ve güven algısının oluşmaması durumunda ise personellerin motivasyon, bağlılık ve performansları düşerek, çatışmaların kaçınılmaz olacağı bir ortam oluşabilir (Cansoy ve Polatcan, 2018, s. 163-184). Okul yöneticilerinin adil yönetimin verimliliği artırma, okul içi huzuru sağlama ve personellerin aidiyet hissetmesi amacıyla vurgulanması, bu yönetim tarzının motivasyonu artırıcı, işbirliği teşvik edici ve çalışanların duygusal bağını güçlendirici etkilerine dayanabilir. Bu, etkili bir liderlik ve olumlu örgüt kültürü oluşturmanın önemini yansıtabilir.

Okul yöneticilerin en çok uyguladıkları adil yönetim stratejisi, herkese eşit davranma şeklindedir. Sonrasında etkili iletişim ve ayrımcılık yapmama gelmektedir. Gözlem yapmanın ve ekip ruhu oluşturmanın da adil yönetimden kullanılan stratejiler arasında olduğu görülmektedir. Yöneticilere okul içinde adil bir ortamın sürdürülmesi konusunda önemli görevler ve sorumluluklar düşmektedir. Bu sayede, okulun genel başarısı ve öğrenci gelişimi için uygun bir öğrenme ortamı sağlanabilir (Baş ve Şentürk, 2011, s.35). Okçu, Bakaç ve Erdem (2019) okulda uygulanan yönetimsel politikaların adil bir şekilde uygulandığı, ayrımcılık yapılmadığı, art niyetin olmadığı durumlarda görüşlerin olumlu olduğunu ortaya koymuştur. Okul yöneticileri adil yönetimi uygularken en çok öğretmenlerin özel talepleri,

öğretmenlerin hatalarını kabul etmemeleri ve ön yargılı olmaları konularında zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunların yanı sıra saygısızlıklar, öğretmenlerin performans farklılıkları ve hak edilmeyen istekler konusunda da zorluk yaşadıklarını aktarmışlardır. Achinstein ve Athanases (2005) araştırmalarında, öğretmenlerin farklı ihtiyaçlarını anlamak ve bu ihtiyaçlara uygun çözümler üretmenin öğretmenlerin daha üzerine odaklanıldığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin hatalarını kabul etmeme ve yöneticilerine karşı ön yargılı olma durumları etkili ve adil bir eğitim ortamının sağlanmasında güçlükler yaratabilir. Bu konuda yapılan bir çalışmada bu durumun üzerine gidilerek çözüme kavuşturulması durumunda okul başarılarının doğrudan olumlu şekilde etkileneceği görüşünde bulunulmuştur (Holmes, 2018).

Okul yöneticileri en çok mevzuat, bürokratik ve siyasi sorunların okullarda adil yönetim uygulamalarını sınırladıklarını aktarmışlardır. Sonrasında adil yönetimi sınırlandıran diğer önemli faktörler olarak özel durumlar ve yaşam şartları, ön yargılar, öğretmenlerin yapılması mümkün olmayan talepleri, duygusallıklar ve öğrenciler ile ilgili sorunların geldiği belirlenmiştir. Baysal (1996: 310) araştırmasında okullarda çatışmanın nedenleri olarak; ön yargılı davranışlar, bürokratik sorunlar, sosyal bir grup içindeki insanlar farklı sosyal ve kültürel çevrelerden geldikleri için geldikleri çevrenin etkilerini grup içinde de sürdürmeye çalışmalarından kaynaklanan güçlükler olarak sıralamıştır. Tekin ve Akyol (2017) araştırmalarında, okul müdürlerinin tarafsız, önyargılardan ve siyasetten uzak, öğretmenler arası ayrım yapmadan hoşgörü içerisinde öğretmenlerle iletişim kurmaları örgütsel adaleti sağlamanın gereklerinden olduğunu aktarmıştır. Okul yöneticileri adil yönetim becerilerini geliştirmek adına en çok objektif olma yolunu seçtikleri belirlenmiştir. Sonrasında öğretmenleri dinleme, empati ve seminerlere katılma yöntemlerinin geldiği görülmüştür. Bunların yanı sıra diğer yöneticilerle fikir alışverişi yapma, gözlem yapma ve yönetim becerilerini arttırmak adına kitap okuma kodlarında hemfikir oldukları belirlenmiştir. Hökelekli (2011) toplumsal yaşamda yöneticilerin bireylerin haklarına saygı duyması ve diğerlerine karşı haksız davranışlarda bulunmaması gerektiğini dile getirmektedir. Okul yöneticisi, yönetimi altında bulunan öğretmenlere davranışlarında ve verdiği kararlarda adil olması son derece önemlidir (Küçükçene ve Aydoğan, 2018).

Okul yöneticileri adil yönetimin okul başarısını olumlu yönde etkileyeceği görüşünde hem fikir olmuşlardır. Ayrıca, adil yönetim sayesinde öğretmenlerin de daha adil olduklarını ve daha iyi performans gösterdiklerini de aktarmışlardır. Helvacı ve Aydoğan (2011) adil ve etkili bir okul yöneticisinin personeliyle iç içe olması ve iyi ilişkiler kurmasının önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Kowalski ve diğerleri (2010) okul yöneticilerinin okul paydaşlarıyla pozitif iletişim kurması ve sürdürmesinin eğitim durumlarını olumlu etkilediğini ve birçok eğitim sorununa çözümler üretebilmesi için gerekli olduğunu belirlemiştir. Bu bağlamda adil bir okul yöneticisinin olduğu eğitim ortamlarında öğretmenlerinde daha adil olmasından kaynaklı işlerini daha çok sevecek şekilde yapabileceği ve okul başarısının da bu ölçüde artacağı düşünülmektedir. Okul yöneticileri adil yönetim uygulamalarının en çok öne çıkan toplumsal sonuçları olarak öğrencilerinde adil ve başarılı birey olmalarına katkı sağlayacağı görüşüdür. Sonraki öne çıkan görüş ise öğretmenlerin de adil olacakları ve performanslarında artış yaşanacağı yönündedir. Ayrıca, adil yönetim sayesinde toplumun beklentilerin adalet yönünde oluşmaya başlayacağı aktarılmıştır. Bu çerçevede, adil bir okul yönetimi, öğrencilerin adil bir ortamda eğitim almalarını sağlar. Eşitlik ve adaletin vurgulanması, öğrenciler arasında güvenin artmasına ve motivasyonun yükselmesine katkıda bulunabilir (Tabak, 2019). Bu da öğrencilerin başarılarını artırabilir ve toplum içinde adil bir birey olmalarına zemin hazırlayabilir. Ayrıca öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde şeffaf ve adil bir sistem, öğretmen motivasyonunu artırabilir (Çetin ve Duman, 2022). Bu durum, öğretmenlerin daha fazla çaba sarfetmelerini teşvik edebilir, dolayısıyla öğrenci başarılarına olumlu yönde etki edebilir. Adil yönetim konusunda daha iyi hangi yolların izlenebileceği ile ilgili, liyakatli davranışlar, samimi olma, empati kurma ve öğretmenlerin karar alma süreçlerine dahil edilmesinin ortak görüşler arasında olduğu belirlenmiştir. İyi bir yönetimde liyakat, adil ve objektif kararlar alınmasında kritik bir rol oynar. Taşçı (2022), liyakat temelli yönetim, okul liderleri tarafından karar verme süreçlerinde objektif kriterlere dayanan, şeffaf ve adil bir yaklaşım benimsemeyi içerdiğini aktarmışlardır. Samimiyet, yönetici-öğretmen ilişkilerinde güveni artırabilir ve adil bir ortamın oluşturulmasına katkıda bulunabilir. Bolman ve Deal (2003) samimiyet, liderlerin öğretmenlere dürüst ve açık iletişim kurmalarını, duygusal zekâlarını kullanmalarını ve öğrenci başarılarına odaklanmalarını yardımcı olduğunu aktarmışlardır. Bunların yanı sıra Smylie ve Denny (1990), öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılmasının, onların motivasyonunu ve bağlılığını artırabileceğini belirtmişlerdir.

Okul yöneticileri, adil yönetim becerilerini geliştirmek için eğitim programlarına katılabilirler. Bu programlar, objektiflik, empati, iletişim ve çatışma yönetimi gibi becerilere odaklanabilir. Ayrıca, adil yönetim konseptini anlamak ve bu ilkeleri günlük uygulamalara entegre etmek için interaktif çalışmalara yer verilebilir. Okul yöneticileri, etkili iletişim stratejilerini vurgulayarak adil yönetimi destekleyebilirler. Düzenli toplantılar, açık iletişim kanalları ve geri bildirim mekanizmaları oluşturarak öğretmenlerle iletişimlerini güçlendirebilirler. Bu durum, öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini paylaşmalarına olanak tanır. Gelecekteki araştırmacılar, adil yönetim kavramını daha derinlemesine

inceleyerek, bu ilkelere dayalı olarak geliştirilen stratejilerin etkinliğini ve uygulanabilirliğini değerlendirebilirler. Özellikle öğretmenlerin motivasyonu, öğrenci başarısı ve okul huzuru gibi ölçütlerle adil yönetimin etkilerini detaylı bir şekilde araştırabilirler. Öğretmenlerin adil yönetimi algılamaları ile performansları arasındaki ilişkinin ölçülmesi de son derece önemlidir. Bu durumu anlamak için nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılabilir. Son olarak gelecekteki araştırmacılar, farklı coğrafi, kültürel ve sosyoekonomik bölgelerde adil yönetimin nasıl algılandığını ve uygulandığını inceleyerek araştırmamız ile sonuçları karşılaştırabilirler. Bu sayede literatüre önemli katkılar sunulabilir.

Kaynaklar

- Aydoğan, İ. (2015). *Eğitim ve paradigma*. Ankara: Harf Yayıncılık
- Baş, G. ve Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 29–62.
- Baysal, A. (1996). *Davranış Bilimleri*. İstanbul: Avcıol Basım Yayın.
- Bolman, L., Deal, T. (2003). *Reframing organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Budak, G. ve Sürgevil, O. (2005). Tükenmişlik ve Tükenmişliği Etkileyen Örgütsel Faktörlerin Analizine İlişkin Akademik Personel Üzerine Bir Uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(2), 95-108.
- Cansoy, R. ve Polatcan, M. (2018). Türkiye’de okullarda örgütsel adalet araştırmaları: Ampirik araştırmalara bir bakış. *Turkish Studies*, 13(4), 163-184.
- Çetin, M., & Duman, S. (2022). Öğretmenlerin Yüksek Performans Algısı ve Performans Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 56(56), 233-252.
- 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.
- Holmes, G. G. (2018). Teacher Leadership For Equity And Social Justice. *Counterpoints*, 516, 225-249.
- Kowalski, T. J., McCord, R. S., Petersen, G. J., Young, I. P., & Ellerson, N. M. (2010). The American school süper intendent: 2010 decennial study. Lanham, Md.: Rowma & Littlefield Education.
- Küçükçene, M. ve Aydoğan, İ. (2018). Eğitim yönetiminde adaletin önemi ve gerekliliği üzerine bir inceleme. *Kırkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD)*, 8 (2), 641-664
- Küçükçene, M., & Aydoğan, İ. (2018). Eğitim yönetiminde adaletin önemi ve gerekliliği üzerine bir inceleme. *Kırkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 641-664.
- Okçu, V., Bakaç, N. ve Erdem, M. (2019). Farklılıkların Yönetimine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 7(2), 19-56.
- Smylie, M. A., & Denny, J. W. (1990). Teacher leadership: Tensions and ambiguities in organizational perspective. *Educational Administration Quarterly*, 26, 235-259
- Tabak, H. (2019). Türk eğitim sisteminde eğitimde fırsat eşitliğine kuramsal bakış: roller ve sorumluluklar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 370-393.
- Taşçı, B. (2022). Okul Yönetiminde Liderlik ve Liderliğin Okul Çıktıları Üzerindeki Etkisi. *Hakkari Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-18.
- Tekin, Y. F. ve Akyol, B. (2017). Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Değerlendirme Sürecinde Örgütsel Adaletle İlişkin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 165-193.
- Tekin, Y. F. ve Akyol, B. (2017). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin değerlendirme sürecinde örgütsel adaletle ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(1), 165-193.

Ortaokul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm yöntemleri

Funda BOZKURT⁸, Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN⁹

Giriş

Eğitim yöneticilerinin ve yardımcılarının karşılaştığı problemler, her geçen gün değişen şartlardan dolayı artmaktadır. Eğitim yöneticileri, problem süreçlerini yönetirken tarafsız, güvenilir ve objektif olmalıdır. Tarafsız ve objektif olmazsa süreci yönetmek ve başarıya ulaşabilmek güçleşecektir. Eğitim yöneticileri pratik düşünen, problem çözmede uzman, eleştirel yaklaşımda olan ve bu özelliklerini etkin kullanan nitelikte olmalıdır (Ülger, 2003:2).

Eğitim yöneticisinin karakterli ve sorumluluk bilincinde olması, problemlerin çözülmesinde en önemli faktörlerdir. Bu özellikleri bünyesinde barındıran yönetici, kendine olan öz güveni ile problem çözme kolaylaştırır. Çevresinde ve okulunda olan problemler karşısında, daha duyarlı ve çözümçül bir yaklaşım sergiler (Kadıoğlu ve Çardak, 2016:106).

Günümüz okullarında yöneticilere yüklenen sorumluluklar ciddi düzeydedir. Yöneticilere yüklenen bu kadar sorumluluk varken haliyle okul yönetimi daha önemli hale gelmektedir. Okulun yöneticisi, bir okulun etkili okul niteliğini taşıması için en önemli unsurdur. Okulun başarısıysa eğitim sistemin başarısıdır (Aytaç, 2000). Okulların bütün problemiyle uğraşmak durumunda olup yetkileri son derece kısıtlı olan okul idarecilerinin eğitim öğretimin planlama, yürütme, değerlendirme, denetleme, hesap verme, rutin yazışmaların yapılması ve kurum amirlerine hesap verme de dâhil olmak üzere görevleri oldukça zordur. Bu görevleri yerine getirirken birçok farklı sorunlarla karşı karşıya kalmakta ve bunları tek tek çözüme kavuşturmaları beklenmektedir (Yazıcı ve Sunay, 2006). Problemler hayatımızın içindedir. Problemler günlük hayatın her aşamasında karşımıza çıktığı gibi meslek hayatımızda da her zaman karşımıza çıkmaktadır. Eğitim yöneticileri problem oluşumunu önleyici tedbirler alırken, yeni doğmuş problemlerinde üstesinden gelmeleri gerekmektedir. Eğitim yöneticilerinin en önemli görevi problem çözmede gösterdikleri yeteneklerdir. Problemleri çözmek tüm eğitim yöneticilerinin en başta gelen temel sorumluluğudur. Eğitim yöneticisinin okulu yönetmesi bir problem çözme süreci gerektirmektedir (Güçlü, 2003). Eğitim yöneticilerinin kişilik özellikleri, etkili iletişim yeteneklerine sahip, öz güveni yüksek, etkili karar veren, bilgili, kültürlü ve çalışkan olmaları ile birlikte, problemi, eksiksiz ve doğru tespit etme, çözüme ulaştırma konusunda uzman kişiler olmaları istenmektedir (Çelikten, 2001:298).

Araştırmanın önemi ortaokul yöneticilerinin kendi görüş, bilgi, birikim ve bakış açılarına göre, problem durumlarını ve problemleri nasıl çözdüklerini açığa çıkarmalarını sağlamaktır. Küçükahmet'e (2000) göre problemler, eğitim sistemimizin gelişmesini ve yön vermesini sağlayan güçlerdir. Bundan dolayı problemi olmayan bir eğitim sistemi düşünmek neredeyse imkânsızdır. Eğitim sistemimiz içerisinde her türlü problemi çözebilmemiz gereklidir. Ortaokul yöneticisi yeteri kadar donanıma sahip olmazsa problem çözümlerinde başarısız ve güç olacaktır.

Bu araştırma kapsamında Muğla ili, Fethiye ilçesi Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının görüşlerine göre okullardaki sorunların ne olduğu ve ne gibi çözüm önerileri sundukları araştırılması amaçlanmaktadır. Bu araştırma ile ortaokul yöneticilerinin yaşadıkları sorunları ve çözüm yöntemlerini açıklamaları beklenmektedir. Ortaokul yöneticilerinin okullarında, kurumlarında, çıkacak sorunları ve problemleri çözerken öz denetim, kontrol ve kendilerini geliştirmeleri açısından çalışmamızdan yararlanmaları beklenmektedir.

Genel olarak okul yöneticileri okulun sahibi gibidir. Okulu benimseyen her yönetici okulun A'dan Z'ye her sorunuyla ilgilenmek durumundadır. Her işin başı ona bağlanır. Okulun tüm fiziki bakımı, onarımı, tamiratu, tadilatıyla uğraşırken bütçe sorunları yaşar ve kaynak bulmak zorunda kalır. Bununla birlikte eğitim ve öğretimin baştan aşağı planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi gibi birçok işle meşgulken beklenmedik birçok problemle karşı karşıya kalırlar. Okullarda eğitim öğretim faaliyetlerinin uygulanması ve geliştirilmesi için sorumlu olan ilk kişiler okul yöneticileridir (Ağaoğlu, Gültekin ve Çubukçu, 2002). Her geçen gün karşılaşılan problemler değişebiliyor ve daha önce sorun teşkil etmeyen durumlar bugün sorun olabiliyor. Ayrıca sürekli değişen müfredatın, okul içi ve dışı öğrenci kavgalarının yanında bir de velilerin dahiliyeti, veli gruplarındaki yazışmalara kadar bütün durumlar sorun olarak okul yöneticilerini bulmaktadır. Karşılaşılan her problem zamanında çözüm bulunmalı ki yeni sorunlar doğurmasın. Bu kadar dolambaçlı

8 Fethiye İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Muğla, fundaasikoglu@gmail.com

2 Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara, akbabas@baskent.edu.tr

bir süreci yönetebilmek için okul yöneticisinin problem çözme becerisinin en üst düzeyde olması, kendini geliştiren, iletişim becerisi güçlü, problemleri öncesinde tahmin edip önlem alan bireyler olmalıdır. Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerini belirlemektir. Bu amaçla araştırmanın problem cümlesi: “Ortaokul yöneticilerinin ne tür problemlerle karşılaşmaktadırlar ve çözüm yöntemleri nelerdir?”

Problem cümlesi baz alındığında bu araştırmanın alt problem cümleleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

- Ortaokul yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- Ortaokul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm yöntemleri nelerdir?
- Ortaokul yöneticilerinin çözüm ulaştıramadığı sorunlar nelerdir?
- Ortaokul yöneticilerinin sorunlara yönelik çözüm yöntemlerinde geliştirilmesi gereken yönleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma Muğla ili, Fethiye ilçesinde görevli Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan ortaokul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının görüşlerine göre okullardaki sorunların ne olduğu ve ne gibi çözüm önerileri sunduklarını araştırmak üzere betimleyici bir yaklaşım izlenerek yürütülmüştür. Nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup olgu bilim deseni ile gerçekleştirilmiştir.

2023-2024 Eğitim - Öğretim yılında Muğla ili Fethiye ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kamu resmi ilköğretim okullarında görev yapan 14 ortaokul yöneticisidir. Bu katılım Fethiye ilçesinde görev yapan toplam ortaokul müdür ve müdür yardımcılarının üçte bir oranındadır.

Araştırmaya katılan katılımcıların demografik özellikleri aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 1

Demografik Özellikler

Demografik Özellikler	Frekans	Toplam
Cinsiyet	Kadın	6
	Erkek	8
Yaş	31-35	2
	36-40	5
	41-45	4
	46-50	2
	50-55	1
Mesleki Kıdem Yılı	6 -10 yıl	2
	11-15 yıl	3
	16 yıl ve üzeri	9
Yöneticilik yılı	0 - 5 yıl	4
	6 -10 yıl	4
	11-15 yıl	6

Katılımcılara aşağıda yer alan dört açık uçlu soru çalışma grubuna sorulmuştur:

- Sizce okuldaki en önemli sorunlar nelerdir?
- Bu sorunları nasıl çözüyorsunuz?

3. Okul yönetici olarak sorun çözme konusunda kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? Geliştirilmesi gereken yönleriniz nelerdir?

4. Bu konuda belirtmek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz var mı?

Bulgular

Ortaokul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar öğretmen, öğrenci, veli, sistemsel olmak üzere 4 tema altında toplanarak kategorize edilmiştir.

Çalışma grubundaki ortaokul yöneticilerinin yaşadıkları sorunlar içinde yer alan temalardan biri öğretmen kaynaklı temalardır. Katılımcılardan 8 kişi bu tema üzerine yoğunlaşmıştır.

Tablo 2

Öğretmen Kaynaklı Problemlerin Kategorilerine Göre Dağılımı

Öğretmen Kaynaklı Problemler	Frekans	Katılımcı
Görev bilinci eksikliği	5	A5, A6, A7,A8, A11
Maddi doyumsuzluk	5	A2, A4, A5, A7, A8
Özveri eksikliği	4	A11,A1,A6,A8
Mesleki yetersizliği	2	A1,A11
İletişim eksikliği	1	A6
Z kuşağına adaptasyon	1	A4
Kendini geliştirmek istememesi	1	A1
Değişen sisteme uyum sağlayamama	1	A11

Ortaokul yöneticileri öğretmen kaynaklı problemlerden görev bilinci eksikliğinden kaynaklanan sorunları şu şekilde ifade etmişlerdir:

'Öğretmenler derse zamanında girmiyor. Kaçacak yer arıyor. Verilen görevleri yerine getirmek zorunda olduğunu biliyor ama söylüyor. İletişim kurmakta zorlandığım öğretmenler var.' (A6)

'Öğretmenler derse giriş çıkış saatlerine dikkat etmiyorlar. Evrakları zamanında teslim etmeyen, bunları angarya gören öğretmenler var.' (A7)

'Öğretmenler görev ve sorumluluklarını tam anlamıyla yerine getirmiyor.' (A11)

'Okula girişlerde öğretmenler ders saatlerini uymuyor derse zamanında girmiyor. Bazı öğretmenler mesleğin gerekliliklerini yapmıyor.' (A5)

'Öğretmenler sorumluluk almıyor.' (A8)

Ortaokul yöneticileri öğretmen kaynaklı problemlerden maddi doyumsuzluk yaşamasından kaynaklanan sorunları şu şekilde ifade etmişlerdir:

'Öğretmen maddi olarak rahat olmadığı için özel dersler veriyor. Okul dışı etkinlik yapmak istemiyor. Enerjisini orda harcıyor okula dinlenmeye geliyor.' (A5)

'Öğretmenlerin aldığımız maaş kadar çalışırız mantığı var. Okulda harcıyacağı zamanı özel derslere harcıyorlar.' (A7)

'Öğretmen maddi doyumsuzluk yaşadığı için başka işlerle meşgul olması. Bu sebeple okula tüm enerjisini vermiyor. Öğretmen özel ders veriyor, tüm enerjisini oraya aktarıyor' (A2)

'Okulumuzda çoğu öğretmen maaş karşılığı derse giriyor ek ders alamıyorlar maddi doyumsuzluk yaşadıklarını ifade ediyorlar. Neredeyse her öğretmenimiz okul dışında özel ders veriyor.' (A8)

Ortaokul yöneticileri öğretmen kaynaklı problemlerden öğretmenlerin özveri eksikliğini sorun olarak gören katılımcılar şu ifadeleri kullanmışlardır:

'Öğretmenler okula isteksiz geliyor. Öğretmenler kendini değersiz hissediyorlar. Okula isteksiz gelen bir öğretmen ne kadar verimli olabilir ki?' (A6)

'Bence okul kültürü ve başarısız için önemli olduğunu düşündüğüm sorun öğretmenlerin sorumluluk almak istememesidir' (A5)

'Öğretmen yeterli özveriği göstermiyor.' (A1)

'Öğrencinin ilgisizliğini, başarısızlığını, başarmak istememesi durumlarını kabul edip mevcut duruma ayak uyduruyor. Öğretmen özveriği davranmıyor.' (A8)

Ortaokul yöneticileri öğretmen kaynaklı problemlerden iletişim eksikliği, mesleki yetersizliği, Z kuşağına adaptasyon, öğretmenin kendini geliştirmek istememesi ve değişen sisteme uyum sağlayamama durumlarını sorun olarak gören katılımcılar şu ifadeleri kullanmışlardır:

'Okul öğretmenlerimizdeki eksikliklerin açığını bazı durumda kapatabilirken, bazı öğretmenlerin yetersizliği okulun yapısını tamamıyla etkiliyor.' (A1)

'Öğretmen kendini geliştirmiyor.' (A1)

'Öğretmenlerimiz mesleki olarak yetersiz; Yenilikleri takip etmiyorlar. Değişen sisteme ayak uydurmakta zorlanıyorlar.' (A11)

'İletişim kurmakta zorlandığım öğretmenler var.' (A6)

'Emeklilik yaşı gelmiş geçim kaygısı yüzünden çalışmaya devam ediyor. Çocuklarla oynayamıyor, ufku açamıyor. Z kuşağının ihtiyaçlarını yetişemiyor.' (A4).

Tablo 3

Veli Kaynaklı Problemlerin Kategorilerine Göre Dağılımı

Veli Kaynaklı Sorunlar	Frekans	Katılımcı
Şikâyet sisteminin gereksiz kullanımı	5	A5, A6, A7, A10, A12
Okula karşı duyarsızlık		
Olumsuz bakış açıları	4	A1, A7, A9, A12
Okula karşı ön yargılı olmaları		
Okula ve öğretmene güvensizlik		
Öğretmene saygı olmaması		
Cahil sendromu (her şeyi bildiklerini sanması, her şeye karışmaları)	4	A1, A5, A6, A13
Eğitimsiz veli profili	4	A1, A2, A13, A14
Eğitimi önemsememe	3	A1, A3
Talep kâr olmaları	2	A6, A7
Yetersiz iletişim	2	A1, A12

Ortaokul yöneticileri veli kaynaklı problemlerden şikâyet sistemlerinin gereksiz kullanımından kaynaklı sorunları şu şekilde ifade edilmiştir:

'Veliler her şeye karışıyorlar. Öğretmene değer vermiyorlar. En ufak problemde CİMER'i arıyor. Öğretmeni ezme yönünde çabaları var.' (A5)

'En ufak olumsuz tavrımızda ya da istedikleri cevabı alamadıklarında CİMER, BİMER, MEBİM şikâyet ediyorlar.' (A6)

'Veliler öğretmeni yetersiz görüyor. Üst mercilere şikâyet ediyorlar. Her şikâyet için geri dönüş yapmak zorundayız. Bu zaman kaybına yol açıyor ekstra bir iş yükü doğuyor çünkü çoğu haklı şikâyet olmuyor.' (A7)

'Şikâyet sistemleri devreye girdiğinden beri veliler ellerinde koz varmış gibi parmak sallıyorlar. Her şeyi okula mal edip CİMER, BİMER yazıyorlar. Ne kadar gereksiz şey varsa yerli yersiz şikâyet ediyorlar. Yok yere zaman harcıyoruz. Tüm şikâyetlere cevap vermek durumundayız.' (A10)

'Veli bizim elimizde olmayan sorunları bile CİMER'e yazıyor. Aynı şeyleri defalarca cevap vermek zorunda kalıyoruz.' (A12)

'Veli problemlerinin en büyük sorun olduğunu düşünüyorum. Tabii bu problemin çözümü bürokratik yollardan geçiyor. Şikâyet sistemleri velilere güven veriyor bakılı bakılmı demeden aklını esen her şeyi yazabiliyorlar biz yöneticilere ekstra iş yükü getiriyor ayrıca okuldaki öğretmen ve yöneticileri zor duruma düşürüyor ve saygınlığının azalmasına sebep oluyor.' (A12)

Ortaokul yöneticileri veli kaynaklı problemlerden velilerin okula bakış açısının getirdiği sorunları şu şekilde ifade edilmiştir:

'Buradaki en önemli problem velilerin okula karşı duyarsızlığı.' (A1)

'Veliler ön yargılı. Onları okula çağırduğumuzda onları para için çağırduğumuzu düşünüyorlar ya da çocukların sorunlarıyla yüzleşmek istemiyorlar.' (A1)

'Veliler öğretmene idareye inanmıyor, güvenmiyor. Öğretmenlerin ilgisiz olduğunu düşünüyorlar. Okula karşı ön yargıları var. Öğrenci başarısının olmadığını, disiplin problemi olduğunu düşünüyorlar. Belirli öğretmenlere karşı öğretmenlik yapamamaları konusunda fikirleri var bu noktaların bazılarında onlara katılıyorum.' (A1)

'Velinin öğretmene saygısı yok. Öğretmene güvenmiyor, çocuğun her söylediğine inanıp okula şikâyete geliyor.' (A9)

'Öğretmenlik mesleğine saygı yok.' (A12)

Ortaokul yöneticileri veli kaynaklı problemlerden cahil sendromu olarak bilinen her şeyi bildiklerini sanması, her şey karışmalarının sorun olarak dile getiren 4 katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

'Her şeyi kendilerinin bildiğini söylüyorlar. Siz gelip müdürlük nasıl yapılır, öğretmenlik nasıl yapılır fikir beyan edenler oluyor. Bunun en önemli nedeni eğitimsizlikten kaynaklı cesaret var.' (A1)

'Okula her istediğini yaptırabileceğini, her şeyi kendilerinin bildiğini sanıyorlar.' (A6)

'Velilerin her işe karşı olarak öğretmenler üzerinde baskı oluşturmaması. Her şeyi bildiklerini düşünerek her şey karışıyorlar. Öğretmenlerimiz işlerini öğretiyorlar. Bu veli profili ile uğraşmak çok zor.' (A13)

Ortaokul yöneticileri veli kaynaklı problemlerden diğerlerine baktığımızda katılımcılar velilerin eğitimsiz olduğunu, eğitimi önemsemediği, velilerle iletişim problemleri yaşadıklarını ve talepkâr olduklarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

'En önemli sorun velilerin sosyal statüsünden kaynaklı problemler. Bu çevredeki veliler eğitim seviyesi oldukça düşük. Kendini geliştirmeyen ya da geliştirmeye fırsatı olmayan veli profiline sahibiz. Okulu geliştiren toplumdur. Velilerin eğitime bakış açısı nasılsa okulun gelişmesine o denli katkı sağlar. Sosyal baskı öğretmeni etkiler.' (A2)

'Velilerin eğitim seviyesinin düşük olması' (A14)

'Veliler eğitimi önemsemiyor. Velilerin eğitim içine katılması gerek.' (A1)

'Velilerin okula bakış açılarının farklı olması, eğitimi yeterince önemsemiyor.' (A3)

Türkiye'nin genel problemi eğitimsizlik.' (A1)

'Velilerle iletişim çok zor.' (A1)

'Veliler okula davet edilmesine rağmen velilere ulaşamıyoruz.' (A12)

'Bence en büyük sorun veli davranışları. Okulun patronları onlar, biz de çalışanlarıyız. Velilerden başımı kaldıramıyorum. Çocukların sınıfları değişsin, ders saatleri değişsin talepleri çok.' (A6)

'Öğretmen değişsin, okul temiz değil, medyadan duyduklarıyla yanımıza gelip ortaokul çocuğuna yemek vermiyor gibi.' (A7)

Tablo 4

Öğrenci Kaynaklı Problemlerin Kategorilerine Göre Dağılımı

Öğrenci Kaynaklı Problemler	Frekans	Katılımcı
Öğrenci üst sınıfa geçişte hazırbulunuşluğun olmaması	5	A1 A5 A7 A11 A14

Eğitimi önemsememesi	4	A1 A2 A6 A8
Disiplin problemleri	4	A1 A2 A6 A8
Yabancı uyruklu öğrenciler	3	A1 A4 A9
Kendini ifade edememe	1	A11

Ortaokul yöneticileri öğrenci kaynaklı problemlerden öğrencilerin üst sınıfa geçişte hazırbulunmuşluğun olmaması şu şekilde dile getirilmiştir:

'Çocuklar ilkokuldan yeterli hazırbulunmuşluğu sağlamadan geliyorlar. Okul kültürü oluşmamış çocukların, okul kurallarına uymasında problem yaşıyoruz. Düzen oturtmak için çabaladık mesela elimizden gelen yardımları yapmamıza, her konuda destek olmamıza rağmen öğrenci okulun kıyafetlerini giymek için direniyor. Öğrenci okulu benimsemiyor.'(A1)

'Beşinci sınıfa geçen öğrencinin hazırbulunmuşluğu yok' (A5)

'Beşinci sınıfa geçen öğrencilerle ilgili uyum problemi yaşıyoruz.' (A7)

'Öğrencilerin hazırbulunmuşluklarının yetersiz olması.' (A14)

Ortaokul yöneticileri öğrenci kaynaklı problemlerden öğrencilerin eğitimi önemsememelerini şu şekilde dile getirilmiştir:

'Öğrenciler okulu, eğitimi önemsemiyor. Çünkü çocuk doyum sağlayamıyor. Sosyal aktiviteleri olmayan bir okul kuru boş bir bina oluyor. Çocuk okula mutlu gelip, mutlu ayrılmalı. Okulu sevdiren, ihtiyaçlarını karşılasan var olan disiplin problemleri de azalır.'(A2)

'Öğrenciler de disiplin problemleri var ve derslere karşı ilgisizler' (A8)

'Öğrenciler okula karşı ön yargılar, çoğu okulu zaman kaybı olarak görüyor.'(A6)

Ortaokul yöneticileri öğrenci kaynaklı problemlerden disiplin problemleriyle ilgili şu ifadeleri kullanmışlar:

'Bulduğumuz bölgede dezavantajlı çocuk çok. Çocuğun aile bütünlüğü olmaması, maddi olarak sıkıntı içinde olmaları, anne babası ayrı, annenin ya da babanın yanında kalmıyor olması vs. öğrenciyi psikolojik açıdan yoran durumlar. Bu durumlar ister istemez çocuğun okul hayatını etkiliyor. Bu çocuklarla disiplin problemleri yaşıyoruz.' (A1)

'Burada öğrencilerle ilgili büyük problem var. Dezavantajlı çocuk çok, maddi durumu yetersiz, anne baba ayrı, başkasının yanında kalan çocuklar var. Aile bütünlüğü yok. Öğrencilerin disiplin problemlerini buradan başlıyor.'(A1)

'Çocuklar enerjisini boşaltacak yer bulamıyorlar uyuyarak gelen çocuk uyuyarak gidiyor.' (A6)

'Öğrenciler kontrolsüz davranış sergiliyor çünkü kontrol mekanizması yok. Okuldan uzaklar, eğitimden uzaklar, gelecek kaygıları yok. Tabii ki bu öğrencilerin okula bağlı olmalarını beklemek zor.' (A12)

Ortaokul yöneticileri öğrenci kaynaklı problemlerden yabancı uyruklu öğrenciler ve öğrenci iletişimiyle ilgili şu ifadeleri kullanmışlar:

'Yabancı uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sisteminin alışmaları zor oluyor. Türkçe bilmiyor, okuma yazma bilmiyor. Ayrıca bu öğrencilerin disiplin sorunları da var.' (A1)

'Yabancı uyruklu öğrencilerin uyumuyla ilgili ciddi problemlerimiz var. İngiliz, Rus, Suriyeli her bölgeden öğrencilerimiz var. Sınıflara eşit sayıda dağıtım yapıyoruz ama kültür farklılıkları iletişim problemlerine yol açıyor. Bazı öğrenciler rahat kabul görürken, bazılarının dışlandığını şabit oluyoruz. Öğrenci problemlerinde artış oluyor, okulun düzeni bozuluyor.' (A4)

'Yabancı uyruklu öğrencilerle iletişim problemi yaşıyoruz. İki yıldır okulumuzda kaydı bulunan öğrenci Türkçe bilmiyor.' (A9)

'Öğrenciler kendini ifade edemiyorlar çocuklarla iletişim kurmakta zorlanıyoruz iletişim problemleri yaşıyoruz.' (A11)

Tablo 5

Eğitim Sisteminden Kaynaklı Problemlerin Kategorilerine Göre Dağılımı

Eğitim Sisteminden Kaynaklı Problemler	Frekans	Katılımcı
Yardımcı Personel Eksikliği	9	A1 A3 A4 A5 A7 A8 A10 A11 A12
Fiziki Koşulların Yetersizliği	8	A1 A2 A3 A4 A5 A6 A8 A11 A14
Okullara Bütçe/Ödenek verilmemesi	7	A3 A4 A5 A7 A9 A10
Eğitim sisteminin değişmesi	3	A3 A5 A7
Yetki eksikliği	3	A1 A2 A10
Şikâyet sistemlerinin etkisi	2	A10 A12
Öğretmenin yaptırım gücü olmaması	2	A2 A6
Öğretmen yer değişikliği	1	A4
Yabancı uyruklu öğrenciler	1	A1
Mevcut sistem	1	A1 A14

Ortaokul yöneticileri, eğitim sisteminden kaynaklı problemlerden bütçe ve personel eksikliği ile ilgili sorunları şu şekilde dile getirilmiştir:

'Okulun maddi imkânları kısıtlı, aslında hiç yok. Dört yardımcı personelimiz var, artması yönünde resmi yazıyla istek yazımızı yazıyoruz. Kendi imkânlarımızla halledin diyorlar. Biz daha okula temizlik malzemesi alamıyoruz. Güvenlik istedik yine siz çözümler dediler. Ödenek olmadan yapamıyoruz. Okulların devlet desteğine ihtiyacı var.' (A7)

'En büyük problem yardımcı personelin olmaması ya da yetersiz olması.' (A3)

'Yardımcı personelin olmaması ya da yetersiz olması. Mevcutta 3 personel var. Temizlikle ilgili problemler yaşıyoruz. Maddi yetersizlikten dolayı ekstra hizmetli alımı yapamıyoruz. Yazın okullarda idareciler kalıyor fakat personel yok. Wc ler odalar ortak kullanım alanları temizlenmiyor ya da biz temizlemek zorunda kalıyoruz.' (A5)

'Yardımcı personel yok, okulun ödeneği yok.' (A4)

'Okulun çevresinde var olan yerler güvenlik problemini ortaya çıkarıyor. Güvenlik personelimiz yok.' (A1)

'Kadrolu hizmetli sayımız bir. İŞKUR'dan da bir hizmetimiz var. Koca okula yetersiz geliyor.' (A10)

'Okulumuzun konum itibarıyla güvenlik personeline ihtiyacı var giriş kapısını daha güvenli hale getirilmesi için teknolojik araç gereçlerden faydalanmak istiyoruz bütçe yok.' (A9)

'Yardımcı personel eksikliğimiz var fakat çözümünü yok.' (A11)

'Okulda güvenlik personeli yok.' (A12)

'Bütçe olmadığı için malzeme alımında problem yaşıyoruz veli bağış yapmak istemiyor.' (A10)

Ortaokul yöneticileri, eğitim sisteminden kaynaklı problemlerden okulların fiziki şartlarının yetersiz olmasıyla ilgili sorunları şu şekilde dile getirilmiştir:

'Okulların fiziki koşulları yetersiz. Sınıflar klasik sisteme göre yapılandırıldığından, değişen yeni sisteme göre düzen oluşturulamıyor.' (A3)

'Okulumuzda kantin yok öğrenciler dışarı çıkmak zorunda kalıyor Buda güvenlik problemlerini doğuruyor.' (A9)

'Okul mevcudumuz çok fazla. Sınıflarımız kapasitesinden daha fazla öğrenci var. Hem sınıflarımız küçük hem öğrenci fazla hem de sınıf sayımız yetersiz.' (A10)

'Okulda spor salonu yok. İki okul birbirinden ayrıldıktan sonra bahçe alanımızda küçüldü. Birden fazla sınıf aynı anda ders yapmak zorunda kalıyor.' (A11)

'Sportif ve sanatsal faaliyetler için fiziki koşullar yetersiz. Öğrencilerin enerjilerini atmaya ihtiyacı var.' (A2)

'Altyapı eksikliği.' (A14)

'Okullarda spora ya da sanata önem verilmiyor. Okullarımızın çoğunda spor salonu, spor malzemesi ya da atölye yok. Okulların fiziki yapısından kaynaklı bunları yapabileceğimiz alanlar yok.' (A5)

'Fethiye de en yeni okul 1998 yılında yapıldı. Fiziki şartları yetersiz. Okullarda sınıf mevcurları fazla olmasına rağmen her sene mevcudumuzda artış oluyor. Burası göç alan bir bölge. Sınıflarımız yetersiz. Daha önceden yapılmış atölyeler varsa bunları sınıfa çevirmek zorunda kalıyoruz. Özellikle ortaokullarda donanım yetersiz, sınıflar yetersiz, Atölyeler yok.' (A4)

'Buradaki okulların çoğu taş yığını. Donanım olarak eksik, atölyeler yok, spor tesisleri yok. Çocukların okul dışında akademik değil, sosyal gelişim sağlayacağı yerler yok. Buradaki okullar çok eski, zamanında okullara eklentiler yapılmış fakat artan mevcudu karşılamak adına derslik olarak. Çocuklar enerjisini boşaltacak yer bulamıyorlar. Uyuyarak gelen çocuk uyuyarak gidiyor.' (A6)

Ortaokul yöneticileri, eğitim sisteminden kaynaklı problemlerden sistemin sürekli değişmesiyle ve yetki eksikliğiyle ilgili sorunları şu şekilde dile getirilmiştir:

'Bütün sorumluluk okul müdüründe ama yetkimiz sınırlı.' (A1)

'Sistemsel problemleri çözemiyoruz, yeterli yetkimiz yok.' (A2)

'Yaptırım gücümüz yok. Koltuğumuzda oturuyoruz, iş çok ama yetkimiz sınırlı. Bazen elimiz kolumuz bağlanıyor.' (A10)

'Sistemin sürekli değişmesi hem öğretmen hem öğrenci hem de idareci için çok büyük problem yaratıyor. Bu dönemler çok çalkantılı oluyor. Öğretmen her değişimden etkileniyor. Müfredata ayak uydurmaya çalışıyor fakat öğrencilerin kademesine inmekte sorun yaşıyorlar. Hangi öğretmen hangi sınıfta daha verimli anlamaya çalışıp ders programlarında değişikliklere gidiyoruz. Bu kimi zaman farklı algılara yol açabiliyor.' (A7)

'Eğitim sistemin sürekli değişmesi. Öğretmenler değişen sisteme yetişemiyor. Öğrencilerse değişen sınav sistemine yetişemiyor.' (A3)

'Türk eğitim sisteminin sürekli değişiyor. Öğretmenler bu duruma hazırlıklı değil. Hizmet içi eğitimler almasını sağlıyoruz fakat bu eğitimler çözüm olmuyor. Öğrenciler de etkileniyorlar. Bu değişim bir bütün, değişime ayak uydurmadan yeni değişimlere maruz kalıyoruz.' (A5)

Ortaokul yöneticileri, eğitim sisteminden kaynaklı diğer problemlerden şikâyet sisteminin etkisi, öğretmenin yaptırım gücü olmaması, mevcut sistem, yabancı uyruklu öğrenciler ve öğretmen yer değişikliğini ilgili sorunları şu şekilde ifade etmiştir:

'MEB öğretmen yer değişikliği yapmaması problem. Bir öğretmen 20 yıl aynı okulda görev yapmamalı. Her şey rutine biniyor. Mevcut okulda üst düzey beklenti yoksa öğretmen kendini geliştiremiyor.' (A4)

'Öğretmenlerin yaptırım gücü yok. Sınıfta bırakamıyor, devamsızlık nedenini sorgulayamıyor. Bu da öğretmenlerin etkinliğini azaltıyor, motivasyonunu düşürüyor, kendini iyi hissetmediği için okulda olumsuz tavır sergiliyor.' (A2)

'Öğretmenlerin yaptırım gücü yok.' (A6)

'Yabancı uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine alışmaları zor oluyor. Türkçe bilmiyor, okuma yazma bilmiyor.' (A1)

'Şikâyet sistemleri biz yöneticilere ekstra iş yükü getiriyor. Ayrıca okuldaki öğretmen ve yöneticileri zor duruma düşürüyor ve saygının azalmasına sebep oluyor.' (A12)

'Eğitim sistemi öğretmeni korumuyor.' (A1)

'Bürokratik yapının eğitim sisteminden beklentileri ile bizlerin eğitim fakültelerinde almış olduğumuz eğitimin beklentileri birbirinden farklı. Bu fark mevcut problemlerin temelini oluşturuyor.' (A14)

Çalışma grubundaki ortaokul yöneticilerinin karşılaştıkları problemleri çözüme yöntemlerine yönelik belirttikleri görüşler kategorilere ayrılarak alt problemlere cevap aranmıştır. Problem çözüme yöntemlerini belirtirken sorun bazlı gidilmiş, bu sebeple sorun teşkil eden veli, öğretmen, öğrenci ve eğitim sistemi temaları üzerinden çözüm açıklamaları yaptığı görülmüştür. Ortaokul yöneticileri özellikle eğitim sisteminden kaynaklı problemleri çözüme konusunda yetkisiz olduğunu ifade ederek bakanlığa çözüm önerilerini sunduğu görülmüştür.

Tablo 6

Öğretmen Kaynaklı Problemlerin Çözüm Yöntemlerinin Kategorilerine Göre Dağılımı

Çözüm yöntemi	Frekans	Katılımcı
Ek ders desteği vermek	4	A2 A5 A6 A7
Hizmet içi eğitimler	4	A1 A3 A7 A11
Rehberlik Çalışması	2	A5 A7
Destek olma / Güven	2	A6 A8
Doğru İletişim Kurma	2	A6 A11
Denetim	1	A5
Resmi yollarla çözmek	1	A11

Ortaokul yöneticilerinden karşılaştıkları öğretmen kaynaklı problemlerin teması olan maddi doyumsuzluk probleminin çözüm yöntemi olarak katılımcılar ek ders desteği vermek olduğu şu şekilde ifade etmişlerdir:

'Öğretmen istediği sürece maksimum DYK ve egzersiz çalışması veriyoruz. Bu şekilde maddi rahatlama sağlıyoruz.' (A2)

'İhtiyaçları doğrultusunda ek ders verebilmek için elimizden geleni yapıyoruz. Öğretmenlerin özel derslere gitmemesi için onları doyurmaya çalışıyoruz.' (A6)

'En fazla yapabildiğimiz öğretmenlerimize DYK kurslarını maksimum sayıda vermek.' (A5)

'Öğretmenlere DYK kursu yazıyorum ama gelen ek ders ücreti tatmin etmiyor. Hem para istiyorlar hem açtığımız kurslara (kendileri talep etmelerine rağmen) gelirken üflüyorlar.' (A7)

Ortaokul yöneticilerinden karşılaştıkları öğretmen kaynaklı problemlere çözüm yöntemi olarak katılımcılar hizmet içi eğitim düzenlemek ya da talep etmek olduğu şu şekilde ifade etmişlerdir:

'Değişen sistem ayak yıdurmaya da zorlanıyorlar. Bu sene bakanlığın desteğiyle çok fazla eğitim aldık biz de aldık bu eğitimleri. Eğitim taleplerini iletirken öğretmenden ihtiyaçlarını göz önüne alıyoruz. Her ay onlara eğitim almak istedikleri alanları yazmalarını istiyoruz. Bu doğrultuda taleplerini gerekli mercilere iletiyoruz. Katılım sağlamları için gaz veriyoruz.' (A11)

'Değişen sisteme ayak yıdurmaya için hizmet içi eğitimler almalarını sağlıyoruz.' (A7)

'Öğretmenlerin kendileri geliştirmesi için ya da eksikliklerini tamamlayabilmeleri için kurs taleplerimiz oluyor. Öğretmenleri eğitim alması yönünde teşvik ediyoruz.' (A1)

'Uyum sürecinde okul idarecisi hizmet içi eğitim talebinde bulunabilir. Öğretmen kendini destekleme ise sistemin gerisinde kalabilir. Değişen sisteme ayak yıdurmaya için dinç kalmak gerek.' (A3)

Ortaokul yöneticilerinden karşılaştıkları öğretmen kaynaklı problemlere çözüm yöntemi olarak katılımcılar rehberlik çalışması yapmak olduğunu şu şekilde ifade etmişlerdir:

'Tükenmiş sendromu yaşayan öğretmenlerimize rehberlik çalışması yapıyoruz. Gerek okul içinden gerekse okul dışından destek alıyoruz.' (A5)

'Okulumuzda öğretmenlere yönelik her yıl hatta her dönem rehberlik çalışmaları yapıyoruz.' (A7)

Ortaokul yöneticileri, karşılaştıkları öğretmen kaynaklı problemlere çözüm yöntemi olarak doğru iletişim kurma ve destek olma olduğunu şu şekilde ifade etmişlerdir:

'Her zaman öğretmenlerin yanında olduğumu bilmeleri için onlar dinliyorum, destek olmaya çalışıyorum. Veli karşısında her koşulda öğretmeni korurum. Onlara güven verdiğimde işler daha da kolaylaşıyor. Benim varlığım işleri aksatmadan yapmalarını destekliyor. Doğru iletişim kurmak tüm sorunları çözmeye anahtar oluyor.' (A6)

'Öğretmen maaşını arttıramam ama motivasyonlarını arttırmak için, okulu benimsemeleri için, ait hissetmeleri için her zaman destek olurum. Motive etme konusunda iletişimi yeteneğime güveniyorum.' (A8)

Ortaokul yöneticilerinden karşılaştıkları öğretmen kaynaklı problemlere çözüm yöntemi olarak resmi yollara başvurmak ve denetim yapmak olduğunu şu şekilde ifade etmişlerdir:

'Öğretmenlere denetim şart. Öğretmen denetim altında olduğunu bilirse daha verimli olacağını düşünüyorum. Motivasyonu arttırmaz, belki ama işleri yürür hale getirir.' (A5)

'Öğretmenler görev ve sorumlulukları tam anlamıyla yerine getirmiyor. Toplantılar yapıyoruz, özel olarak konuşarak daha samimi yollarla uyarılar yapıyorum. Çözümüzsüz kaldığı durumlarda resmi yollarla uyarımı yapıyorum.' (A11)

Tablo 7

Veli Kaynaklı Problemlerin Çözüm Yöntemlerinin Kategorilerine Göre Dağılımı

Çözüm yöntemi	Frekans	Katılımcı
Aile eğitimleri düzenlemek	4	A1 A2 A7 A12
Rehberlik çalışması yapmak	3	A1 A2 A9
İletişim içinde olmak	3	A8 A10 A12
Velileri sürece dâhil etmek	2	A5 A7
Bireysel görüşme yapmak	1	A1
Akademik dil kullanmak	1	A8

Ortaokul yöneticilerinden veli kaynaklı problemleri olumsuz bakış açıları, yetersiz iletişim, eğitimsiz veli profili, velilerin talepkar olmaları, her şeyi bildiklerini sanmaları, şikâyet sisteminin gereksiz kullanımı, eğitimi önemsememeleri karşılaştıkları sorun olarak belirtirken, çözüm yolunu bireysel görüşmeler yapmak, aile eğitimleri vermek, rehberlik çalışması yapmak, sürece dâhil etmek, akademik dil kullanmak, iletişim içinde olmak olarak belirtmişlerdir. Katılımcılar bu sorunları nasıl çözdüklerine ilişkin ifadelerinde aile eğitimleri vermekle ilgili şu şekilde ifade etmiştir:

'Velilerle bireysel görüşmeler planlıyoruz. Velilere gönderdiğimiz davetiyelere ön yargı oluşmaması için para istemiyoruz yazıyoruz. Okulumuzda aile eğitimleri verdik.' (A1)

'Aile eğitimi kursları açtık.' (A12)

'Velilere yönelik okul aile eğitimleri, farklılık çalışmaları yapıyoruz' (A2)

Ortaokul yöneticileri sorunları çözerken kullandıkları diğer yöntemlerle ilgili şu ifadeleri kullanmıştır:

'Sadece öğrenciye değil, velilere yönelik rehberlik çalışmaları yapıyoruz.' (A1)

'Veli okul iletişimde rehberlik servisinin aktif çalışmasına özen gösteriyoruz' (A2)

'Velilere kendileri geliştirmek istedikleri oranda kurs açarım.' (A3)

'Velileri sürece dâhil etmeliyiz. Veliler sınırlarını bilecekler ama önemli olduklarını da hissedecekler. Öğretmen düşman değil dost olacaktır. Onlara sorumluluk veriyoruz. Sürece dâhil ediyoruz. Bu şekilde çözüm sağlıyoruz.' (A5)

'Velilerle olan problemlerimi de konuşarak dil dökerek çözüyorum. Öğrencilerin olumsuz davranışlarını kabul etmeyen velilerime akademik dil kullanarak, anlaşılmadığımı bilerek, anlamalarını sağlıyorum. Bazen akademik dil kullanmak tartışmayı önüyor ya da çözüyor.' (A8)

'Velileri okula getirmek zor, onları eğitmek zor. Toplantılara getiremediğim velileri bire bir çağırdığımızda geliyorlar. Önemsendiklerini görünce daha da sakin olurlar. Çok kez veliler için eğitimler açtık, katılımlar 3-5 kişiyle sınırlı kaldı. Öğretmenleri veli iletişimi konusunda sürece dâhil ediyoruz. Sınıf rehber öğretmenleri ne kadar çok ilgili olursa o kadar az sorun yaşıyoruz.' (A7)

'Velilerle iletişim sağlam tutuyoruz. Onların yanında olduğumuzu gösteriyoruz.' (A10)

'Velilerle sorunları konuşarak çözmeye çalışıyorum ama mesleğimizin saygın da giderek kayboluyor bazı zamanlar için etkili olmuyor.'
(A12)

'Çocuğun her söylediğine inanıp, okula şikâyete geliyor. Öğretmen, öğrenci ve velisini yüz yüze getirmek zorunda kalıyoruz. Haksızlığımı bu şekilde anlıyor.' (A9)

Tablo 8

Öğrenci Kaynaklı Problemlerin Çözüm Yöntemlerinin Kategorilerine Göre Dağılımı

Çözüm yöntemi	Frekans	Katılımcılar
Rehberlik çalışması yapmak	3	A1 A4 A11
Faaliyet oluşturmak	3	A3 A6 A12
Proje yapmak	1	A11

Katılımcılar bu sorunları nasıl çözdüklerine şu şekilde ifade etmiştir:

'Yabancı uyruklu öğrencilere yönelik rehberlik çalışması yaptık fakat yeterli olduğunu düşünmüyorum.' (A1)

'Okul dışındaki hayatı okul hayatına katkı sağlayamıyorsa okul içinde kalmasını sağlayabiliriz. Ailesi tarafından katkı yoksa çocuğun okul sonrası farklı etkinliklerle okulda kalması sağlanmalı. Bu şekilde imkân eşitliği sağlamış oluyoruz.' (A3)

'Okulda disiplin problemlerini azaltmak için okulu sevdirmek, çocukların enerjisini başka yere çekmek gerek. Okul dışı faaliyetler yapıyoruz. Kurslar açıyoruz. Voleybol, Halk Oyunları, Hentbol, Akıl Oyunları ve Delbek kurslarımız var. Mümkün olduğunca sayıları yüksek tutmaya, teşvik etmeye çalışıyoruz.' (A6)

'Okuma projeleri yapıyoruz. Etkili olduğunu düşünüyorum. Eksik oldukları konularda ya seminerle projelerle destek olmaya çalışıyoruz. Rehber öğretmenimiz iletişim iyileştirmek, sosyalleşmelerini destek olmak için birçok etkinliğe liderlik ediyor. Biz de maddi manevi her türlü desteği sağlıyoruz.' (A11)

'Öğrencileri kazanmak adına okulda daha çok vakit geçirebilmeleri için kurslar açıyoruz. Halk oyunları, akıl oyunları ve diğer sınav dersleri. Spor aktivitelerimiz fazla, hentbol, basketbol, voleybol ve futbol takımlarımız var. Kurslara her öğrenciyi alıyoruz. Elimizden geleni yapmaya çalışıyoruz.' (A12)

Tablo 9

Eğitim Sistemi Kaynaklı Problemlerin Çözüm Yöntemlerinin Kategorilerine Göre Dağılımı

Çözüm yöntemi	Frekans	Katılımcılar
Resmi yollarla çözüm arayışı	5	A5 A7 A10 A11 A12
Çevresel imkânlardan yararlanma	4	A2 A5 A7 A8
Paydaş desteği alma	1	A1
Tasarruf yoluna gitme	1	A9
Okul Aile Birlikleriyle iş birliği	1	A10

Katılımcılar bu yöndeki ifadeleri şu şekildedir:

'Bizler resmi yollarla çözmek için adımlar atıyoruz ama sonuç alamıyoruz. Çevre esnaftan küçük çaplı yardımlar alıyoruz. Çevre esnafa biz gidiyoruz, biz talep ediyoruz.' (A7)

'Taleplerimizi ihtiyaçlarımızı ya da sorun teşkil edecek durumları üst birimleri resmi yazıyla bildiriyoruz.' (A12)

'Okulumuzda bütçe sorunu yaşıyoruz. Bu sorunu çevredeki esnaftan yardım alarak çözmeye çalışıyoruz. Esnaftan temizlik malzemesi alımı, kırtasiye kitap, defter, boya vs. alımını ücretsiz yapıyoruz. Bağış alamıyoruz. Maddi açıdan bizim çabamız gerçeğe sonuçlar vermiyor.' (A7)

'Okul içinde sağlayamadığımız fiziki koşulları, okul dışında etkinliklerle alternatifler sunuyoruz.' (A4)

'Velilerden bağış alıyoruz, çevre esnaftan yardım alıyoruz. Resmi yazularla istekte bulunuyoruz dönüt olumsuz.' (A5)

'Çevre okulların imkânlarını, belediyelerin yerlerini kullanarak bu tür imkânları sağlıyoruz.' (A2)

'Veli ve öğrenci için Türkçe öğrenmeleri için birçok kurs var yönlendirmeleri yapıyoruz duyurular yapıyoruz. Bireysel olarak okula davet edip, rehber öğretmen eşliğinde haberdar ediyoruz.' (A9)

'Kendi imkânlarımızla eksiklikleri tamamlamaya çalışıyoruz. Okul çevresinden kaynaklı güvenlik probleminin ders saatleri içerisinde okul çıkışını kapatarak sağladık.' (A1)

'Müdür yardımcım işi bilen yönetme konusunda yardımcı olan biri. Rabatlıkla arkamı dönebiliyorum. Okulda işi bilen bir yöneticinin olması tüm problem çözümlerinde etkili olduğunu düşünüyorum. Bu çok önemli.' (A1)

'Okulun basit tamirat, bakım, onarım işlerini üstleniyoruz. Özellikle yaz aylarında, okulda öğrenci olmadığı zamanlarda okullarda kalan biz idareciler onarım işlerine girişiyoruz.' (A9)

'Bizim görevimiz değil belki ama beklentileri karşılamamız gerek. Sıfır işler için zımpara makinesi, matkap alımı yaptık. Uzun sürede tasarruf edeceğimizi düşündük.' (A9)

'Özellikle bütçe ihtiyaçlarımızı OAB ile koordineli çalışarak çözmeye çalışıyoruz.' (A10)

Tablo 10

Ortaokul Yöneticisi Tarafından Çözüm Ulaştırılmayan Sorunlar

Sorunlar	Frekans	Katılımcı
Mevcut sistem	5	A1 A5 A6 A11 A14
Bütçe	4	A2 A3 A5 A9
Fiziki şartlar	2	A4 A6
Şikayet sistemleri	2	A5 A6
Velilerin olumsuz bakış açıları	1	A12

Ortaokul yöneticilerinin mevkileri gereği çözülemeyen sorunlardan mevcut sistem sorunlarının çözümlerinin kendi ellerinde olmadığını ifade ederek çözüm için bürokrasiye yönelik öneri ve görüşlerini şu ifadelerde bildirmişlerdir:

'Bakanlığın sorunlarımızı görmesi gerek. Yöneticilerin sorunları dinlenmeli, çözüm üretilmeli ya da çözüm için yetki verilmeli.' (A11)

'İyi öğretmen nasıl olunur? Her öğretmen eğitimden geçirilmelidir.' (A1)

'Fethiye'nin problemlerini en iyi bilen Fethiye'de çalışan yöneticilerdir. Fethiye'de proje yapılmalı. Eksiklikler görülmeli ve tamamlanmalı.' (A4)

'Okul öğretmenlerimizdeki eksikliklerin açığını bazı durumlarda kapatılabilirken, bazı öğretmenlerin yetersizliği okulun yapısını tamamıyla etkiliyor. Rehberlik öğretmenimizin eksiklikleri var. Rehberlik öğretmenin okulun temel sorunlarını çözmede etkili bir kalem olmasından dolayı okuldaki rolü çok önemli.' (A1)

'Kesinlikle yönetici olabilmek için ön koşullar olmalı. İyi yönetici nasıl olunur, yöneticilik için neler bilmeliyim, yönetici durumunda nelerle karşılaşacağım vb. soruların cevabını yönetici olmadan önce bilinmeli' (A6)

'İdarecilerin ayrı eğitime tabi tutulması gerekiyor. Bilgisayar eğitimi, DYS kullanımı, MYS, Mali işlerle ilgili eğitimler verilmeli. İdareci olabilmek için bazı yeterlilikleri sağlaması gerekli.' (A5)

'Her öğretmen belli bir zaman sonra okul yönetimine katılmalı. Bu şekilde empati kurabilir. İşin doğrusunu içselleştirebilir. Eskiden idarecilerin gereksiz baskı yaptığını düşünürken şimdi onların baklıklarını anlıyorum.' (A5)

'Öğretmenler okul içi uygulamalarda etkin olacak şekilde yetkilendirilmeli.' (A14)

Ortaokul yöneticilerinin mevkileri gereği çözülemeyen bütçe sorunlarının çözümü için bürokrasiye yönelik şu şekilde öneriler bildirmişlerdir.

'Bazı sorunların okul yöneticilerinin çözümlenmesi mümkün olmuyor bakanlığın bu konuda idarecileri desteklemesi gerektiğini düşünüyorum. Sadece imam hatip proje okullarına değil tüm okullara bütçe verilmemeli.' (A9)

'Merkezi bütçeden eğitime pay ayrılmalı.' (A3)

'Devlet maaşta düzenlemeler yapması gerek. İdarecinin bu konuda yetkisi yok.' (A2)

'Her okul bu şartlara sahip olmalı devlet her okula ya bütçe vermeli ya da kendi eliyle yapmalı.' (A5)

Ortaokul yöneticilerinin mevkileri gereği çözülemeyen fiziksel sorunlar için bürokrasiye yönelik şu çözüm önerilerini ifade etmişlerdir:

'Okullar tek bölgede toplanabilir. Yemek ve ulaşım devlet eliyle çözülebilir.' (A4)

'Hali hazırda Fethiye'de okullar eğitim bölgelerine ayrılmış. Aynı eğitim bölgelerindeki okulların tek konumda toplanması çözüm olabilir.' (A4)

'Dene-Yap atölyeleri devam etmeliydi. Anasınıfından sonra girişimcilik, bayal kurma üzerine yoğunlaşmalıyız. Ziya Selçuk'un dediği gibi çocukları alıp alıp dışarı götürmeliyiz.' (A4)

'Emeklilik yaşı gelmiş, geçim kaygısı yüzünden çalışmaya devam ediyor. Çocuklarla oynayamıyor, ufkunun açamıyor. Z kuşağının ihtiyaçlarına yetişemiyor. Bu kişiler emekli olmalı.' (A4)

'Devlet eliyle her okul spor salonu, çok amaçlı salon yapılmalı. Maliyetleri yüksek olduğu için ödenek olmadan bu işleri yapmak zor. Fethiye'nin okullarının fiziki yapısının köklü bir değişime ihtiyacı var' (A6)

Ortaokul yöneticilerinden A1, A5, A6, A12 şikayet sistemlerinin ve velilerin olumsuz bakış açılarının çözümü için bürokrasiye yönelik şu ifadeleri kullanarak öneride bulunmuşlardır:

'Yönetici olarak her zaman doğru ve yanlısta adil olun.' (A1)

'CİMER kapatılmalı' (A5, A6)

'Öncelik toplum olarak okula ve öğretmene bakış açısının değişmesi için çalışmalar yapılması gerektiği kamındayım. Okulları velilerin birçoğunun gelip bağırıp çağırıp stres atacağı yer olmaktan çıkarmalıyız.' (A12)

Okul yöneticilerinin sorun çözme konusunda kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz, geliştirilmesi gereken yönleriniz var mı? sorusuna 11 katılımcı (A1, A2, A3 A5, A6, A7, A8,A9, A12, A13, A14) geliştirilmesi gereken yönlerinin olduğunu dile getirmiş, 3 katılımcı (A4, A10, A11) ise geliştirilmesi gereken yönlerinin olmadığını ifade etmiştir.

Geliştirilmesi gereken yönlerinin olmadığını ifade eden katılımcılar şu ifadeleri kullanmışlardır:

'Bu öğretmenlere sorulması gerekir. İnsan olduğu yerde sorun vardır. Sorun varsa çözümde vardır. Bence sorun çözme konusunda iyiyim. Ulaşamayacağım bir sorun varsa çözemeyeceğim üstlerimi ilgilendiren sorunlardır.' (A4)

'Sorun çözme de genelde olumlu sonuca ulaşıyorum geliştirilmesi gereken yönleri cevap veremiyorum.' (A10)

Bireysel iletişimin kuvvetli sorunları çözüyorum üstlerimizi ilgilendiren sorunları çözmekte yetersiz kalıyoruz.' (A11)

Tablo 11

Sorun Çözme Konusunda Geliştirilmesi Gereken Alanların Dağılımı

Geliştirilmesi gereken alanlar	Frekans	Katılımcı
Rehberlik	4	A8 A12 A13 A14
Eğitim	4	A1 A5 A6 A7
İletişim	3	A2 A3 A9

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Ortaokul yöneticilerinin görüşlerine göre okullardaki sorunların ne olduğu ve ne gibi çözüm önerileri sundukları konusundaki çalışmamda, eğitim yöneticisi arkadaşlarımla genelde problemleri kendi problemi gibi gördükleri, problem

durumlarının benzer olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının görüşlerine göre okullardaki yaşadıkları sorunların kategorilerinde okulda öğretmen, öğrenci, veli ve eğitim sisteminden kaynaklı problemler olduğu görülmüştür. Problemlerin çözümünde kullandığı yöntemlerde genelde sorun üzerinden gidilmiş ve yetkileri olduğu sürece çözüm ürettiklerini dile getirmişlerdir. Yetkilerin olmadığı yerde çözüm önerilerini dile getirmişlerdir. Bu durumda çözüme giderken ortaokul müdür ve müdür yardımcılarının yetki ve sorumluluklarının güncellenmesi mevcut problemin çözümüne destek olacaktır. Katılım gösteren ortaokul yöneticilerimizin görüşleri genelde benzerlik göstermektedir. Ortaokul yöneticilerimiz daha çok eğitim sisteminden kaynaklı sorun yaşadıklarını belirtirken, bu sorunu takip eden veliyle ilgili sorunlar olduğu görülmüştür. Görüşmelerde kadın yöneticilerimiz daha iletişimsel yaklaşımda buldukları görülmüştür. Meslek kademi daha fazla olan yöneticilerimiz, sorunları daha derinden ifade etmişlerdir. Birçok sorunla karşılaşan eğitim kurumlarında yöneticilerin problem çözme konusunda yetkin olması kalite ve performansa olumlu yansıtacaktır. Bu ise doğrudan öğrenci ve öğretmene yansırken dolaylı olarak da veli ve diğer paydaşlara da olumlu yansıtacaktır.

Araştırmamda ortaokul yöneticilerinin karşılaştıkları problemler ve çözüm yöntemleri için açıkladıkları algı çalışmasına 14 ortaokul yöneticisi katılmış, problemler 4 tema altında toplanmış 30 problem durumundan bahsetmiştir. Çözüm yöntemleri olarak ise 21 farklı çözüm yöntemi dile getirmişlerdir. 10 katılımcı ise sorun olarak gördükleri bazı durumları çözüme ulaştıramadıklarını, bu sorunların çözümünün büroksiyle ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Belirttikleri bu görüşler analiz edildiklerinde ortaokul yöneticilerinin farklı görüşlere ve bu görüşler analiz edildiğinde birbirlerinden farklı problemlere ve çözüm yollarına ilişkin açıklamalar yapmışlardır. Bu açıklamaları ortaokul yöneticilerinin problemlerle baş edebilme mekanizmalarıyla ilgilidir. Araştırmamız sonucunda oluşturduğumuz sorunlar ve çözüm yöntemleri 4 farklı kategoriye ayrılmıştır. Bunlar “öğretmen, öğrenci, veli ve eğitim sisteminden kaynaklı problem ve bu problemin çözüm yöntemleri” kategorileridir.

Ortaokul yöneticileri; öğretmenlerin maddi olarak doyumsuzluk yaşamaları, başka işlerle meşgul olmaları, görev bilinci olmaması, öz veri eksikliği, öğretmenlerin mesleki yetersizliği, öğretmenlerin gelişimlerini sürdürmek istememesi, iletişim eksikliği, değişen sisteme uyum sağlayamama ve öğretmenlerin sorumluluk almak istememesi gibi duurları öğretmen kaynaklı karşılaştıkları sorunlar olarak belirtmişlerdir. Ortaokul yöneticileri; velilerin şikâyet sistemini gereksiz kullanımı, okula olumsuz bakış açılarını, cahil sendromu olarak bilinen her şeyi bildiklerini sanmasını, her şeye karışmalarını, eğitimsiz veli profilini, eğitimi önemsememe durumlarını, yetersiz iletişim ve talepkâr olmalarını veli kaynaklı problemler olarak belirtmişlerdir. Ortaokul yöneticileri; öğrenci kaynaklı problemlerini ise öğrencilerin üst sınıfa geçişte hazırbulunuşluğun olmaması, eğitimi önemsememeleri, disiplin problemleri, yabancı uyruklu öğrenciler, öğrencilerin kendilerini ifade edememeleri olarak ifade etmektedir. Bu sorunların nedenini Aydemir ve Çetin (2023), yaptığı çalışmasında; okul müdürlerinin tespit ettiği sorunlara sebep olarak öğrencilerin bir üst sınıfa, mevcut sınıf düzeyinin kazanımlarını tam olarak almadan sınıfı geçmeleri şeklinde açıklamıştır.

Ortaokul yöneticilerinin karşı karşıya kaldığı en çok dile getirilen sorun personel eksikliği olmuştur. Hizmetli personel ve güvenlik personeli eksikliğinin okullarda sağlıklı ve güvenli bir ortam oluşmasının önündeki engel olarak görülmüştür. Ortaokul yöneticileri okulda personel eksikliğiyle bütçe yetersizliğinin birbirine bağlı olduğunu ifade etmişler, tamirat işlerinin idareciler tarafından yapılması, güvenlik eksikliği ve rutin işlerin yetişmemesiyle ilgili problem yaşamaktadır.

Ortaokul yöneticilerinin belirttiği öğretmenlerin maddi doyumsuzluk yaşamaları problemi; öğretmenlerde motivasyon eksikliğini, öğretmenlerin özverili olmamasını ve sorumluluk almak istememesi sorunlarını beraberinde getirdiği görülmüştür.

Velilerin okula karşı olumsuz bakış açıları geliştirmesinde; okula karşı duyarsızlık, okula karşı ön yargı, okula ve öğretmene güvensizlik, eğitimi önemsememe gibi sorunların etkili olduğu görülmüştür. Velilerin şikâyet sistemini amacının dışında kullanmaları ortaokul yöneticilerine ekstra iş yükü getirdiği görülmüştür.

Ortaokul yöneticileri; yardımcı personel eksikliğini, okulların fiziki şartlarının yetersiz olmasını, okullara bütçe verilmemesini, sistemin sürekli değişmesini, yetki eksikliğini, şikâyet sisteminin olumsuz etkisini, öğretmenin yaptırım gücü olmamasını, mevcut sistemi, yabancı uyruklu öğrencileri ve öğretmen yer değişikliğini eğitim sisteminden kaynaklı problemler şeklinde açıklamışlardır. Çınkır(2010), yaptığı çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmış, okul bütçesinden kaynaklı problemlere dikkat çekmiş, bu durumu okul yönetimini doğrudan ilgilendiren problem olarak açıklamıştır.

Sorunların çözümü için kullandıkları yöntemleri öğretmen için ek ders verme, rehberlik çalışması yapma, hizmet içi eğitim ve güçlü iletişim olarak dile getirmişlerdir. Veli için çözüm yöntemini veliyle iletişim kurmak, eğitimler vermek, sürece dâhil etmek, iletişim kurma ve rehberlik çalışmaları yapmak olarak belirtmişlerdir. Öğrenci çözümü için kullandıkları yöntemleri rehberlik çalışması yapmak, faaliyetler oluşturmak ve proje yapmak olarak görüş bildirmişlerdir.

Ortaokul yöneticilerinden eğitim sisteminden kaynaklı problemler için çözüm yöntemlerini resmi yollarla bütçe talebinde bulunma, çevresel imkânlardan yararlanma, paydaş desteği, OAB işbirliği yapmak şeklinde açıklamışlardır.

Okul yöneticilerinin karşılaştıkları problemler ile yapılan araştırmaların çoğunun nitel; problemlerin çözüm aşamasıyla ilgili yapılan çalışmalarına nicel olduğu ve problem çözme envanteri kullanıldığı görülmüştür. Çalışmaların daha çok okul müdürleri üzerinde odaklandığı görülmektedir. Bu araştırma literatüre ortaokul müdür ve müdür yardımcılarının yaşadıkları sorunların derinlemesine incelenerek nitel yöntemle yapılması ile katkı sağlamıştır.

Çelikten'in (2001) yaptığı araştırma kapsamında okul müdürlerinin çoğunun problem çözme aşamalarını bilmedikleri tespit edilmiştir. Araştırmam benzer sonuçlara ulaşmış olup okul yöneticilerin bakış açılarına göre elde olan imkânlara göre çözüm ürettikleri görülmüştür.

Araştırmamda ulaşılan sonuçlara bakıldığında, Yıldırım'ın (2011) yaptığı nitel çalışma sonucuyla araştırmam benzerlik göstermektedir. Okul yöneticileri birçok sorunla karşılaştıkları görülmüş, sorunlar ve çözüm yöntemleri birbiriyle bağlantılı olduğu görülmüştür. Yıldırım'ın çalışmasında okul müdürleri görevlerini yerine getirirken birçok sorunla karşılaştıkları görülmüştür. Okul müdürleri problemleri çözme aşamasında önce dengenin bozulduğu görülmüş, çözerken yeniden dengenin kurulduğu görülmüştür.

Ortaokul yöneticilerinin kendilerini geliştirilmesi gereken yönlerinin iletişim, eğitim, rehberlik alanında olduğu görülmüştür.

Ortaokul yöneticileri önerilerinde yöneticilerin yöneticilik eğitimi almaları gerektiğini, emeklilik yaşı gelmiş kişilerin yetersiz olduğu düşüncesiyle emekli olmaları gerektiğini, aynı okulda uzun süre kalınmaması ve rotasyon yapılması gerektiğini, Dene Yap atölyeleri kurulmasını, CİMER'in kapatılması, öğretmen maaşlarının iyileştirilmesini, sistemin kültürümüze uygun olmasını, yöneticilerin sorunlarının dinlenmesi gerektiğini, ortaokullara ödenek verilmesini, öğretmenlerin yönetim sürecine dâhil edilmesi gerektiğini, yöneticilerin yönetici kadrosuna geçmeden belirli eğitimlerden geçmesi gerektiğini görüşlerinde belirtmişlerdir.

Çözüme giderken ortaokul yöneticilerinin verdikleri cevaplarla özellikle eğitim sisteminden kaynaklı problemlerde sorumluluk çok yetki yok şekilde ifadeler olduğu görülmüştür. Sorunların birbirini doğurduğu, birbiriyle bağlantı olduğu ve birbiri ile ilişkili oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmamda ortaokul yöneticilerinin yansıttıkları görüşler ve bu görüşme sonucu ile ilgili yaptıkları açıklamalarda oluşan kategoriler okullarda problemin her alanda ortaya çıkabildiği problem çözmenin yetkisizlik içinde çok zor bir durum olduğundan bahsetmişlerdir.

Belirlenen sonuçlardan yola çıkılarak bakanlığa, uygulayıcılara ve araştırmacılara aşağıdaki önermeleri yapabiliriz.

Uygulayıcılar ve araştırmacılar için öneriler

- Yöneticilerin problem çözme yöntemleri daha çok alanda geliştirilebilir.
- Farklı veri toplama yöntemleri uygulanarak hazırlanabilir.
- Yöneticilerin karşılaştıkları sorunların, neden sorun teşkil ettiği araştırılabilir.
- Ortaokul yöneticilerinin problem durumlarına yönelik belirttikleri temalar daha detaylı sorularla genişletilmesi planlanabilir.
- Ortaokul yöneticileriyle derinlemesine görüşme yapılabilir.
- Öğretmenlerin katılımının da sağlanarak sonuçlar karşılaştırmalı olarak değerlendirilebilir.
- Ortaokul yöneticileri ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle birlikte çalışarak problem durumları karşılaştırılabilir.
- Farklı kültürlerin birlikte yaşadığı bölgelerde yabancı uyruklu öğrencilerin yarattığı sorunlar incelenebilir.

Bakanlığa öneriler

- Yönetim becerileri eğitimi alan yöneticilerin problem çözme bakımından daha yetkin oldukları görüldüğünden, yeni yöneticilerin yönetim ile ilgili eğitime tabi tutulmaları sağlanabilir.
- Yönetici sorunları yerinde dinlenmeli, çözüm üretilmeli.
- Yöneticilere sorumlulukları dâhilinde daha geniş yetkiler verilmeli.

- d) Görüşme sonuçlarına göre okulların ödeneğinin olmaması dolaylı yoldan birçok sorunu çözümsüz bıraktığı görüldüğünden, ortaokullara bütçe verilmeli.
- e) Öğretmenler belirli aralılarla rotasyona tabi tutulmalı.
- f) Öğretmenlere görev bilincini ve motivasyonunu arttırmaya yönelik çalışmaların planlanmalı.
- g) Yönetici ve öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticisi, eğitim yönetimi, yönetim süreci, problem çözme, yönetim sorunları.

Kaynaklar

- Ağaoğlu, E., Gültekin, M. ve Çubukçu, Z. (2002). 21. yüzyıl eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi sempozyumu bildiriler. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. N:191 Erişim Adresi: <https://dSPACE.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/9032/21.%20Y%C3%BCzy%C4%B1%20E%C4%9Fitim%20Y%C3%B6neticilerinin%20Yeti%C5%9Firilmesi%20Sempozyumu.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Akçadağ, T. (2013). Okul yöneticilerinin bakış açılarıyla üst yönetimler: Sorunlar, çözümler, beklentiler, yansımalar. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 379-399. Erişim Adresi: <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/download/2691/1190/8251>
- Aslanarğun, E. ve Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2): 349-368. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/223336>
- Aydemir, M., & Çetin, S. (2023). Eğitim Kurumlarında Eğitim Yöneticilerinin Karşılaştığı Yönetimsel Problem Odaklarının İncelenmesi. *IJSS*, 7(30), 415-427. Erişim Adresi: https://www.sobider.net/FileUpload/ep842424/File/28.egitim_kurumlarında_egitim_yoneticilerinin_karsilastigi_yonetsel_problem_odaklari_nin_incelemesi.pdf
- Aytaç, T. (2000). Okul merkezli yönetim. Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Baysal, A. C., ve Tekarslan, E. (2004). Davranış Bilimleri. Gelistirilmiş, 4, 147-167 İstanbul: Avcıol.
- Buluç, B., Sulak, S. E., ve Serin, M. K. (2011). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2). Erişim Adresi : <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/76978>
- Çankır, S. (2010). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Sorunları: Sorun Kaynakları ve Destek Stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/90732>
- Cüceloğlu, D. (1997). İnsan ve Davranışı. Psikolojinin Temel Kavramları. Yedinci basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, Doğan (2003). Keşke'siz Bir Yaşam için İletişim Donanımları, 13. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul
- Çelikten, M. (2001). Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 27(27), 297-309. Erişim Adresi : <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuvey/issue/10332/126634>
- Çetin, Ş. (2019). Okul Müdürlerinin Karşılaştığı Sorunlar: Nitel Bir İnceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1637-1647. Erişim Adresi: <https://doi.org/10.24106/kefedergi.3204>
- Duygulu, A., Yenel, K., ve Cemaloğlu, N. (2023). Türkiye'de Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Nitel Bir Araştırma. *Baskent University Journal of Education*, 10(2), 163-176. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3294087>
- Gelbal, S. (1991). Problem çözme. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(6). Erişim Adresi : <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1424-published.pdf>
- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 61-85. Erişim Adresi: https://politikadergisi.com/sites/default/files/kutuphane/orgut_kulturu.pdf
- Kadioğlu Ateş, H., ve Çardak, M. (2016). Eğitim yöneticilerinin problem çözme becerileri ile ilgili araştırmalara genel bir bakış. *Türk ve İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. <http://dx.doi.org/10.16989/TIDSAD.165>
- Karaca, N. H., Akyol, T., Karaca, L., ve CAN YAŞAR, M. (2016). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri ve Benlik Saygılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 18(1). Erişim adresi: <http://hdl.handle.net/11630/4355>
- Karakose, T., Yirci, R., Kocabas, I. (2014). A Qualitative Study Of The Novice Principals'problems In The School Management Process And Solutions. *Pakistan Journal of Statistics*, 30(6). Erişim Adresi: <https://www.researchgate.net/publication/289955218>
- Küçükahmet, L. (2000). Öğretimde planlama ve değerlendirme (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Oğuz, E. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin karar verme stilleri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 415-426.
- Semerci, Y. D. D. N., ve Çelik, P. D. V. (2002). İlköğretimde Problemler ve Çözüm Yolları. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30(30), 205-218. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108469>
- Sonmaz, S. (2002). Problem çözme becerisi ile yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Doktora. Marmara Üniversitesi Erişim Adresi: https://www.proquest.com/openview/656da8d87bb2a7d1cfaeecd67a0563f2/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y*
- Tüfekçi, İsmail, Bilgili, E., Savran, V., & Sekili, A. (2023). İlk Atama ile Göreve Başlayan Eğitim Yöneticilerinin İlköğretim Okullarında Yaşadıkları Sorunlar. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(99), 2333–2342. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8396787>
- Yazıcı, C., ve Sunay, H. (2006). Gençlik Spor Genel Müdürlüğüne Bağlı Amatör Spor Federasyonlarında Görev Yapan Yöneticilerin Personelleriyle Olan Çatışmaları Yönetme Yöntemleri, *SPORMETRE Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 31-37. https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000116
- YILDIRIM, N. (2011). Okul Müdürlerinin Görevlerine İlişkin Yaşadıkları Sorunları Çözme Öyküleri Işığında Denge Rollerini. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 12(4). Erişim Adresi: <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=34ef5d09-d9e2-4486-993e-bc246db1179d%40redis>

Öğretmen Eğitimcileri ve Nitelikli Öğretmenlerin Yetiştirilmesi

Çiğdem Şabin, Dr., Bilim ve Sanat Merkezi, cigdem.cigdem@yahoo.com

Öğretmenler ve nitelikleri, eğitim reformları üzerinde etkilidir ve bu sebeple eğitim politikası çalışmalarında hem araştırmacıların hem de politika yapımcıların odak noktası olmaktadır. Cochran- Smith ve Fries (2012) eğitim politikası ve uygulamasında, bir ülkede öğretmenlerin nasıl istihdam edildiği, eğitim ortamlarına nasıl hazırlandığı ve değerlendirildiğinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmen eğitimcileri genel olarak "öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin (resmi) öğrenmelerini aktif olarak kolaylaştırıcılar" olarak tanımlanabilir (Avrupa Komisyonu, 2013, 8). Öğretmen eğitimcisi, tüm eğitim türlerini kapsayan bir terim olarak hizmet öncesi ve hizmet içi süreçte yer alan ve bu eğitimlerden sorumlu profesyonellerdir (Kelchtermans vd., 2018). Alan yazında öğretmen eğitimcileri için farklı benzetmeler kullanılmaktadır. Öğretmen eğitimcileri, entelektüel birikimi denetleyen kişi (Ball, 2007), yetiştirici sorumluluğu olan kişi (Zhu vd., 2020), zihinleri ya da mental modelleri şekillendiren kişi (Tian-ping & Ai-sheng, 2009) olarak ifade edilmişlerdir. Gökmenoğlu vd., (2015), öğretmen eğitimcisini, öğretmenlerin yetiştirilme ve bilginin üretilmesi sürecinde, kendini geliştiren, araştırmacı ve üretken kişi olarak tanımlar. Bu tanımlamalardan yola çıkarak öğretmen eğitimcilerinin, pedagojik niteliklerle donatılmış, öğretim ortamına uygun stratejileri belirleyebilen, öğrenmeye ve gelişmeye açık öğretmen adaylarını ve öğretmenleri yetiştirmeyi hedefleyen kişiler olarak tanımlanabilir.

Bugün iyi öğretmen eğitiminin, yeterlik temelli, öğrenci merkezli ve uygulamaya dayalı olması gerektiği düşünülmektedir. Öğretmen eğitimcileri, çoğunlukla öğretme becerisine odaklanmakta ve bu becerinin geliştirilmesi için çaba göstermektedir. Öğretmen eğitiminde "öğretim", pedagojik bilgi, beceri ve anlayışı kapsayan karmaşık bir görevdir. Bu görev öğretmen eğitimcilerinin, öğrenci odaklı bir eğitimi merkeze almaları, değerlendirme ve yansıtma araçlarını geliştirirken de öğrenci ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmalarını gerekli kılmaktadır (Murray vd., 2009). Ataş (2018), Türkiye'de öğretmen eğitimcileri için profesyonel standartlar geliştirmiş, öğretmen eğitimcilerin profesyonel ve karakter özellikleri ile görev ve sorumluluklarını şu şekilde belirlemiştir:

Tablo 1. Öğretmen eğitimcilerinin profesyonel, karakter özellikleri, görev ve sorumlulukları

Öğretmen eğitimcileri,	
Profesyonel özellikler	<p>öğretmen eğitimindeki teori ve uygulamalar hakkında bilgili ve donanımlıdır.</p> <p>öğretme ve iyi bir rol model sağlama konusunda eğitilmiş, deneyimli ve yetkindir.</p> <p>değişime ilgi duyan ve gelişmeye meraklı yaşam boyu öğrenen kişilerdir.</p> <p>profesyonel olarak olgun, etik ve her öğrenci için objektiftir.</p> <p>eğlenceli öğretim sağlayarak farklı öğrenci ihtiyaçlarını, stillerini ve ilgi alanlarını ele alır.</p> <p>küçük yaşta öğrencilerden yetişkinlere kadar her seviyede öğretebilir.</p> <p>eleştirel ve yansıtıcıdır ve eleştirel düşünmeyi ve farkındalığı teşvik eder.</p> <p>çeşitli materyaller ve öğretim teknikleri kullanır</p> <p>öğrencilerin, uygulama yapmasına imkan verir.</p> <p>bilinçlidirler, güçlü ve zayıf yönlerinin farkındadır.</p> <p>eğitim sisteminin ve uygulamaların farkındadır.</p>
Karakter özellikleri	<p>öğretmen adaylarına karşı anlayış ve empati gösterir, yargılamaz.</p> <p>öğretmen adaylarının mesleki gelişimini kolaylaştırmak için özenli, ilgili, yardımsever ve destekleyicidir.</p> <p>öğretmen adaylarını yetkin öğretmenler olmaları için teşvik eder, motive eder ve ilham verir</p> <p>öğretmen adayları hata yaptıklarında sabırlı ve hoşgörülüdür.</p> <p>öğretmen adaylarına saygılıdır; onlara geleceğin öğretmenleri gibi davranır ve bu şekilde tanıtır.</p> <p>tutkulu, enerjik, mesleğe bağlı ve motive olmuş bireylerdir.</p> <p>öğretmen adaylarına karşı arkadaş canlısıdır; sınıf içinde ve dışında ulaşılabilir ve planlamada esneklerdir.</p> <p>açık fikirlidir ve öğretmen adaylarından gelen eleştirilere açıktır.</p>

öğretim ve öğretmen eğitiminde yüksek özsaygıya ve özgüvene sahiptir.
zeki, problem çözücü ve analitik düşünürlerdir.
iyi bir mizah anlayışına sahiptir.
dürüst ve demokratik bireylerdir.

Görev ve sorumluluklar	öğretmen adaylarına rehberlik, danışmanlık eder ve yetkin bir öğretmen olmaları için mesleki gelişimlerini kolaylaştırır. derslere girer ve lisansüstü çalışmalara danışmanlık eder. öğretmen eğitimi araştırmaları yapar ve yaygınlaştırır. kurum içi ve kurum dışı idari görevler üstlenir. okul ve üniversiteler arasında işbirliği sağlar.
------------------------	--

Tablo 1’de görüldüğü gibi, öğretmen eğitimcilerinin özellikleri, profesyonel ve karakter özellikleri ile görev ve sorumlulukları olarak kategorize edilmiştir. Her bölümde, öğretmen eğitimcisinin sahip olması gereken nitelikler sıralanmaktadır.

Ataş (2018) dil alanındaki öğretmen eğitimcileri için standart becerileri şu şekilde ifade etmektedir: Teoriyi açıklayan öğretimi modelleme, iletişim kurma, araştırma yapma, uygulamalara yansıtma ve profesyonel olarak gelişim gösterme, öğrenmeyi gözlemleme ve raporlama, problemleri araştırma ve çözme, dil kullanımına model olma. Öğretmen eğitimcileri için bilgi alanları içerik ve pedagoji bilgisi, öğrenci ve öğrenme bilgisi, öğretim programı ve değerlendirme bilgisi, politika, sistem ve toplum bilgisi ve araştırma bilgisi olarak sıralanmaktadır. Koster ve Dengerink, (2008), öğretmen eğitimcileri için bir yeterlilik profili belirleyerek bunu dört gruba ayırır: içerik yeterliliği, iletişimsel ve yansıtıcı yeterlilik, organizasyonel yeterlilik ve pedagojik yeterlilik. Buna benzer bir şekilde, bazı kaynaklarda, uzman öğretmen eğitimcileri için standartlar (ATE, 2007) belirlendiği görülmektedir. Bu standartlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2. Uzman öğretmen eğitimcileri için standartlar

1	Öğretim	Uzman öğretmen eğitimcileri, profesyonel bilgi, beceri ve araştırmayı, teknoloji ve değerlendirmede yeterliği yansıtan eğilimleri sergileyen öğretim uygulamalarına model olur.
2	Kültürel yeterlilik	Uzman öğretmen eğitimcileri, kültürel yeterliliği uygular ve öğretmen eğitiminde sosyal adaleti teşvik eder.
3	Bilim	Uzman öğretmen eğitimcileri araştırmayı dâhil eder ve öğretmen eğitimi ile ilgili bilime katkıda bulunur.
4	Profesyonel gelişim	Uzman öğretmen eğitimcileri kendi uygulamalarını geliştirmek için sistematik olarak sorgular, sürekli mesleki gelişimi taahhüt eder.
5	Program geliştirme	Uzman öğretmen eğitimcileri, teori, araştırma ve iyi uygulamaya dayalı olan özenli öğretmen eğitim programlarını geliştirme, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde liderlik yapar.
6	İşbirliği	Uzman öğretmen eğitimcileri, öğrenci öğrenimini, araştırmayı ve öğretimi iyileştirmek için ilgili paydaşlarla düzenli olarak işbirliği yapar.
7	Kamu bilinci	Uzman öğretmen eğitimcileri, tüm öğrenciler için yüksek kalitede eğitim için yapıcı ve bilgili bir savunucu olarak hizmet eder.

8	Öğretmen mesleği	eğitimi	Uzman öğretmen eğitimcileri, öğretmen eğitimi mesleğinin geliştirilmesine katkıda bulunur.
---	---------------------	---------	--

Kaynak: Öğretmen Eğitimcileri Birliği Uzman Öğretmen Eğitimcileri Standartları (ATE), 2007

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğretmen eğitimcileri için belirlenen standartlar, öğretim, kültürel yeterlilik, bilim, profesyonel gelişim, program geliştirme, işbirliği, kamu savunması ve öğretmen eğitimi mesleği başlıkları altında toplanmaktadır. Richter, Lazarides ve Richter’in araştırması, öğretmenlerin öğretmen eğitimcisi olma motivasyonlarının kariyer özlemleri, sosyal katkı, rutinlerden kaçma ve tesadüf olduğunu göstermektedir (Richter, Lazarides, Richter, 2021). Ulusal sınırların ötesinde öğretmen eğitimcileri, hem yüksek kaliteli öğretim hem de araştırma yapmak için kurumsal beklentiler arasındaki gerilimle mücadele etmektedir (Czerniawski vd., 2017). Ayrıca, öğretmen eğitimcilerinin, akademik kariyer, araştırma (Gökmenoğlu vd., 2015), ders verme gibi farklı görevleri olduğu gibi rol model olmaları da (Korthagen vd.,2005) söz konusudur.

Öğretmen eğitimcileri, öğretmen adaylarının öğrenme kaliteleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Snoek vd., 2011). Öğretmen eğitimcileri hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimde önemli bir rol oynamaktadır (Cochran-Smith vd., 2020). Ayrıca, Avrupa Komisyonu Raporu, Avrupa’daki öğretmen eğitimcileri mesleği üzerine çıkardıkları raporda (2013), öğretmen adaylarının mesleki gelişimini kolaylaştırmanın öğretmen eğitimcileri ile ilişkilendirilen ilk rol olduğunu belirtmektedir. Başarılı eğitimi oluşturan bir zincirin birbirinden ayrılmaz bileşenleri olarak öğretmen eğitimcisi, öğretmenlerin niteliği, öğrenci başarısı, okul başarısı sıralanabilir.

Öğretmen eğitimcileri sadece öğretmen adaylarının öğretim ile ilgili öğrenmelerini desteklemezler, öğretim sürecinde, öğretmen rolünde bir modeldir. Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme mesleği eşsizdir (Lunenberg vd., 2007). Taner ve Karaman’a göre (2013), öğretmen eğitimcilerinin, öğretmenlerin kimlik oluşumunda önemli bir rol oynamaktadır. Ducharme ve Ducharme (1995) araştırmalarında, okulları öğretmenlik uygulamaları için kullanırken, öğretmen eğitiminin ilk ve orta öğretim kurumlarından önemli ölçüde etkilenmekte olduğunu belirtmişlerdir. Yükseköğretim kurumlarının ve okulların, öğretmen eğitimcilerinin rollerini de etkilemesi beklenebilir.

Alanyazında son yıllarda üzerinde araştırma yapılan konulardan biri olan öğretmen etkililiği üzerinde, öğretmenin hizmet öncesi eğitimi önemli pay sahibidir (Priestly vd., 2015). Kaumba (2023) öğretmenlerin etkililiğinin, edindikleri bilgi ve becerilere bağlı olduğunu ifade eder. Öğretmen eğitimcisinin tercih ettiği metodlar ile öğretimin niteliği yakından ilişkilidir (Wilson, 2006). Öğretmen eğitimcisi, kaliteli öğretmenlerin yetiştirilmesinde önemli bir etkiye sahiptir (Howey & Zimpher, 1990) Dolayısıyla, öğretmen niteliği, öğretmen eğitimcilerinin özelliklerinden ve dolaylı olarak da öğrenci ve okul başarısından ayrı düşünülmemelidir.

Öğretmen Niteliği

Bilgi çağının önemli gerekliliklerinden olan öğretmenlerin ve öğrencilerin sürekli gelişimi ve ilerlemesi gelişmekte olan toplumlarında öncül ihtiyaçlarındandır. Öğrencilerden beklentiler arttıkça, onların eğitiminden sorumlu olan öğretmenlerden de beklentiler artmaktadır. Mesleki gelişim, kendini yenileme son yıllarda öğretmenlerden en çok beklenen davranışlardır. Gerçekte, bu çabaların ve tüm eğitim olanaklarının tek sebebi ise öğrencilerin akademik başarısını artırmak olmuştur (OECD, 2005).

Bir ülkede yetiştirilen öğretmenlerin kalitesinin, eğitimlerinin kalitesi arasında güçlü bir bağ bulunmaktadır. Bu sebeple, öğretmen eğitimi veren kurumlar, kaliteli öğretmenler yetiştirmeye yönelik endişelere sahiptir. Her ulusta öğretmen kalitesi, öğretmen eğitimi ve bu eğitimin kalitesi ile mümkün olmaktadır (Narad, 2019). Bu bağlamda, kaliteli öğretmenlere erişimin her bir öğrenci için mümkün kılınması, ülkelerin gelecek hedeflerinde önceliğini korumaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011). Modern toplumlar incelendiğinde, sürekli öğrenmeyi ve kendini yenilemeyi ilke edinen, hayat boyu öğrenmeye inanmış kişiler yetiştirmeye verilen önem fark edilmektedir. İçinde yaşadığı çağın yeniliklerine uyum sağlayan insanları yetiştirme sorumluluğu da öğretmenlerindir. Bu sebeple, öğretmenlerin çok iyi yetişmiş, alanında yetkin ve yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları gerekmektedir. İyi yetiştirilmiş nitelikli öğretmenlerin varlığının, nitelikli eğitimin ön koşuludur. Nitelikli öğretmenler, toplumun ihtiyaçlarını ve beklentilerini gözeterek kendi tutum ve yaklaşımlarını düzenler (Gündüz & Tangut, 2014). Başarılı bir öğretmen, öğretim programının hedeflerinde belirtilen özellikleri, öğrencilere kazandıracak nitelikte öğretim yapar (Sünbül, 2003). Topluma iyi yetiştirilmiş insanların kazandırılmasının en önemli yolu, öğretmenlerin niteliğinin yükseltilmesi, öğretmenlik mesleğinin kalitesinin artırılmasıdır (Çalışıcı, 2019).

Öğretmen eğitimcileri, tasarladıkları ve uyguladıkları derslerde, öğretmenlerin niteliğini elbette ki önemsemelidirler. Ayrıca, eğitimin amaçlarının öğretmen kalitesini ve öğretmen eğitimi programlarının tasarımını etkilemesi beklenir (Singh vd., 2021). Mevcut eğitim politikası söylemleri, öğretmenleri reform girişimleri için merkezi hedefler olarak konumlandırmaktadır. Öğretmen kalitesi anlayışı oluşturmak için 'kalite' etrafındaki politikaların nasıl işlediğini anlamak önemlidir. Öğretmen kalitesi, son yıllarda eğitim reformunu yönlendiren politika söylemlerinde etkisi olan, okul eğitimi ve öğretmen eğitimi üzerinde etkisi olmaya devam eden bir kavramdır. Öğretmen kalitesine odaklanmak, toplumdaki her kesim için normal karşılanabilir. Herkes çocukları için kaliteli öğretmenler ister ve herkes öğretmen eğitimi programlarının en yüksek kalitede olması gerektiğini kabul eder (Churchward & Willis, 2019). Cochran-Smith (2005, 3), bu tür politika oluşturma süreçlerinde öğretmenin bir "kamu politikası sorunu" olarak konumlandırıldığını belirlemiştir. O zaman politika yapımcıların arayışı, "neyin işe yaradığına" dair bir formül ortaya çıkarmak olabilir. Öğretmen kalitesini ve öğrenci kazanımlarını yükseltmek için öğretmen eğitiminde kullanılan müfredat, pedagoji ve değerlendirme süreçlerini iyileştirme ön planda tutulabilir.

Daha önce de belirtildiği gibi, bir eğitim sisteminin kalitesi, öğretmenlerinin kalitesine bağlıdır; ancak öğretmenlerin kalitesi, okuldaki çalışma ortamlarını şekillendiren politikaların kalitesine aşamaz ve bu onların seçilmesine, işe alınmasına ve geliştirilmesine rehberlik eder (OECD, 2017). "Güçlendirilmiş Eğitimciler" çalışmasında (Darling-Hammond vd., 2017), öğretmenler ve onların çalışmaları üzerinde doğrudan etkisi olan faktörler, işe alım (seçim dahil) süreçleri ve yönetmelikler, öğretmen hazırlığı, göreve başlama ve mentorlük, mesleki öğrenme, öğretmen geri bildirim ve değerlendirmesi ve kariyer ve liderlik gelişimi olarak sıralanmaktadır. Dolaylı olarak, okul müfredatı, değerlendirmeler ve sorumluluk, okul finansman stratejileri ve okul organizasyonu gibi okul politikaları da öğretmenlerin çalışmalarını etkilemektedir.

Eğitimin birçok alanında standardizasyonun artan vurgusu, müfredatı, öğrencilerin test edilmesini ve öğretmenler ve okul liderleri için standartların geliştirilmesini etkilemiştir. Standartlaştırma süreçleri ölçümleri mümkün kılar ve ölçümle birlikte hesap verebilirlik için bir yol sağlar. Buna ilaveten, bu ölçümlerin sonuçlarını kamu incelemesine açık hale getirme eğilimi önemlidir. Örneğin, Küresel ölçekte Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) raporları ve okullardaki ulusal sınav programları ve öğretmenler için standart belgeleri, Avustralya'nın bu uygulamaları temel öğretmen eğitime kabul etmesinden önce birkaç başka ülkede geliştirilmiştir (Brennan, 2009).

Avrupa'da öğretmen yetiştirme her zaman gündemdeki yerini korumaktadır. Bu konuda başarılı olmuş ülkeler bile öğretmen yetiştirme programlarını ve kurumlarını sürekli denetlemektedir. Öncelikli olarak temel eğitimde ve diğer eğitim kademelerinde öğretmenlik mesleğinin niteliğini artırmaya yönelik yoğun çalışmalar yapılmaktadır (ETUCE, 2008). İki OECD belgesi, küresel eğitim reformu politikası söyleminde öğretmen kalitesi tartışmaları için çok önemlidir. Birincisi, Öğretmenler Önemlidir: Etkili Öğretmenleri Çekme, Geliştirme ve Elde Tutma Politikaları (OECD, 2005). İkincisi, Etkili Öğretmen Politikaları: PISA'dan İçgörüler (OECD, 2018). PISA, TIMMS gibi uluslararası düzeyde uygulanan sınavlar ve sonuçların değerlendirilmesi, ülkelerin eğitim sistemlerini tekrar incelemelerini, iyileştirme çalışmalarını yapmalarını sağlamaktadır. Bu tür sınavlar bir tür karne gibi düşünülerek düzeltmeler, iyileştirmeler yapılabilmektedir (Çelebi vd., 2014).

Öğretmen kalitesinin, öğrencilerin gelişim süreçleri üzerindeki etkisini gösteren bulgular, birçok ülkede özellikle Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen yeterliklerine ve kalitesine odaklanılmasını sağlamıştır (TED, 2009). Öğretmenlikte mesleki yeterlikler, ihtiyaç duyulan bilgi, beceri, tutum ve inançları ifade etmektedir, bu sebeple etkili öğretimde önemli olan kültürel, iletişimsel, kişisel, pedagojik ve entelektüel alanlarda yetkinlikler içermektedir (Joseph, 2013). Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2017) Öğretmenlik Mesleği Genel yeterlikleri aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

A. Mesleki Bilgi	B. Mesleki Beceri	C. Tutum ve Değerler
A1. Alan bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
A2. Alan eğitimi bilgisi	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
A3. Mevzuat bilgisi	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İş Birliği

B4. Ölçme ve Değerlendirme

C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, üç bölümde ele alınmıştır. Mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler başlıkları altında, öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler açıklanmaktadır. MEB tarafından güncellenmesi yapılan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri; “mesleki bilgi”, “mesleki beceri” “tutum ve değerler” olmak üzere birbiri ile ilişki ve birbirinin tamamlayıcı olan üç yeterlilik alanı ile bu yeterlilik alanlarının altında yer alan on bir yeterlik ve bu yeterliliklere ilişkin altmış beş göstergeden oluşmaktadır

Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK) (2018) bilgi ve yeterlik alanları, öğretmenlikle ilgili alan bilgisi, pedagoji bilgisi ve pedagojik alan bilgisi olarak belirlenmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmen standartları geliştiren Eyaletler Arası Yeni Öğretmen Değerlendirme ve Destek Konsorsiyumu (Interstate Teacher Assessment and Support Consortium [InTASC], 2013) öğretmenler için standartlar belirlemektedir ve farklı eyaletlerde uygulamaktadır.

Öğretmen eğitimcileri için belirlenen standartlar, öğretmen eğitimlerinin ve nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesine katkıda bulunabilir. Her branş özelinde ve genel olarak öğretmen eğitimcileri için ölçütlerin belirgin olması, ölçülebilir, değerlendirilebilir bir süreci başlatacak ve bununla birlikte daha şeffaf ve nitelikli bir öğretmen yetiştirme politikalarının yolunu açacaktır. Ayrıca boylamsal çalışmaların yürütülmesi, bölge, şehir bazında incelemelerin yapılması, Güçlü, zayıf yönler, tehditler ve fırsatlar (GZTF) analizinin yapılması, ihtiyaçların tespit edilmesi, öğretmen yetiştirme konusunda önemli iyileştirmelerin yapılmasına, niteliğin artırılmasına olanak sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen eğitimi; öğretmen eğitimcileri; görev ve sorumluluklar

Kaynakça

- Association of Teacher Education (ATE) (2007). Quality standards for teacher educators. <http://www.ate1.org/pubs/Standards.cfm>.
- Ataş, U. (2018). *Professional development and competence profiles of English language teacher educators in Turkey (Doctoral dissertation)*. Available from YOKTEZ database. (Thesis No. 512507)
- Ball, S. J. (2007). *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*. London, UK: Routledge.
- Brennan, M. (2009). Steering teachers. Working to control the feminized profession of education. *Journal of Sociology*, 45(4), 339–359. <https://doi.org/10.1177/1440783309346473>
- Cochran-Smith, M. & Fries, K. (2012). Trends and challenges in teacher education in Teacher Education Research between National Identity and Global Trends NAFOL Yearbook 2012 Anna-Lena Østern (ed), Kari Smith (ed), Torill Ryghaug (ed), Thorolf Krüger (ed), May Britt Postholm (ed) . <https://oa.fagbokforlaget.no/index.php/vboa/catalog/book/17> on 31.07.2023
- Cochran-Smith, M. (2005). Studying Teacher Education: What We Know and Need to Know. *Journal of Teacher Education*, 56(4), 301–306. <https://doi.org/10.1177/0022487105280116>
- Cochran-Smith, M., Grudnoff, L., Orland-Barak, L., & Smith, K. (2020). Educating teacher educators: International perspectives. *The New Educator*, 16(1), 5e24. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2019.1670309>
- Churchward, P., Willis, J. (2019) The pursuit of teacher quality: identifying some of the multiple discourses of quality that impact the work of teacher educators, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47:3, 251-264, DOI: [10.1080/1359866X.2018.1555792](https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1555792)
- Czerniawski, G., Guberman, A., & MacPhail, A. (2017). “The Professional Developmental Needs of Higher Education-Based Teacher Educators: An International Comparative Needs Analysis.” *European Journal of Teacher Education* 40 (1): 127–140. doi:10.1080/02619768.2016.1246528.
- Çalışıcı, B. (2019). 2006-2018 yılları arasında Türkiye'de öğretmen yetiştirme politikalarına ilişkin bir değerlendirme. Yüksek Lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı, Ankara, Türkiye.
- Çelebi, N., Güner, H., Taşçı Kaya, G., & Korumaz, M. (2014). Neoliberal eğitim politikaları ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında uluslararası sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) analizi. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 33- 75.

- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A., Hammerness, K., Low, E., McIntyre, A., Sato, M. & Zeichner, K. (2017). *Empowered Educators: How high performing systems shape teaching around the world*.
- Ducharme, E. R., & Ducharme, M. K. (1995). *Development of the teacher education professoriate*. In F. B. Murray (Ed.), *The teacher educator's handbook: Building a knowledge base for the preparation of teachers* (pp. 691-714). San Francisco: Jossey-Bass.
- European Commission. (2013). Supporting teacher educators for better learning outcomes. Brussels. http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf.
- European Trade Union Committee for Education [ETUCE]. (2008). Teacher education in Europe. ETUCE policy paper. https://www.csee-etu.org/images/attachments/ETUCE_PolicyPaper_en.pdf
- Gokmenoglu, T., Beyazova, G., & Kiliçoğlu, A. (2015). Mesleki Gelişim: Öğrenen olarak Öğretmen Eğitimcileri. İlköğretim Online. 14. 10.17051/10.2015.10038.
- Gündüz, H., & Tangut, E. (2014), Performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 0(9), 1-21.
- Howey, K. R., & Zimpher, N.L. (1990). Professors and deans of education. In W.R. Houston (Eds.) *Handbook of research on teacher education*, New York: Macmillan.
- Interstate Teacher Assessment and Support Consortium [InTASC] (2013). *Interstate teacher assessment and support consortium InTASC model core teaching standards and learning progressions for teachers 1.0: a resource for ongoing teacher development*. Washington, DC.
- Joseph, B. (2013). Teacher effectiveness and professional competency among higher secondary school teachers in Kottayam district, Kerala, PhD Dissertation, Andhra University, Visakhapatnam, Chapter 1 (p.17-52).
- Kaumba, C. (2023). Learners' Reflection on Service-Learning Pedagogy in the Teaching of 15. Civic Education Lessons in Zambia. International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS), Volume VII, Issue II, February 2023.
- Kelchtermans, G., Smith, K., & Vanderlinde, R. (2018). Towards an 'international forum for teacher educator development': An agenda for research and action. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 120e134. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1372743>
- Korthagen, F., Loughran, J., & Lunenberg, M. (2005). Teaching teachers-studies into the expertise of teacher educators: An introduction to this theme issue. *Teaching and Teacher Education*, 21, 107-115.
- Koster, B., & Dengerink, J.J. (2008). Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 31 (2), 135-149.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*. 586-601. 10.1016/j.tate.2006.11.001.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2011). Ulusal öğretmen strateji belgesi. <http://egitim.erkincan.edu.tr>.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). TEDP Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERI.pdf
- Murray, J., Swennen, A., & Shagrir, L. (2009). Understanding teacher educators' work and identities. Swennen, M. van der Klink (eds.), *Becoming a Teacher Educator*, DOI 10.1007/978-1-4020-8874-2_3, C_ Springer Science+Business Media B.V. 2009
- Narad, A. (2019). Teacher education accreditation practices and procedures: Comparison of USA, England, Australia and India. *International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE)*, 7(6S5), 1828- 1836.
- OECD, (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*.
- OECD (2017), *PISA 2015 Technical Report*, PISA, OECD Publishing, Paris, www.oecd.org/pisa/data/2015-technical-report/.
- OECD (2018), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- Priestley, M., Biesta, G. J. J., & Robinson, S. (2015), Teacher agency: What is it and why does it matter? In R. Kneyber & J. Evers (Eds.), *Flip the system: Changing education from the Bottom Up*, London: Routledge.
- Richter, E., Lazarides, R., & Richter, D. (2021). Four reasons for becoming a teacher educator: A large-scale study on teacher educators' motives and well-being. *Teaching and Teacher Education*. 102. 10.1016/j.tate.2021.103322.
- Singh, P., Hoyte, F., Heimans, S., & Exley, B. (2021). Teacher Quality and Teacher Education: A Critical Policy Analysis of International and Australian Policies. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(4). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2021v46n4.1>
- Snoek, M., Swennen, A., & Klink, M. (2011). The quality of teacher educators in the European policy debate: actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. *Professional Development in Education*, 37(5).

- Sünbül, A. M. (2003). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Pegem A Yayıncılık 3. Baskı.
- Taner, G., & Karaman, A. C. (2013). A metasythesis of research on foreign language teacher identity in Turkey: Implications for teacher education. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3(6), 64-76.
- TED, (2009). *Öğretmen Yeterlikleri: Özet Rapor*, Adım Okan Matbaacılık: Ankara.
- Yükseköğretim Kurulu. (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. 1 Şubat 2020 tarihinde https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf
- Tian-ping, Y., & Ai-sheng, L. (2009). The analysis of university metaphors, *University Education Science*, 3, 30-34.
- Wilson, S.M. (2006). Finding a canon and core: Meditations on the preparation of teacher educator researchers. *Journal of Teacher Education*, 57, 315-325
- Zhu, G., Rice, M., Li, G., & Zhu, J. (2019). EFL student teachers' professional identity construction: A study of student-generated metaphors before and after student teaching.

Unsuccess and unaware: Exploring high school students' academic achievement from Dunning-Kruger's perspective

Mustafa Özgenel¹⁰ Serkan YÜKSEL¹¹ İsmail ATAÇ¹² İsmail Eray DURSUN¹³

Abstract

The Dunning-Kruger effect has a significant impact in a variety of areas, from education to professional life. In this context, the difference between students' objective academic achievements and their self-assessed (predicted) academic achievements can be considered an important research topic. In this study, we aimed to compare the objective assessment and self-assessment-based academic achievements of high school students. An academic achievement test developed by the researchers was used to collect data. Students were asked to solve the achievement test and guess how many questions they answered correctly. The scores the students received from the achievement test were calculated and their self-assessment-based achievements were compared. While analyzing the data; Students are divided into 4 quarter groups according to their academic achievement, from the least successful group to the most successful group. It was determined that there was a greater difference between the objective academic achievements of the students in the first and least successful quarters and their self-assessment-based achievements compared to the students in the other quarters. When it comes to the last and most successful quarter, it has been determined that actual success and self-assessed successes are approaching each other.

Introduction

The Dunning-Kruger effect is a widely studied and validated phenomenon in the field of psychology that has important social and practical consequences. In psychology, the Dunning-Kruger effect refers to the cognitive bias that results from individuals' inaccurate assessments of their own abilities and knowledge (Dunning, et al., 2003). This effect can cause individuals to make wrong decisions both in their business and educational lives, and can affect overall success by affecting the connection between self-confidence and performance (Kruger and Dunning, 2002; Ehrlinger, et al., 2008). Self-confidence is the individual's belief that he will be successful or get a good result in any situation (Tayl, 2019). While lack of self-confidence can be associated with concepts such as self-doubt, loneliness, insecurity, passivity, submission and feeling unloved (Şahin, et al., 200), having unjustified high self-confidence can also create significant difficulties for individuals. Because the tendency to have overconfidence can turn into a situation that prevents individuals from making plans on how to avoid increasing problems (Robbins and Judge, 2020). A similar situation may apply to the concept of self-efficacy defined by Bandura (1983). Bandura (1983) states that self-efficacy is not about what the individual has, but about his judgments about what he can do with what he has. Although an individual's positive judgment about what he can do with what he has is a positive situation, an unfoundedly high level of perception of self-efficacy can also cause various harms to the individual. In this respect, it can be said that an evaluation mistake made by seeing oneself at a much higher level than it is is a significant obstacle to the personal development of the lowest performing groups (Kruger and Dunning, 1999).

¹⁰ Assoc. Prof., İstanbul Sabahattin Zaim University, mustafa.ozgenel@izu.edu.tr, 0000-0002-7276-4865

¹¹ PhD Student, İstanbul Sabahattin Zaim University, srknuyksel@outlook.com, 0000-0001-8087-8478

¹² PhD Student, İstanbul Sabahattin Zaim University, atacismail10@gmail.com, 0000-0002-4676-9814

¹³ PhD Student, İstanbul Sabahattin Zaim University, ismail.eray.dursun@gmail.com, 0000-0002-6420-7487

Ultimately, overconfidence without real support can lead to various harms for individuals. These individuals not only reach wrong conclusions or make regrettable mistakes, but also lack the ability to realize their wishes due to their inadequacy (Kruger and Dunning, 1999). In a study conducted by Dunning et al. (2003), objective achievements and subjective evaluations of participants in a certain field were compared. The results revealed that low-achieving individuals had low mastery/performance levels despite the belief that they were performing well. However, the same was not observed among high-achieving participants, as they tended to evaluate their own expertise more realistically. In addition, there are findings in the literature in the context of Dunning-Kruger syndrome and with different samples confirming the assumptions of this syndrome. For example, although university students feel inadequate about their field, they think they will be good at their profession (Bal and Hassülün, 2016). The Dunning-Kruger effect also provides insight into the learning and development processes and reveals that individuals evaluate their competence more realistically as their knowledge level increases (Dunning, et al., 2003). In this context, the difference between the objective achievement of high school students and their self-assessed achievement is considered an important research topic. Understanding this phenomenon is of critical importance for adolescents at high school level to evaluate their knowledge and skills more objectively and to adopt a more realistic approach in their decision-making processes. Therefore, in this study, we aimed to compare the objective achievement of students studying in different types of high schools in Turkey with their self-assessment-based achievement. As a result of our research, we think that the results of the research will be valuable for school guidance services, teachers and educational administration, as the difference between students' actual academic achievements and their self-assessed success levels will be determined.

Method

Research Model

Since our research was conducted to reveal students' personal evaluations of their academic achievements and their actual academic achievements, it was conducted according to the "survey" pattern, one of the quantitative research methods. Survey research, which we encounter in almost every field, is used to reveal the existing situation of a group or to measure the characteristics of the group (Şen and Yıldırım, 2021).

Study Group

A significant portion of the students studying in public secondary education institutions in Turkey (MEB, 2022) are studying in Anatolian High School, Science High School, Vocational and Technical Anatolian High School, Multi-Program Anatolian High School and Imam Hatip High Schools. Considering the rates of students placed in universities according to high school types, the most successful school type is Science High Schools, followed by Anatolian High Schools, Imam Hatip High Schools and Vocational High Schools, respectively (Assessment, Selection and Placement Centre [ÖSYM], 2022). 651 students studying in different high schools in Istanbul participated in our research in the 2022-2023 academic year. Of the students participating in our research, 114 (17.5%) were studying at vocational high schools, 235 (36.1%) were studying at Anatolian High School, 117 (18%) were studying at Imam-Hatip High School and 185 (28.4%) were studying at Science High School. Additionally, 275 (42.2%) of our participating students are girls and 376 (57.8) are boys.

Data Analysis

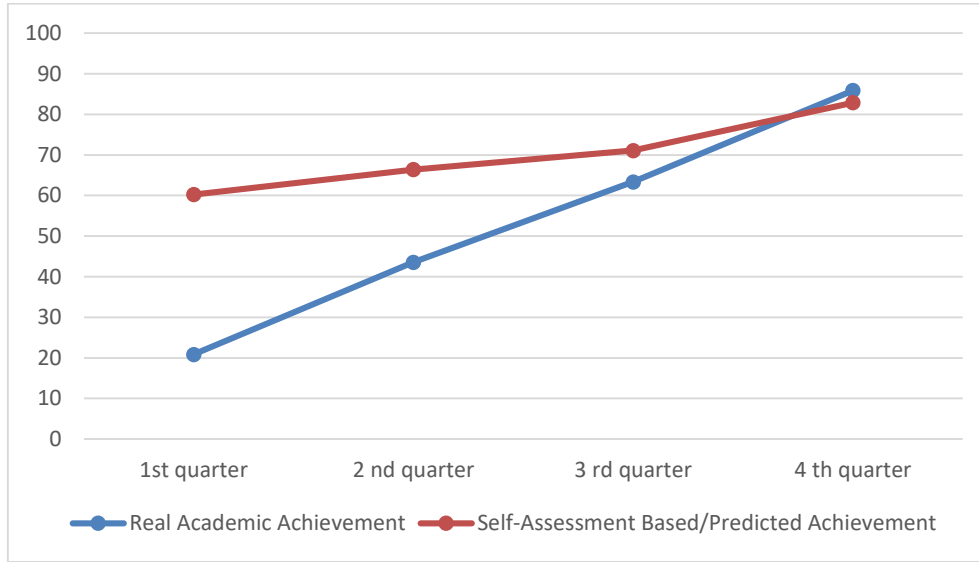
In this study, a multiple-choice academic achievement test developed by the researchers was used to collect data. To ensure the content validity of the achievement test, a table of specifications was prepared and the objectives to be measured were discussed. After the table of specifications was prepared, the item types to be used were determined and it was decided that the measurement tool to be applied would be a multiple-choice test. The achievement test was applied to students in the 9th grade of secondary education institutions and was prepared to cover the achievements in the 9th Grade Turkish Language and Literature course curriculum. Academic Achievement Test consists of 10 questions and the correct answer to each question is evaluated as 10 points. The average difficulty level of the items in the test is 0.53. The fact that the average difficulty is close to 0 indicates that the test is difficult for the group (İlhan, 2019).

At the end of the academic achievement test, students were asked to write down how many questions they could have answered correctly in the academic achievement test in total in order to determine their perception of success based on their self-assessment. In this way, by using the same achievement test, it was aimed to determine the students' actual

success levels and to determine their perceptions of their success based on their self- assessment. In this context, the actual success average of the 651 students who participated in our research was 53.47, while their self-assessment-based success was 70.17.

Results

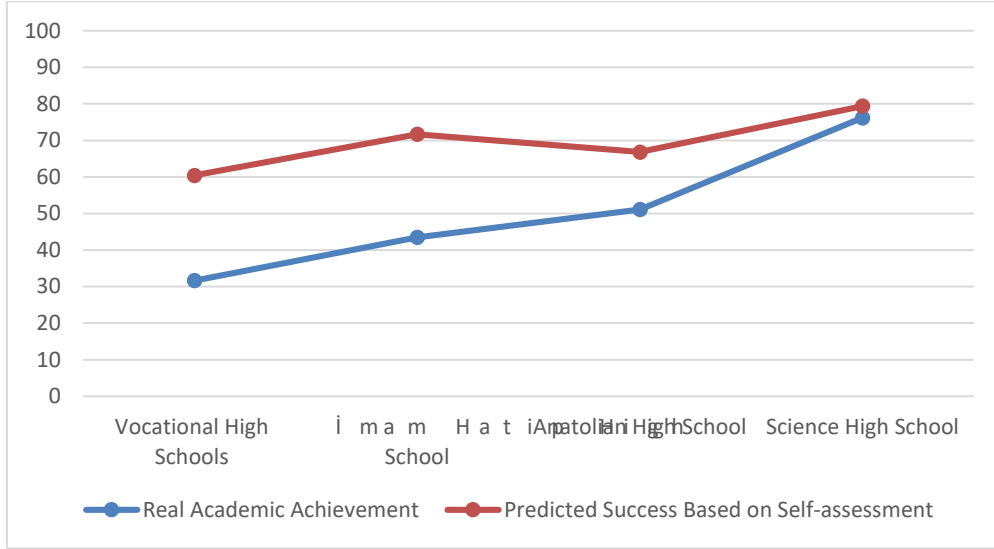
Graph 1 shows students' actual academic scores and their predicted academic scores based on students' self-assessments:



Graph 1. Actual Academic Scores and Predicted Academic Scores Based on Self-assessment

In Graph 1, students are divided into 4 quarter groups according to their actual academic achievement. Accordingly, it can be seen that the difference between the actual academic achievement of the students in the least successful 1st quarter and their predicted achievement based on self-assessment is greater than that of the students in the other quarters. As actual academic success increased, the difference between it and the predicted success based on self-assessment began to decrease. In the last quarter, it was observed that the actual success was higher or closer to the predicted success based on self-assessment. Based on Graph 1, it can be stated that the perceptions of students with low academic achievement regarding their own academic achievement are far from reality, and that the perceptions of students with high actual academic achievement are more realistic.

Graph 2 shows the actual academic achievements of students studying in Vocational High Schools, Imam-Hatip High Schools, Anatolian High Schools and Science High Schools, according to the types of high schools they attend, and their predicted achievements based on self-assessment.



Graph 2. Outlook by High School Types

When Graph 2 is analyzed, it is found that students studying in Science High Schools are more successful academically than students in other high school types and they predict their own success more accurately. On the other hand, it can be stated that students studying in Vocational High Schools and Imam Hatip High Schools are both less successful and evaluate their academic positions more incorrectly than students in Science High Schools and Anatolian High Schools.

Discussion and Conclusion

According to the findings of our research, a significant portion of the participating students appear to overestimate their academic success scores. At this point, based on Kruger and Dunning's (1999) findings that individuals can evaluate themselves more realistically through education, it can be said that students need help to improve their awareness of their academic levels. We can also state that it is very important to provide this assistance to students as early as possible. Because students' lack of awareness of their own failures or inadequacies, and even their unrealistic positive perceptions of themselves despite failure, may have a negative impact on their academic achievement. It can be said that this situation may increase the deviation over the years, making it more difficult to compensate for the resulting damage. The reasons why students cannot evaluate themselves correctly include that they move to the upper grade despite constant failure (Yüksel and Özgenel, 2022), that teachers avoid making negative statements due to various factors, and that parents cannot evaluate their children objectively. At this point, we recommend that school guidance services and policy makers be aware of the situation and take precautions on the issue within the framework of the principles set forth by educational psychology. Additionally, Dunning et al. (2003) state that people tend to be happy without being aware of their inadequacies. Therefore, in the research conducted by Kaya and Candeger (2019) on high school students in Turkey, this can be shown as a reason why the subjective well-being levels of Science High School students have the lowest average compared to students in other types of high schools.

The findings of our research reveal that the objective academic achievements of students studying in Vocational High Schools and Imam-Hatip High Schools are lower than those of students studying in Anatolian High Schools and Science High Schools. However, the interesting aspect of the findings is that students studying in Vocational High Schools and Imam Hatip High Schools perceive themselves to be much more successful than they actually are. The difference between the objective academic achievement and predicted achievement of students studying in Vocational High Schools and Imam Hatip High Schools is greater than that of students studying in Anatolian High School and Science High School. The fact that groups who are not aware of their academic deficiencies see themselves above their actual academic levels is an issue that needs to be taken precautions. These results show that the Dunning-Kruger effect plays an important role in students' learning processes and evaluation of their success.

During adolescence, high school students may want to present themselves as more successful to their peers out of concern for social desirability and may have difficulty assessing their own achievement realistically. This situation may prevent students from making effective decisions and seeing their own problems, and may negatively affect their motivation and learning strategies. At the same time, students' failure to realize their true potential may prevent them from achieving their long-term goals. Therefore, it is important to provide objective feedback to students during the education process and to support them in developing accurate self-assessment skills. Therefore, it is recommended that teachers guide students to gain the ability to objectively assess their own achievement and that educational administrators shape their policies by being aware of the situation.

References

- Bal, V. & Hassülün, P. (2016). Öğrenilmiş çaresizliğin Dunning Kruger Sendromu ile ilişkisi: Celal Bayar Üniversitesi son sınıf öğrencileri üzerine bir uygulama. *Uluslararası İşletme, Ekonomi ve Yönetim Perspektifleri Dergisi*, (3), 41-53.
- Bandura, A. (1983). Self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 646-669.
- Dunning, D., Johnson, K., Ehrlinger, J., & Kruger, J. (2003). Why people fail to recognize their own incompetence. *Current Directions in Psychological Science*, 12(3), 83-87.
- Ehrlinger, J., Johnson, K., Banner, M., Dunning, D., & Kruger, J. (2008). Why the unskilled are unaware: Further explorations of (absent) self-insight among the incompetent. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 105(1), 98-121.
- İlhan, M. (2019). Madde analizi ve madde ile test istatistikleri arasındaki ilişki. B. Çetin (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s. 269-298). Ankara: Anı.
- Kaya, Z. & Candegör, H. (2019). Farklı lise türlerine devam eden öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin demografik değişkenlere göre karşılaştırılması. *21. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) Kongresi* (pp.363-372). Antalya, Turkey.
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware--but why? A reply to Krueger and Mueller. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134.
- Kruger, J., & Dunning, D. (2002). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.pdf (Erişim Tarihi: 29.01.2023)
- ÖSYM. (2022). *2022 YKS Yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler*. https://www.osym.gov.tr/yks_yerlestirme_sayisal_bilgiler_2022.pdf (Erişim Tarihi: 29.01.2023).
- Robins, S. P. & Judge, T. A. (2020). *Örgütsel davranışın temelleri* (İ. E. Artan ve G. Eser, Çev. Ed.) Nobel.
- Şahin, İ., Şahin Fırat, N., Zoraloğlu, Y. R. & Açıkgöz, K. (2009). Üniversite öğrencilerinin sorunları. *Education Sciences*, 4(4), 1435-1449.
- Şen, S. ve Yıldırım, İ. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Nobel.
- Taylı, A. (2019). Kişisel rehberlik ve psikolojik danışma. M. Güven (Ed.), *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* içinde (s. 195-228). Anı.
- Yüksel, S. ve Özgenel, M. (2022). Anadolu liseleri bağlamında Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği sınıf geçme sistemine yönelik bir öneri. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 5(1), 40-54.

Okul İletişim Yönetiminde Sosyal Medyanın Rolü: Velilerin Görüşleri ve Deneyimleri Üzerine Bir İnceleme

Rıza AKKAYA¹⁴ 

Öz

Bu çalışma ile sosyal medyanın okul iletişimi yönetimindeki rolünü anlamak için velilerin deneyim ve görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda, velilerin sosyal medya platformlarını okul iletişiminde ne ölçüde kullandıkları, hangi tür içerikleri tercih ettikleri, sosyal medyanın okul-hane iletişimindeki katkılarını nasıl değerlendirdikleri gibi konular çalışmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseninde kurgulanmıştır. Çalışmanın örneklem grubunu maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenen 15 veli oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yüz yüze görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler MAXQDA programı kullanılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışma bulguları okul hane iletişiminde sosyal medyanın etkili bir araç olarak görüldüğünü, anlık ve hızlı iletişim, kolay erişim ve paylaşım, açık iletişim, topluluk bağını güçlendirme ve aktif katılım gibi önemli katkılarının olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul iletişim yönetimi, sosyal medya, veli.

The Role of Social Media in School Communication Management: A Study on Parents' Views and Experience

Abstract

This study aims to examine the experiences and opinions of parents to understand the role of social media in school communication management. In this context, issues such as the extent to which parents use social media platforms in school communication, what kind of content they prefer, and how they evaluate the contributions of social media in school-household communication constitute the sub-objectives of the study. The study was designed in phenomenology design, one of the qualitative research methods. The sample group of the study consists of 15 parents determined by maximum diversity sampling. The data of the study were collected through face-to-face interviews using a semi-structured interview form prepared by the researcher. The data obtained were subjected to content analysis using MAXQDA software. The findings of the study reveal that social media is seen as an effective tool in school-household communication and has important contributions such as instant and fast communication, easy access and sharing, open communication, strengthening community bonding and active participation.

Keywords: School communication management, social media, parents.

14 Dr. Rıza AKKAYA/Milli Eğitim Bakanlığı, akkayariza@gmail.com, 0000-0003-3535-0222

Giriş

Günümüzde sosyal medya, hızlı bir gelişim göstermiş ve giderek bireylerin günlük rutinlerinin önemli bir parçası haline gelmiştir. Bugün dünya genelinde 5.04 milyar sosyal medya kullanıcısı bulunmakta, bu da toplam küresel nüfusun %62.3'ünü oluşturmaktadır. Bu oran dünya çapındaki sosyal medya kullanıcı sayısının pandeminin başlangıcından bu yana yaklaşık %35 arttığını göstermektedir. Türkiye özelinde, 2024 yılı Ocak ayı itibarıyla toplam nüfusumuzun %93.8'i mobil bağlantı sahibi ve %66.8'i aktif sosyal medya kullanıcısıdır. Tipik bir sosyal medya kullanıcısı dünya geneli ortalama 2 saat 23 dakikasını sosyal medya kullanarak geçirmektedir. Türkiye'nin günlük ortalama sosyal medya kullanım süresi ise 2 saat 44 dakikadır. (Meltwater and We Are Social, 2024). Dünya genelinde sosyal medya platformlarını aylık aktif kullanıcılarına göre sıralarsak facebook'un zirvede olduğu görülmektedir. Bu platformu sırasıyla youtube, whatsapp ve instagram takip etmektedir. Türkiye'de instagram en çok kullanılan sosyal medya platformudur. Bunu sırasıyla whatsapp, facebook ve x takip etmektedir (Meltwater and We Are Social, 2023).

Duygu düşünce ve bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, iletişim anlamına gelen iletişim, insanları birbirine bağlayan ve onların sosyal bir grup halinde ve ahenkli bir şekilde çalışmalarını temin eden bir bağıdır (Eren, 1993; TDK, 2024). Sosyal medyanın bu denli yoğun kullanımı, insanların arasındaki bu bağa yönelik pek çok psikososyal algı ve alışkanlıkların yeniden biçimlendirilmesine sebep olmuştur. Okul, birey ve gruplar arasında oluşan ve oluşturulan iletişim yumağından ibarettir (Turan, 2011). Birçok paydaşın iletişim ve etkileşimine dayalı olarak işleyişlerini sürdüren okullar bu biçimlendirmelerden fazlasıyla etkilenmiştir. Okullar için sosyal medya, öğrenciler, aileler, öğretmenler, birim/kurum yönetimleri tarafından oluşturulan bilginin basit, anlık ve çift taraflı olarak paylaşılması ve ulaştırılmasını sağlayan yeni medya anlayışıdır (MEB, 2021).

Okul iletişim yönetimi, bir okulun iç ve dış paydaşlarıyla etkili bir iletişim kurmasını, okulun misyonunu, vizyonunu ve hedeflerini paylaşmasını ve okul topluluğunun katılımını teşvik etmesini içeren bir süreçtir (Ohara, 2023). Okul iletişim yönetiminde sosyal medyanın kullanılması, dijital çağın dinamik ortamında önemli fırsatlara sahiptir. Sosyal medya platformları, topluluk katılımını teşvik etme ve eğitim çabalarına katılımı arttırmak için değerli bir araç olarak hizmet etme potansiyeline sahiptir (Graham, 2014). Milli Eğitim Bakanlığı, okullar tarafından büyük bir özveri ve dayanışmayla yürütülen her türlü etkinlik ve çalışmanın kamuoyu nezdinde daha görünür kılınması için her bir biriminin/kurumunun dijital dünya içinde yer almasını ve sosyal medya platformlarını aktif şekilde kullanılmasını teşvik etmiştir. Bu bağlamda, Milli Eğitim Bakanlığı sosyal medyanın aşağıda belirtilen temel amaçlarda kullanılması gerektiğini belirtmiştir (MEB, 2021):

- < Öğrenciler, aileler, öğretmenler, okul yönetimleri ve yöneticiler arasındaki iletişimin güçlendirilmesi,
- < Duyuruların ve bilgilendirmelerin zamanında ve hızlı bir şekilde yapılması,
- < Kamuoyu dönütlerinin ve görüşlerinin alınması,
- < İyi uygulama örneklerinin paylaşılması ve yaygınlaştırılması,
- < Kurum içi ve kurumlar arası iletişim ve etkileşimin artırılması,

Okul iletişim yönetimi ve sosyal medya konularını ele alan önceki çalışmalar sosyal medyanın okul iletişim yönetimindeki rolünün önemini açıkça vurgulamaktadır (Eaton vd. 2012; Ekici, 2012; Konuk ve Güntaş, 2019). Ancak okullar tarafından sunulan sosyal medya hizmetlerinin okulun dış paydaşları tarafından nasıl algılandığını dikkate alan çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Bu çalışma ile sosyal medyanın okul iletişimi yönetimindeki rolünü anlamak için velilerin deneyim ve görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu tür bir çalışma, okulların sunduğu sosyal medya hizmetlerinin okulun önemli bir dış paydaşını oluşturan veliler tarafından nasıl algılandığını anlamak için oldukça önemlidir. Velilerin deneyim ve görüşlerinin incelenmesi, okul iletişimi yönetiminde sosyal medyanın rolünü daha iyi anlamamıza ve bu alandaki uygulamaları iyileştirmemize yardımcı olabilir. Çalışmanın velilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi, okulların sosyal medya stratejilerinin iyileştirilmesi, iletişimde şeffaflık ve güvenin artması ve topluluk katılımının artırılması bakımından potansiyel katkılarına olabileceği düşünülmektedir. Bu bakımdan aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul iletişimini takip etmek için hangi sosyal medya platformlarını kullanıyorsunuz?
2. Okulunuzun sosyal medya hesaplarında hangi tür içerikleri görmeyi tercih edersiniz?

3. Sosyal medya aracılığıyla okulunuzla hangi tür etkileşimlerde bulunuyorsunuz?
4. Sosyal medyanın okul-hane iletişimine ne gibi katkıları olduğunu düşünüyorsunuz?
- 5.

Yöntem

Okul iletişim yönetiminde sosyal medyanın rolünü ilişkin algıları ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış, çalışma olgu bilim (fenomenoloji) deseninde kurgulanmıştır. Olgubilim deseni çalışmaları, katılımcıların deneyimlerini anlamak ve betimlemek için kullanılan bir araştırma yöntemidir. Bu desen, araştırmacının katılımcıların deneyimlerini derinlemesine anlamak için onlarla etkileşime girdiği ve deneyimlerin yapısını, anlamını ve özünü anlamaya çalıştığı bir sorgulama izler (Creswell, 2009; Patton, 2002).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenen 15 veli oluşturmaktadır. Maksimum çeşitlilik örnekleme, problemle ilgili olarak çok sayıda farklılığı kapsayan ana temaları keşfetmeyi amaçlamaktadır (Neuman, 2014). Bu bakımdan çeşitli kademelerde ve sosyo ekonomik düzeylerde yer alan resmi okulların velilerinin çalışma kapsamına alınmasına dikkat edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yüz yüze görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler MAXQDA programı kullanılarak içerik analizine tabi tutulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışma kapsamında kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, ilgili literatür ve araştırmanın hedeflerine dayalı olarak hazırlanmıştır. Formun geçerliğini sağlamak amacıyla, üç doçent ve bir doktora sahibi akademisyenin oluşturduğu bir grubun incelemesinden geçirilmiştir. Verilerin değerlendirilmesi ve raporlanması aşamasında, katılımcılara her birine özgü bir kod ismi atanmış ve gerçek isimleri araştırmanın hiçbir aşamasında kullanılmamıştır. Bu uygulama, katılımcıların gizliliğini korumak ve anonimliğini sağlamak için yapılmıştır. Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin veriler toplandıktan ve ilk kodlamalar yapıldıktan sonra, aynı zamanda bazı görüşmeler, araştırmacı tarafından eş kodlayıcı olarak seçilen bir alan uzmanına gönderilmiş ve görüşme verilerini sınıflandırması için ondan destek istenmiştir. Bu yöntem, verilerin daha derinlemesine incelenmesi ve farklı bakış açılarından değerlendirilmesi amacıyla kullanılmıştır. Verilerin raporlanması sürecinde, katılımcı görüşlerini doğrudan yansıtabilmek ve araştırmanın iç geçerliğine katkı sağlayabilmek amacıyla, katılımcı görüşlerinden alıntılara doğrudan yer verilmiştir.

Bulgular

Okul iletişim yönetiminde sosyal medyanın rolüne ilişkin katılımcılara yönlendirilen “Okul iletişimini takip etmek için hangi sosyal medya platformlarını kullanıyorsunuz?” sorusuna katılımcılar en fazla whatsapp cevabını vermiştir. Bu cevabı sırasıyla instagram, facebook ve x cevapları takip etmiştir. Bu konuya ilişkin katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Okulumuz öğrencimizi ilgilendiren her türlü konuyla ilgili bilgi vermek amacıyla Whatsapp grupları oluşturmakta ve platformu tek taraflı olarak bir iletişim aracı olarak kullanmaktadır. Ben genelde okulla bu platform aracılığıyla iletişim kuruyorum. Bunun yanında görsel ve işitsel yanıyla öne çıkan instagram okulumuzu takip ettiğim sosyal medya platformları arasında (V-3).

Okulumuzun facebook ve x hesabı var ancak ben bu platformları kullanmıyorum (V-7).

“Okulunuzun sosyal medya hesaplarında hangi tür içerikleri görmeyi tercih edersiniz?” sorusuna ise katılımcılar başarılar, öğrenci etkinlikleri, rehberlik, belirli gün ve haftalar, öğrenci/öğretmen portreleri cevabını vermiştir. Bu konuya ilişkin katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Okulumuzun sosyal medya hesabında okul başarılarımızı görmek beni çok mutlu ediyor. Aynı zamanda oğlumun içinde bulunduğu etkinlikleri de dikkatle takip etmeye çalışıyorum (V-5).

Okulumuzun sosyal medya hesapları sayesinde içinde bulunduğumuz belirli gün ve haftaların ne olduğunu öğrenme şansım oluyor bu bence çok değerli (V-1).

“Sosyal medya aracılığıyla okulunuzla hangi tür etkileşimlerde bulunuyorsunuz?” sorusuna katılımcılar takip/beğeni, soru sorma ve geri bildirim verme, yorum yapma, paylaşım ve katkıda bulunma, anketlere katılım cevaplarını vermiştir. Bu konuya ilişkin katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Okulumuzun whatsapp grubunun velilere kapalı olmasından dolayı sadece takip ve beğeni yapabiliyorum. Ancak okulun instagram hesabında soru sorma, geri bildirim verme ve yorum yapma şansım var (V-11).

Okulumuz ara sıra görüşlerimizi almak üzere anket yapıyor. Bu anketleri dikkatli bir şekilde doldurmaya özen gösteriyorum (V-9).

“Sosyal medyanın okul-hane iletişimine ne gibi katkıları olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna katılımcılar anlık ve hızlı iletişim, kolay erişim ve paylaşım, açık iletişim, topluluk bağını güçlendirme ve aktif katılım cevabını vermiştir. Bu konuya ilişkin katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Okulumuzun sosyal medya hesapları sayesinde anlık ve hızlı bir şekilde okulla iletişim halinde olabiliyorum. Bu benim veli olarak bizler için hem de okul için oldukça pratik (V-2).

İşim gereği okula veli toplantıları dışında pek uğrama şansım yok. Ancak okulun sosyal medya hesapları sayesinde sanki hep okulun içindeyim (V-1).

Okulumuzun whatsapp grupları sayesinde sınıfımızda bulunan diğer velilerle iletişime girip çocuklarımız için ortak faaliyetler planlayabiliyoruz (V-13).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sosyal medyanın okul iletişimi yönetimindeki rolünü anlamak için velilerin deneyim ve görüşlerinin incelendiği bu çalışmada velilere; “Okul iletişimini takip etmek için hangi sosyal medya platformlarını kullanıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve cevap olarak sırasıyla whatsapp, instagram, facebook ve x cevapları alınmıştır. Ulaşılan bu sonuçların ülkemizin sosyal medya platformları aylık aktif kullanım istatistikleriyle uyumlu olduğu görülmektedir. Türkiye’de instagram en çok kullanılan sosyal medya platformudur. Bunu sırasıyla whatsapp, facebook ve x takip etmektedir (Meltwater and We Are Social, 2023). Çalışma bulgularında whatsapp ile instagram arasında farklılık bulunmasının nedeni okulların whatsapp gruplarını yoğun bir şekilde kullanmaları neden olmuş olabilir. Velilerin tercih ettiği sosyal medya platformlarının, genel popülasyonun da tercih ettiği platformlarla uyumlu olması, okul iletişim stratejileri oluşturulurken bu platformların etkili bir şekilde kullanılmasının önemini vurgular.

Çalışma bulguları, velilerin okullarla iletişimlerinde sosyal medyayı aktif bir şekilde kullandıklarını ve bu platformlarda başarılar, öğrenci etkinlikleri, rehberlik, belirli gün ve haftalar, öğrenci/öğretmen portreleri gibi içerikleri görmeyi tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Çalışma bulguları ayrıca velilerin sosyal medya aracılığıyla okullarla takip/beğeni, soru sorma ve geri bildirim verme, yorum yapma, paylaşım ve katkıda bulunma, anketlere katılım gibi etkileşimlerde bulduklarını ortaya çıkarmıştır. Bu bulgular, velilerin sosyal medya platformlarını aktif bir şekilde kullanarak okullarla etkileşimde bulduklarını ve okul iletişimi sürecine katılımcı bir şekilde dahil olduklarını göstermektedir.

Katılımcıların belirttiği görüşler ışığında, sosyal medyanın okul-hane iletişimine bir dizi katkısı olduğu görülmektedir. Bunlar; anlık ve hızlı iletişim, kolay erişim ve paylaşım, açık iletişim, topluluk bağını güçlendirme ve açık iletişimidir. Sosyal medya, veli ve okul arasında anlık iletişimi sağlayarak acil durumlar ve önemli duyuruların hızla iletilmesini, kolay erişim ve paylaşım imkanı sunarak geniş kitlelere bilgi ulaştırılmasını, açık iletişim kanalı oluşturularak soru sorma, endişe dile getirme ve geri bildirimde bulunma imkanı tanımayı, topluluk bağlarını güçlendirerek ortak platformda etkileşim ve bilgi paylaşımını artırmayı ve velilerin okul etkinliklerine ve topluluk faaliyetlerine daha aktif katılımını teşvik etmeyi sağlar (Çetintürk ve Balyer, 2021; Dara, 2011; Demir, 2016).

Kaynakça/Reference

- Çetintürk, N., & Balyer, A. (2021). Yönetimsel İletişimde Sosyal Medya Araçlarının Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Journal of Academic Social Science Studies*, 14(85).
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach*. Sage Publications.
- Dara, A. Y. (2011). Kamu yönetiminde halkla ilişkiler ve sosyal medya. *Selçuk İletişim*, 7(1), 5-15.
- Demir, Ü. (2016). Sosyal medya kullanımı ve aile iletişimi: Çanakkale’de lise öğrencileri üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 9(2), 27-50.
- Eaton, Virginia J., Luse, Donna. W.& Hodge, Thomas. G. (2012). An Examination of Social Media Policy Usage of South Central United States’ Universities. *Journal of Academic Administration in Higher Education*, 8(1), 33-41.
- Ekici, Murat. (2012). Sosyal Ağların Eğitim Bağlamında Kullanımı. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 156-167.
- Eren, E. (1993). *Yönetim Psikolojisi*, Beta.
- Graham, M. (2014). Social media as a tool for increased student participation and engagement outside the classroom in higher education. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 2(3), 16.
- Konuk, Nebiye, & Güntaş, Selime (2019). Sosyal Medya Kullanımı Eğitimi ve Bir Eğitim Aracı Olarak Sosyal Medya Kullanımı. *International Journal of Entrepreneurship And Management Inquiries*, 3(4), 1-25
- Meb Kılavuz (2021). MEB Kurumsal Sosyal Medya Kullanım Kılavuzu. https://basinmus.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_04/12123508_sosyal_medya_kylavuzu.pdf, (Erişim Tarihi: 12.01.2024)
- Meltwater ve We Are Social, (2023). “Digital 2023: Turkey”, Retrieved March 2, 2024, from <https://datareportal.com/reports/digital-2023-turkey?rq=turkey>.
- Meltwater ve We Are Social, (2024). “Digital 2023: Turkey”, Retrieved March 23, 2024, from <https://datareportal.com/reports/digital-2023-turkey?rq=turkey>.
- Nzeaka, E. E. Ve Ehondor, B. A. (2020), The Imperative for a Separate Social Media Policy, *Journal of Management Policy and Practice*, 21(4), 128–135
- Neuman, L. W. (2014). *Social Research Methods: Qualitative And Quantitative Approaches (Seventh Ed.)*. Pearson Education Limited.
- Ohara, M. R. (2023). The role of social media in educational communication management. *Journal of Contemporary Administration and Management (ADMAN)*, 1(2), 70-76.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & Evaluation methods*. Sage Publications.
- Turan, S. (2011). *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama*, Pegem Akademi

Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin müdür yardımcılarının görüşlerinin incelenmesi*

Koray TURİNAY¹⁵ , Evrim EROL¹⁶ 

Öz

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin müdür yardımcılarının görüşlerinin inceleyerek ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kocaeli ilinde görev yapan 2 ilkokul ve 5 ortaokul müdür yardımcılarında oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verileri, okul müdürleriyle yapılan yüz yüze görüşmelerde ses kaydı yapılmış ve yazıya aktarılmıştır. Veriler, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmada okul müdürlerinin müdür yardımcılarına karşı kullandıkları güçler ve bu güçlerin dayandığı kaynaklar ortaya konmuştur. Bu güç kaynaklarının müdür yardımcılar tarafından nasıl algılandıkları ve özel hayatlarına yansımaları dile getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul müdürlerinin güç kaynakları, müdür yardımcılara karşı kullanılan güçler, okul yönetimi, uzaktan eğitim.

Examining opinions of assistant principals regarding the power sources used by school principals

Abstract

The purpose of this research is to examine and reveal the opinions of assistant principals regarding the power sources used by school principals. Qualitative research method was used in the research. The study group of the research consists of assistant principals of 2 primary schools and 5 secondary schools working in Kocaeli in the 2021-2022 academic year. A semi-structured interview form was used as a data collection tool in the research. Research data were audio recorded and transcribed in face-to-face interviews with school principals. The data was analyzed using the content analysis technique, one of the qualitative research methods. In the research, the powers used by school principals against deputy principals and the sources on which these powers are based were revealed. How these power sources were perceived by the assistant principals and their reflections on their private lives were expressed.

Keywords: Power sources of school principals, powers used against deputy principals, school management, distance education.

Giriş

Okul müdürleri eğitim kurumlarında eğitimin amaçları doğrultusunda iş ve işlemleri gerçekleştirirken mevcut insan kaynağını çeşitli yollarla yönlendirmeye ve etkilemeye çalışır. Her okul müdürü kurumunun mevcut yapısına, okulun kültürüne, öğretmen ve müdür yardımcılarının kişisel özelliklerine, tutum ve alışkanlıklarına göre kendi algı ve tutumlarıyla ortaya koyarak özel davranışlar sergileyebilir. Kimisi, mahiyetinde çalışanları bilgi ve tecrübeleriyle, kimisi yetki güçlerini kullanarak iletişim kurma yoluna giderler. Her ne sebeple olursa olsun okul müdürleri konumları gereği iletişim yollarını ve etki kanallarını kullanmak zorundadır. Öğretmenlik mesleği ve ikinci bir görev olarak verilen okul müdürlüğü görevleri profesyonellik gerektirdiğinden etki güçlerini de bu dairede yapmaları okul ortamları için önemli

15.Koray TURİNAY/ Öğretmen/Milli Eğitim Bakanlığı/korayturinay@gmail.com, 0009-0008-1502-8977

16.Evrim EROL/Kütahya Dumlupınar Üniversitesi/ evrim.erol@dpu.edu.tr, 0000-0001-5910-497X

yer tutmaktadır. Okulların başarısı okul yöneticilerinin mahiyetindekileri sevk ve idare edebilmelerine bağlıdır. Okul müdürlerinin başkalarını sevk ve idare ederken sahip oldukları gücün farkında olmaları gerekmektedir. Okul müdür yardımcıları, rolleri gereği okul idaresinin paydaşlarıdır. Okul müdürlerinin okul ortamlarında en yakınında bulunan kişilerdir. Okullar idareleri; ekip ruhuyla, tutarlı bir şekilde iş birliği içinde olan okul müdür ve müdür yardımcılarının sevk ve idaresinde yönetilir. Okul müdür yardımcılarının, okul müdürlerini algılama biçimleri de dağıtılan roller içinde önemli bir yer tutmaktadır. Bir okul müdürü öğretmenine rağmen hatta okul müdür yardımcılara rağmen başarılı ortam sağlayamaz ya da okul iş ve işlemlerini yönetemez. Okul müdür yardımcılarının okul müdürlerinin etkileme biçimleri alan yazında önemli bir çalışma alanını oluşturmaktadır.

Yöneticilerin resmi ve gayri resmi liderlik rollerinde başarılı olabilmeleri için güç kullanmaya ihtiyaçları vardır. Bu yüzden yöneticiler, gücü elde ederek pozisyonu ve kişisel özellikleri çerçevesinde bu gücü kullanmaya gereksinim duyarlar. Güç başarılı bir şekilde kullanılırsa etkisi büyük olur (Schermerhorn, Hunt ve Osborn, 1997). Güç ile ilgili genel bir tanımlama yapılacak olursa “Güç, birine bir şey yaptırma, bir şey isteme ya da nasıl olacağı hakkında yol gösterme yeteneğidir. Güç, etkileme sürecinin kaynağıdır” (Şimşek, 2003: 183). Güç, örgüt yöneticilerinin en temel güdülerindedir. Verimli bir çalışma ortamının oluşturulabilmesi için gücü elinde tutan yönetici konumu ve kişisel özelliklerine dayanarak kurumun çıkarları doğrultusunda elindeki gücü kullanmaktadır (Ward, 1998). Bu doğrultuda Okul müdürü eğitimin kalitesini artırmak için kişiliğinin ve makamının ona sağladığı gücü kullanır (Çelik, 2012). Bu gücü kullanma zamanı, biçimi, yeri gücün etkisinin olumlu ya da olumsuz olmasına yol açan öğelerdir. Bu gücü doğru kullanan bir yetkili gücün uygulandığı kişilerden olumlu bir geri dönüş alacaktır (Çevik ve Can, 2020). Çünkü başarılı bir okul müdürü olmanın önkoşullarından birisi de başkalarını etkileyebilme ve yönlendirebilme becerisidir. Bu becerisini ortaya koyarken güç kaynaklarından faydalanmaktadır (Şimşek, 2002, s. 15). Post modern yönetim yaklaşımıyla birlikte kuralcı, yetkiyi ön plana çıkaran anlayıştan demokratikleşen katılımcı insan iradesine saygı gösteren bir güç ve yönetim biçimine geçilmiştir (Titrek, Bayrakçı ve Zafer, 2009).

Bu araştırmada ilköğretim kurumlarında okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin müdür yardımcısı görüşlerinin araştırılıp değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Müdür yardımcılarının bu konuyla ilgili görüşlerini değerlendirmek ve eğitim öğretime bir nebze katkıda bulunmak son derece önemlidir. Bu durumda beklenen okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile ilgili müdür yardımcılarının görüşlerinin incelenmesi ile okul müdürlerinden beklenen davranış, tutumlarından veya kanun gücünden kaynaklanan güçlerin farkına vararak, okul yönetiminde etkin olması gereken güç kaynaklarını yerinde kullanabilmesidir.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, araştırmacının bireyler tarafından deneyimlenen olay ve olguların temel özelliklerini açıklamak için yürüttüğü açıklayıcı ve yorumlayıcı bir sürecin ifadesidir (Creswell, 2020). Olgubilim, bireylerin bir olguya yönelik algılarının, deneyimlerinin ortaya çıkarılmasında ve yorumlanmasında kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada da müdür yardımcılarının, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algıları ve deneyimleri ortaya koyulmaya çalışıldığından nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni tercih edilmiştir.

Verilerin toplanmasında nitel araştırma veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, hedeflenen şekilde gerçekleştirilebilir ise başka yollarla ulaşılması zor olan verilerin elde edildiği güçlü bir veri toplama tekniği olarak kabul edilmektedir (Yüksel, 2020). Görüşme tekniği ile insanların bakış açılarını ulaşılabilir ve bu görüşmeler insanların bakış açılarının anlamlı, bilinebilir ve açığa çıkartılabilir olduğu düşüncesi ile yapılmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde ise görüşme sırasında sorulacak sorular listelenir ve araştırmacının temel noktalarının konuşulmasını sağlamak için önceden hazırlanmaktadır. Bu teknik kullanılarak görüşmeler yüz yüze yapılmış ve veri kaybı olmaması adına ses katılımcıların onayı ile ses kaydı alınmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen ses kayıtları Word programı kullanılarak yazıya aktarılmış ve veri analiz sürecine geçilmiştir.

Verilerin analizi nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi, elde edilen verilerin birbiriyle ilişkili olanlarının belirli kavram ve temalar çerçevesinde toplanarak yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da veriler elde edildikten sonra benzer verilerden kod ve temalar oluşturulduğundan içerik analizi tekniği tercih edilmiştir. Analiz sonuçları bulgular bölümünde frekans değerleri ile ifade edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde katılımcı okul müdür yardımcılarıyla yapılan görüşmelere ilişkin bulgular ele alınmıştır. Her soruyla ilgili veriler incelenmiş örnek ifade ve kodlar çıkarılmıştır.

Tablo 1: Kişisel ve Mesleki Özellikler

Soru	Kategori	Yanıt
Cinsiyetiniz?	Kadın	2
	Erkek	5
Medeni Durumunuz?	Evli	3
	Bekar	4
(Varsa) Çocuk Sayınız?	Sayı ile belirtiniz	1,0,1,3,0,0,2
Branşınız?	Yazı ile belirtiniz	Türkçe, okul öncesi, Sınıf (2), fen, sosyal, görsel sanatlar
Yaşınız?	20-25 yaş	
	26-30 yaş	2
	31-35 yaş	1
	36-40 yaş	2
	41-45 yaş	1
	46-50 yaş	1
	51-55 yaş	
	56 yaş ve üstü	
Okul Türünüz?	Bağımsız Anaokulu	
	İlkokul	2
	Orta okul	5
	Lise	
Mesleki Kıdeminiz?	1-5 yıl	1
	6-10 yıl	2
	11-15 yıl	2
	16-20 yıl	1
	21 yıl ve üstü	1
Bu Okuldaki Çalışma Süresiniz?	1 yıldan az	
	1-5 yıl	2
	6-10 yıl	3
	11-15 yıl	
	16 yıl ve üstü	2
Bu Okuldaki Müdür Yardımcılığı Süreniz?	1 yıldan az	
	1-5 yıl	6
	6-10 yıl	1
	11-15 yıl	
	16 yıl ve üstü	
Çalıştığınız Diğer Okullar Dahil Toplam Yöneticilik Süreniz?	1 yıldan az	
	1-5 yıl	3
	6-10 yıl	2
	11-15 yıl	2
	16 yıl ve üstü	
Eğitim Düzeyiniz?	Ön Lisans	
	Lisans	5
	Yüksek Lisans	1

	Doktora	1
--	---------	---

Sorulara verilen cevaplar doğrultusundan alınan cevaplara yönelik kodlar oluşturulmuştur. Bu kodlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2: Sorulan soruların temalarına ilişkin kodlar

Kategori odaklı müdürler	Hareketli müdür, hareketsiz müdür, yenilikçi, gayretli, katılımcı liderlik, yönlendirici, disiplinli, baskıcı, başarıya aç, çağdaş, çözümcü, yönetmelikçi, evrak odaklı, standartçı, kuralcı, insancıl, baskıcı, takipçi
Güç odaklı müdürler	Yetki vermeyi seven, görev alanım dışında, emrivaki, buyurgan, olumsuz yetki kullanımı, kinci, olumsuz, tutarsız, arkasında durmayan, onurlandırmayı seven, fedakarlığı dile getiren, karar verici, buyurucu
Gücün dayandığı temellere göre müdürler	Kişisel tutum, karizmatik güç, direktif veren, haksızlık yapan, potansiyeli yok, güç ve otorite kullanımı yok, amatör, ben bilirim,
Gücün kaynağına yönelik düşünceler	Kişisel tutum, karizma, adil değil, buyurgan, emredici, tutarsız, ılımlı, katılımlı, tek güç
Farklı müdürlerin görev verirken dayandığı güçler	Resmi güç, yasal güç, sabrı, iletişim becerisi, kişilik, karizmatik güç, iş birliği, saygılı, iyi iletişim, samimi ortam, güzel dil, üslup

Sonuç ve Değerlendirme

Araştırmaya katılan okul müdürlerine sorulan; “Müdür yardımcılığı kariyeriniz boyunca kaç farklı müdür ile çalıştınız? Sizden birlikte çalıştığınız bu müdürleri kategorileştirmeniz istense kaç farklı kategoriye ayırırsınız?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde; Katılımcılar, müdürleri çalışma şekillerine, davranış biçimlerine, önem verdikleri değerlere, personele ve diğer insanlara yaklaşımına göre sınıflandırmaktalar. Bu sınıflandırma altında müdürleri hareketli, hareketsiz, yenilikçi, gayretli, baskıcı, paracı gibi sıfatlarla tanımlamaktalar.

Araştırmaya katılan okul müdürlerine sorulan; “Müdür yardımcılığı kariyerinizde birlikte çalışmış olduğunuz bir müdürün sizin tutum ve davranışlarınızı etkilemeye, size istediklerini yaptırmaya çalıştığı bir örneği tasvir eder misiniz? Lütfen bu soruya kendi başınızdan geçen bir anınıza, yani kendi deneyiminize dayanarak cevap veriniz ve mümkün olduğu kadar ayrıntıyla giriniz?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde; Katılımcılar tarafından, müdürlerin onlara istediklerini yaptırmaya çalışırken kullandığı yaklaşım ve güce göre değerlendirmelerde bulunuldu. Bazı müdürlerin resmi mevzuata, yönetmeliğe bazılarının ise keyfi taleplerinin olduklarını dile getirdiler. İnsancıl, barışçıl, çözüm odaklı, ılımlı olanlarının yanı sıra otoriter, buyurgan, kuralcı müdürlerin olduğundan bahsedildi.

Araştırmaya katılan okul müdürlerine sorulan; “Anlattığınız bu örnekte söz konusu müdürün gücünün, yani size istediği şeyi yaptırabilme potansiyelinin, temeli (diğer bir deyişle kaynağı) sizce neydi?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde; Katılımcılar, müdürlerin onlara istediği şeyleri yaptırabilme konusunda standart bir metot izlemediklerini dile getirdiler. Bazı katılımcılar müdürün böyle bir hakkının olmadığını ve açıkça karşı çıkabildiklerini söylerken bazıları da müdürlükten doğan resmi gücü kendi menfaatleri doğrultusunda art niyetli kullandığından bahsetti. Diğer katılımcılar da müdürün bu gücünü onun karakteri ve kişiliğiyle ilişkilendirdiler.

Araştırmaya katılan okul müdürlerine sorulan; “Bu güç temeline (kaynağına) yönelik düşünceleriniz ve duygularınız nelerdir?

Olay yaşandığı esnada neler hissetmişsiniz?

Şimdi olayı yeniden hatırlayınca neler hissediyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde; Katılımcılara göre, Müdürler tarafından katılımcılara kullanılan gücün dayandığı farklı kaynaklar bulunmaktadır. Bazı müdürler karizmatik lider özelliğini kullanarak bazıları mevzuat ve yönetmelikleri kullanarak görev vermekteler. Katılımcılar müdürlerle yaşadığı olumsuz örnekleri hala hatırlamakta ve olay anındaki duyguların tazeliği korunmakta.

Araştırmaya katılan okul müdürlerine sorulan; “Örnek verdiğiniz okul müdürünün davranışları sizin özel hayatınıza da etki ediyor mu(ydu)? Evetse, açıklar mısınız?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde; Katılımcıların çoğu müdürlerin özel hayatlarına etki etmediklerini dile getirdiler. Müdürlerle ilişkilerinin okulla sınırlı kaldığını okul dışına yansımadağından bahsettiler. Bazı katılımcılar ise okulda yaşananların okul dışındaki yaşamlarına doğrudan etki ettiğini bedenen ve ruhen sağlık sorunlarına yol açtıklarını dile getirdiler.

Araştırmaya katılan okul müdürlerine sorulan; “Örnek verdiğiniz okul müdürü yetkisini aşarak size iş tanımınızın dışında da görevler veriyor mu(ydu)? Evetse, ne gibi görevler veriyor(du)?

Sizce iş tanımınızda olmayan görevleri size verirken bu gücünü/yetkisini nereden alıyor(du)?

Bu görevleri kabul ediyor musunuz veya ettiğiniz oldu mu?

Kabul etme veya etmeme gerekçeleriniz neler(di)?

Eğer kabul ettiyseniz, bu görevlerin size katkıları oldu mu, olduysa bunlar neler?

Eğer kabul etmediyseniz, bu görevlerin size olumsuz etkileri oldu mu, olduysa bunlar neler?” sorularına verdikleri cevaplar incelendiğinde; Katılımcıların çoğu müdürlerin görev tanımları dışında görevlendirme yaptıklarını belirttiler. Sadece 2 katılımcı görev tanımına uygun çalıştığından bahsetti. Genellikle tanım dışı görevlerin müdürlerin kendi kişisel menfaatleri doğrultusunda olduğunu dile getirdiler. Katılımcılar bu görevi yerine getirme gerekçeleri olarak samimiyet ve resmi güçten çekinmelerini öne sürdüler. Bu tanım dışı görevleri yerine getirmenin onlara risk almayı, çalışma tecrübesi edinmeyi ve müdürle olan ilişkinin korunması gibi getirilerinin olduğundan bahsettiler.

Araştırmaya katılan okul müdürlerine sorulan; “Örnek verdiğiniz okul müdür özel hayatınıza da karışıyor mu(ydu)? Evetse nasıl karıştığı açıklar mısınız?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde; Katılımcıların çoğu müdürlerin özel hayatlarına etki etmediklerini dile getirdiler. Müdürlerle ilişkilerinin okulla sınırlı kaldığını okul dışına yansımadağından bahsettiler. Bazı katılımcılar ise okulda yaşananların okul dışındaki yaşamlarına doğrudan etki ettiğini bedenen ve ruhen sağlık sorunlarına yol açtıklarını dile getirdiler.

Araştırmaya katılan okul müdürlerine sorulan; “Meslek yaşamınızda birlikte çalışmış olduğunuz bir müdürün vermiş olduğunuz örnektekinden farklı bir güç temeline (kaynağına) dayandığı başka örnekler de hatırlıyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde; Katılımcılar tarafından çoğunlukla müdürlerin iletişim becerilerindeki farklılığından kaynaklanan güç kaynaklarına değinildi. Bu gücün dayanakları arasında müdürün karizması, liderlik özelliği, samimiyeti, insanlara yaklaşımı gibi ölçütlere yer verildi.

Bu doğrultuda yapılan araştırmalara bakıldığında Demirel de (2012), “Okul Müdürlerinin Güç Kaynaklarını Kullanma Stilleri ve Müdür Desteğinin Kurumsal Vatandaşlık Davranışıyla İlişkisi” adlı araştırmasında gücü; karizmatik, uzmanlık, ödül ve yasal güç olarak sınıflandırmıştır.

Kaynakça/Reference

- Alkın, M. C. (2006). Liderlik özellik ve davranışlarının belirlenmesi ve konuyla ilgili olarak yapılan bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *BEÜ SBE Dergisi*,7(1), 231-274.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün, S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal kitabevi.
- Çelik, V. (2012). "Okul Kültürü ve Yönetimi", Ankara: Pegem Yayınevi.
- Çevik, A., ve Can, N. (2020). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel sinizm davranışlarının yordayıcısı olarak okul yöneticilerinin makamsal güç kaynakları. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 13-30.
- Demirel, Ö. G. (2012). Okul müdürlerinin güç kaynaklarını kullanma stilleri ve müdür desteğinin kurumsal vatandaşlık davranışıyla ilişkisi (Ankara ili örneği). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazî Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Şimşek, M. Ş. (2002). Yönetim ve organizasyon. Konya: Günay Ofset.
- Şimşek, Y. (2003), “21. Yüzyıl Eğitim Örgütlerinin Yönetim Anlayışı”, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 13, Sayı 2, s.189-196.

- Titrek, O., Bayrakçı, M., ve Zafer, D. (2009). Öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 17, 1-28.
- Ward, E. A. (1998). "Managerial Power Bases And Subordinates' Manifest Needs As Influences On Psychological Climate", *Journal of Business and Psychology*, 361- 378.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, A. N. (2020). Nitel bir araştırma tekniği olarak: Görüşme. *International Social Sciences Studies Journal*, 6(56), 548-551.

İlkokul Müdürlerinin Yönetsel Sürdürülebilirlik Uygulamaları ile Öğretmenlerin İnovatif İş Davranışları Arasındaki İlişki

Gülşah Okyay Orman¹⁷  Prof.Dr.Münevver Çetin¹⁸ 

gulsahokyay@gmail.com

mcetin@marmara.edu.tr Marmara Üniversitesi

Öz

Sürdürülebilir liderlik, uzun vadeli başarıyı hedefleyen bir liderlik yaklaşımıdır. Eğitimde sürdürülebilirlik, gelecek nesillerin ihtiyaçlarını karşılayabilmek için çevresel, ekonomik ve sosyal açılardan dengeli bir eğitim ortamının oluşturulmasını sağlar. Okul yöneticileri, eğitim kurumlarının sürdürülebilirliği ve gelişimi için kritik bir role sahiptir.

Sürdürülebilir liderlik yenilikçi düşünceyi teşvik eder, çünkü sürdürülebilirlik, sürekli iyileştirme ve yenilik gerektirir. Bu çalışma, yüksek lisans tez araştırması kapsamında yapılmış olup, çalışmanın amacı, özel okul yöneticilerinin sürdürülebilir liderlik davranışları ile öğretmenlerin yenilikçi iş kültürü arasındaki ilişkilerin incelenmesidir.

Araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Anadolu Yakasında bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 334 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak; araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, Çayak ve Çetin (2018) tarafından geliştirilen "Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği" ve De Jong ve Den Hartog (2010) tarafından geliştirilen Çimen ve Yücel (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan "İnovatif İş Davranışı Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlarda sürdürülebilir liderlik ölçeği ve yenilikçi iş ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, İlkokul, Öğretmen, Yönetsel Sürdürülebilirlik.

The Effect of School Administrators' Sustainable Leadership Behaviors on Teachers' Innovative Work Behaviors

Abstract

Sustainable leadership is an approach to leadership that aims for long-term success. Sustainability in education ensures the creation of an environmentally, economically and socially balanced educational environment to meet the needs of future generations. School leaders have a critical role to play in the sustainability and development of educational institutions. Sustainable leadership encourages innovative thinking because sustainability requires continuous improvement and innovation.

This study was conducted within the scope of master's thesis research and the aim of the study is to examine the relationships between sustainable leadership behaviors of private school administrators and teachers' innovative work culture.

Relational survey model was used in the study. The population of the study consists of teachers working in primary, secondary and high schools in Üsküdar district of Istanbul province in the 2022-2023 academic year. The sample of the study consists of 334 teachers selected by simple random sampling method.

Personal information form prepared by the researcher, "Sustainable Leadership Scale" developed by Çayak and Çetin (2018) and "Innovative Work Behavior Scale" developed by Töre (2017) were used as data collection tools. In the results obtained, statistically significant relationships were found between the sustainable leadership scale and the innovative business scale.

(Gerekli ise) Bildiri, tez, rapor olarak sunulmuşsa ya da benzeri bir durum varsa açıklama yapınız. /(If necessary) If it is presented as a paper, thesis, report or similar, please provide an explanation.

17 Sorumlu Yazar/ Corresponding Author Unvan/Title, Kurum/Institution, e-mail, ORCID

18 Unvan/Title. Kurum/Institution, e-mail, ORCID

Key Words: Sustainable Leadership, Innovative Work Culture, Private School

Giriş

21.yüzyıldaki toplumsal, ekonomik, siyasi ve teknolojik değişimlerine bağlı olarak gereksinim duyulan insanın niteliklerine ilişkin beklentilerin değiştiği görülmektedir. Eğitim kurumlarının, yeni çağa uygun şekilde bireylerin beklentilerini karşılarken, yeni bilgi ve beceriler ile donatmaları, eğitimde değişimlerin izlenmesi ve uygulanması ile mümkündür. Dünya üzerindeki kaynakların kısıtlılığı, okullarda da diğer örgütlerde olduğu gibi var olan insan ve kaynakları etkin biçimde kullanılmasını gerektirmiştir. Eğitimin bu yeni becerileri karşılayacak şekilde devamlı nitelikte olması ancak sürdürülebilir bir eğitim anlayışı ile olası görülmektedir. Okul işleyişinin ve okul yönetim süreçlerinin sürdürülebilir bir yapıda ilerlemesi açısından süreci yöneten okul liderlerinin inovatif davranışları benimsemeleri kurumlara faydalı bir yeni uygulamanın denenmesi, anlaşılması ve geliştirilebilmesi için gereklidir (West ve Farr, 1989).

Yeni gelişmelerin izlenmesi, güncel teknolojilerin kullanılması, yeniliklerin eğitimsel süreçlere uygulanması, yeni fikirlerin uygulanmasına imkân sağlamak için liderlerin inovatif davranış göstermesi gerekmektedir.

Kavramsal Çerçeve İle İlgili Araştırmalar

21.yüzyıl becerileri, problem çözme, iletişim, iş birliği, eleştirel düşünme ve yenilikçilik gibi yetkinliklerin öne çıkmasını sağlayarak, liderlerin sürdürülebilirlik ilkelerini işletme stratejilerine entegre etmelerine olanak tanır. Bu sayede, liderler, paydaş odaklı, çevresel ve sosyal sorumluluk sahibi bir liderlik anlayışıyla organizasyonları yönlendirerek uzun vadeli sürdürülebilirlik ve başarı sağlarlar.

Sürdürülebilirlik, kendimiz ve gelecek nesiller için arzu edilen dünyayı yaratmak üzere bireylerin ortak çabası olarak tanımlanabilir. Dünyanın sosyal, ekolojik ve ekonomik sistemlerinin karmaşık dengesini etkileyen kararlar ve eylemler hakkında bir anlayış geliştirmek ve daha sonra işbirliğine dayalı çabalarla sonuçlanabilecek tartışmalar yoluyla bu anlayışı genişletmek anlamına gelir.

Birleşmiş Milletler tarafından 1987 yılında kurulan ve Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu olarak da bilinen Brundtland Komisyonu, aynı yıl yayınladığı "Ortak Geleceğimiz" başlıklı raporunda "sürdürülebilirlik" kavramını "gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılama kabiliyetini tehlikeye atmadan mevcut talepleri karşılamak olarak tanımlamıştır.

Sürdürülebilir liderlik, liderlik ve insan davranışı üzerine, dünyayı algılayışımızda ve işleyişimizde önemli bir değişim yaratma potansiyeline sahip, ilgi çekici bir bakış açısı sunmaktadır. Sürdürülebilir liderliği benimseyen liderler, insan etkileşimi hakkında alternatif varsayımlar kullanarak önemli bir dönüşüm sağlamak için başkalarını etkili bir şekilde dahil edebilirler.

Sürdürülebilir liderler, bireylerin iş birliği yapma ve kendi çözümlerini geliştirme fırsatlarını kolaylaştırır. Bu yaklaşım keşif, öğrenme ve sürdürülebilirlik sorunlarının üstesinden gelmek için pratik bir eylem planının oluşturulmasını teşvik eder. Sürdürülebilir liderler, oluşturmak ve uygulamak için başkalarıyla birlikte çalışır ve ortaya çıkan beklenmedik çevresel değişikliklere uyum sağlamak için gerekli ayarlamaları yaparlar. Sürdürülebilir liderler değişim sürecinin ve bunun sonucunda ortaya çıkan değişimin yeni fikirleri, atılımları ve gelişmeleri teşvik edebileceğini kabul ederler (Ferdig ve Ludema, 2005).

İnovasyon, teknoloji, bilim, tıp, ekonomi, sosyoloji ve daha birçok sektörde kullanılabilen geniş ve çeşitli bir kavramdır. Bendis ve Byler (2009:7) ayrıca inovasyonun yeni fikirlerin edinilmesini ve bunların rakiplerden daha etkili bir şekilde uygulanmasını içerdiğini, bunun da yeni süreçlerin, ürünlerin veya hizmetlerin yaratılmasıyla sonuçlandığını açıklamaktadır. The New Oxford Dictionary of English (1998) inovasyonu, "Var olan bir şeye yeni şeyler ekleyerek değişiklik yapmak" olarak tanımlamıştır.

Eğitimde inovasyon, eğitimin kalitesini arttırmak, çağa ayak uydurabilen ve yaratıcı düşünebilen çocuklar yetiştirmekle ilgilidir. "yenilik" anlamına gelir. İnovasyon ve yaratıcılık birbirinden farklı kavramlardır. Sternberg & Lubart (1999) yaratıcılığı alışık olmadığımız yeni fikirler üretme süreci olarak tanımlarken, inovasyon Tanner (1994) tarafından en iyi fikirleri hayata geçirme süreci olarak tanımlanmaktadır.

Eğitimde inovasyon, daha kaliteli bir eğitim yaratmak, çağa ayak uydurabilen ve yaratıcı düşünebilen çocuklar yetiştirmek, eğitim sürecini daha etkili ve hedef odaklı hale getirmekle ilgilidir. Bu nedenle, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin eğitim standartlarını korumak için okul yöntemlerine sürekli olarak yeni ve yaratıcı yaklaşımlar getirmeleri beklenmektedir (Serdyukov, 2017). Okul müdürleri, inovasyon süreçleri için uygun koşulların oluşturulmasında ve bu süreçlere rehberlik edilmesinde önemli bir role sahiptir (Bush ve Glover, 2014). Hallaç (2019) bir örgüt olan okulların başarılarının sürdürülebilir olmasında, yöneticilerin inovatif olmaları, yeni düşünceler geliştirmeleri, sürekli değişen dünyadaki yeniliklere uyum göstermeleri gerekir. Öğretmen ve yönetici arasındaki destekleyici iş ortamı ile inovatif davranışı arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur (Brunetto vd., 2013). Çeşitli eğitim sistemlerini incelenmiş ve başarılı sistemlerin yenilikçi iş davranışına sahip olduklarını görülmüştür (Thiesse vd., 2011).

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, veri toplama araçları ve araştırmanın katılımcıları hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmanın Deseni:

bu çalışmada betimsel nitelik taşıyan ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok değişkenin arasındaki değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırmalarda kullanılır (Karasar, 2004).

Çalışma Grubu:

İlkokullarda görev yapan okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin inovatif davranış düzeylerini belirlemek ve bu iki değişkenin arasındaki ilişkinin tespit edilebilmesi amacıyla yapılacak çalışmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinin Anadolu yakasında görev yapan 312 ilkokul öğretmeni oluşturmuştur.

Tablo 1:Araştırmaya Katılım Sağlayan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	n
Cinsiyet	Kadın	216
	Erkek	96
Yaş	35 altı	94
	36-45	82
	45 üstü	136
Kıdem	5 yıl altı	101
	5-19 yıl	183
	19 yıl üstü	28

Veri Toplama Araçları

Çayak ve Çetin (2018) tarafından geliştirilen ve Demirtaş (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği” nin yönetsel sürdürülebilirlik alt boyutu 9 maddeden oluşmaktadır. 5’li likert tarzda geliştirilen ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı Çayak (2018) tarafından .84 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçeğe ilişkin yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach Alpha katsayısı .86 olarak saptanmıştır. De Jong ve Den Hartog (2010) tarafından geliştirilen Çimen ve Yücel (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan öğretmenlerin inovatif iş davranışı düzeyini belirlemek amacıyla 5 'li likert tarzda geliştirilmiş “Öğretmenlerin İnovatif İş Davranışı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, toplam 10 madden oluşmaktadır.

Bu çalışmada ise, ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı sürdürülebilir liderlik ölçeğinde .79 inovatif iş davranışı ölçeğinde .87 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin Cronbach Alpha katsayıları incelendiğinde güvenilirlik düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Verilerin Analizi Araştırmada elde edilen veriler SPSS 20 programı kullanılarak yapılmıştır.

Verilerin normalliği için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerleri +1.5 ve -1.5 arasında olup verilerin normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Yapılan inceleme sonucunda alt boyutları toplam puanlarının +1.5 ve -1.5 arasında olduğu ve verilerin normal dağılıma uygun olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla çalışmada parametrik testlerden yararlanılmıştır. Bu anlamda öğretmenlerin liderlik ve inovatif davranışa yönelik görüşlerini belirlemede aritmetik ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmış,

öğretmenlerin liderlik algıları ile inovatif davranışları arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik regresyon analizleri yapılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde ilkökul öğretmenlerinin sürdürülebilir liderlik ve inovatif davranış algısı, okul müdürlerinin yönetsel sürdürülebilir liderlik davranışlarının , öğretmenlerin inovatif davranışlarına etkisinin belirlenmesine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen Algısına Göre İlkokul Müdürlerinin Yönetsel Sürdürülebilir Liderlik Yeterlikleri

	N	x	ss	t ₍₁₈₄₎	p
Yönetsel Sürdürülebilirlik	312	3,86	0,94	0,343	0,732

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algıladıkları yönetsel sürdürülebilirlik boyutu ($t_{(184)}=0,343$; $p>0,05$) olup, okul müdürlerinin yönetsel sürdürülebilir liderlik yeterliklerini $x = 3,86$ “katılıyorum”

olarak belirtmişlerdir.

Tablo 3: Öğretmen Algısına Göre İlkokul Müdürlerinin Sürdürülebilir Liderlik Yeterliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek	Cinsiyet	n	x	ss	t ₍₃₃₂₎	p
Yönetsel sürdürülebilirlik	Kadın	216	3,88	0,94	0,343	0,732
	Erkek	96	3,83	0,97		

Tablo 3'e göre yönetsel sürdürülebilirlik boyutu ($t_{(332)}=0,343$; $p>0,05$) olup anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 4: Öğretmen Algısına Göre Okul Yöneticilerinin Sürdürülebilir Liderlik Yeterliklerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

		n, x ve ss değerleri			ANOVA sonuçları					
Alt Boyut	Yaş	n	x	ss	Var. K.	F	p	Fark		
Yönetsel S.	35 altı	94	3,82	0,99	G. Arası	0,151	2	0,075	0,084	0,919
	36-45	82	3,95	1,01	G. İçi	296,149	331	0,895		
	45 üstü	136	3,70	0,84	Toplam	296,300	333			

Tablo 4'e göre yaş değişkenine göre algılanan yönetsel sürdürülebilirlik düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 5: Öğretmen Algısına Göre Okul Yöneticilerinin Sürdürülebilir Liderlik Yeterliklerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

		n, x ve ss değerleri			ANOVA sonuçları						
Ölçek	Kıdem	n	x	ss	Var. K.	F	p	Fark			
Yönetsel S.	5 yıl altı	101	3,81	1,06	G. Arası	2,644	2	1,322	1,490	0,227	

	5-19 yıl	183	3,79	1,01	G. İçi	293,656	331	0,887			
	19 yıl üstü	28	3,98	0,78	Toplam	296,300	333				

Tabloya göre, mesleki kıdem değişkenine göre yönetsel sürdürülebilir liderlik algıları anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 6: Öğretmenlerin İnovatif Çalışma Kültürü Algı Düzeyleri

Ölçek ve Alt Boyutları	x	ss	Aralık
İnovatif İş Davranışı	4,43	0,46	Her zaman

Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin algıladıkları yenilikçi iş kültürü algı düzeyleri boyut ayrımı yapılmadan incelendiğinde $\bar{x}=4,43$ ile “her zaman” olarak yüksek seviyede algıladıkları söylenebilir.

Tablo 7: İnovatif İş Davranışı Ölçeği, Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

N=334	Fikir Keşfetme	Fikir Oluşturma	Fikir Geliştirme ve Destekleme	Fikir Uygulama	Yenilikçi İş Ölçeği
Yönetsel sürdürülebilirlik	r 0,341	0,397	0,376	0,324	0,324
	p 0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Yapılan korelasyon analizi sonucunda fikir uygulama ile yönetsel sürdürülebilirlik arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. ($r=0,324$; $p<0,001$)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucuna göre, ilkokul müdürlerinin algılanan yönetsel sürdürülebilir liderlik davranışları, yaş, cinsiyet ve kıdeme bağlı olarak değişmez ve algılanan yönetsel sürdürülebilir liderlik davranışları "yüksek" düzeydedir. Yönetsel sürdürülebilirlik, kurumların stratejik hedefleriyle uyumlu olarak sürdürülebilirlik ilkelerini kurum kültürüne entegre etmeyi ve bu ilkeleri tüm karar alma süreçlerine yaymayı gerektirir (Çayak ve Çetin 2018).

Yönetsel sürdürülebilir liderlik ile inovatif davranış arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Sürdürülebilir liderlik, uzun vadeli başarı için çevresel, sosyal ve ekonomik faktörleri dengelemeyi hedeflerken, inovatif davranışlar ise organizasyonların yeni fikirler ve çözümler üretmek için değişen koşullara uyum sağlamasını sağlar. Dolayısıyla, sürdürülebilir liderler, inovasyonu teşvik ederek ve yenilikçi çözümlere açık bir ortam yaratarak organizasyonlarını sürdürülebilir bir şekilde yönetebilirler.

Bu araştırmanın sonuçları, ilkokul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik ilkelerine ne derece bağlı olduklarını ve inovatif davranışlarını nasıl teşvik ettiklerini anlamamıza yardımcı olabilir. Örneğin, müdürlerin sürdürülebilirlik konusundaki bilgi düzeyleri arttıkça, organizasyonlarında çevresel ve sosyal sorumlulukları daha fazla önemseyebilirler. Aynı şekilde, müdürlerin inovasyonu teşvik etme ve yenilikçi fikirleri destekleme eğilimleri, öğretmenler ve personel arasında daha fazla yaratıcı çözümlerin ortaya çıkmasını sağlayabilir.

Bu bağlamda, ilkokul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik ve inovatif davranışlarını desteklemek için çeşitli öneriler sunulabilir. Öncelikle, müdürlere sürdürülebilirlik konusunda düzenli eğitim ve bilgilendirme programları düzenlenmeli

ve bu konuda farkındalık oluşturulmalıdır. Ayrıca, organizasyon içinde yenilikçi fikirlerin paylaşılması ve desteklenmesi için açık iletişim kanalları oluşturulmalıdır. Müdürler, personeli cesaretlendirerek ve onları teşvik ederek inovasyonu teşvik etmeli ve farklı bakış açılarını değerlendirerek sürdürülebilirlik ilkelerini güçlendirmelidirler.

Sonuç olarak, ilkokul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik ve inovatif davranışları arasındaki ilişki, okulların başarısı ve sürdürülebilirliği açısından önemlidir. Bu ilişkiyi daha iyi anlamak ve etkili liderlik uygulamalarını teşvik etmek için daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir.

Kaynakça/Reference

- Bendis, R. & Byler, E. (2009). Creating a National Innovation Framework: Building a Public- Private Support System to Encourage Innovation.
- Bush T, Glover D (2014) School leadership models: what do we know?, *School Leadership & Management* 34(5): 553–571.
- Çayak, S., & Çetin, M. (2018). Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Turkish Studies*, 13, 11.
- Çimen, İ. ve Yücel, C., (2017). Yenilikçi davranış ölçeği (YDÖ): Türk kültürüne uyarlama çalışması, Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 6, 365-381
- De Jong, J. ve Den Hartog, D., (2010). Measuring innovative work behaviour, Creativity and innovation management, 19, 23-36
- Ferdig, M. A. and Ludema J. D. (2005) Transformative interactions: qualities of conversation that heighten the vitality of self-organizing change, in: W. Pasmore and R. Woodman (eds) *Research in Organizational Change and Development*
- Hallaç, B., (2019). An analysis on the relationship between leader-member exchange and innovative work behaviour: evidence from Turkey, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- The New Oxford Dictionary of English, 1998, p. 942.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Redecker, C. (2008).
- Tanner, D. (1994) Creativity and Innovation in R&D. *R&D Innovator* 3- 7 July.
- Serdyukov P (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning* 10(1): 4–33.
- Töre, E. (2019). Entelektüel sermayenin yenilikçi iş davranışına etkisinde bilgi paylaşımının aracı rolünün incelenmesi. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 17(34), 275-299.

EURYDICE raporları, uluslararası PISA ve TIMSS değerlendirmeleri projeksiyonunda Türk eğitim sisteminin sorunları ve çözüm önerileri

Sibel Şirin¹⁹ , Mustafa Yavuz²⁰ 

Öz

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin tamamı, Türk Milli Eğitim Sisteminin amaçlarını uygulamaya yönelik olmalıdır. Bu hedeflere ulaşırken, eğitim sistemi içinde ortaya çıkan sorunların analiz edilmesi, çözüm yollarının bulunması ve böylece sistemin sürekli olarak iyileştirilmesi elzemdir. Bu araştırmanın amacı EURYDICE Raporları, Uluslararası PISA ve TIMSS değerlendirmelerine dayanarak Türk Eğitim Sisteminin sorunları ve çözüm önerilerini tespit etmektir. Araştırma, eğitim hedeflerine ulaşılırken, eğitim sistemi içinde ortaya çıkan sorunların analiz edilmesi, çözüm yollarının bulunması ve böylece sistemin sürekli olarak iyileştirilmesi açısından önemli görülmektedir. Çalışma, nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Veriler doküman analizi yoluyla toplanmıştır. İncelenen raporlar doğrultusunda okul öncesi eğitim ve anne baba eğitimi, sosyoekonomik eşitsizlikler, öğretmen ve yönetici yeterlikleri raporlarda en çok vurgulanan ve öne çıkan temalar olarak belirlenmiştir. Bulgular alanyazında yapılan çalışmalarla desteklenmiş ve sorunların çözümüne yönelik çalışmalardan alınan önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi, öğretmen yeterlikleri, sosyoekonomik eşitsizlikler.

Problems and solutions of the Turkish education system in the projection of EURYDICE reports, international PISA and TIMSS assessments

Abstract

All education and training activities should be aimed at implementing the objectives of the Turkish National Education System. While achieving these goals, it is essential to analyse the problems that arise in the education system, to find solutions and thus to continuously improve the system. The aim of this research is to identify the problems and solutions of the Turkish Education System based on EURYDICE Reports, International PISA and TIMSS evaluations. The research is considered important in terms of analysing the problems that arise in the education system while achieving educational goals, finding solutions and thus continuously improving the system. The study was conducted with qualitative research method. Data were collected through document analysis. In line with the analysed reports, preschool education and parental education, socioeconomic inequalities, teacher and administrator competencies were identified as the most emphasised and prominent themes in the reports. The findings were supported by the studies in the literature and suggestions from the studies for solving the problems were included..

Keywords: preschool, teacher competences, socioeconomic inequalities

Giriş

Eğitim sistemi, ulusun tüm bireylerinin haklarını gerçekleştirmek ve devletin eğitimden elde etmeyi amaçladığı faydaları sağlamak üzere kurulan, ülke genelinde yayılan eğitim örgütleri ve okulların bütünüdür. Her eğitim sistemi, bireyleri sadece iyi bir yurttaş değil, aynı zamanda iyi bir insan olarak yetiştirmeyi hedefler. Türk eğitim sisteminin amaçları, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda detaylı bir şekilde belirtilmiştir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin tamamı, Türk Milli Eğitim Sisteminin amaçlarını uygulamaya yönelik olmalıdır. Bu hedeflere ulaşırken, eğitim sistemi içinde ortaya çıkan

19 Öğretmen. Milli Eğitim Bakanlığı, sibelgoktekinn@gmail.com, [0000-0002-8705-9448](tel:0000-0002-8705-9448)

20 Profesör Doktor. Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim [Fakültesi, mustafayavuz@erbakan.edu.tr](mailto:mustafayavuz@erbakan.edu.tr), 0000-0001-5697-5120

sorunların analiz edilmesi, çözüm yollarının bulunması ve böylece sistemin sürekli olarak iyileştirilmesi elzemdir (Sarpkaya, 2016).

Alanda Türk Eğitim Sistemindeki sorunları tespit etmeye dair pek çok çalışma yapılmıştır. Evran (2023), Türk Eğitim Sisteminin sorunlarını incelediği araştırmasında, sistemsel ve yapısal sorunlar, öğretmenlere/öğretmenlik mesleğine ilişkin sorunlar, fiziksel yapı ve eğitim materyallerine ilişkin sorunlar, öğretim programlarına ilişkin sorunlar, öğrencilere ilişkin sorunlar, eğitim yönetimi/yöneticilerine ilişkin sorunlar, velilere ilişkin sorunlar ve eğitim finansmanına ilişkin sorunlar olmak üzere sekiz tema tespit etmiştir. Bu araştırmanın amacı ise EURYDICE Raporları (2023a, 2023b, 2023c ve 2023d), Uluslararası PISA (OECD, 2023) ve TIMMS (Mullis vd., 2009) değerlendirmelerine dayanarak Türk Eğitim Sisteminin sorunları ve çözüm önerilerini tespit etmektir. Araştırma, eğitim hedeflerine ulaşırken, eğitim sistemi içinde ortaya çıkan sorunların analiz edilmesi, çözüm yollarının bulunması ve böylece sistemin sürekli olarak iyileştirilmesi açısından önemli görülmektedir.

Yöntem

Çalışma, nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Veriler doküman analizi yoluyla toplanmıştır. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini detaylı ve sistemli bir şekilde incelemek amacıyla kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013). Bu yöntem, basılı ve elektronik materyaller dahil olmak üzere tüm belgeleri titizlikle gözden geçirip değerlendirmek için sistematik bir yaklaşım sunar ve verilerin incelenmesi ve yorumlanması yoluyla anlam çıkarma, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturma ve ampirik bilgi geliştirme süreçlerini içerir (Corbin & Strauss, 2008). Bu çerçevede öncelikle, Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı (Eurydice, 2023a), Okul ve Yükseköğretimde Eşitlik (Eurydice, 2023b), Okuldaki Temel Yetkinlikler (Eurydice, 2023c) ve Öğretmenlik Mesleği (Eurydice, 2023d) konularında yayınlanmış olan EURYDICE Raporları, Uluslararası PISA (OECD, 2019; OECD, 2023a; OECD, 2023b) ve TIMMS (Mullis vd., 2009) raporları okunmuş ve sorun ve çözümlere dair ortaya çıkan ana temalar belirlenmiştir. Bu doğrultuda okul öncesi eğitim ve anne baba eğitimi, sosyoekonomik eşitsizlikler, öğretmen ve yönetici yeterlikleri raporlarda en çok vurgulanan ve öne çıkan temalar olarak belirlenmiştir.

Bulgular ve Sonuçlar

1. Okul Öncesi Eğitim ve Anne-Baba Eğitimi

Okul öncesi eğitimi, mecburi ilköğrenim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsar ve bu eğitim isteğe bağlıdır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2023 yılında yayınladığı istatistik verilerine göre Türkiye'de 18 244 okul öncesi kurum, bu kurumlarda 59 805 sınıf, 87 323 öğretmen ve 2 055 350 öğrenci bulunmaktadır. Okul öncesi eğitim kademesinde net okullaşma oranlarına bakıldığında ise 3 yaş okullaşma oranı % 16,85, 4 yaş % 41,37 ve 5 yaş % 87,17 olarak görülmektedir. Ancak bu oranların hesaplanmasında Türkiye'de ikamet eden yabancı uyruklu nüfus ve yabancı uyruklu öğrenci sayıları kapsam dışında tutularak yalnızca T.C. vatandaşları kapsanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2023).

Benzer şekilde 2023 yılında yayınlanan Avrupa Komisyonu Raporları'nda Türkiye'de okul öncesi eğitime erişimin yaş grubuna ve bölgeye göre farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Okul öncesi eğitim (5 yaş) için net kayıt oranı 2020- 2021'de %56,89'dan 2022'de %81,63'e, 3-5 yaş arası çocuklar için birleşik kayıt oranı ise %28,35'ten %44,05'e yükselmiştir (European Commission, 2023). Türkiye'de okul öncesine katılım oranlarında yükselmeler olmasına rağmen hala birçok ülkeye göre oldukça düşüktür. Örneğin, İtalya ve Malta'da, 3 yaşından itibaren çocuklar için okul öncesi kurumların çoğu ilkokullarla birleştirilmiştir ve bu nedenle eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilir. İrlanda 3 yaştan itibaren haftalık 15 saatlik evrensel bir ücretsiz okul öncesi eğitim sunmaktadır. İzlanda'da okul öncesi hakkı yasa ve yönetmeliklerde belirli bir yaş ya da saat sayısına atıfta bulunmadan geniş bir şekilde tanımlanmıştır, ancak katılım oranları 2 yaşından itibaren çok yüksektir. Eurydice Raporları'na (2023) göre, Türkiye'de okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması nedeniyle katılım oldukça düşüktür. Benzer şekilde Arnavutluk, Karadağ ve Kuzey Makedonya ülkelerinde de okul öncesi eğitime katılımın düşük olduğu görülmektedir.

Sak vd. (2020) yaptıkları çalışmalarında okul öncesi öğretmen, veli ve yöneticilerinin Türkiye’de okul öncesi eğitimin zorunlu olmasına ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların büyük çoğunluğunun okul öncesi eğitimin zorunlu olması gerektiğini, yaklaşık yarısının ise zorunlu okul öncesi eğitim yaşınının 48 ay olması gerektiğini düşündüklerini göstermiştir.

PISA raporları incelendiğinde ise öğrencileri okul öncesi eğitime tam anlamıyla dâhil edemediğimiz açıkça görülmektedir. Karşılaştırılabilir verilerin bulunduğu 80 ülkeden 66’sında, sosyo-ekonomik açıdan avantajlı öğrencilerin okul öncesi eğitime katılma olasılıkları dezavantajlı öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Türkiye’de sosyo-ekonomik açıdan avantajlı öğrencilerin %93’ü, dezavantajlı öğrencilerin ise yalnızca %60’ı en az bir yıl okul öncesi eğitime katılmıştır (OECD, 2023b).

OECD ülkeleri genelinde ortalama olarak, göçmen geçmişi olan öğrencilerin okul öncesi eğitime katılma olasılıkları göçmen geçmişi olmayan öğrencilere göre daha düşüktür. Göçmen geçmişine bağlı olarak okul öncesi eğitime katılımdaki fark özellikle Almanya, Jamaika, Ürdün, Kazakistan, Malta, Hollanda, Norveç, Filipinler, Slovenya, İsveç, Tayland ve Türkiye’de büyüktür (OECD, 2023b). PISA raporunda her iki durum da göz önüne alındığında Türkiye’de hem sosyo-ekonomik düzeyi düşük hem de göçmen öğrencilerin okul öncesi eğitime dâhil edilmediği açıkça görülmektedir.

Çullu (2019), okul öncesi eğitimde yaşanan sorunları öğretmen görüşlerine göre belirlemeyi amaçladığı araştırmasında, öğretmenlerin sınıfın fiziksel şartları, çocukların aileleri, okul idaresinin okul öncesi eğitime yaklaşımı, denetimin işleyişi, kaynaştırma öğrencisiyle çalışırken birtakım sorunlar yaşandığını bulmuştur. Can & Kılıç (2019) ise, öğretmen görüşlerine göre okul öncesi eğitimde karşılaşılan temel sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmeyi amaçladığı çalışmada, öğrenci aidatlarının düzenli ödenmemesi ve okulların bütçe yetersizliği gibi ekonomik sorunlar, ailelerin okul öncesi eğitime yeterli desteği ve ilgiyi göstermemesi nedeniyle eğitim sürecinde yaşanan sorunlar, rehberlik ve denetim sistemindeki yetersizlikler, öğretmenlerin teneffüs sürelerinin olmaması, ikili eğitim uygulaması, personel yetersizliği ve mevzuat yetersizliği gibi sorunlar tespit etmiştir.

Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında yaşanan sorunlardan birisi de eğitime ayrılan finans kaynaklarının yetersizliğidir. Saklan (2016) bu konuda yapmış olduğu araştırmasında, ekonomik yetersizlikler, okul öncesi eğitimin önemsenmemesi gibi nedenlerle kamu bütçesinden okul öncesi eğitime ayrılan kaynakların yeterli olmadığını, okul öncesi eğitimin finansmanının devlet tarafından karşılanması gerektiğini ya da özel kişi, kurum ve kuruluşların da destek olması gerektiğini, genel bütçeden okul öncesi eğitime ayrılan payın artırılması, aidat uygulamasının kaldırılması, fiziki altyapı ve öğretmen eksikliği sorunlarının giderilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Okulöncesi eğitim, genellikle 0-6 yaş dönemini kapsar ve çocukların fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimlerinin en hızlı olduğu dönemlerden biridir. Yapılan araştırmalar, bu dönemdeki gelişmelerin çocuğun daha sonraki öğrenme ve büyüme yeteneklerini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir (Yıldırım, 2008). Ailenin eğitim düzeyi başta olmak üzere, öğrencilerin okul öncesi eğitimde ve ilköğretimde okullaşma oranları, okul öncesi eğitim süresi, cinsiyet eşitliği, öğrenci başına düşen kamu harcamaları, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, öğretim saati, yükseköğretimde okullaşma oranları, yaşam boyu öğrenmeye katılım düzeyi, okullar arasındaki standart başarının sürekliliği, öğretmen eğitimi, okul özerkliği, anne ve baba eğitim düzeyi ve öğrenme stratejileri gibi etkenlerin eğitim sistemlerinin kalitesinin sağlanmasında ve öğrenci başarılarında önemli etkileri bulunmaktadır (Aktan & Akkutay, 2014).

Öte yandan okul öncesi eğitime katılımın önemi uluslararası düzeyde yapılan sınavlarla da net bir şekilde ortaya konmuştur. OECD’nin yayınlamış olduğu PISA 2022 raporuna göre Türkiye’de PISA sınavına giren öğrencilerin %76’sı okul öncesi eğitime bir yıl veya daha uzun süredir devam ettiğini bildirmiştir. Bu oran OECD ülkelerinde ortalama %94’tür. OECD ülkeleri genelinde ortalama olarak, okul öncesi eğitime bir yıl veya daha uzun süre devam eden öğrenciler, hiç katılmamış veya bir yıldan az bir süre devam eden öğrencilere göre matematikte daha yüksek puan almışlardır (OECD, 2023a).

Yapılan birçok araştırma da okul öncesi eğitimin önemini vurgulamaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarının ilköğretime hazırlayan bir yanı olsa da, bu kurumların amacını sadece bir hazırlık süreci olarak algılamak çok yanlıştır. Bu yaklaşımlardan özellikle kaçınılmalıdır. Okul öncesi eğitim sürecinin faydasının bir ömür boyu süreceği dikkate alınarak, bu kurumların özellikle kötü çevresel şartlarda yaşayan çocuklarda çok önemli toplumsallaşma görevi yerine getireceği unutulmamalıdır (Kıldan, 2010).

Okul öncesi eğitimi alan çocuklar, yaratıcı düşünme becerileri bakımından incelendiğinde sorulara daha çabuk cevap verdikleri görülmüştür. Bunun aksine okul öncesi eğitimi eğitim almayan çocukların daha geleneksel oldukları; farklı ve yaratıcı çözüm yolları kullanmada diğerleri kadar atak olmadıkları fark edilmiştir. 7-8 yaş grubu çocuklar incelendiğinde okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocuklar arasında büyük farklar olduğu ortaya çıkmış ve alanların almayanlara göre daha yaratıcı olduğu gözlemlenmiştir çünkü okul öncesi dönemde verilen eğitim çocukların hayal gücünün gelişmesinde önemli bir yere sahiptir. Ayrıca çocukların yaratıcılığı ve hayal gücü, öğretmenin sahip olduğu sezgi ve hayal gücünden de olumlu etkilenmektedir (Yağcı vd., 2023). Benzer bir sonuç Yaşar & Aral'ın (2010) yapmış oldukları çalışmalarında da ortaya çıkmıştır. Okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocukların yaratıcı düşünme becerilerini incelenmiş ve okul öncesi eğitim alan çocukların yaratıcı düşünme puanlarının okul öncesi eğitim almamış çocukların puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Çocuğun temel eğitimi genellikle aile içinde başlar. Aile, çocuğun karakter gelişiminde, olumlu davranışları öğrenmesinde, ruhsal ve fiziksel sağlığında, kendi kendine yetebilme becerilerinde ve topluma faydalı bir birey olarak yetişmesinde önemli bir rol oynar. Günümüzde hızla değişen dünya, bilim ve teknolojiadaki ilerlemelerle birlikte, toplumların aile ve çocuk yetiştirme anlayışları da evrim geçirmektedir. Ailelerin, geleneksel yaklaşımlardan uzaklaşarak çocuk yetiştirme konusunda adapte olması kaçınılmaz bir gerekliliktir. Ayrıca, ebeveynlerin çocuklarını anlama, gelişimlerini destekleme ve ebeveynlikle ilgili olumlu duygular geliştirmeleri konusunda daha fazla rehberliğe ihtiyaçları olduğu da bir gerçektir (Şahin & Kalburan, 2009). Erken çocukluk eğitiminde, belki de en kritik unsur aile eğitimidir. Bu bağlamda geliştirilen aile eğitim programları, genel olarak ebeveynlik becerileri, çocuk bakımı ve eğitimi konularında anne ve babaları bilgilendirmeyi hedeflemektedir. Türkiye'de, hâlen Millî Eğitim Bakanlığı öncülüğünde çeşitli sivil toplum kuruluşlarının desteklediği aile eğitim programları, oldukça geniş bir kitleye ulaşarak hizmet vermeye devam etmektedir. (Kiliç, 2010).

Hayatın kritik olarak nitelendirilen erken çocukluk döneminde, çocukların en üst düzeyde gelişim gösterebilmeleri için nitelikli bir çevrenin oluşturulması, okul-aile-toplum üçlüsünün karşılıklı etkileşimli ve geçişli bir şekilde ele alınmasıyla mümkündür (Erol & Cengiz, 2023). Okul öncesi eğitimde karşılaşılan bir diğer sorun ise okul-aile işbirliğinin ve aile katılımının düşük olmasıdır. Güleç & Genç (2010) okul öncesi eğitim kurumlarında okul ve aile işbirliğine yönelik öğretmen ve veli görüşmelerinin değerlendirilmesini amaçladıkları çalışmalarında, Türkiye'de okul öncesi eğitim düzeyinin uluslararası standartlarda olmadığı varsaymışlar; aile ve okul arasındaki mevcut ilişkinin geliştirilmesinde en fazla sorumluluğa sahip olan eğitimcilerin çoğunun sadece lise diplomasına sahip olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Bu bulgular ve sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda; okul yönetimi ve öğretmenlerin, düzenli ve kapsamlı öğretmen-veli görüşmeleri yapmak için uygun bir planlama yapmalarının gerektiği, öğretmenlerin sadece sorunlu öğrencilerin velilerine değil, tüm velilere zaman ayırmaları konusunda bilgilendirilmeleri, öğretmen-veli görüşmelerinin verimli olabilmesi için öğretmenlere eğitim hayatlarında bu konuda eğitim verilmesi ve sonrasında hizmet içi eğitimler düzenlenmesi gerektiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Işık (2007) ise yaptığı çalışmasında benzer bir sonuca ulaşmıştır. Araştırma sonucunda okul-aile işbirliğini sağlamak amacıyla aileler tarafından pek fazla çalışmanın düzenlenmediği, okul tarafından gerçekleştirilen okul-aile işbirliği çalışmalarının kısmen yeterli bulunduğu, aileler tarafından gerçekleştirilen okul-aile işbirliği çalışmalarının ise yeterli bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan bir başka çalışmada ise öğretmenlerin genel olarak aile eğitiminin okul rehber öğretmenleri tarafından yürütülmesi gerektiği görüşünde oldukları, öğretmenlerin, aile eğitimi çalışmalarını planlarken öncelikle ailelerin ihtiyaçlarını dikkate aldıkları, aileleri daha çok okulda düzenlenen toplantı ve konferans etkinliklerine davet ettikleri, aile eğitimine katılım konusunda velilerin isteksiz davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Özyürek, 2015).

Koç vd. (2022) ise, ebeveynlerin çocuklarının gelişim sürecinde ihtiyaç duydukları bilgilere ulaştıkları kaynakları belirlemeyi, karşılaştıkları sorun alanlarını ve bu sorun alanlarına yönelik talep ettikleri eğitim konularını ortaya koymayı amaçladıkları araştırmalarında, ebeveynlerin çocuklarının gelişimiyle ilgili yaşadıkları sorun alanları arasında davranış yönetimi/sorunları, psikolojik destek, kardeş ilişkilerini yönetme, sağlıklı beslenme alışkanlıkları kazandırma, teknoloji bağımlılığı, akademik gelişim, ergenlik sorunları ve sağlıkla ilgili konular olduğunu ortaya koymuşlardır. Ebeveynlerin ihtiyaç duyduğu eğitim konularının ise sağlıklı ebeveyn tutumları, iletişim becerileri, davranış yönetimi, uyku ve tuvalet eğitimi, eğitsel rehberlik ve beslenme ile ilgili olduğunu vurgulamışlar, ebeveynlerin çocuk eğitiminde kişisel gelişimleri için başvurdukları kaynaklar arasında internet, arkadaşlar, kitaplar, öğretmenler, psikolojik danışman/psikolog ve aile büyükleri bulunduğunu belirtmişlerdir. Sonuç olarak, ebeveynlerin bazı konularda daha fazla sorun yaşadığı ve ebeveyn eğitimine ihtiyaç duyduğu sonucuna varmışlardır.

Yapılan bir başka çalışmada ise ebeveynlerin yarısının okul öncesi eğitim programları hakkında bilgi sahibi oldukları, diğer yarısının olmadıkları belirtilmiştir. Kendileri için düzenlenecek anne-baba eğitim programlarına, devlet okul ebeveynlerinin çoğunluğu her zaman katılıma derken; özel okul ebeveynlerinin çoğunluğu bazen katılıma cevabını vermiştir. Her iki okul ebeveynlerinin büyük çoğunluğu bu tür programlara hafta sonları düzenlenmesi halinde katılabileceklerini belirtmişlerdir (Argon & Akkaya, 2008).

Ailelerin okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan bir araştırmada ise, ebeveynlerin % 70.6'sının çocuklarını okul öncesi eğitim kurumuna vermeden önce okul öncesi eğitim hakkında bilgi sahibi oldukları ve ebeveynlerin %19.11 gibi büyük bir çoğunluğunun bu bilgiyi arkadaş ve ailelerinden edindikleri, % 70.6'sının çocuklarını okul öncesi eğitim kurumuna vermeden önce okul öncesi kurumları hakkında bir ön araştırma yaptıkları görülmüştür. Ailelerin %77.5'i okulda uygulanan eğitim programı hakkında bilgi sahibi olduklarını ve ebeveynlerin %55.9'unun "okulda uygulanan programın evde de pekiştirilmesi" amacıyla anne babaların okulda uygulanan eğitim programı hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiğini düşündükleri saptanmıştır. Anne baba eğitim programı düzenlenecek olsa büyük bir çoğunluğu katılabileceklerini ve toplantılar için hafta sonları ve akşam saatlerinin uygun zaman olduğunu belirtmişlerdir (Arnas, 2002).

Okul öncesi eğitimde aile faktörünün önemi yapılan birçok çalışmayla ortaya konmuştur. Çelenk (2003), eğitim açısından destekleyici bir tutum içinde bulunan ailelerden gelen çocukların okul başarılarının daha yüksek olduğunu, aile bakım, şefkat ve korumasının okul başarısının yükselmesinde önemli bir faktör olduğunu, 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 olduğunu tespit etmiştir.

Dünya genelinde, çeşitli demografik özelliklere sahip ailelere yönelik birçok farklı aile eğitimi programının uygulandığı gözlemlenmektedir. Yapılan araştırmalar, eğitim seviyesi ve sosyo-ekonomik düzeyi ne olursa olsun, ailelerin çeşitli konularda aile eğitimine ihtiyaç duyduğunu ortaya koymuştur. Uygulanan programların sonuçlarına göre, ebeveynlerin anne-babalık davranışlarında olumlu değişimlerin gerçekleştiği, anne-babalıkla ilgili stres düzeyinin azaldığı ve öz-yeterlilik duygusunun arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca, aile eğitimi programlarının anne-baba ile çocuk arasındaki iletişim ve çocuk bakımı konularında olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir (Şahin & Kalburan, 2009).

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuğu olan ailelere verilen eğitimin birçok faydası bulunduğu dair alanda yapılan çalışmalar da mevcuttur. Nicholson vd. (2002), 1-5 yaş çocuğa sahip anne-babalara çocuk yetiştirme ile ilgili ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla psiko-eğitim programı uygulamışlardır. Dört aşamadan oluşan bu program, anne-babaların olumsuz çocuk yetiştirme yaklaşımlarını önlemeye yönelik etkili bir inisiyatif ve eğitim felsefesi, ailenin mevcut güçlerini ortaya çıkarmaya dayanmaktadır. Elde edilen verilere göre, programa katılan ailelerde, kontrol grubuna kıyasla, sözel ve fiziksel cezalandırma, öfke ve stres düzeylerinde anlamlı bir düşüş gözlenmiş ve çocuklarda daha az davranış sorunu tespit edilmiştir. Özel & Zelyurt (2016) ise 5-7 yaş arası çocuklara sahip ebeveynlere yönelik düzenlenen anne-baba eğitimlerinin aile-çocuk ilişkisine olan etkilerini incelemeyi amaçladıkları araştırmalarında, anne-baba eğitim programları düzenlemiş, katılımcılara çocukların gelişimsel özellikleri, etkili vakit geçirme ve oyun, çocuklarla iletişim, akran ilişkileri, problem davranışlar ve bu konularla başa çıkma yöntemleri, ebeveyn tutumları, çocuklara davranış kazandırma ve çocuklarda alışkanlık eğitimi hakkında bilgiler sunmuşlardır. Araştırma sonuçlarına göre, anne-baba eğitiminin ebeveynlere çocuklarını daha iyi anlama fırsatı tanıdığını, çocuklarıyla iletişimlerini daha sağlıklı ve etkili hale getirerek olumlu bir etki sağladığını göstermiştir.

Erol & Cengiz (2023), anne-babalara yönelik uygulanan Anne-Baba Üniversitesi programının aileler üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçladıkları çalışmalarında, Anne Baba Eğitimi Programı sonrasında, katılımcıların iletişim becerilerinde artış olduğunu gözlemlemiş, AEP'in aileleri güçlendirdiği ve eğitim sonrasında ailelerin kendilerini önceki durumlarına kıyasla daha geniş alanlarda yeterli ve güçlü hissettiklerini belirlemişlerdir. Öte yandan Türkiye'de erken çocukluk döneminde ailelerin eğitim uygulamalarının kökeni oldukça yeni olup, bu nedenle uygulamalarda bazı eksiklikler ve aksaklıklar görülebilmektedir (Kılıç, 2010).

2. Sosyoekonomik Eşitsizlikler

Sosyal kapsayıcılık ve koruma konusunda, Türkiye'nin hâlâ özel bir yoksulluğu azaltma stratejisi bulunmamaktadır. Sürekli fiyat artışları, işsizler ve güvencesiz işlerde çalışan ücretli işçiler için yoksulluk riskini daha da artırmıştır. Yoksulluk oranı 2021'de %13,8'den %14,4'e ulaşmıştır. Şiddetli maddi yoksunluk oranı 2022'de %28,4'e ulaşmıştır (2021: %27,2). Özellikle çocuk yoksulluk oranı 2022'de %41,6 ile yüksektir (European Commission, 2023).

Düşük sosyo-ekonomik statünün gelişim üzerindeki etkileri literatürde kısa ve uzun vadeli sonuçları açısından tartışılmıştır. Yoksulluk içinde ya da yoksulluk sınırında yaşayan çocukların yaşam kalitelerinin, gıdaya, sağlık hizmetlerine ve eğitim olanaklarına erişimlerinin sosyo-ekonomik yetersizliklerden etkilenebileceği belirtilmiştir (Ruffolo vd., 2003). Yoksul ailelerin çocuklarının şu anda sahip olmadığı fırsat eşitliği, bu çocukların gelecek nesillerde nasıl bir meslek, sağlık ve eğitim imkânına sahip olacağı sorusunu gündeme getirmektedir. Öte yandan ülkelerin artan yaşlı nüfusu, çalışma hayatının gerektirdiği nitelikleri ve performansı yerine getirememeleri nedeniyle emekliliğe zorlanmaktadır. Bu durum, sağlık ve bakım harcamalarının yanı sıra yaşlıların geçimlerini sağlamalarını daha da zorlaştırmaktadır (Sunar & Güvendi, 2020).

Eğitimde eşitlik, öğrencinin sosyoekonomik, kültürel, ırksal veya diğer geçmişine bakılmaksızın eğitim başarılarının ve niteliklerinin elde edilmesini ifade eder. Kesin eşitlikten farklı olarak hakkaniyet, tüm bireylere veya gruplara aynı muamelelerin yapılması anlamına gelmez. Nihai hedef, maksimum kapsayıcılık ve tüm potansiyel ve gerçek öğrencilerin kaliteli eğitimin faydalarından yararlanmasına yardımcı olmaktır (Eurydice, 2023b). Türkiye ile ilgili yayınlanan farklı raporlar incelendiğinde Türk eğitim sistemindeki bir diğer sorunun eğitimde yaşanan sosyoekonomik eşitsizlikler olduğu görülmektedir.

Pisa 2022 raporuna göre Türkiye'deki öğrencilerin %33'ü sosyo-ekonomik ölçeğin en alt diliminde yer almıştır. Bu durum öğrencilerin 2022'de PISA sınavına giren en dezavantajlı öğrenciler arasında yer aldığını göstermektedir (OECD, 2023a). Aynı şekilde Eurydice raporları incelendiğinde de eğitimde eşitsizliklerle mücadele noktasında Türkiye'nin yeterli adım atmadığı açıkça görülmektedir. Eurydice raporlarına göre çok sayıda dezavantajlı öğrencinin bulunduğu bir okulda kaliteli eğitim sağlamak için artan ihtiyaçları karşılamak amacıyla ek mali destek gereklidir. Bunun yanında okullardaki eşitsizlikle mücadele etmek için sadece okulları değil, aynı zamanda genellikle zor ortamlarda çalışmak, birden fazla görevle uğraşmak veya diğer zorluklarla yüzleşmek zorunda kalan öğretmenleri de mali olarak desteklemek önemli görülmektedir. Öte yandan raporda, okullara ve öğretmenlere sadece mali anlamda değil mali olmayan desteğin verilmesine de değinilmiştir. Ancak tüm bu uygulamaların Türkiye'de yer almadığı da vurgulanmaktadır (Eurydice, 2023b).

Eğitim finansmanı, eğitim hedeflerine ulaşmak için eğitime ayrılan kaynakların dağıtımını ve bu dağıtım sürecinin sonuçlarına göre dağıtım sürecinde yer alacak ve dağıtım sürecinden etkilenecek öznelerin eğitim hakkından yararlanabilmesini analiz eden bir disiplindir. Kaynakların etkin ve adil dağıtımı, hem kamu kaynaklarının doğru kullanılmasını hem de vatandaşların eğitim hakkından yararlanmasını sağlar. Eğitime ayrılan kaynakların dağılımı, uluslararası düzeyde ülkelerin insani gelişmişlik düzeylerinin belirlenmesinde etkilidir (Karakul, 2014). PISA'daki başarılı ülkelerde kişi başına düşen ulusal gelir, Türkiye'dekinin yaklaşık dört katıdır. Türkiye, 6–15 yaş arası öğrencilere, öğrenci başına en az harcamayı yapan ülke olarak görülmüştür. Başarılı ülkeler ise bu yaştaki öğrencilere, Türkiye'nin beş katı kadar harcama yapmaktadır (Aydin vd., 2012).

Pisa 2022 sonuçlarının ortaya çıkardığı bir diğer önemli bulgu ise Türkiye'deki öğrencilerin %19,2'sinin yiyecek almaya yetecek paraları olmadığı için son 30 gün içinde haftada en az bir kez yemek yemediklerini bildirmesidir (OECD, 2023a). OECD ortalamasının %8,2 olduğu düşünülürse, Türkiye'de oldukça fazla sayıda öğrencinin sosyoekonomik zorluklar yaşadığı söylenebilir.

Türkiye'de sosyo-ekonomik eşitsizliğin öğrencilerin aldığı okul öncesi eğitimini de etkilediği açıkça görülmektedir. Pisa 2022 verilerine göre sosyoekonomik açıdan avantajlı öğrencilerin %93'ü, dezavantajlı öğrencilerin ise yalnızca %60'ın az bir yıl okul öncesi eğitime katılmıştır (OECD, 2023a). Eğitimdeki eşitsizlikler temel eğitimden önce başlamaktadır. Sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan avantajlı ailelerden gelen çocuklar okul öncesi eğitime başlamadan önce öğrenme sürecinde mesafe kat etmekte, okul öncesi eğitime daha yüksek oranda katılmakta ve temel eğitime başladıklarında dezavantajlı akranlarına göre çok daha yüksek okul hazırbuluşluğuna sahip olmaktadır. Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin okul öncesi eğitime erişimi sınırlı olduğunda, farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki öğrenciler arasındaki başlangıç farkı artmaktadır. Dolayısıyla temel eğitime başlama noktasında öğrenciler sosyoekonomik ve

kültürel düzeylerine göre avantajlı ya da dezavantajlı olmaktadır. Bu farklılıklar temel eğitimde yeterince telafi edilmediğinde, başarı farkı açılmaya devam etmektedir. (Özer vd., 2020)

Ekinci (2011) ise, yükseköğretimden yararlanan öğrencilerin bazı sosyo-ekonomik özelliklerinin (hane halkı geliri, ebeveynlerin eğitim düzeyi, ikamet yeri) dağılımını Türkiye'deki nüfusun aynı özelliklerinin dağılımı ile karşılaştırarak iki önemli bulgu elde etmiştir. Bunlardan ilki, yüksek gelirli ve eğitilmiş ailelerin çocuklarının daha prestijli ve getirisi daha yüksek olduğu varsayılan bölgelerde daha yüksek oranlarda temsil edildiği, diğeri ise yüksek öğrenim gören öğrencilerin yüzde 92'sinin kentsel yerleşim yerlerinden geldiğidir. Benzer şekilde Dinçer ve Kolaşın (2009), PISA test sonuçlarını temel alan araştırmalarında, öğrencilerin sosyoekonomik geçmişleri ile test sonuçları arasındaki ilişkiyi analiz etmiş; eğitim, aile üyelerinin istihdamı ve ev eşyaları gibi birçok değişkenin ölçülmesiyle belirlenen sosyoekonomik statünün öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu bulmuşlardır. PISA 2018 verileri incelendiğinde, sosyoekonomik arka plan açısından dezavantajlı kabul edilen öğrenciler ile avantajlı durumda olan öğrenciler arasında 76 puanlık bir fark olduğu; ancak akademik olarak dirençli kabul edilen öğrenci sayısının (sosyoekonomik dezavantaja sahip başarılı öğrenciler) sınava giren öğrencilerin %15'ini oluşturduğu görülmektedir (OECD, 2019). Dolu (2020) da, PISA 2015 sonuçlarını analiz ettiği çalışmada, sosyoekonomik statü faktörünün başarı üzerinde eğitim sistemindeki eşitsizlikten kaynaklandığı ve sosyoekonomik statü değişkeninin etkisinin öğrencilerin yaşadıkları farklı bölgeler ve okul türleri tarafından temsil edildiği sonucuna varmıştır.

3. Öğretmen ve Yönetici Yeterlikleri

Genel olarak öğretmen eksikliklerini ele alan politikalar, belirli konulardaki eksiklikleri önleme veya çözme hedefini içerebilir. Bununla birlikte, 23 eğitim sisteminin bu amaca yönelik özel politikaları vardır. Bu politikalar genellikle hizmet içi öğretmenleri yeniden eğiterek veya yeni girenler için yeterlilik gerekliliklerini hafifleterek uzman öğretmen arzını artırmayı amaçlar; ancak Türkiye'de öğretmen açığını gidermek için özel bir politika uygulanmamaktadır (Eurydice, 2023d).

Eğitim sistemlerinin yaklaşık üçte ikisinde, öğretmenlerin ihtiyaçlarını ve sürekli mesleki gelişime katılımlarını ele almak için değerlendirmeler kullanılmaktadır. Birçok eğitim sistemi ise, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılamak için değerlendirmelerin kullanımını düzenlemektedir. Örneğin, Danimarka'da okul müdürleri, öğretmenlerin görevlerini yerine getirebilmeleri için gereken yeterlilikler ve nitelikler açısından ihtiyaçlarını ele alan bireysel bir eğitim planı hazırlamak üzere öğretmenlerle diyalog kurmak zorundadır. Estonya'da, okul müdürleri yılda bir kez öğretmenlerle mesleki gelişim toplantıları yapar. Slovenya'da okul müdürleri, performanslarını değerlendirmek ve daha fazla mesleki gelişim için geri bildirim ve öneriler sunmak üzere yılda en az bir kez öğretmenlerle diyalog kurmak zorundadır. Slovakya'da, 4 yıllık okul gelişim planı, öğretmenlerin ihtiyaçlarının değerlendirilmesini takiben hazırlanan yıllık bir eğitim planını içerir. Bosna Hersek ve Karadağ'da öğretmen değerlendirmesi, öğretmenlerin daha fazla mesleki gelişim ihtiyaçlarını ve ilgili sürekli mesleki gelişim faaliyetlerini belirlemek için kullanılmalıdır. Raporunda böyle bir değerlendirme sistemine Türkiye'de rastlanmadığı açıkça belirtilmiştir. Bunun yanında Türkiye'de terfi, maaş ilerlemesi ve ödeneklerin de değerlendirme sistemiyle bağlantılı olmadığı görülmektedir (Eurydice, 2023d).

PISA 2022 raporu da eğitim personeli eksikliğinde en büyük eşitsizliklerin olduğu ülkelerden birisinin Türkiye olduğunu göstermektedir. 36 ülkede, eğitim personeli sıkıntısı devlet okullarında özel okullara göre daha yaygındır. Eğitim personeli eksikliğinde en büyük eşitsizlikler Yunanistan, Uruguay, Fas, Türkiye, Kolombiya, Yeni Zelanda, Birleşik Arap Emirlikleri ve Portekiz'de (azalan sırayla) gözlenmiştir. Türkiye'de daha fazla eksiklik olan okullara giden öğrencilerin, personel sıkıntısı daha az olan veya hiç olmayan okullardaki öğrencilere göre matematikte daha yüksek puan aldığı 3 ülkeden birisidir (OECD, 2023b).

Ülkemizde öğretmen yetiştirme ve öğretmen istihdamına ilişkin sorunlar 19. yüzyılın sonlarından itibaren milli eğitim sistemimizin temel sorun alanlarından biri olmuştur. Öğretmen yetiştirme konusu tarihsel süreç içerisinde değerlendirildiğinde, bu alanda izlenen politikaların çoğunun öğretmen niteliğini artırmaktan ziyade ihtiyaç duyulan öğretmen sayısını sağlamanın yollarını aradığı anlaşılmaktadır (Özoğlu, 2010). Benzer şekilde İnan (2015) da Türkiye'de Cumhuriyetin başından itibaren öğretmenlik mesleğinin birçok önemli sorunlarının henüz çözüme kavuşturulmadığını vurgulamıştır. Türkiye'de öğretmen yeterlikleri ile ilgili yapılan birçok araştırma da Eurodyce ve PISA rapor sonuçlarına

benzer bulgular ortaya koymuşlardır. Nitekim Yavuz vd. (2015) öğretmen yeterlikleri, eğitimi ve eğitimcileri ile ilgili raporları analiz ettikleri çalışmalarında, yükseköğretim kurumları ile okullar arasında bir ilişki, uyum, bağ, güçlü ortaklık ve sorumlulukların olması gerektiğini tespit etmişlerdir. Yine araştırmada, incelenen raporlar doğrultusunda yüksek lisans düzeyinde öğretmen eğitimine ve araştırma temelli öğretmen eğitimine vurgu yapıldığı, özellikle lisans düzeyindeki öğretmen eğitiminde araştırma ve araştırma projelerinin önemli olduğu, öğretmen eğitiminde teori ve uygulama arasındaki uyumun sağlanması gerektiği, geleceğin öğretmenlerine Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) alanında teknik ve pedagojik olarak uzmanlaşma fırsatı verilmesi gerektiği, öğretmen eğitimcilerinin öğretmen eğitiminde kilit nokta olarak görüldüğü, öğretmen eğitiminde yüksek kalitede eğitim ve öğretimin sağlanması için öğretmen eğitimcilerinin becerileri, nitelikleri ve uzmanlıklarının önemli olduğu bulgularına yer verilmektedir. Bunlar dışında raporlarda vurgulanan bir diğer konunun ise öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri olduğuna da değinilmiş, çağın gerektirdiği bazı nitelikler, öğretmenlerin geleneksel olarak bilinen görev ve niteliklerini değiştirdiği ve bu nedenle problem çözme ve takım çalışması gibi 21. yüzyıl becerilerinin önemli görüldüğü vurgulanmıştır.

Öğretmen yetiştirme yetki ve sorumluluğunun üniversitelere devredilmesinden bu yana, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları ile yetiştirilen öğretmenleri istihdam eden MEB arasında etkili ve sürekli bir işbirliği sağlanamamıştır. Bunun sonucunda, öğretmen yetiştirme ve öğretmen istihdamı arasındaki denge bozulmuş; bazı alanlarda öğretmen açığı ortaya çıkarken, bazı alanlarda gereğinden fazla öğretmen yetiştirilmiştir. İhtiyaç duyulan alanlarda öğretmen açığını kapatmak için öğretmenlikle ilgili olmayan fakülte ve bölümlerden mezun olanlar kısa süreli formasyon eğitiminden sonra öğretmen olarak atanmıştır. Bu tür uygulamalar sadece eğitimin kalitesini değil, aynı zamanda öğretmenlik mesleğinin statüsünü ve prestijini de olumsuz etkilemiştir (Özoğlu, 2010).

Çınar & Doğan (2019) Türkiye, Finlandiya ve Almanya eğitim sistemlerini öğretmen yetiştirme açısından karşılaştırdıkları çalışmalarında, Türkiye ve diğer ülkeler arasında farklardan birinin öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri için motive eden unsurlardan kaynaklı olduğunu ortaya koymuşlardır. Öte yandan Almanya’da öğretmenlerin alanları konusunda uzmanlaşmasının zorunlu tutulduğu ve öğretmenin mesleki gelişimine katkıda bulunduğu, Türkiye’de eğitimlerinin son sınıflarında staj yapılan okullarla fakülteler arasındaki ilişki güçlendirilmeye çalışılsa bile yine de Almanya ve Finlandiya’daki iki kurum arasındaki ilişki gibi olmadığı sonuçları da yapılan araştırmada elde edilmiştir.

Canbulat & Kutluca Canbulat (2015) Avusturya ve Türkiye’de öğretmen adayı belirleme sürecini inceledikleri çalışmalarında Avusturya öğretmen yetiştirme sisteminde öğretmenlik mesleğini yapacak kişilerin öğretmenlik mesleğini isteyerek başvurmalarının yanında adayın mesleğe uygunluğuna karar verildiği uygulamalı bir sınava göre belirlendiğini belirtmişlerdir. Türkiye’de öğretmenlik mesleği yapacak olan bireyler ÖSYM tarafından gerçekleştirilen merkezi sınavlarla belirlenmekte; sınavlarda öğretmen adaylarının alanlarına göre matematik, sosyal bilgiler, fen bilgisi, geometri, Türk dili ve edebiyatı, tarih ve coğrafya alanlarından aldıkları puanlar dikkate alınmaktadır. Ancak bireyin bu mesleği isteme nedenleri, öğretmenlik mesleğine uygunluğu ve kişisel özellikleri ile ilgili bir değerlendirmeye rastlanmamaktadır. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde mesleği isteyerek seçen adaylar yanında mesleği sevmeyen, zorunda olduğu için seçen, eğitimini tamamlasa dahi öğretmenlik yapmayacaklarını belirten öğretmen adayların da olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sözen & Çabuk (2013) ise Türkiye, Avusturya ve Almanya’da öğretmen yetiştirme sistemlerini incelemiş, ülkeler bazında önemli farklılıklar olduğunu ortaya koymuşlardır. Bunlardan biri Türkiye’de mevcut eğitim sisteminde öğretmenler arası farklılaşmaları destekleyen ve öğretmenlerin kendilerini yenilemelerini teşvik eden unsurlar olmamasıdır. Yetenek, donanım ve verimlilik gibi unsurlar yerine tamamen eşitlikçi bir anlayış üzerine inşa edilmiş kamu ücret politikaları, farklı bilgi, donanım ve eğitim sahibi olan kamu çalışanlarının ve bunların bir parçası olan öğretmenlerin değişik unvanlar elde etmesine ve daha iyi olanaklara kavuşmasına izin vermemektedir. u konuda Almanya ise matematik öğretmenliği gibi alan öğretmenliklerinde alan uzmanlaşması zorunlu tutup, öğretmenlerin alanlarında kendilerini geliştirmelerini sağlamaya çalışmıştır.

Tuğluk & Kürtmen (2018) araştırmalarında Türkiye’de 2006 yılında yayımlanmış olan TEDP (Temel Eğitime Destek Projesi) “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”, 2017 yılında yayımlanmış olan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve Öğretmen Strateji Belgesi’nin, öğretmen yeterlikleri açısından incelemiş, kapsam bakımından öğretmen yeterliklerine en fazla önem 2006 yılında yayımlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri’ tarafından verildiği, daha sonra ise 2007 yılında yayımlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri’ ve son olarak Öğretmen Strateji Belgesi’

olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmada incelenen belgelerin ayrı ayrı öğretmenlik mesleği özel alanlarına yönelik hazırlanmadığı, genel öğretmenlik mesleği açısından geliştirildiği vurgusu da yapılmıştır.

Aykaç vd. (2014) Türkiye ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme programlarını inceledikleri çalışmalarında, Fransa ve Türkiye'nin öğretmen yetiştirme programlarında konu alanı bilgisi ve eğitiminin ön planda olduğunu; Almanya, İngiltere ve özellikle Finlandiya'da öğretmenlik uygulamalarının programın büyük bir kısmını oluşturduğunu ortaya koymuştur. Ülkelerdeki öğretmen yetiştiren kurumlara giriş ve mesleğe atanma koşullarının birbirinden farklı olduğu, staj ve uygulama açısından en az olanak sağlayan ülkenin Türkiye olduğu, en uzun eğitim süresinin öğretmen olabilmek için yüksek lisans bitirme şartı isteyen Finlandiya'da olduğu ve son olarak, incelenen ülkeler arasında en dikkat çeken ülkenin Finlandiya olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, Pisa raporlarında Finlandiya'nın başarılı sonuçlarını kanıtlar niteliktedir. Benzer şekilde Ateş ve Burgaz (2014), Türkiye, ABD ve Finlandiya öğretmen yetiştirme sistemlerine yönelik öğretmen görüşlerini incelemiş, öğretmen adaylarının üniversiteye girişinde tek yazılı sınavın seçim için yeterli olmadığı, adayların; bireysel mülakat, tutum testleri ve lise referans mektuplarının da sisteme dahil edilmesinin uygun olacağı değerlendirilmiştir. Eğitim süresinin, yüksek lisans da kapsayacak şekilde uzatılabileceği ağırlıklı görüş olarak ortaya çıkmıştır. Eğitim kapsamında düzenleme gereksinimi ortaya çıkmış olup, uygulamaya yönelik konuların ağırlıklı olması önerilmiştir. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasının daha erken başlaması ve süresinin artırılmasının uygun olacağı değerlendirilmiştir. Türkiye'deki mevcut öğretmen yeterliklerinin oldukça kapsamlı ve genelde yeterli olmakla birlikte, uygulamasının yeterli olmadığı, uygun bir ölçme sistemiyle desteklenmesi gerektiği ön plana çıkmıştır.

Avcı ve Yücel Toy (2018) da Norveç ve Türkiye'yi öğretmen yetiştirme sistemleri açısından karşılaştırmış, Norveç'te eğitimin, merkezi şekilde yürütülmemekle birlikte yerel yetkililerin eğitimin birçok alanında yetki ve sorumluluk sahibi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, zorunlu eğitim Norveç'te daha kısa sürelidir ve eğitimin finansmanına Türkiye'den daha fazla bütçe ayrılmıştır. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde ise Türkiye'den farklı olarak Norveç'te entegre yüksek lisans programları 2017 itibarıyla uygulamaya konulmuştur ve yetiştirme süresi lisans eğitimi veren Türkiye'den daha uzun tutulmuştur. Bununla birlikte, Norveç'te göreve başlayan öğretmenlere ek program uygulanmazken, Türkiye'de aday öğretmenlik süreci yoğun bir program içerir. Ayrıca öğretmenlerin istihdamı konusunda Norveç'te açık işe alma yöntemi benimsenirken, öğretmenler memur olmayan kamu çalışanı statüsünde görev yapmaktadırlar.

Akçadağ (2014) okul yöneticilerinin bakış açısıyla yöneticilerin yetiştirilme, atama ve yer değiştirmelerindeki sorunlara değindiği çalışmasında, okul yöneticilerinin yalnızca sınava dayalı olarak yapılan atamaları nedeniyle lider özellikli kişilerin atanmaması ve yöneticilik bilgilerini deneme yanılma yoluyla edindiklerini ve yöneticilerin hizmet içi eğitimle atandıktan sonra da yetiştirilmesi gerektiği, yaptıkları her işe dair işin başlangıç aşamasında en az bir aylık eğitim almaları gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır. Hizmet içi eğitim ile ilgili farklı bir sorun ise MEB ile öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları arasında etkili bir işbirliğinin sağlanamamış olmasıdır. MEB öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarından hem bilgi hem de eğitici akademisyen noktasında yeterince istifade etmemekte, yükseköğretim kurumları ise hizmet içi eğitimde kullanılmaya yönelik yeterli düzeyde bilgi üretimi yapamamaktadır (İnan, 2015). Gültekin & İra (2019) Amerika Birleşik Devletleri, Japonya, Singapur ve Finlandiya'da öğretmen yetiştirme sistemlerini incelemişler, incelenen ülkelerde daha sistematik hizmetiçi eğitimlerin uygulandığı hem de okul ve fakülte işbirliğini güçlendirmeye yönelik uygulamalarda bulunulduğunu belirtmişlerdir. Türkiye'de böyle bir merkezin eğitim fakülteleri bünyesinde kurulmasının, sürekli mesleki gelişimi güçlendirme yönünde bir adım oluşturacağı vurgulanmıştır.

Eğitim sisteminde topyekûn bir gelişme için yalnızca öğretmen yeterlikleri değil, yönetici yeterlikleri de oldukça önemlidir. Bir okul yöneticisi mükemmel bir okulun yaratılmasında anahtar kişidir. Yöneticinin yöneticilik yeteneği sınıf içindeki eğitsel gelişme için kritik önem taşımaktadır ve bir okulun bütün başarısında önemli bir yer tutmaktadır. Birçok şekilde okul yöneticisi, okullardaki en önemli ve etkili bireydir. Çünkü, okuldaki öğrenme iklimini, profesyonellik düzeyini, öğretmen bağlılığını, öğrenci başarısını ve öğretmenlerin moralini etkileyen onun liderliğidir. Bir okul yeniliğe açıksa, öğrenci merkezliyse, öğretimde mükemmelliğe sahipse, öğrenciler yeteneklerinin en iyisini sergileyebiliyorsa, yöneticilerin liderliğini başarının anahtarı olarak düşünülebilir (Anderson, 1991). Okul yöneticilerinin sağlıklı okul ortamları yaratmadaki başarılarında rol oynayan bir diğer önemli faktör de kişisel özellikleridir. Yöneticiler insana duyarlı, meslektaşlarını ve öğrencileri etkileme becerisine sahip, sağduyu sahibi, karar almada farklı grupların düşüncelerini teşvik eden ve bilgiyi kullanma konusunda yeterli niteliklere sahipse o okulda başarı kaçınılmazdır (Korkmaz, 2005).

Türk eğitim sistemine "öğretmenliğin asıl meslek olduğu" anlayışı ve "öğretmenlikte başarılı olanların okul yöneticiliğinde de başarılı olacağı" düşüncesi hâkimdir. Yönetici atamalarına ilişkin yasal metinlerde "liyakat (yeterlilik) esastır" ibaresi yer almasına rağmen, yönetici atamalarında öğretmenlikteki başarı ve kıdem ölçüt olarak benimsenmektedir. Yönetici pozisyonlarına atanmak için gerekli niteliklerin aranmaması endişe verici bir çelişkidir. Çünkü deneyim ve kıdem tek başına yeterli bir yönetici üretmemektedir. Belli bir hizmeti yürütenlerin kıdem ve deneyimleri sadece yaptıkları işe ve mesleklerine katkı sağlar. Yönetimsel yetkinliklerin kazanılması, öncelikle yetkinliklerin belirlenerek lisans ve lisansüstü düzeyde veya zorunlu hallerde hizmet içi eğitim programlarıyla yönetici adaylarına kazandırılmasıyla sağlanabilir (Recepoğlu, 2014).

Ülkemizde ve mevcut hiyerarşik yapı içerisinde eğitim sisteminde yönetici yetiştirme felsefe ve yapısının tam oturmamış olduğu görülmektedir. Bu durum, eğitim yönetiminin bilgi temellerini ve eğitim yöneticilerinin yetiştirilmeleri konusundaki standartları yeniden gündeme getirmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin mevcut hiyerarşik yapı içerisinde görev ve sorumlulukları çok fazla ama yetkilerinin kısıtlı olduğu görülmektedir (Okçu, 2011). Eurodyce raporları da bu durumu destekler niteliktedir. Türkiye'de öğrencilerin %8'i, öğretmen işe alma konusunda asıl sorumluluğun müdürlere ait olduğu bir okula kayıtlıdır (OECD ortalaması: %60), ve %49'u, hangi öğrenme materyallerinin kullanılacağına karar verme konusunda asıl sorumluluğun öğretmenlere ait olduğu bir okula kayıtlıdır (OECD ortalaması: %76). Yüksek performanslı okul sistemlerinin çoğu, bu sorumlulukları müdürlere ve öğretmenlere emanet etme eğilimindedir yani okul özerkliği yoktur (OECD, 2023b). Cemaloğlu (2005) ise, Türkiye'de yapılan hatalı uygulamaların, ABD'de yapılanlardan pek farklı olmadığını, okul yöneticisi yetiştirme programı hazırlanırken ihtiyaç analizi yapılarak program hazırlanmadığı için, okul yöneticilerinin asıl ihtiyacı olan derslerin programa konulmadığını vurgulamıştır. Millî Eğitim Bakanlığı ile üniversiteler arasında okul yöneticisi yetiştirme programı ile ilgili yapılan protokollerde, Millî Eğitim Bakanlığının bu konuda oldukça hazırlıksız olduğu görülmektedir. Bu durum ise, yönetimsel davranışlarını daha çok bürokratik eylemlerle sınırlayan okul yöneticilerinin yetişmesine neden olmaktadır.

Yönetici yeterliklerinin geliştirilmesi ve çıkabilecek sorunların önlenmesi için farklı ülkelerde çeşitli programlar uygulanmaktadır. Avustralya'da öğrenmeye ve öğretmeye liderlik, kendini ve diğerlerini geliştirme, gelişme yenilik ve değişime liderlik, okul yönetimine liderlik, toplum ile angaje olmak ve çalışmak başlıkları altında okul yöneticisinden liderlik edeceği alanlar belirlenmiştir ve bu alanlarda yöneticilere eğitimler verilmektedir. İngiltere'de okul yöneticisi olarak atanabilmek için adayların üniversitelerde belli bir eğitimden sonra başarmak zorunda oldukları bir sınavdan sonra "ulusal profesyonel okul yöneticiliği" belgesi almaları gerekmekte ayrıca üniversitelerden alınan yüksek lisans belgelerinin de etkili olduğu vurgulanmaktadır. ABD'de okul yöneticilerinin üniversiteler ve özel yönetici yetiştirme programları olmak üzere iki biçimde ele alınmakta, bu programlardaki temel yaklaşımın iş başında eğitim olduğu belirtilmektedir (Akçadağ, 2014).

Öneriler

Yapılan bu çalışmada Türk Eğitim Sisteminde önemli olduğu düşünülen üç önemli soruna odaklanılmıştır: okul öncesi eğitim ve anne-baba eğitimi, sosyoekonomik eşitsizlikler ve öğretmen-yönetici yeterlikleri. Bu sorunlar Eurodyce ve Pisa raporlarına dayanarak ele alınmış, alanyazında yapılan birçok çalışmayla desteklenmiştir.

2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde (MEB, 2018), okul öncesi eğitime yönelik olarak 5 yaşın zorunlu eğitim kapsamına alınacağı, yoksul aileler için materyal desteği sağlanacağı, kırsal bölgeler için esnek zamanlı ve alternatif erken çocukluk eğitimi modelleri uygulanacağı, çocukların beslenme ihtiyaçlarının karşılanacağı ve ortak kalite standartları oluşturulacağına yönelik öngörüler önemli bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Okul öncesi eğitimdeki sorunların çözümleri için yapılan çalışmalarda birçok öneri sunulmuştur: okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması, okulların fizikî koşullarının iyileştirilmesi, ihtiyaçlar dikkate alınarak eğitim programlarının güncellenmesi, yönetici, öğretmen ve personelin eğitilmesi, ailelerin bilinçlendirilmesi bunlardan bazılarıdır (Can & Kılıç, 2019). Okul öncesi eğitimdeki mevcut rehberlik ve denetim sistemi öğretmen görüşlerine geliştirilmeli, yöneticilerin denetim uzmanlığı sağlanmalıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarında alan mezunu kişilerin yönetici olması sağlanmalı, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin yönetimde yer almaları teşvik edilmelidir. Okul öncesi eğitim uygulamalarında yeterli sayıda ve nitelikte yardımcı personel desteği sağlanmalıdır. Okul öncesi eğitim öğretmenlerini görüş ve ihtiyaçları alınarak ders süreleri ve teneffüs sürelerine yönelik düzenlemeler yapılmalıdır. Okul öncesi eğitimde tüm kurumlarda uygulama birliği sağlayabilmek için program başta olmak üzere ortak standartlar belirlenmeli ve uygulanmalıdır. Okul öncesi eğitimin ücretsiz olması sağlanmalı ve beslenme, kırtasiye vb. giderler devlet tarafından karşılanmalıdır (Yağcı vd., 2023).

Eğitim sistemindeki bir diğer önemli sorun olan sosyoekonomik eşitsizliklerin giderilmesinin eğitimin kalitesini arttıracığı ve yapılan uluslararası sınavlarda başarıyı arttıracığı düşünülmektedir. Özellikle kız çocuklarına ve dezavantajlı gruplardan çocuklara odaklanarak kapsayıcı eğitimi daha da iyileştirmek ve okulu terk edenlerin oranını azaltmaya yönelik çalışmaları yakından izlemek ve sürdürmek Avrupa Komisyonu tarafından bu konuda verilen tavsiyelerden bazılarıdır (European Commission, 2023). Yine esnek ve toplum temelli erken çocukluk eğitimi modellerinin yaygınlaştırılması, hassas durumdaki çocukları kapsayacak hedef ve stratejilerin belirlenmesi ve erken çocukluk eğitimi hizmetlerine etkili ve ücretsiz erişimin ve bu hizmetlerin kalitesinin garanti altına alınması ihtiyacı Türkiye için geçerli bir öneri olmaya devam etmektedir (European Commission, 2023). Okulu erken yaşta bırakma riski, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ailelerden gelen öğrenciler, göçmen veya etnik azınlık geçmişine sahip öğrenciler veya özel eğitim ihtiyaçları olan öğrenciler gibi hassas ve/veya marjinal gruplar için özellikle yüksektir (Eurydice, 2023c). Ülke çapında sosyo-kültürel özellikleri dikkate alarak yapılabilecek bir tarama çalışması ile gelişimi sosyo-ekonomik açıdan risk altında olan ya da çevresel yoksunluklara bağlı olarak gelişimleri engellenmiş olan çocukların ve ailelerin öncelikli gereksinimlerinin belirlenmesi mümkün olabilecektir (Akoğlu & Şipal, 2012). Dünya Bankası da yayınladığı raporda ülkelerin öğrenmeyi geri kazanmak ve hızlandırmak için neler yaptıklarını ve bunu nasıl yaptıklarını incelemiş, bu noktada her çocuğa ulaşmanın ve onları okulda tutmanın önemine değinmiştir. Birçok ülkenin okula gitmeyen çocukları doğrudan sosyal yardım yoluyla tespit ettiği ve yeniden kaydettiği vurgulanmış, bu öğrencileri tespit edebilmek için ülkelerin, erken uyarı sistemlerine giderek daha fazla yatırım yaptığı belirtilmiştir. Ülkeler, eğitime katılımı ve öğrenme çıktılarını artırmak için okul etkinlikleri veya SMS çağrıları yoluyla ebeveynlerin, ailelerin ve toplulukların katılımını sağlamaktadır. Aile ve toplum katılımı, eğitime katılımı artırmak ve okul terkini önlemek için kritik bir araç olarak görülmektedir (The World Bank, 2023).

Türk Eğitim Sisteminde sorun olarak değinilen son alan da öğretmen ve yönetici yeterlikleri olmuştur. Bu konuda da alanyazında yapılan çalışmalarla birçok öneri dile getirilmiştir. Öğretmen eğitimi lisans düzeyinde araştırma odaklı olmalı, daha sonrasında ise yüksek lisans eğitimi ile tamamlanmalıdır. Uygulama ve teori arasında denge oluşturmak için okullardan daha çok yararlanılarak, öğretmen adayı öğrencilerin uygulama olanakları artırılmalıdır. Öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra, meslekî gelişim, eğitim fakülteleri ile işbirliği içerisinde devam etmelidir. Öğretmen adayı öğrencilerin öğrenci değişim programları kapsamında yurt dışı deneyimleri artırılmalıdır (Yavuz vd., 2015). Öğretmen yetiştiren kurumlar ile uygulama okulları arasındaki işbirliği artırılmalıdır (Doğan, 2016). Uygulama yapılan okullarla sürekli iletişim kurulmalı, güncel araştırma ve gelişmeler, uygulamaların yapıldığı okullarla paylaşılmalıdır. Bu sayede programın güncelliği sürekli sağlanarak kuram ve uygulama arasındaki kopukluk giderilmiş olur. Böylece öğretmen adayları mezun olup göreve başladıklarında zorlukları ve alışma problemlerini daha az yaşayacaklardır (Çinar & Doğan, 2019). Öğretmenler belirli bir plan ve program dâhilinde sürekli izlenmeli, mesleki gelişim ihtiyaçları tespit edilmeli ve çok geç kalmadan bu ihtiyaçları gidermeye yönelik güncel hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir. Hizmet içi eğitimin planlanmasında merkezîyetçi yaklaşımdan vazgeçilmeli ve yerel düzeyde hizmet içi eğitim faaliyetleri teşvik edilmelidir. Ayrıca hizmet içi eğitimi yaygınlaştırmak ve daha etkili hale getirmek için hizmet içi eğitime ayrılan bütçe artırılmalıdır (Özoğlu, 2010). Öğretmenlik mesleği yeterlikleri genel olarak değil her özel alan için ayrı ayrı belirlenmelidir. Bu sayede alana özel yeterlikler geliştirilir ve öğretmenler kendi alanlarında daha çok dikkat edeceği şeylerin farkında olabilir. Öğretmenlik yeterliklerinin kullanım alanları daha geniş bir şekilde ele alınmalı ve örneklerle açıklanmalıdır. Her yıl öğretmenlerin yeterlik bilgileri, yeterlik performans değerlendirme şeklinde bir değerlendirme programıyla ölçülmeli ve öğretmenler bu değerlendirmeye göre kendilerini geliştirmelidir. Bu değerlendirme aşamaları, nasıl yapılması gerektiği belgede yer almalıdır (Tuğluk & Kürtmen, 2018).

Yönetici yeterlikleri konusunda sorun ve çözüm isteklerinin verdiği mesaj, bu duruma ilişkin düzenlemelerin uygar ülkelerde ele alındığı gibi okul yöneticilerinin lider yöneticiler olarak yetiştirilmesi ve eğitime yapacakları katkısı gözeterek iş yapmalarını sağlayan bir sisteme kavuşturulması yönündedir. Bu konuda Amerika'da yapılan çalışma vizyoner liderlik, öğretimsel liderlik, yönetsel beceri ve kaynakların kullanımı, eğitimin okul dışındaki toplumun yaşantıları ile bağlarını kurma, adil ve etik liderlik, toplumsal değişkenlere göre liderlik başlıklarında altı temel standart ve altında yer alan alt standartlarda okul yöneticilerinden beklenen liderlik ve yöneticilik alanlarına yer vermiştir (Akçadağ, 2014). Okul yöneticisi yetiştirme programının sorunlu olması, okul yöneticilerinin mesleki kalitesini olumsuz yönde etkiler. Kaliteyi olumsuz yönde etkileyen en önemli sorunlardan birisi, ihtiyaç analizleri yapılmadan yönetici yetiştirme programının hazırlanması ve gelecekteki eğilimlerin göz ardı edilmesidir. Okul yöneticilerinin ihtiyacı olan eğitimle, yetişkin eğitimini tamamen göz ardı eden öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanması ise, hem programın hazırlanması aşamasında hem de uygulama sürecinde görev alanların yetersizliklerinin önemli oranda rol oynadığı ileri

sürülebilir (Cemaloğlu, 2005). Yönetici seçme ve atama süreci gözden geçirilerek; yöneticiliğe bir meslek olarak bakılmalı, öncelikle bu işin hizmet öncesi eğitimi almış kişilere yer verilmelidir. Yöneticilik ve eğitim liderliği bilgisini ölçen bir merkezi sınavın yanı sıra deneyim, eğitim, ilgi gibi özelliklerin ölçüldüğü bir ölçme aracı geliştirilerek adil bir biçimde uygulanması sağlanmalıdır. Okul yöneticilerinin beklentilerini de dikkate alan, genelin memnuniyetini gözetken yeni bir yönetmelik çalışmalıdır. Seçme süreci göreve başlayan okul yöneticileri için belli bir süre daha devam ettirilmelidir. Olası bir hata bu süre içinde düzeltilmeli, gerekirse yanlış seçimlerden dönülmelidir. Okul yöneticilerinin yetiştirilmeleri ve mesleki gelişimleri için uzman eğitimcilerden oluşan bir eğitim merkezi kurulmalı ve eğitim ihtiyacı sürekli karşılanmalıdır. Okul yöneticilerinin görev tanımları açık bir şekilde yapılmalıdır. Ülkenin gereksinim duyduğu okul yöneticilerinin hizmet öncesinde ve sonrasında yetiştirilmesini sağlayacak politikalar geliştirilmeli ve uygulamaya konulmalıdır. Okul yöneticiliği için Üniversiteler ve Milli Eğitim Bakanlığı işbirliği ile teorik ve uygulamalı yetiştirme programları açılmalıdır. Okul yöneticilerinin hizmet öncesi ve sonrası dönemde yöneticilik, liderlik, iletişim gibi alanlarda eğitim almaları sağlanmalıdır. Okul yöneticiliği seçimi ve atama sürecinde tutarlı ve objektif politikalar izlenmeli, üzerinde fikir birliğine varılan bir yönetici seçme ve atama yönetmeliği hazırlanmalı, keyfi uygulamalardan vazgeçilerek keyfilik dönemi sonlandırılmalıdır. Yazılı ve sözlü değerlendirme sınavlarının objektifliği sağlanmalı, bu sınavlar bağımsız ve tarafsız bir kurul tarafından düzenlenip yürütülmelidir. Okul yöneticiliği için yönetim alanında en az tezli ya da tezsiz yüksek lisans eğitimi almış olma şartı aranmalı ve sonrasında lider yönetici yetiştirme programları açılarak en az 1 yıllık ve 30 kredilik yöneticilik eğitiminden sonra buralardan başarı ile mezun olanlar okul yöneticiliği kadrolarına atanmalıdır (Recepoğlu, 2014).

Kaynakça

- Akçadağ, T. (2014). Okul Yöneticilerinin Bakış Açılıyla Yöneticilerin Yetiştirilme, Atama ve Yer Değiştirmeleri; Sorunlar ve Çözümler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 135-150.
- Akoğlu, G., & Şipal, R. F. (2012). Early Intervention Programs for Children from Low Socio-economic Status: Implications from the World and Turkey. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 23(1), 213-224.
- Aktan, O., & Akkutay, Ü. (2014). OECD Ülkelerinde ve Türkiye'de Okulöncesi Eğitim. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 64-79.
- Anderson, M. E. (1991). *How To Train, Recruit, Select, Induct and Evaluate Leaders for America's Schools*. ERIC Clearinghouse on Educational Management University of Oregon.
- Argon, T., & Akkaya, M. (2008). Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitime ve Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Yönelik Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 413-430.
- Arnas, Y. A. (2002). Velilerin Okul Öncesi Eğitime ve Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Yönelik Tutumları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 24-36.
- Ateş, H., & Burgaz, B. (2014). Türkiye, ABD ve Finlandiya Öğretmen Yetiştirme Sistemlerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri ve Türkiye'deki Sistemin Geliştirilmesine İlişkin Öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1710-1722.
- Avcı, B., & Yücel Toy, B. (2018). Norveç ve Türkiye Eğitim Sistemleri ile Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 12(25), 39-59. <https://doi.org/10.29329/mjer.2018.153.3>
- Aydın, A., Sarier, Y., & Uysal, Ş. (2012). Sosyoekonomik ve Sosyokültürel Değişkenler Açısından PISA Matematik Sonuçlarının Karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(164), 20-30.
- Aykaç, N., Kabaran, H., & Bilgin, H. (2014). Türkiye'de ve Bazı Avrupa Birliği Ülkelerindeki Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarının Karşılaştırılması Olarak İncelenmesi. *Türkisch Studies*, 9(3), 279-292.
- Can, E., & Kılıç, Ş. (2019). Okul Öncesi Eğitim: Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 483-519.
- Canbulat, M., & Kutluca Canbulat, A. N. (2015). Avusturya ve Türkiye'de Öğretmen Adayı Belirleme Süreci. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(1), 113-132. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2015.006>
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye'de Okul Yöneticisi Yetiştirme ve İstihdam: Varolan Durum, Gelecekteki Olası Gelişmeler ve Sorunlar. *Gazî Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim Online E-Dergi*, 2(2), 28-34.
- Çınar, K., & Doğan, C. (2019). TÜRKİYE, ALMANYA VE FİNLANDIYA ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMLERİNİN İNCELENMESİ. 2(2).
- Çullu, F. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitime Yönelik Görüşleri. *Journal of International Social Research*, 12(65), 764-774. <https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3488>
- Dinçer, M. A., & Kolaşın, G. U. (2009). *Türkiye'de Öğrenci Başarısında Eşitsizliğin Belirleyicileri*. Sabancı Üniversitesi.
- Dogan, C. (2016). Sustaining professional development of English language practitioners. In *Teachers Engaging in Research*, 79-88, Kent: IATEFL Publications.
- Dolu, A. (2020). Sosyoekonomik Faktörlerin Eğitim Performansı Üzerine Etkisi: PISA 2015 Türkiye Örneği. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 18(2), 41-58. <https://doi.org/10.11611/yead.607838>
- Erol, D., & Cengiz, G. Ş. T. (2023). Aile Eğitimi Programının Okulöncesi Dönemde Çocuğu Olan Aile ve Çocuk Kavramlarına İlişkin Farkındalıklarına Etkisi. İçinde Ö. Baltacı (Ed.), *Eğitim Bilimleri Araştırmaları II*. (ss. 53-72). Özgür Yayınları. <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub93>
- European Commission. (2023). *Comission Staff Working Document Türkiye 2023 Report*.
- Eurydice. (2023a). *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe – 2023: Early childhood education and care* [Eurydice report]. Publications Office of the European Union.
- Eurydice. (2023b). *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe – 2023: Equity in school and higher education* [Eurydice report]. Publications Office of the European Union.

- Eurydice. (2023c). *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe – 2023: Key competences at school* [Eurydice report]. Publications Office of the European Union.
- Eurydice. (2023d). *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe – 2023: The teaching profession* [Eurydice report].
- Evran, A. (2023). *Karşibir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 371-426.
- Güleç, H. Ç., & Genç, S. Z. (2010). An Evaluation of the Interviews between Teachers and Parents about School and Family Cooperation in Preschool Education Institutions. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 158-171.
- Gültekin, M., & İra, G. Ö. (2019). Amerika Birleşik Devletleri, Japonya, Singapur, Sıngapur ve Finalediya'nın Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sistemleri. *Science Education*, 8(4).
- Işık, H. (2007). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Gerçekleştirilen Okul Aile İşbirliği Çalışmalarının Anne Baba Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İnan, H. (2015). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Mesleki Yeterliliklere Etkisi. *the Journal of Academic Social Sciences*, 17(17), 322-332. <https://doi.org/10.16992/ASOS.826>
- Karakul, A. K. (2014). İran ve Türkiye'de Eğitim Finansmanının Karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 67-87.
- Kıldan, A. O. (2010). Okul Öncesi Eğitim Bağlamında "Eğitim Hizmetlerinde Kalite". *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(2), 111-130.
- Kılıç, Ç. (2010). Aile Eğitimi Programları ve Türkiye'deki Örnekleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 99-111.
- Koç, M., Koçtürk, N., & Zencir, T. (2022). Anne-Baba Eğitimi: Ebeveynlerin Eğitim Deneyimleri ve Gereksinimleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 111-120. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.946663>
- Korkmaz, M. (2005). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Sorunlar – Çözümler ve Öneriler. *Garz Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). *Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2022/2023*. Türkiye İstatistik Kurumu.
- Milli Eğitim Temel Kanunu, 1739 2342 (1973).
- Nicholson, B., Anderson, M., Fox, R., & Brenner, V. (2002). One Family at a Time A Prevention Program for At-Risk Parents.pdf. *Journal Of Counseling and Development*, 80, 362-371.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OECD. (2023a). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education* (OECD Publishing). OECD. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OECD. (2023b). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption* (OECD Publishing). OECD. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- Okçu, V. (2011). *Türkiye'de Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi ve Atanmasına İlişkin Mevcut Durum, Beklentiler ve Öneriler*. 10(37), 244-266.
- Özel, E., & Zelyurt, H. (2016). 5-7 Yaş Çocuğa Sahip Ebeveynlere Verilen Anne Baba Eğitimlerinin Aile Çocuk İlişkinine Etkisi (Malatya İli Örneği). *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 36, 9-34. <https://doi.org/10.21560/spcd.60151>
- Özer, M., Gençoğlu, C., & Suna, H. E. (2020). Türkiye'de Eğitimde Eşitsizlikleri Azaltmak İçin Uygulanan Politikalar. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 294-312.
- Özöglü, M. (2010). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*, 17, 1-40.
- Özyürek, A. (2015). Okul Öncesi Eğitim Kurumu ve İlkokullarda Aile Eğitimi ve Katılımı Çalışmalarının İncelenmesi. *The Journal of Social Sciences*, 3(3), 28-28. <https://doi.org/10.16990/SOBIDER.57>
- Recepoglu, E. (2014). Türkiye'de Okul Yöneticilerinin Seçilmesi Ve Yetiştirilmesi, Mevcut Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. *Journal of Turkish Studies*, 9(2), 1817-1845. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6136>
- Ruffolo, M. C., Evans, M. E., & Lukens, E. P. (2003). Primary Prevention Programs for Children in the Social Service System. *The Journal of Primary Prevention*, 23(4), 425-450.
- Sak, R., Şahin-Sak, İ. T., Öneren-Şendil, Ç., & Taşkın, N. (2020). Eğitim Paydaşlarının Okul Öncesi Eğitimin Zorunlu Olmasına İlişkin Görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 58-78. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020341161>
- Saklan, A. G. E. (2016). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitime İlişkin Politika ve Finansman Uygulamaları. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 15-44.
- Sarıpaya, R. (2016). Türk Eğitim Sisteminin Amaçları ve Temel İlkeleri. İçinde *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (5. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Sözen, S., & Çabuk, A. (2013). Türkiye, Avusturya ve Almanya Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 213-230.
- Sunar, L., & Güvendi, M. A. (2020). "Ortakdaki Fili" Görmek Dünyada ve Türkiye'de Sosyoekonomik Eşitsizliklerin Tezahürleri. *İnsan ve Toplum Dergisi*, 10(4), 1-40. <https://doi.org/10.12658/M0615>
- Şahin, F. T., & Kalburan, N. C. (2009). Aile Eğitim Programları ve Etkililiği: Dünyada Neler Uygulanıyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 1-12.
- The World Bank. (2023). *Learning Recovery To Acceleration*. International Bank for Reconstruction and Development.
- Tuğluk, M. N., & Kürtmen, S. (2018). Türkiye'de Öğretmen Yeterlilikleri. *Adyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 809-841. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.480236>
- Yağcı, A., Karaman, M., Kılıç, İ. A., Bestil, M., Aslan, S., & Erdoğan, A. (2023). Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Ailelere Tavsiyeler. *Social Sciences Studies Journal*, 114(114), 7852-7872. <https://doi.org/10.29228/sss.71050>
- Yaşar, M. C., & Aral, N. (2010). Yaratıcı Düşünme Becerilerinde Okul Öncesi Eğitimin Etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 201-209.
- Yavuz, M., Özkaral, T., & Yıldız, D. (2015). The teacher competencies and teacher education in international reports. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(2), 60-71.
- Yıldırım, M. C. (2008). Almanya'da Okulöncesi Eğitim Sistemi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(25), 91-110.

Ders denetimi ile ilgili (Farklı Etnik Gruplardan) öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi (Kuzey Makedonya örneği)

Kenan ÖZDİL²¹

Benazi Shemovska²²

Öz

Çalışmanın amacı Kuzey Makedonya Cumhuriyetinde denetim sürecinin öğeleri olan müfettiş, danışman ve okul yöneticilerinin gerçekleştirdikleri ders denetimine ilişkin farklı demografik özelliklere sahip öğretmenlerin görüşlerini saptamaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu maksimum çeşitlilik örnekleme yöntem ile Debre ili, Mavrova-Rostuša ve Merkez Jupa ilçelerindeki belediye liseleri ve ilköğretim okullarında görev yapan 6 okul yöneticisi ve farklı demografik özellikleri olan 15 öğretmenden oluşturulmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. İçerik analizi ile toplam beş tema oluşturulmuştur. Ayrıca her tema için alt kategoriler oluşturularak anlamlı bulgular ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul yöneticileri ve öğretmenlerin ders denetiminin mesleki gelişim için gerekli olduğu ve performansı arttırdığı; ders denetimi sırasında denetleyici tarafından haber verilmesinin ve denetimin üç aşamanın gerçekleşmesinin önemine vurgu yapmışlardır. Denetim sıklığının öğretmenlerin ihtiyacına göre özellikle planlılık ile nesnellik ilkesi gözetilerek yapılması, ders denetiminin mesleki gelişime katkı sağlaması açısından Eğitim Geliştirme Bürosu danışmanları tarafından gerçekleşmesi gerektiğini belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Denetim, pedagoğ, Eğitim Geliştirme Bürosu.

Evaluation of teachers' and administrations' opinions from different ethnic groups on lesson supervision example of Northern Macedonia

Abstract

The aim of study is to determine the opinions of teachers with different demographic characteristics regarding the course supervision carried out by inspectors, counsellors and school administrators. Phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in the study. The study group consists of school administrators and teachers with different demographic characteristics working in municipal high schools and primary schools in Debre, Mavrova-Rostusha and Merkez Jupa districts. Interview technique was used to collect the data. As a result of the analyzed data, a total of five themes were formed. As a result of the research, school administrators and teachers emphasized that course supervision is necessary for professional development and increases performance although it creates negative emotions such as excitement and stress in teachers; the importance of being notified by the supervisor during the course

Keywords: Supervision, inspectors, counsellors.

Eğitim bir sistem olarak ele alındığında, belli bir amaca yönelik olarak birleşmiş, birbirini etkileyen parçalardan meydana gelen bir bütün olup girdi, çıktı, dönüştürme süreci, geri bildirim ve çevre olarak beş temel öğeden meydana gelmiştir. Bundan dolayı Altun (2014), eğitim süreci ve sonucuna dair alınan geri bildirim bu sistemin öğeleri içerisinde önemli bir yere sahip olup, bilginin üretimi, aktarımı ve çok yönlü kullanımı gibi görevlerin eğitim yoluyla sağlıklı bir şekilde yerine getirilebilmesi adına hem süreçten hem de çıktılardan gerekli ve yeterli dönütün edinilmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Tam da bu noktada hem teşhis, hem de geliştirme görevi ile denetim alt sistemi devreye girmektedir

²¹ Dr. Öğrt. Üyesi, Trakya Ün. Eğitim Fak. EBB. kenanozdil@trakya.edu.tr . ORCID 0000-0001-9803-1523

²² Bilim Uzmanı. Ata Lisesi Merkez Jupace. Mustafa Kemal Atatürk İÖÖ Debre / Kuzey Makedonya, be-nazi@hotmail.com

Denetim ve ders denetimi ile ilgili çok fazla şey bilinse dahi okullarda denetimin ve daha önemlisi ders denetiminin kimler tarafından ve nasıl yapılması gerektiği, ders denetimini yapanların sahip olması gereken nitelikler neler olmalıdır gibi sorulara geçmişten günümüze sürekli cevap arandığı görülmektedir (Ağaoğlu ve Ağaoğlu, 2020; Aslanargun ve Göksoy, 2013; Aydazer, 2020; Badavan, 2016; Demirtaş ve Dönmez, 2018; Demir ve Tok, 2016; Ergen ve Eşiyok, 2017; Köse, 2017; Köybaşı vd. 2017; Yalçın ve Davut, 2020; Yılmaz, 2018). Tonbul ve Baysülen (2017) çalışmalarında Türkiye’de ki denetim sistemi yanısıra Fransa, Finlandiya, İtalya, Danimarka, İngiltere, Almanya gibi ülkelerin de denetim sistemine ilişkin bilgi vermekte ve okula dışarıdan müdahale eden denetim mekanizmaları bulunsa dahi, eksikleri saptama, değerlendirme ve buna bağlı öğretmen-okulu geliştirme işinden sorumlu makamın ağırlıklı olarak okul yönetimi olduğu sonucuna varmışlardır.

Kuzey Makedonya gerek iç gerekse dış politikaları bakımından sürekli karışık, çalkantılı dönemlerden geçen genç bir ülkedir. Bağımsızlığını 8 Eylül 1991 yılında ilan eden KMC, bağımsızlığının ilanından sonra on yıla aşkın bir süre eski Yugoslavya Cumhuriyetindeki eğitim sisteminin devamı sayılan bir eğitim düzen ve anlayışıyla devam etmiştir. Atanasovski (2015) de kendi çalışmasında eğitim sisteminin Federal Yugoslavya Cumhuriyeti eğitim anlayışından kopma ve bağımsızlaşma sürecine değinerek, Kuzey Makedonya Cumhuriyeti’ne ait bir eğitim sistemi ile ilgili ancak 2004 yılında adem-i merkezîyetçilik reformları ile birlikte yeni bir eğitim stratejisinin belirlenmesine gidilerek adım atıldığını belirtmektedir. Böylece ilk kez 2005-2015 yıllarını kapsayacak bir millî eğitim stratejisi oluşturulmuş oldu. İlkokul, ortaokul ve liselerle ilgili yapılan yapısal reformlar dışında, millî eğitim programında Eğitim ve Bilim bakanlığı bünyesindeki bütün organların yeniden düzenlenmesi öngörülmüştür. Aynı şekilde denetim sisteminin de yeniden yapılandırıldığı bu nedenle de araştırma alanının oldukça yeni ve bu nedenle de geniş olduğu söylenebilir. Reformlarla birlikte eskiden Pedagoji Enstitüsü olarak bilinen yapılanma, **Eğitim Geliştirme Bürosu** olarak yeniden adlandırılıp, tüm kademelerde eğitim-öğretim sürecini takip etme, araştırma ve geliştirme görevlerini gerçekleştirilmesi öngörülürken, **Devlet Eğitim Müfettişliği** bünyesinde de eğitim örgütlerinin niteliği ve yasal düzenlemelerin uygulanmasının denetlenmesi öngörülmüştür (MON, 2004)

Kuzey Makedonya’da eğitim denetimi, eğitim bakanlığının alt sistemlerinden biri olan “*Devlet Eğitim Müfettişliği – Државен Просветен Инспекторат*”, yine eğitim bakanlığı sektörlerinden biri olan “*Eğitim Geliştirme Bürosu – Буро за Развој на Образованието*” ve okul yöneticileri tarafından kanunda belirtilen çerçevede yapılmaktadır.

Araştırmanın problem cümlesi, “Öğretmen ve okul yöneticilerinin ders denetimi ile ilgili görüşleri nelerdir?”

Alt problemler; Araştırma kapsamında yanıtı aranacak sorular şunlardır.

1. Öğretmen ve okul yöneticilerinin ders denetiminin öğretmenler üzerindeki etkisine ilgili görüşleri nelerdir?
2. Ders denetimi nasıl yapılmalıdır?
3. Ders denetimini kimler yapmalıdır?
4. Ders denetimini gerçekleştirenlerin olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir?
 - a. Müfettişler tarafından gerçekleştirilen ders denetiminin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
 - b. Danışmanlar tarafından gerçekleşen ders denetiminin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
 - c. Okul yöneticileri tarafından gerçekleştirilen ders denetiminin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
5. Ders denetimi aşamaları denetimi gerçekleştirenler tarafından gözetiliyor mu?

Bu çalışmanın amacı Kuzey Makedonya Cumhuriyetinde denetim sürecinin en önemli yapı taşları olan müfettiş, danışman ve okul yöneticilerinin gerçekleştirdikleri ders denetimine ilişkin farklı demografik özelliklere sahip öğretmenlerin görüşlerini saptamak, varsa sorunların tespit edilip giderilmesi, olumlu tutum ve uygulamaların benimsenmesi adına veriler elde etmektir. Ayrıca kanun hükmünde öğretmenlerini rehberlik ve geliştirmek adına sürekli denetleme görevi ve yetkisi olan okul yöneticilerinin de ders denetimine ilişkin görüşlerinin saptanmasını ve genel anlamda ders denetimi sürecini eleştirel bir bakış açısıyla irdelemeyi amaçlamıştır. Ders denetiminin öğretmen ve okul yöneticileri açısından amacına ne kadar uygun gerçekleştiği ile ilgili durumun saptanması ve bu alanda başka araştırmaların yapılması teşvik etmek adına da önem taşımaktadır. Ders denetimi ile ilgili öğretmen ve okul yöneticilerin görüşlerini ortaya koyma amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu Kuzey Makedonya Cumhuriyeti’nin Debre ili, Mavrova-Rostuša ve Merkez Jupa ilçelerindeki belediye liseleri ve ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve farklı demografik özellikleri olan toplam 5 ilk ve ortaöğretim okulu ile 2 lisede görev yapan toplam 7 yönetici ve 298 öğretmen arasından seçilmiştir.

Çalışma grubunu belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında görüşme tekniği kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile

okul yöneticileri ve öğretmenlere ayrı ayrı sorular yöneltilerek toplanmıştır. Araştırmada verilerin toplanması için oluşturulan sorular

Elde edilen veriler araştırmanın problem durumu ve alt problemleri doğrultusunda betimsel çözümlenerek kodlanmıştır.

Çözümlenen verilerden toplam beş tema oluşturulmuştur. Ayrıca her tema için alt kategoriler oluşturularak anlamlı bulgular ortaya çıkarılmış olup bu bulgular içerik analizi yapılarak yorumlanmıştır.

Birinci alt problemi **“Öğretmen ve okul yöneticilerinin ders denetiminin öğretmenler üzerindeki etkisi ile ilgili görüşleri nelerdir?”** şeklinde belirlenmiştir.

Öğretmen görüşlerinden elde edilen verilerin analizi yapılarak “Ders denetiminin oluşturduğu hisler”; “Ders denetimi gereklidir”; “Ders denetiminin performansa etkisi” ve “Öğrenci önünde denetlenmenin etkisi” olmak üzere dört kategori belirlenmiştir. ‘

İkinci alt problemi **“Ders denetimi nasıl yapılmalıdır?”** olarak belirlenip öğretmen görüşlerinden elde edilen verilerin analizi yapılarak “Ders denetimi gerçekleştirilen beklenenler”; “Ders denetiminin süresi”; “Ders denetiminin sıklığı” ve “Ders denetimi sürecinde gözetilmesi gereken ilkeler” olmak üzere dört kategori belirlenmiştir

Öğretmenler ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre ders denetimi gerçekleştirilen “dersin üç aşaması görülmeli” alt kategorisi en çok görüşün yer aldığı alt kategori olarak belirlenmiştir.

Ders denetiminin sıklığı ile ilgili okul yöneticilerinin ikisi öğretmenlerin ise beşi ders denetiminin öğretmenin ihtiyacına göre düzenlenmesinin öğretmenin kendini geliştirme açısından daha önemli olacağını düşünmektedir.

Ders denetiminde gözetilmesi istenen ilkeler” ile ilgili okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerinin en çok nesnellik ve planlılık ilkesi üzerinde birleştiği görülmektedir. Özellikle yarıdan uzak, alanında uzman ve objektif, bilimsel verilere dayanan ve tarafsız bir ders denetim yani nesnellik ilkesinin gözetileceği bir ders denetimi geçirmek isteyen öğretmenlerin çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Bu kategoride toplam on alt kategori belirlenmiştir. Görüşlerin yoğunlukta olduğu “planlılık ve nesnellik”, “planlılık ve bütünlük”, “açıklık ve nesnellik”, “süreklilik, planlılık ve nesnellik” alt kategorileri ile ilgili görüşler öne çıkmıştır.

Üçüncü alt problemi **“Ders denetimini kimler yapmalıdır?”** olarak belirlenip öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi yapılarak “ders denetimini gerçekleştirilmesi gerekenler” teması oluşturuldu. Bu tema kapsamında “danışman öğretmenler”, “pedagog ve danışman”, pedagog, danışman, müfettiş”, “hepsi”, “müdür ve idari personel”, “müdür ve müfettiş” ile “danışman ve müdür” kategorileri oluşturulmuştur. yedi öğretmen ve iki okul yöneticisinin danışman öğretmenlerin mesleki yeterlikleri nedeniyle ders denetimini yapmaları gerektiğini belirtmektedirler. Bu düşüncelerin denetimin rehberlik ve geliştirme özellikleriyle bağdaştığı söylenebilir.

Bir okul yöneticisi ve üç öğretmenin görüşüne göre ise ders denetimini “hepsi” yapmalı şeklinde olup herkesin sorumluluk almasından yana olduğu yönündedir

Dördüncü alt problem **“Ders denetimini gerçekleştirenlerin olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir? “müfettişlerin ders denetimi etkisi”** başlığı altında “olumlu” ve “olumsuz” kategorileri ve katılımcıların görüşleri neticesinde alt kategoriler belirlenmiştir. müfettişlerin ders denetimi yapmasına ilişkin “eksiklerin tamamlanması”, “mesleki katkısı” ve “mevzuat bilgisi” yönünde üçer görüş belirtilmiştir. Üç katılımcı ise müfettişin dersi denetlemesinin olumlu etkisine yönelik bir yorum yapmamışlardır. Müfettişlerin ders denetimi yaparak eksiklerin tamamlanmasına etki edeceğine ilişkin görüşler öne çıkmıştır. Müfettişin dersi denetlemesinin olumsuz etkileri incelendiğinde “kötü duygular oluşturmaması” kategorisinde yedi katılımcının görüşleri birleştirilmiştir. Bu kategoride kastedilen “kötü duygular” katılımcıların görüşlerine göre müfettişin dersi denetlemesi sırasında korku, stres ve endişe gibi duyguların oluştuğunu ifade etmelerinden yola çıkarak oluşturulmuştur. Müfettişlerin ders denetimini gerçekleştirmek için mesleki anlamda yetersiz olduğu yönünde görüş bildiren bir okul yöneticisi ve iki öğretmen görüşü mevcuttu. Dört öğretmen ve bir okul yöneticisi ise müfettişlerin dersi denetlemesi ile ilgili olumsuz bir etki oluşmayacağı yönünde görüş bildirmişlerdir

Danışmanların ders denetimini gerçekleştirmelerinin etkilerine ilişkin görüşlerin tamamına yakını danışmanların ders denetiminin olumlu etkisinin mesleki katkı sağladığı yönünde olduğu göze çarpmaktadır. Öğretmen ve yöneticilerin büyük çoğunluğu farklı branşlarda uzman olan danışmanların denetleyeceği alanı iyi bilmeleri sebebiyle öğretmenlere mesleki anlamda katkı sağlayacağı nedeniyle danışman öğretmenlerin ders denetimini gerçekleştirmelerinin olumlu etki edeceği görüşündeler

'Okul yöneticileri tarafından gerçekleştirilen ders denetiminin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir dört okul yöneticisi ve yedi öğretmen ders denetiminin okul yöneticileri tarafından gerçekleşmesi okulun ve öğretmenlerin çalışmasında kontrol ve düzen sağladı yönünde görüş belirtmişlerdir. Okul yöneticisinin ders denetimini gerçekleştirmenin üç öğretmene göre olumlu etkisi okulun imkanlarını bilmesi bu nedenle de dersi buna göre denetleyeceği yönünde görüş bildirmişlerdir Okul yöneticilerinin ders denetimini gerçekleştirmesinin sürekli kontrol sağladığı, öğretmenlerin daha rahat davranabildiği, tandık olmasının olumlu etki ettiği, mesleki katkı sağladığı ve okulun geleceğini düşünerek daha iyi bir denetim gerçekleştirdiği yönünde görüşler de mevcuttur. Mesleki katkı sağlayacağı konusunda sadece bir katılımcının görüş bildirmesi diğer yandan mesleki anlamda yetersiz olması olumsuz olduğu görüşünün de mevcut olması ise yapılan diğer araştırmalarda elde edilen okul yöneticilerinin ders denetimini gerçekleştirerek mesleki anlamda bir katkı sağlayamayacağı daha doğrusu mesleki anlamda yetersiz oldukları görüşünü doğrular nitelikte olduğu söylenebilir. Okul yöneticisinin ders denetimi sırasında objektif olamaması yönünde olan görüşler de vardır

Beşinci alt problemi **"Ders denetimi aşamaları denetimi gerçekleştirenler tarafından gözetiliyor mu?"** katılımcılardan bir okul yöneticisi ve beş öğretmenin "kısmen" gözetildiği yönünde görüşlerini sunmuşlardır. İki okul yöneticisi ve üç öğretmen ise "her üç aşama da gözetiliyor" yönünde görüş bildirmişlerdir. Bir okul yöneticisi ve üç öğretmenin ise "genelde aşamalar gözetilmiyor" yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yukarıda yer verilen görüşlerden anlaşılacağı üzere ders denetim aşamalarının tamamen kapsamadığı görülmektedir. Öte yandan hem öğretmenler hem okul yöneticileri üç aşamanın da gözetilmesi ve ders denetiminin deyim yerindeyse kurallara uygun gerçekleşmesini istediklerini söyleyebiliriz

Araştırmanın sonucunda okul yöneticileri ve öğretmenlerin ders denetiminin öğretmenlerde heyecan ve stres gibi olumsuz duygular oluştursa da mesleki gelişim için gerekli olduğu ve performansını arttırdığı; ders denetimi sırasında denetleyici tarafından haber verilmesinin ve üç aşamanın (Planlama, Uygulama, Değerlendirme) gerçekleşmesinin önemine vurgu yapılmış olup denetimin bütün bir ders boyunca sürmesinin ve denetim sıklığının öğretmenlerin ihtiyacına göre özellikle planlılık ile nesnellik ilkesi gözetilerek yapılması gerektiği; ders denetiminin mesleki gelişime katkı sağlaması açısından Eğitim Geliştirme Bürosu danışmanları tarafından gerçekleştirilmesi gerektiği; ders denetimi müfettişler tarafından yapıldığında mevzuat katkısı açısından faydalı olsa da olumsuz duygulara neden olduğu, danışmanlar tarafından gerçekleştirilmesinin mesleki gelişime katkısının çok olumlu olarak görülmüş fakat son zamanlarda denetim gerçekleştirmemelerine sitem edildiği,

Ders denetiminin okul yöneticileri tarafından gerçekleştiğinde ise okulda düzen ve kontrolün sağlanmasına olumlu katkı sağladığı, ancak okul yöneticilerinin mesleki yetersizliklerine dikkat çekildiği; ders denetimini gerçekleştirenlerin ise ders denetiminin üç aşamasının tam anlamıyla gözetilmediği belirlenmiştir.

Bulgular incelendiğinde ders denetiminin öğretmen ve okul yöneticileri tarafından mesleki gelişim amacıyla önemsendiği fakat uygulamaların beklentilerini karşılamadığı görülmektedir. Bu anlamda özellikle Eğitim Geliştirme Bürosu'nun danışman sayısını artırarak öğretmenleri denetleme görevlerini daha sık gerçekleştirmesini sağlaması, eğitim müfettişlerin de ders denetimini genel denetim dışında da yapacaklarsa tüm aşamaları gözetecek şekilde gerçekleştirmelerinin ders denetiminin amacına ulaşması adına daha faydalı olacağını belirtilmiştir

Kaynakça/Reference

- Ağaoğlu, S & Ağaoğlu, S.Y. (2020). "Okul Müdürlerinin Okul Denetim Sorumlulukları". *Tokat Gazî Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 15 (1). s. 219-226.
- Aslanargun, E. & Göksoy, S. (2013). "Öğretmen Denetimini Kim Yapmalıdır?". *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Özel Sayı. 98-121.
- Başar, H. (2000). "Eğitim Denetçisi" (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Beycioğlu, K. & Dönmez, B. (2009). "Eğitim Denetimini Yeniden Düşünmek". İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 10 (2). s.71-93.
- Demirtaş, Ç. & Dönmez, B. (2018). "Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Görevine İlişkin Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Görüşleri (Adıyaman İli Örneği)". *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 10 (29). s. 454-478.
- MON (2004). Министерство за Образование и Наука на Република Северна Македонија. Национална Програма за Развој на Образованието. <http://fvm.ukim.edu.mk/documents/Nacionalna-programa-za-razvoj-na-obrazovaniето-vo-Republika-Makedonija-2005-2015.pdf>. (15.03.2022).

Okul yöneticilerinin proje hazırlık aşamasında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri

Yasemin Fatma Tekin²³ , Mehmet Bulut²⁴ 

Öz

Bu araştırmanın amacı, Diyarbakır il merkezinde bulunan farklı türdeki liselerde görev yapan okul yöneticilerinin, okullarında yürütülmekte olan ulusal veya uluslararası projelerin hazırlık aşamasında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın çalışma grubu “amaçlı örnekleme” ve “maksimum çeşitlilik” yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Diyarbakır il merkezinde bulunan Fen, Sosyal Bilimler, Anadolu, Güzel Sanatlar, Spor, İmam Hatip ve Meslek Lisesinde görevli yedi okul müdürü oluşturmaktadır. Veriler yüz yüze görüşmeler ile yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşmeler kayda alınmış, ses kaydına izin vermeyen okul yöneticilerinin sorulara verdiği cevaplar edilmiştir. Ses kayıtları ve notlar dijital ortamda metne dönüştürülmüştür. Veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Okul yöneticilerinin proje hazırlık aşamasında en fazla karşılaştıkları sorunun öğretmenlerin isteksizliği ve projeler konusunda bilgisiz olduklarıdır. Bu soruna ilişkin çözüm önerisi ise projelerde yer alan öğretmenlerin ödüllendirilmeleri ve projeler hakkında İl Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki AR-GE birimlerinin etkin çalışmaları gerektirir.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticisi, proje hazırlama, ulusal proje, uluslararası proje.

Problems encountered by school administrators during project preparation and solution suggestions for these problems

Abstract

The aim of this study is to reveal the opinions of school administrators working in different types of high schools in Diyarbakır province center about the problems they face in the preparation phase of national or international projects carried out in their schools and their suggestions for solutions. The study group of the research was selected by "purposive sampling" and "maximum variation" methods. The study group of the research consists of seven school principals working in Science, Social Sciences, Anatolian, Fine Arts, Sports, Imam Hatip and Vocational High Schools in Diyarbakır city center in the 2023-2024 academic year. Data were collected through face-to-face interviews and a semi-structured interview form. The interviews were recorded and the answers given to the questions by the school administrators who did not give permission for voice recording were noted. Audio recordings and notes were digitally transcribed. The data were analyzed with descriptive analysis method. The most common problem encountered by school administrators during the project preparation phase is the reluctance of teachers and their lack of knowledge about projects. The solution suggestion for this problem is that teachers who take part in projects should be rewarded and R&D units within the Provincial Directorate of National Education should work effectively on projects.

Keywords: School administrator, project preparation, national project, international project.

23 Dr., Diyarbakır İl MEM, yaseminfatmatekin@hotmail.com, ORCID.org/0000-0002-5937-7000

24 İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı, Diyarbakır İl MEM, mehmetbulut21@hotmail.com, ORCID.org/0009-0007-3886-863X

GİRİŞ

Ülkemizde lise düzeyinde eğitim veren üç farklı türde ortaöğretim kurumu bulunmaktadır. Bunlardan ilki, ana işlevlerini Türk millî eğitiminin genel ve özel amaç ile temel ilkeleri doğrultusunda, evrensel hukuka, demokrasi ve insan haklarına uygun; öğrenci merkezli, aktif öğrenme ve demokratik kurum kültürü anlayışıyla yerine getirmekle sorumlu Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı ortaöğretim kurumlarıdır. Orta Öğretim Genel Müdürlüğüne bağlı olan bu eğitim kurumları; Anadolu liseleri, fen liseleri, güzel sanatlar liseleri, sosyal bilimler liseleri ve spor liseleri olmak üzere beş okul türünden oluşmaktadır (Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, 2024). İkincisi, Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı meslekî ve teknik eğitim kapsamında örgün eğitim veren kurumlardır. Bu eğitimler Meslekî ve Teknik Anadolu Liseleri, Çok Programlı Anadolu Liseleri ve Meslekî Eğitim Merkezleri olmak üzere üç okul türünde gerçekleştirilmektedir (Mesleğim Hayatım, 2024). Üçüncüsü ise Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü bünyesindeki farklı türlerde imam hatip liseleridir. Bunlar; Fen ve Sosyal Bilimler programı uygulayan Anadolu İmam Hatip Liseleri, klasik/çağdaş sanatlar, musiki ve spor programı uygulayan AİHL, Hazırlık sınıfı uygulayan AİHL, hafız öğrencilerin eğitim gördüğü AİHL ve uluslararası AİHL dir (Din Öğretimi, 2024).

Açık bir sistem olan okulların entropi yani bozulma yaşamaması için çevreye ayak uydurmak zorunda oldukları bilinmektedir. 21. yüzyılda çağın gereksinimleri ve hızlı teknolojik gelişme ile birlikte çeşitli becerilerin kazanılması gerekmektedir. Günümüzün becerileri arasında en önemli gündem maddelerinden biri de proje hazırlamadır. Hem gündelik yaşantıda hem de meslekî yaşantımızın hemen her bölümünde projelerin önemli bir yeri vardır. Proje hazırlamanın bireysel, kurumsal ve toplumsal birçok faydasından söz edilebilir. Proje hazırlama yoluyla bireyler; problemlerin çözümüne yönelik eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, bilgiye erişim, bilgiyi işleme, yeniden harmanlama, sorgulama, uzlaşma gibi etkinlikler yapar. Bu yönleriyle projelerin hem bireysel çalışma hem de ekip çalışması için zaman ayırma gibi yararları bulunmaktadır (Şahin ve Aşık, 2023).

Değişik alanlarda önceden plan ve programa alınmış, maliyeti hesaplanmış, kurum ve kuruluşların yönetim organları tarafından onaylanmış, kısa ve uzun vadeye bağlanarak özel kurum veya devlet adına gerçekleştirilmesi kabul edilmiş bilimsel çalışma tasarısı olarak tanımlanmaktadır. Eğitim anlamında proje ise, öğrencilerin grup hâlinde veya bireysel olarak istedikleri bir alan veya konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunmaları amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde yaptıkları çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2024).

Son yıllarda giderek önem kazanan proje hazırlama konusunda özellikle öğretmenlere hem temel kavramlar hem de proje hazırlama ve yönetme sürecine ilişkin yol göstermek için 2023 yılında Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından Ulusal ve Uluslararası Proje Hazırlama Öğretmen Rehber Kitabı yayımlanmıştır. Projeler; değişim yaratmayı hedefleyen, gözlem ve deney yapılarak bilgi toplanan, elde edilen bilgilerin düzenlenme ve analiz edilmesine imkân veren, bilgiler arasında neden-sonuç ilişkisinin araştırılmasını ön plana çıkaran, gelecek nesillere bilgilerin ve sonuçların aktarılmasını amaçlayan bilimsel çalışmalar olarak belirtilmiştir. Rehberde TÜBİTAK Bilim ve Toplum Destekleme Programları, TÜBİTAK Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı (BİDEB) Lise Öğrencileri için Araştırma Projeleri, Gençlik ve Spor Bakanlığı ile Sanayi ve Teknoloji Bakanlığının desteklediği projeler, kalkınma ajansları projeleri, Erasmus+ programı detaylı olarak tanıtılmaktadır. Rehberde proje hazırlamanın; bilgi ve etkinliğin dersle sınırlı kalmasını önlemek, ders dışı beceriler geliştirmek, iletişim becerilerini geliştirmek, araştırma metodolojisi konusunda beceri kazanmak, yeteneklerimizi keşfetmek, disiplinli olmak, sorunlara karşı duyarlı olmak, sorun çözme becerisi kazanmak, kariyer hedefleri konusunda hazırlıklı olmak, güven duygusu kazanmak, heyecan yaşamak, bağımsız düşünme ve keşfetme becerisi kazanmak gibi getirilerinden söz edilmektedir (Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, 2023).

Tüm bunlar düşünüldüğünde proje hazırlık aşamasında hem öğretmenlere hem de eğitim yöneticilerine çok büyük görev düşmektedir. Aynı zamanda sürecin çok iyi yönetilmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, orta öğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin projelerin hazırlık ve yürütülmesi aşamasında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları şunlardır:

1. Okul yöneticilerinin okullarında yürütülen projelerin hazırlık aşamasında karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

2. Okul yöneticilerinin okullarında yürütülen projelerin hazırlık aşamasında karşılaştıkları sorunların çözümüne ilişkin önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Diyarbakır il merkezinde bulunan Fen, Sosyal Bilimler, Anadolu, Güzel Sanatlar, Spor, Meslek ve imam Hatip Liselerinde görev yapan okul müdürlerinin proje hazırlık aşamasında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin görüşlerinin ve deneyimlerinin ortaya çıkarılması amaçlandığı için nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim desenindedir. Araştırmacılar, belli bir olgunun yaşanmış deneyiminin anlamını, bileşimini ve özünü keşfetmekle ilgilendiklerinde olgubilim desenini kullanmaktadır (Edmonds ve Kennedy, 2017).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Diyarbakır il merkezindeki bir Fen Lisesi, bir Sosyal Bilimler Lisesi, bir Anadolu Lisesi, bir Güzel Sanatlar Lisesi, bir Spor Lisesi, bir Meslek Lisesi ve bir İmam Hatip Lisesinde görevli yedi okul müdürü oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme, maksimum çeşitlilik ve yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda çalışma grubunu araştırmaya konu olan olguyu deneyimlemiş bireylerin oluşturması gerekmektedir. Bu araştırmada ise, okul yöneticilerinin ulusal ve uluslararası proje hazırlama deneyimlerinin olması amaçlanmıştır. Bundan dolayı, araştırmada amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Ayrıca farklı türdeki orta öğretim kurumlarında görevli okul yöneticileri seçilerek maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışma grubunda yer alan okul yöneticilerine Y1, Y2, Y4 ve Y5 kodları verilmiştir. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

	Mesleki M, f g	[¼ p g v k e M, f g o	D t c p	[c	G k Durumu
Y1	26 yıl	15 yıl	Türk Dili ve Edb.	49	Y. Lisans
Y2	30 yıl	1 yıl	Tarih	52	Lisans
Y3	29 yıl	23 yıl	Fizik	55	Y. Lisans
Y4	27 yıl	25 yıl	Felsefe Grubu	50	Y.Lisans
Y5	30 yıl	28 yıl	Muhasebe	55	Y. Lisans
Y6	20 yıl	6 yıl	Beden Eğitimi	45	Y. Lisans
Y7	12 yıl	8 yıl	Felsefe	43	Y. lisans

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışma grubuna dâhil olan eğitim yöneticilerinin mesleki kıdemleri 30 ile 12 yıl arasında, yöneticilik kıdemleri ise 1 yıl ile 28 yıl arasında değişmektedir. Eğitim yöneticilerinden bir tanesi lisans, diğerleri yüksek lisans mezunudur.

Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci

Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Görüşme formunda okul yöneticilerinin proje hazırlık aşamasında ne gibi sorunlarla karşılaştıkları ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin neler olduğu sorulmuştur. Araştırma Diyarbakır il merkezinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya başlanmadan önce Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmış, görüşme için okul müdürleri aranmış, görüşmeler sessiz bir ortamda, okul müdürlerinin belirledikleri saatlerde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında ses kaydı alınmış, daha sonra ses kayıtları deşifre edilmiştir. Ses kaydı istemeyen bir yönetici ile görüşme esnasında not tutulmuştur. Her görüşme ortalama 20 dakika sürmüştür. Toplamda 1 saat 40 dakika ve 19 sayfalık ham veri elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Ham veriler çalışmaya dâhil olan okul müdürlerinin onayı alındıktan sonra analiz edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Önce temalar oluşturulmuş, ardından veriler temalara göre analiz edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, okul yöneticilerinin okullarında yürütülen projelerin hazırlık aşamasında yaşadıkları sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin bulgulara araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, “Okul yöneticilerinin okullarında yürütülen projelerin hazırlık aşamasında karşılaştıkları sorunlar nelerdir?” şeklindedir. Bu alt problem çerçevesinde yöneticilerin proje hazırlık aşamasında yaşanan sorunlara ilişkin tema oluşturulmuştur. Bu temaya ilişkin olarak elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2. Okul Yöneticilerinin Proje Hazırlık Aşamasında Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Tema

Kodlar	F
Öğretmenlerin isteksizliği	6
Proje hazırlamayı bilmeme	5
Bilmediğinden korku duyma	4
Projelere karşı direnç	4
Daha önce yaptıkları projelerin ödüllendirilmemesi	4
Projelerin maddi getirisi olmaması	4
Projeleri zaman kaybı olarak görülmesi	4
Kadın öğretmenlerin annelik rolleri	4
Projelerin maddi getirisi olmaması	4
Üst yönetimin proje yapılması için baskı oluşturması	3
AR-GE ekiplerinin uygulamaya dönük çalışmaması	3
Projelerle ilgili bilgilendirmelerin teorik olması	3
Üst yöneticilerin süreç değil sonuç odaklı olması	2
Proje hazırlamayı angarya olarak görme	2
Velilerin önyargısı	2
Velilerin sınav kaygısı	2
Danışman kurumların okullar adına uluslararası proje yazması	1
Sıklıkla yöneticilerin değişmesi	1

Okul Yöneticilerinin Proje Hazırlık Aşamasında Yaşadıkları Sorunlar

Okul yöneticilerinin proje hazırlık aşamasında yaşadıkları sorunları ilişkin temaya bakıldığında öğretmenlerin isteksizliğinin ilk sırada olduğu görülmektedir. Bu koda ilişkin olarak Y1, “en büyük sorun öğretmenlerimizden proje yazmak istememeleri, bunu angarya görmeleri” diye belirtmiştir. Y2 ise “...öğretmenleri hareketlendiremiyoruz, proje yazmak istemiyorlar, maddi anlamda getirisi olmadığı için projelerden uzak duruyorlar...” diye belirtmiştir. Ayrıca okul yöneticileri, daha önce

yaptıkları projelerle ilgili herhangi bir takdir görmedikleri için artık öğretmenlerin proje yazma konusunda isteksiz olduklarını belirtmişlerdir. Bu temaya ilişkin diğer bir sorunun ise öğretmenlerin proje hazırlamayı bilmemeleri olarak belirtmiştir. Ayrıca proje yazma ile ilgili endişelerinin olduğu proje yazmaya karşı bir direnç olduğu ve projelerin zaman kaybı olarak görüldüğü farklı kodlar olarak ortaya çıkmıştır. Üst yöneticilerin nicelik olarak fazla sayıda proje istemelerinin niteliği düşürdüğü ve bunun da bir sorun olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Ayrıca okul yöneticileri il AR-GE ekiplerinin uygulamaya dönük olarak daha fazla çalışmaları çalışma yapmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Proje hazırlama ile ilgili olarak velilerin de önyargısı olduğu, sınav odaklı bir sistemden dolayı öğrencilerin proje yazım aşamasında zaman kaybına uğrayacakları belirtilmiştir. Bu konu ile ilgili olarak bir okul yöneticileri velileri ikna edemediklerini, çünkü sınava çalışan öğrencinin bu tür işlerle uğraşmasını istemediklerini belirtmiştir. Y5, il ve ilçe yöneticilerinin değişiminin de bu aşamada bir sorun olduğunu şu ifadeler ile belirtmiştir: “...sürekli Milli Eğitimde bir dönüşüm var. Bu dönüşüm olduğu zaman koltuklar değişiyor ya onlar da eğitim öğretime odaklanamıyorlar. Okullar ne yapıyorlar odaklanamıyorlar. Halbuki İl Milli Eğitim, İlçe Milli Eğitim bizim başımızdır. Orada politikalar geliştirilecek, bu politikalar tabandan tavana kadar yayılması lazım. Orada herhangi bir politika yok...”

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, “Okul yöneticilerinin okullarında yürütülen projelerin hazırlık aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?” şeklindedir. Bu alt problem çerçevesinde yöneticilerin proje hazırlık aşamasında yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri teması oluşturulmuştur. Bu temaya ilişkin olarak elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir:

Okul Yöneticilerinin Proje Hazırlık Aşamasında Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri Teması	Kodlar	F
	Maddi ve manevi olarak ödüllendirme	6
	Okullarda proje ekiplerinin kurulması	4
	Okul yöneticilerinin sürece dâhil olması	3
	Okul yöneticilerinin görevleri takip etmesi	3
	AR-GE ekiplerinin uygulamaya dönük çalışma yaptırılması	3
	Daha önce ulusal/uluslararası proje yapmış öğretmenlerin paylaşım yapmaları	3
	Öğretmen adaylarının fakültelerde bu konuda eğitim almaları	3
	Olumlu okul ikliminin oluşturulması	2
	Üst yöneticilerin nicelik değil niteliğe odaklanmaları	1
	Okullara rehberlik ve denetim yapılması	1

Okul yöneticilerinin okullarında yürütülen projelerin hazırlık aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri temasında dikkat çeken ilk kodun maddi ve manevi olarak öğretmenlerin ödüllendirilmesi olduğu görülmektedir. Bu çözüm önerisine ilişkin olarak Y5, “...Nereleri yapanlara o projeleri yaptıkları için ekonomik bir getirisinin olması ya da bunun sosyal yönde teşvik edici olması lazım, öğretmen projeyi yapıyor ama bu bir ekonomik getiriye neden olursa bu alan daha çok teşvik edilebilir...” diye belirtmiştir. Y3 ise “...aslında projeye yeterli yine yapabilece yeterliğine sahip olmalarına rağmen karşılığında maddi bir kazanç olmadığı için yapmak istemiyorlar...” diye ifade etmiştir. Ayrıca çözüm önerisi olarak okullarda proje ekiplerinin kurulmasının, okul yöneticilerinin sürece bizzat dâhil olmasının, okul yöneticilerinin verdikleri görevleri mutlaka takip etmesinin gerekliliği belirtilmiştir. Ayrıca İl Milli Eğitim Müdürlüğü AR-GE ekiplerinin uygulamaya dönük çalışma

yaptırmalarının önemi ifade edilmiştir. Daha önce ulusal ya da uluslararası proje yapmış ve başarı elde etmiş öğretmenlerin bu konularla ilgili olarak deneyimlerini diğer öğretmenlerle paylaşımlarının da çözüm önerisi olarak müdürler tarafından sunulduğu görülmüştür. Eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarının projelerle ilgili eğitim alarak mezun olması gerektiği, üst yöneticilerin nicelikten çok niteliğe odaklanmaları gerektiği ve okulların üst yönetim tarafından denetlenmesi gerektiği de çözüm önerisi olarak okul yöneticileri tarafından belirtilmiştir.

SONUÇ

Okul yöneticilerinin proje hazırlık aşamasında yaşadığı sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri, Diyarbakır il merkezinde bulunan 7 okul yöneticisinin görüşleri ışığında ortaya çıkmıştır. Okul yöneticileri ulusal ve uluslararası projelerin hazırlık aşamasında öğretmenlerin motivasyonların eksik olmasının en büyük sorun olduğunu dile getirmişlerdir. Projelerin ekstra yük getirmesi, öğretmenlerin zamanlarını bu projelere harcamak istememeleri, proje yazmayı bilmemeleri, projelerin maddi getirisinin olmaması ve sınav odaklı bir sistemin olması sonucunda Milli Eğitim Bakanlığı ve diğer kurumlar arasındaki protokole rağmen okullarda yeterli ilgiyi görmemektedir. Aslında temel sorun, proje mantığı ile eğitim sisteminin uyuşmamasıdır. Sınava hazırlanan öğrencilerin proje ile ilgilenmesi hem öğretmenlerin hem de velilerin kaygılanmasına yol açmaktadır. Oysa bilgiye ulaşmayı ve araştırma yapmayı öngören projeler öğrencilerin gelişimleri için sınavlardan çok daha öncelikli olmalıdır.

Okul yöneticilerine göre bahsi geçen sorunlarla ilgili olarak üst yöneticilerin daha önceki projeleri maddi ya da manevi olarak ödüllendirmeleri, okullarda proje yönetim ekiplerinin kurulması ve okul yöneticilerinin projeleri takip ederek sürecin içinde olmaları gerektiği sonucuna varılmıştır.

Özellikle proje yazma konusunda üst yöneticilerden gelen sayı baskısıyla niteliksiz projelerinin yazılmasının önüne geçmek için projelerle ilgili sayı beklentilerine girmemesi öğrenciyi öğretmeni ve okulu geliştirecek olan araştırmayı inceleme projelerinin niceliğinden çok niteliği vurgulanmalı, öğretmenlerin Danışmanlık görevini sağlıklı yürütmeleri için özellikle daha önce proje yapmış ve başarılı olmuş öğretmenler ile deneyimler paylaşılmalıdır.

Kaynakça/Reference

- Edmonds, W.A. ve Kennedy, T.D. (2017). Phenomenological perspective. In an applied guide to research design: Quantitative, qualitative, and mixed method. USA: Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781071802779>.
- Ortaöğretim Genel Müdürlüğü (2024, Mart). https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_01/03162931_amac_kapsam.pdf
- Ortaöğretim Genel Müdürlüğü (2023, Mart). <https://ogmmateryal.eba.gov.tr/kitap/ulusal-ve-uluslararası-proje-hazırlama/ulusal-ve-uluslararası-proje-hazırlama.pdf>.
- Mesleğim Hayatım (2024, Mart). <https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/>
- Din Öğretimi (2024, Şubat). <https://dinogretimi.meb.gov.tr/Okullar.aspx>
- Türk Dil Kurumu (2024, Şubat). <https://sozluk.gov.tr/>
- Şahin, S. & Aşık, A. (2023). Ulusal ve Uluslararası Proje Hazırlama Öğretmen Rehber Kitabı. S. Şahin. (Ed.), *Proje Hazırlamanın ABC'si* (s.6-32). MEB. <https://ogmmateryal.eba.gov.tr/kitap/ulusal-ve-uluslararası-proje-hazırlama/index.html>.

Kontrol-değer kuramı çerçevesinde ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme duyguları düzeyinin incelenmesi²⁵

Şevval Kübra YAVUZ²⁶ ID Taner ATMACA²⁷ ID

Öz

Bu araştırmanın temel amacı Kontrol-Değer Kuramı çerçevesinde ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme duygularının ne düzeyde olduğunu ve çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Kontrol-Değer Kuramına göre başarı duygularının deneyimlendiği üç öğrenim mekânı var; sınıf sınav ve öğrenme ortamları. Her ortamda farklı duygular ortaya çıkmaktadır (Can, Sarıkaya ve Bardakçı, 2020). Kuram, öğrencilerin bir öğrenme görevini veya başarı hedefini ne kadar kontrol altında tutabildikleri ve bu görevin veya hedefin kişisel anlam ve önemine ilişkin algılarının, onların motivasyonları ve duygusal tepkileri üzerinde belirleyici olduğunu öne sürmektedir. Araştırmada nicel metodoloji içerisinde yer alan tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Düzce il merkezinde bulunan ortaöğretim öğrencileri meydana getirmektedir. Örneklemi ise evrenden uygun örneklem ile seçilen 740 öğrenci meydana getirmektedir. Araştırmanın öğrencilerde en fazla "Gurur", en az ise "Utanma" duygusunun yaşandığını göstermektedir. Öğrencilerin not ortalaması arttıkça Gurur, Umut ve Keyif duyguları da anlamlı şekilde artmaktadır. Bununla birlikte Sıkılma, Umutsuzluk ve Utanma azalmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kontrol-Değer kuramı, öğrenme duyguları, başarı

Examining the level of learning emotions of high school students within the framework of control-value theory

Abstract

The main purpose of this study is to determine the level of high school students' feelings of learning within the framework of the Control-Value Theory and whether they show significant differences according to different variables. According to Control-Value Theory, there are three learning spaces where feelings of success are experienced: classroom, exam and learning environments. Different emotions are experienced in each environment (Can, Sarıkaya, & Bardakçı, 2020). The theory suggests that the extent to which students can control a learning task or performance goal, and their perceptions of the personal meaning and importance of that task or goal, determine their motivation and emotional responses. The study used a survey design within the quantitative methodology. The population of the study consists of high school students in the provincial centre of Düzce in the 2023-2024 academic year. The sample consists of 740 students who were selected from the population with appropriate sampling. The research shows that students experience the most "pride" and the least "embarrassment" emotion. As students' GPAs increase, their feelings of pride, hope and joy increase significantly. However, boredom, hopelessness and embarrassment decrease.

Keywords: Control-Value theory, learning feelings, success.

Problem Durumu

²⁵ İlk yazarın, ikinci yazar danışmanlığında çalıştığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

²⁶ Yüksek Lisans Öğrencisi, Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, seevalkubra@gmail.com, 0009-0005-7966-7450

²⁷ Doç. Dr., Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi, taneratmaca@duzce.edu.tr, 0000-0001-9157-3100

Öğrenciler belli kalıplarla pozitif ya da negatif tutumları öğrenme sürecine katarsa doğrudan veya dolaylı olarak öğrenme duygusunu etkilemektedir (Demir, 2010). İlkokul kademesinden başlayarak gerçekleşen öğrenme duygusu tutumların oluşmasıyla öğrencilerin derslerinde başarılı olmalarını sağlarken aynı zamanda öğrencinin derslerinde başarısız olma ihtimalini de oluşturmaktadır. Bu yüzden de öğrenciler tarafından o ders sıkıcı sevilmeyen olumsuz tutumların oluşmasına ve yerleşmesine neden olmakta, öğrenme duygusunu olumsuz etki etmektedir.

Öğrencinin derslere karşı oluşturduğu tutumlar kendi başarısını ve performansına da yansımaktadır. Öğrencinin kendi kapasitesinin farkına varması ve kendi yeterliliklerini algılaması durumuna öz yeterlilik denmektedir (Arseven, 2016). Öz yeterlilik becerisine sahip olan öğrencilerin duyuşsal, güdüsel ve bilişsel süreçleri üzerinde etkisi olmaktadır (Bıraykçeken vd., 2021). Bundan dolayı öğrenciler öğrenme öğretme sürecinde kendi kapasitesinin farkına vardığında öğrenme başarısı ile pozitif yönde ilişki oluşmaktadır. Öğrenme öğretme sürecinde öğrencinde oluşan öz yeterlilik öğrenme başarısı ile yakından ilişkilidir. Öğrencinin öz yeterlilik düzeyi ne kadar yüksek olursa öğrenme başarısının önemli bir yordayıcısıdır.

Öğrencinin öz yeterlilik düzeyi yüksek ise öğrenme öğretme süreçlerinde uyum sağlamakta zorluk yaşamazlar verilen görev ve sorumlulukları azimle ve sebatla üstesinden gelmektedirler. Öz yeterliliği yüksek olan öğrenciler bilgi ve becerilerini etkili bir biçimde kullanabilmekte, öz kontrol yaparak kendilerine öz düzenleme yapabilme gibi özelliklere sahiptirler (Çiltaş, 2011). Diğer taraftan öz yeterlilik düzeyi düşük olan öğrenci verilen görev ve sorumluluklardan kaçma niyetinde olup çabucak vazgeçme eğilimi davranışını sergilemektedir (Kotaman, 2008). Düşük öz yeterliliğe sahip olan öğrenciler yetenekleri varsa bile kendilerinde o yeteneğin varlığını hissetmemekte ve yeteneklerini sergilemekten kaçınmaktadırlar.

Öz yeterlilik düzeylerinin öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki davranışları ve başarıları üzerindeki bu etkisi, Kontrol-Değer Kuramının anahtar kavramlarıyla da paralellik göstermektedir. Bu kuram, öğrencilerin başarıyla ilgili duygularının ve motivasyonlarının, kendilerinin kontrol algıları ve değerlendirmeleriyle nasıl şekillendiğini açıklamaktadır. Öz yeterlilik, bu çerçevede, öğrencilerin başarıya yönelik görevleri ne kadar kontrol altında tuttukları ve bu görevlerin kişisel değerlerine ne kadar uyduğu algısını etkileyebilir. Dolayısıyla, Kontrol-Değer Kuramı, öğrencilerin öz yeterlilik düzeyleri ile ilişkili başarı duygularını ve motivasyonlarını daha derinlemesine anlamamıza yardımcı olmaktadır.

Kontrol-Değer Kuramı, bazı durumlarda öğrenciler yaşadıkları başarıyı kendi kontrolleriyle kasıtlı yapmakta bazen de başarılarının sebebi kontrollerinin dışında gerçekleşmekte olduğunu sezdiklerinde başarı duygularının uyarıldığını tavsiye etmektedir (Pekrun ve Stephens, 2010). Kurama göre başarı duygularının deneyimlediği üç öğrenim mekânı var; sınıf sınav ve öğrenme ortamları. Her ortamda farklı duygular ortaya çıkmaktadır (Can, Sarıkaya ve Bardakçı, 2020).

Kontrol-Değer Kuramı, öğrencilerin başarıyla ilgili duygusal ve motivasyonel süreçlerini anlamada merkezi bir rol oynamaktadır. Bu kuram, Reinhard Pekrun ve meslektaşları tarafından geliştirilmiş olup, öğrencilerin öğrenme ve başarı durumlarında deneyimledikleri duyguları iki temel bilişsel değerlendirme çerçevesinde inceler: kontrol algıları ve değerlendirme. Kuram, öğrencilerin bir öğrenme görevini veya başarı hedefini ne kadar kontrol altında tutabilecekleri ve bu görevin veya hedefin kişisel anlam ve önemine ilişkin algılarının, onların motivasyonları ve duygusal tepkileri üzerinde belirleyici olduğunu öne sürmektedir. Yüksek kontrol algıları ve göreve atfedilen yüksek değer, genellikle pozitif duygusal deneyimlerle ilişkilendirilirken, düşük kontrol algıları ve düşük değerlendirme olumsuz duygusal deneyimlerle ilişkilendirilir (Kansu ve Sayar, 2018). Bu kuramsal çerçeve, öğrencilerin akademik deneyimlerini daha derinlemesine anlamak ve onları desteklemek için eğitimciler ve araştırmacılara önemli bir rehber sunmaktadır.

Kontrol-Değer Kuramının sağladığı bu derinlemesine çerçeve, öğrencilerin duygusal durumlarının ve başarıyla ilgili duygularının nasıl şekillendiğini daha iyi anlaşılmasına olanak tanımaktadır (Aydın, 2022). Duygular, bireylerin hissiyatlarını ve bu hislerin psikolojik ile biyolojik yönlerini yansıtır ve eğitimde öğrenci davranışlarını büyük ölçüde etkiler (Güngör, 2017). Öğrencilerin öğrenme-öğretme süreçlerindeki duygusal durumları, Kontrol-Değer Kuramının öngördüğü gibi, onların başarıya yönelik algıları ve değerlendirmeleriyle yakından ilişkilidir. Bu bağlamda, Pekrun, Goetz ve Perry'nin (2002) geliştirdiği Başarı Duyguları Anketi, öğrencilerin çeşitli öğrenme bağlamlarında yaşadıkları duygusal durumları ölçerek, bu duyguların öğrenme motivasyonu ve performansı üzerindeki etkisini anlamamıza yardımcı olmaktadır.

Duygu kelime anlamı bakımından kişinin hislerine yönelik fikirlerinin psikolojik ve biyolojik olarak yönelim göstermesidir (Kutlay, 2021). Öğrencilerin davranışlarının üzerinde duyguların önemli rolü vardır. Pekrun, Goetz ve Perry (2002) tarafından geliştirilen Başarı Duyguları Anketi, sınav öncesi, esnası ve sonrası, ders öncesi, esnası ve sonrası ve öğrenme öncesi, esnası ve sonrası olmak üzere duygu durumlarını ölçen ölçeklerin üç farklı bağlamda kullanılabilmesini amaçlanmaktadır. Öğrencilerin öğrenme öğretme sürecinde yaşadığı umut, gurur, öğrenmeden keyif alma, mutluluk, utanç, kaygı, öfke, umutsuzluk veya sıkılma gibi duygularından dolayı başarı duyguları diye sınıflandırılmaktadır (Pekrun vd., 2002). Başarı duyguları öğrencilerin öğrenme güdülerini isteklerini ve bunu göstermelerini sağlayan performansları üzerinde önemli etkiye sahiptir (Pekrun, 2006). Araştırmalarda öğrenmeden keyif alma, gurur, umut, mutluluk gibi pozitif duyguların öğrencilerin motivasyonunu artırdığını ve başarıyı yükselttiğini ancak utanç, kaygı, öfke umutsuzluk ve sıkılma gibi negatif duyguların öğrencilerin motivasyonunu azalttığı ve buna bağlı olarak başarıyı düşürdüğü görülmektedir (Pekrun vd., 2011). Öğrencilerin öğrenme sürecinde yaşadığı duygular başarı durumları ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili olup öğrencilerin başarı durumlarını değerlendirirken belli kriterlere göre ve belirli zaman diliminde değerlendirilmektedir (Pekrun, 2006).

Öğrenme duygularının akademik başarıya etkisinin olduğu çalışmalarda literatürde mevcuttur. Rula (2006) çalışmasına katılan öğretmenlere göre öğrencilerin yabancı dil dersi sürecine ilişkin tutumları ve kaygıları derste kullanılan yöntem ve teknik kadar önemli bir durum oluşturmaktadır. Öğrenme duygularının pozitif yönde artış göstermesini sağlayan etmen öğrencinin öğrenmeye olan inancının tutumun motivasyonun yüksek olması ile yakından ilgilidir. Öğrenmenin gerçekleşmesini etkileyen tutumlar olumlu oldukça bilgiyi anlama düzeyi de olumlu etkilenmekte ve başarıyı artırmaktadır (Duarte, 2007). Olumlu tutumlar öğrencilerin özyeterlilik özelliklerini oluşturmada etkilidir (Liaw, Huang, Chen, 2007). Öğrenme duygusunu artıran ve olumlu yönde ilerlemesini sağlayan tutumlar öğrencinin öğrenmeye karşı motivasyonunu artırmakta ve öğrencinin akademik hayatında başarısını olumlu etkilemektedir. Tüm bu çalışmaların sonuçları dikkate alındığında öğrenmeye ilişkin tutumlar ve öğrenme duyguları öğrencilerin okul hayatında amaçlarına ulaşmada karşılaştıkları sorunları çözmeye ve gelişmelere uyum sağlamada önemlidir.

Alanyazında başarı duygularına yer veren çalışmalar bulunmaktadır. Villavicencio ve Bernardo (2013) çalışmalarında olumlu akademik duygular, öz düzenleme ve akademik başarı arasındaki ilişkinin düzenini incelemeye çalışmış ve başarı duygularının öğrenme ve akademik başarı ile ilişkisi olduğunu tespit etmişlerdir. Garn, Simonton, Dasingert ve Simonton (2017) çalışmasında başarı duygularının kontrol değer teorisinin uygulanması beden eğitimi dersi için öğrenci katılımındaki değişiklikleri incelemiş ve derse bağlanmanın bu durum üzerindeki etkisini tespit etmiştir. Can (2018), öğrenci yanıt sisteminin ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce derslerindeki başarıları ve başarı duyguları üzerine etkileri üzerine çalışma yapmış ve başarı duyguların akademik başarıya etkilediği sonucuna varmıştır. Özetle, ilgili alan yazına bakıldığı zaman ortaöğretim öğrencilerinde öğrenme duyguları hakkında ele alan çalışmalara rastlanılmamıştır.

Bu çalışma, ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki duygusal deneyimlerini Kontrol-Değer Kuramı çerçevesinde analiz etmeyi hedeflemektedir. Mevcut literatürde, bu yaş grubundaki öğrencilerin öğrenme duygularının bu kuramsal çerçeve içinde detaylı bir şekilde incelenmesi konusunda belirgin bir eksiklik göze çarpmaktadır. Araştırmanın temel amacı, ortaöğretim kademesinde farklı okul türlerine giden öğrencilerin deneyimlerindeki öğrenme duygularının düzeyini belirlemektir. Bu çalışmadan elde edilecek sonuçların, eğitimciler ve politika yapıcılara, öğrenme sürecinde duygusal faktörlerin rolüne dair derinlemesine bilgiler sunarak, pedagojik yaklaşımların geliştirilmesine katkı sunması düşünülmektedir. Bu bağlamda, çalışma, öğrenme süreçlerinde duygusal boyutların anlaşılmasına yönelik alanyazındaki boşluğu doldurmayı ve eğitim alanındaki uygulamalara yönelik pratik öneriler sunmayı hedeflemektedir.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- < Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme duygu düzeyleri nedir?
- < Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme duygu düzeyler çeşitli demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Başarı duygusu kontrol değer teorisine dayanmaktadır. Kontrol değer teorisinde öğrencilerin öz yeterlik motivasyon gibi kavramlar başarı duygusu ile ilişkilendirilmektedir. Öğrenme öğretme süreci öğrencilerin öğrenmesini etkileyen önemli bir faktörlerin başında gelmektedir. Alanyazında yer alan çalışmalarda dersin konusuna göre, sınıf ortamının durumuna göre, öğrencinin ders ile ilgili tutumuna göre öğrenme durumunda algılamaların değişebileceği görülmektedir. Öğrenme yaklaşımı öğrencinin öğrenmesini etkilemektedir. Öğrenme yaklaşımı öğrencinin öğrenilecek konu hakkında seçimi ve bunu öğrenme durumudur. Yani öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmeleri buna strateji uygulamaları metabiliş gerçekleştirmektedir.

Yapılan çalışmaların birçoğu öğrencilerin öğrenme durumlarının, öğrenme ortamının, öğrenme stratejilerinin öğrencinin akademik başarısını ne kadar etkilediği üzerine incelemiştir. Bu araştırma, öğrencilerin başarıya yönelik algıları ve değerlendirmeleri arasındaki ilişkiyi aydınlatarak, eğitimcilere ve politika yapıcılara, öğrenme süreçlerini destekleyecek daha etkili pedagojik stratejiler ve müdahaleler geliştirmek için gereken bilgileri sunmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, bu araştırma, öğrenci başarısını etkileyen duygusal ve motivasyonel unsurların daha iyi anlaşılmasına yardımcı olarak, eğitim alanındaki uygulamaların geliştirilmesine önemli katkılarda bulunacaktır. Bu bağlamda, çalışma, eğitim psikolojisi literatürüne önemli bir ek yaparak, akademik başarı ve öğrenci refahını artırmaya yönelik pratik öneriler sağlama potansiyeline sahiptir.

Sınırlılıklar

- ◁ Bu araştırma 2023-2024 eğitim öğretim döneminde Düzce il merkezinde devlet okullarındaki liselerde eğitim gören öğrenciler ile sınırlıdır.
- ◁ Araştırma, sadece öğrenmeye ilişkin duygulardan oluşan “Ortaöğretim Öğrencilerinde Öğrenme Duyguları” ölçeğinden elde edilen verilerle ve onların çözümlenmesiyle oluşan bulgularla sınırlıdır.

Tanımlar

Başarı duygusu: Öğrenci eğitim etkinliklerinde başarılı olursa öğrenmeye bağlı mutluluk, keyif, gurur, umut gibi duygular hissederken başarısız olursa öğrenmeye bağlı sıkılma, umutsuzluk, öfke ve utanma duygularını hissetmektedir. Başarı duygusu öğrencilerin güdülenmesinde öğrenme isteğinde öğrenme performansında etkilidir (Pekrun, 2006).

Kontrol-Değer Kuramı: Öğrencilerin öğrenme ve başarı durumlarında yaşadıkları duyguları, kontrol algıları ve kişisel değerlendirmeler üzerinden açıklayan bir psikolojik-pedagojik teoridir.

Öğrenci: 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Düzce’de bağımsız devlet okullarında öğrenim gören öğrencileri ifade etmektedir.

Varsayımlar

- ◁ Çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme duyguları hakkındaki düşüncelerini anket ile araştırmacı ile paylaştığı varsayılmıştır.
- ◁ Bu çalışmada kullanılan ölçme aracı öğrenme duygusu anketi olarak kabul edilmiş ve varsayılmıştır.
- ◁ Bu çalışmada çalışma grubunda yer alan öğrenciler örneklem olmuştur ve evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, lise öğrencilerinin okul türleri, demografik özellikleri, derslerindeki öğrenme duyguları, bu öğrenme duygularına etki eden değişkenler ve bunlar arasındaki ilişkinin incelenmesi için nicel araştırma türlerinden ilişkisel (korelasyon) tarama modeli kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Öğrenme ile ilişkili başarı duyguları 72 madde ve ders ile ilişkili başarı duyguları bölümü ile aynı duyguları ölçen keyif, umut, gurur, öfke, kaygı, utanma, umutsuzluk ve sıkılma olmak üzere 8 ölçekten oluşan anket uygulanmıştır.

Örneklem

2023-2024 eğitim öğretim döneminde Düzce il merkezindeki fen lisesi, Anadolu lisesi, İHL ve MTAL olan devlet okullarındaki liselerde eğitim gören 750 öğrenciden toplanmıştır. Elde edilen veriler uygun örneklem yöntemine göre toplanmıştır

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS programından yararlanılmıştır. Bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü ANOVA ve Pearson Korelasyon analizi tercih edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmadan elde edilen temel bulgular burada verilmiştir. Tablo 1’de öğrencilerin cinsiyetine göre öğrenme duyguları arasındaki farklılık sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyeti ile Öğrenme Duyguları Arasındaki Farkı Gösteren Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Gurur	Kız	569	3,66	0,80	748	3,235	.00
	Erkek	181	3,44	0,86			
Kaygı	Kız	569	3,17	0,70	748	6,379	.00
	Erkek	181	2,78	0,77			
Keyif	Kız	569	3,32	0,67	748	6,457	.00
	Erkek	181	2,94	0,72			
Öfke	Kız	569	3,02	0,83	748	-0,467	.64
	Erkek	181	3,05	0,85			
Sıkılma	Kız	569	3,20	0,80	748	-0,355	.72
	Erkek	181	3,22	0,87			
Umut	Kız	569	3,47	0,71	748	0,346	.73
	Erkek	181	3,44	0,78			
Umutsuzluk	Kız	569	2,89	0,81	748	5,843	.00
	Erkek	181	2,49	0,79			
Utanma	Kız	569	2,82	0,85	748	6,885	.00
	Erkek	181	2,33	0,77			

Tablo 1’e göre ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ile öğrenme duyguları ölçeğinin “Gurur” ($t=3,235$; $p<0,05$), “Kaygı” ($t=6,379$; $p<0,05$), “Keyif” ($t=6,457$; $p<0,05$), “Umutsuzluk” ($t=5,843$; $p<0,05$) ve “Utanma” ($t=6,885$; $p<0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında anlamlı farklılığın tüm alt boyutlar için kız öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. “Öfke”, “Sıkılma” ve “Umut” alt boyutlarında cinsiyetler arasında anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$).

Tablo 2’de öğrencilerin sınıf düzeylerine göre farklılık sunulmuştur.

Tablo 2: Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri ile Öğrenme Duyguları Arasındaki Farkı Gösteren Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

<i>Alt Boyut</i>	<i>Betimsel Veriler</i>	<i>ANOVA Sonuçları</i>
------------------	-------------------------	------------------------

	Sınıf Düzeyi	N	X	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey ve Eta Kare
Gurur	Dokuz	168	3,61	0,81	Gr. Arası	7,381	3	2,460	3,698	.01	12>11 $\eta^2=$.014
	On	177	3,62	0,83	Grup İçi	496,368	746	0,665			
	On Bir	201	3,47	0,83	Toplam	503,749	749				
	On İki	204	3,74	0,80							
	Toplam	750	3,61	0,82							
Kaygı	Dokuz	168	3,17	0,70	Gr. Arası	4,137	3	1,379	2,585	.05	-
	On	177	3,06	0,80	Grup İçi	398,046	746	0,534			
	On Bir	201	2,97	0,71	Toplam	402,183	749				
	On İki	204	3,11	0,71							
	Toplam	750	3,07	0,73							
Keyif	Dokuz	168	3,33	0,67	Gr. Arası	7,263	3	2,421	5,033	.00	9>11 $\eta^2=$.019
	On	177	3,15	0,74	Grup İçi	358,874	746	0,481			
	On Bir	201	3,11	0,71	Toplam	366,137	749				
	On İki	204	3,32	0,65							
	Toplam	750	3,23	0,70							
Öfke	Dokuz	168	3,00	0,84	Gr. Arası	3,004	3	1,001	1,446	.23	-
	On	177	3,14	0,85	Grup İçi	516,401	746	0,692			
	On Bir	201	2,99	0,84	Toplam	519,404	749				
	On İki	204	2,99	0,79							
	Toplam	750	3,03	0,83							
Sıkılma	Dokuz	168	3,19	0,78	Gr. Arası	4,130	3	1,377	2,080	.10	-
	On	177	3,33	0,83	Grup İçi	493,734	746	0,662			
	On Bir	201	3,14	0,84	Toplam	497,864	749				
	On İki	204	3,17	0,79							
	Toplam	750	3,20	0,82							
Umut	Dokuz	168	3,45	0,76	Gr. Arası	2,039	3	0,680	1,275	.28	-
	On	177	3,48	0,74	Grup İçi	397,854	746	0,533			
	On Bir	201	3,39	0,78	Toplam	399,894	749				
	On İki	204	3,53	0,64							
	Toplam	750	3,46	0,73							
Umutsuzluk	Dokuz	168	2,76	0,83	Gr. Arası	1,708	3	0,569	0,849	.47	-
	On	177	2,79	0,87	Grup İçi	500,244	746	0,671			
	On Bir	201	2,76	0,77	Toplam	501,952	749				
	On İki	204	2,87	0,81							
	Toplam	750	2,80	0,82							
Utanma	Dokuz	168	2,82	0,81	Gr. Arası	3,060	3	1,020	1,406	.24	-
	On	177	2,68	0,87	Grup İçi	541,127	746	0,725			
	On Bir	201	2,66	0,86	Toplam	544,187	749				
	On İki	204	2,65	0,86							
	Toplam	750	2,70	0,85							

Tablo 2’de araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile öğrenme duyguları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile “Gurur” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır [$F_{(3-746)} = 3,698$; $p < .05$]. Post-hoc testlerinden Tukey’e göre 12. Sınıflarla ($X=3,74$) 11. Sınıflar ($X=3,47$) arasında anlamlı farklılık vardır ve 12. Sınıflar lehinedir. Diğer anlatımla, 12. Sınıflarda “Gurur” duygusu anlamlı şekilde daha fazladır.

Analiz sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile “Keyif” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır [$F_{(3-746)} = 5,033$; $p < .05$]. Post-hoc testlerinden Tukey’e göre 9. Sınıflarla ($X=3,33$) 11. Sınıflar ($X=3,11$) arasında

anlamli farklılık vardır ve 9. Sınıflar lehinedir. Diğer anlatımla, 9. Sınıflarda “Keyif” duygusu anlamli şekilde daha fazladır. Diğer öğrenme duyguları ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamli farklılık yoktur.

Tablo 3’te öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre farklılığı gösteren ANOVA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 3: Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyi ile Öğrenme Duyguları Arasındaki Farkı Gösteren Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Betimsel Veriler				ANOVA Sonuçları						
	Anne Eğitim Düzeyi	N	X	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey ve Eta Kare
Gurur	İlkokul (A)	250	3,62	0,79	Gr. Arası	1,063	3	0,354	0,526	.66	-
	Ortaokul (B)	157	3,64	0,84	Grup İçi	502,685	746	0,674			
	Lise (C)	212	3,55	0,82	Toplam	503,749	749				
	Lisans (D)	131	3,65	0,87							
	Toplam	750	3,61	0,82							
Kaygı	İlkokul (A)	250	3,13	0,71	Gr. Arası	1,761	3	0,587	1,094	.35	-
	Ortaokul (B)	157	3,08	0,68	Grup İçi	400,422	746	0,537			
	Lise (C)	212	3,05	0,77	Toplam	402,183	749				
	Lisans (D)	131	3,00	0,78							
	Toplam	750	3,07	0,73							
Keyif	İlkokul (A)	250	3,31	0,65	Gr. Arası	5,401	3	1,800	3,723	.01	A>D η ² = .015
	Ortaokul (B)	157	3,30	0,67	Grup İçi	360,736	746	0,484			
	Lise (C)	212	3,15	0,73	Toplam	366,137	749				
	Lisans (D)	131	3,11	0,75							
	Toplam	750	3,23	0,70							
Öfke	İlkokul (A)	250	2,97	0,87	Gr. Arası	3,285	3	1,095	1,583	.19	-
	Ortaokul (B)	157	2,98	0,76	Grup İçi	516,119	746	0,692			
	Lise (C)	212	3,04	0,83	Toplam	519,404	749				
	Lisans (D)	131	3,16	0,85							
	Toplam	750	3,03	0,83							
Sıkılma	İlkokul (A)	250	3,16	0,86	Gr. Arası	1,326	3	0,442	0,664	.57	-
	Ortaokul (B)	157	3,21	0,76	Grup İçi	496,538	746	0,666			
	Lise (C)	212	3,20	0,80	Toplam	497,864	749				
	Lisans (D)	131	3,29	0,81							
	Toplam	750	3,20	0,82							
Umut	İlkokul (A)	250	3,47	0,70	Gr. Arası	1,157	3	0,386	0,721	.54	-
	Ortaokul (B)	157	3,51	0,67	Grup İçi	398,737	746	0,534			
	Lise (C)	212	3,40	0,76	Toplam	399,894	749				
	Lisans (D)	131	3,47	0,81							
	Toplam	750	3,46	0,73							
Umutsuzluk	İlkokul (A)	250	2,87	0,80	Gr. Arası	4,706	3	1,569	2,354	.07	-
	Ortaokul (B)	157	2,85	0,77	Grup İçi	497,246	746	0,667			
	Lise (C)	212	2,75	0,85	Toplam	501,952	749				
	Lisans (D)	131	2,66	0,85							
	Toplam	750	2,80	0,82							
Utanma	İlkokul (A)	250	2,76	0,83	Gr. Arası	2,814	3	0,938	1,292	.28	-
	Ortaokul (B)	157	2,71	0,83	Grup İçi	541,373	746	0,726			
	Lise (C)	212	2,68	0,90	Toplam	544,187	749				
	Lisans (D)	131	2,58	0,85							
	Toplam	750	2,70	0,85							

Tablo 3’te araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyleri ile öğrenme duyguları arasında anlamli fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir.

Analiz sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyi ile “Keyif” arasında istatistiksel olarak anlamli fark vardır [$F_{(3,746)} = 3,723$; $p < .05$]. Post-hoc testlerinden Tukey’e göre annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerle

($X=3,31$) annesi lisans mezunu olan öğrenciler ($X=3,11$) arasında anlamlı farklılık vardır ve anlamlı farklılık annesi ilkököl mezunu öğrenciler lehinedir. Diğer anlatımla, annesi ilkököl mezunu olan öğrencilerinde “Keyif” duygusu anlamlı şekilde daha fazladır. Diğer öğrenme duyguları ile öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$).

Tablo 3’te öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre farklılığı gösteren ANOVA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4: Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyi ile Öğrenme Duyguları Arasındaki Farkı Gösteren Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Betimsel Veriler				ANOVA Sonuçları						
	Baba Eğitim Düzeyi	N	X	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD ve Eta Kare
Gurur	İlkokul (A)	147	3,49	0,85	Gr. Arası	2,567	3	0,856	1,274	.28	-
	Ortaokul (B)	135	3,61	0,82	Grup İçi	501,182	746	0,672			
	Lise (C)	258	3,63	0,79	Toplam	503,749	749				
	Lisans (D)	210	3,65	0,84							
	Toplam	750	3,61	0,82							
Kaygı	İlkokul (A)	147	3,08	0,72	Gr. Arası	1,687	3	0,562	1,047	.37	-
	Ortaokul (B)	135	3,17	0,74	Grup İçi	400,496	746	0,537			
	Lise (C)	258	3,04	0,71	Toplam	402,183	749				
	Lisans (D)	210	3,04	0,76							
	Toplam	750	3,07	0,73							
Keyif	İlkokul (A)	147	3,25	0,70	Gr. Arası	1,519	3	0,506	1,036	.38	-
	Ortaokul (B)	135	3,27	0,66	Grup İçi	364,618	746	0,489			
	Lise (C)	258	3,25	0,69	Toplam	366,137	749				
	Lisans (D)	210	3,16	0,73							
	Toplam	750	3,23	0,70							
Öfke	İlkokul (A)	147	2,99	0,86	Gr. Arası	2,908	3	0,969	1,400	.24	-
	Ortaokul (B)	135	3,02	0,80	Grup İçi	516,497	746	0,692			
	Lise (C)	258	2,97	0,84	Toplam	519,404	749				
	Lisans (D)	210	3,12	0,82							
	Toplam	750	3,03	0,83							
Sıkılma	İlkokul (A)	147	3,14	0,93	Gr. Arası	1,481	3	0,494	0,742	.53	-
	Ortaokul (B)	135	3,25	0,74	Grup İçi	496,383	746	0,665			
	Lise (C)	258	3,18	0,82	Toplam	497,864	749				
	Lisans (D)	210	3,25	0,78							
	Toplam	750	3,20	0,82							
Umut	İlkokul (A)	147	3,42	0,77	Gr. Arası	0,550	3	0,183	0,342	.79	-
	Ortaokul (B)	135	3,50	0,59	Grup İçi	399,344	746	0,535			
	Lise (C)	258	3,48	0,74	Toplam	399,894	749				
	Lisans (D)	210	3,44	0,77							
	Toplam	750	3,46	0,73							
Umutsuzluk	İlkokul (A)	147	2,89	0,84	Gr. Arası	6,590	3	2,197	3,308	.02	A>D B>D $\eta^2=$.013
	Ortaokul (B)	135	2,94	0,77	Grup İçi	495,362	746	0,664			
	Lise (C)	258	2,74	0,83	Toplam	501,952	749				
	Lisans (D)	210	2,71	0,80							
	Toplam	750	2,80	0,82							
Utanma	İlkokul (A)	147	2,75	0,83	Gr. Arası	2,111	3	0,704	0,968	.41	-
	Ortaokul (B)	135	2,78	0,81	Grup İçi	542,076	746	0,727			
	Lise (C)	258	2,67	0,88	Toplam	544,187	749				
	Lisans (D)	210	2,65	0,86							
	Toplam	750	2,70	0,85							

Tablo 4’te araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyleri ile öğrenme duyguları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına

göre ortaöğretim öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyi ile “Umutsuzluk” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır [$F_{(3,746)} = 3,308; p < .05$]. Post-hoc testlerinden LSD'ye göre babası ilkokul mezunu olan öğrencilerle ($X=2,89$) babası lisans mezunu olan öğrenciler ($X=2,71$) arasında anlamlı farklılık vardır ve anlamlı farklılık babası ilkokul mezunu öğrenciler lehinedir. Diğer anlatımla, babası ilkokul mezunu olan öğrencilerinde “Umutsuzluk” duygusu, babası lisans mezunu öğrencilere göre anlamlı şekilde daha fazladır.

Post-hoc testlerinden LSD'ye göre babası ortaokul mezunu olan öğrencilerle ($X=2,94$) babası lisans mezunu olan öğrenciler ($X=2,71$) arasında anlamlı farklılık vardır ve anlamlı farklılık babası ortaokul mezunu öğrenciler lehinedir. Diğer anlatımla, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerinde “Umutsuzluk” duygusu, babası lisans mezunu öğrencilere göre anlamlı şekilde daha fazladır. Diğer öğrenme duyguları ile öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılık yoktur ($p > 0,05$).

Tablo 5'te korelasyon sonuçları sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin Genel Not Ortalaması ve Öğrenme Duyguları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Not Ortalaması (r)	p
Gurur	.192	$p < 0,01$
Kaygı	.008	$p > 0,05$
Keyif	.096	$p < 0,01$
Öfke	-.049	$p > 0,05$
Sıkılma	-.077	$p < 0,05$
Umut	.123	$p < 0,01$
Umutsuzluk	-.206	$p < 0,01$
Utanma	-.103	$p < 0,01$

n=750

Tablo 5'te yer alan sonuçlara göre öğrencilerin not ortalaması ile Gurur ($r = .19; p < 0,01$), Keyif ($r = 0.096, p > 0,01$), Umut ($r = .12; p < 0,01$) arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki vardır. Diğer deyişle, öğrencilerin not ortalaması arttıkça gurur, keyif ve umut duyguları da artmaktadır. Öğrencilerin not ortalaması ile Sıkılma ($r = -.077; p < 0,05$), Umutsuzluk ($r = -.21; p < 0,01$) ve Utanma ($r = -.10; p < 0,01$) arasında negatif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki vardır. Diğer deyişle, öğrencilerin not ortalaması arttıkça sıkılma, umutsuzluk ve utanma duyguları azalmaktadır. Kaygı ($r = .008$) ve Öfke ($r = -.049$) ile öğrencilerin not ortalaması arasında anlamlı ilişki yoktur ($p > 0,05$).

TARTIŞMA

Alanyazında başarı duygularına yer veren çalışmalar bulunmaktadır. Garn, Simonton, Dasingert ve Simonton (2017) çalışmasında başarı duygularının kontrol değer teorisinin uygulanması beden eğitimi dersi için öğrenci katılımındaki değişiklikleri incelemiş ve derse bağlanmanın bu durum üzerindeki etkisini tespit etmiştir. Can (2018) öğrenci yanıt sisteminin ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce derslerindeki başarıları ve başarı duyguları etkileri üzerine çalışma yapmış ve başarı duyguların akademik başarıyı etkilediği sonucuna varmıştır. Özetle, ilgili alan yazına bakıldığı zaman ortaöğretim öğrencilerinde öğrenme duyguları hakkında ele alan çalışmalara rastlanılmamıştır.

Bu çalışma, ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki duygusal deneyimlerini Kontrol-Değer Kuramı çerçevesinde analiz etmiştir. Mevcut literatürde, bu yaş grubundaki öğrencilerin öğrenme duygularının bu kuramsal çerçeve içinde detaylı bir şekilde incelenmesi konusunda belirgin bir eksiklik göze çarpmıştır. Araştırmada,

ortaöğretim kademesinde farklı okul türlerine giden öğrencilerin deneyimlerdeki öğrenme duygularının düzeyi belirlenmiştir.

Araştırmanın öğrencilerde en fazla “Gurur”, en az ise “Utanma” duygusunun yaşandığını göstermektedir. Öğrencilerin not ortalaması, anne baba eğitim düzeyi arttıkça Gurur, Umut ve Keyif duyguları da anlamlı şekilde artmaktadır. Bununla birlikte Sıkılma, Umutsuzluk ve Utanma duyguları azalmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların, eğitimcilere, öğrenme sürecinde duygusal faktörlerin rolüne dair derinlemesine bilgiler sunarak, pedagojik yaklaşımların geliştirilmesine katkı sunmaktadır. Araştırmacılar için Öneriler, bu çalışma başka illerde öğrenim gören öğrenciler için de yapılabilir. Bu çalışma ilkök ve ortaokul düzeyindeki öğrenciler için de yapılabilir. Uygulamacılar için öneriler, bu bağlamda, çalışma, öğrenme süreçlerinde duygusal boyutların anlaşılmasına yönelik alan yazındaki boşluğu doldurmayı ve eğitim alanındaki uygulamalara yönelik pratikler yapılabilir.

Kaynakça/Reference

- Arseven, A., (2016). Öz yeterlilik: Bir kavram analizi. *Journal of Turkish Studies*, 11(19), 63-80.
- Aydın, R., Ş., (2022). *Lise öğrencilerinin matematik dersiyile ilgili başarı duyguları ve başarı hedeflerinin kontrol-değer kuramı çerçevesinde incelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayrakçeken, S., Oktay, Ö., Samancı, O. ve Canpolat, N. (2021). Motivasyon kuramları çerçevesinde öğrenilen öğrenme motivasyonlarının artırılması: bir derleme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 677-698.
- Can, Y. (2018). Öğrenci yanıt sisteminin ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce derslerindeki başarıları ve başarı duyguları üzerine etkileri. *Yüksek Lisans Tezi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Can, Y., Sankaya, E.E. ve Bardakcı, S., (2020). Başarı duyguları anketinin türk kültürüne uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 673-693.
- Çiğdem, A., (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11.
- Demir, R. (2010). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve çoklu zekâ alanlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Duarte, A. M. (2007). Conceptions of learning and approaches to learning in Portuguese students. *Higher Education*, 54(6), 781- 794.
- Garn, A. G., Simonton, K., Dasingert, T., & Simonton, A. (2017). Predicting changes in student engagement in university physical education: Application of control-value theory of achievement emotions. *International Journal of Testing*, 8, 34-54.
- Kansu, A. F., Sayar, G.H., (2018). Öz yeterlik, yaşam anlamı ve yaşam bağlılığı kavramları üzerine bir inceleme. *Üsküdar Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 1(1), 78-89.
- Kotaman, H., (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Kutlay, S., (2021). *Duygu teorilerinin felsefi temelleri*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Liaw, S-S, Huang, H-M., Chen, G-D. (2007). Surveying instructor and learner attitudes towards e-learning. *Computers and Education*, 49 (4), 1066-1080.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341.
- Pekrun, R., & Stephens, E. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(4), 238-255.
- Rula L. D. (2006). University students' beliefs about learning English and French in Lebanon. *System* 34(1), 80-9.
- Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. (2013). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 329-340.

Ortaöğretim Kurumlarında Gölge Eğitimin Rolü ve Etkileri*

Ayşegül ÖVDÜR ALTUNDAL²⁸ , Taner ATMACA²⁹ 

Öz

Dünya genelinde eğitim sistemleri, giderek yaygınlaşan gölge eğitim olgusuyla (örgün okul sistemi dışında gerçekleştirilen tamamlayıcı öğrenme faaliyetleri) mücadele etmektedir. Gölge eğitim öğrencilerin okul dışında herhangi bir kişi veya kurumdan, okul saatleri dışında, okulda aldıkları eğitimi pekiştirmek, sınavlara hazırlanmak ve bilgi eksiklerini tamamlamak amacı ile eğitim alması olarak tanımlanmaktadır (Ünsal, 2016). Türkiye'de gölge eğitim olgusu, özel ders merkezleri (dershaneler), çevrimiçi kurslar, bireysel özel dersler ve hatta yalnızca üniversite giriş sınavlarına odaklanan özel öğretim kurumlarını kapsayan çok yönlü bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmanın temel problem durumunu, ortaöğretim kademesine giden ve sınavla öğrenci seçen okullara kayıtlı öğrencilerin (11 ve 12. Sınıf) özel ders alma sıklıklarını belirlemek ve bunların çeşitli akademik becerilere olan etkisini ortaya çıkarmaktır. Araştırma, nicel ve nitel metodolojinin bir arada kullanıldığı karma yöntemle uygulanmıştır ancak burada sadece nicel verilerin analizine yer verilmiştir. Ankara, Bolu ve Düzce'den toplamda 662 öğrenciden veri alınmıştır. Bulgular, gölge eğitiminin yaygın olduğunu ve bazı öğrencilerde sınav notunun yükselmesi, öz öğrenme becerilerinin artması, kendine güvenin yükselmesi gibi bazı becerilerde etkili olduğunu göstermektedir. Ancak bazı değişkenler açısından ise anlamlı sonuç üretmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Gölge eğitim, özel ders, ortaöğretim

Examining the level of learning emotions of high school students within the framework of control-value theory

Abstract

Education systems around the world are grappling with the increasingly widespread phenomenon of shadow education (complementary learning activities outside the formal school system). Shadow education is defined as students receiving education from a person or institution outside of school, outside of school hours, in order to reinforce the education, they receive in school, prepare for exams, and fill their knowledge gaps (Ünsal, 2016). In Turkey, the phenomenon of shadow education appears in a multifaceted way, including private tutoring centres (dershanes), online courses, individual private lessons, and even private educational institutions that focus only on university entrance exams. The main problem statement of this research is to determine the frequency of private tutoring among students (11th and 12th grades) enrolled in secondary schools that select students by examination, and to reveal its effects on various academic skills. The research was conducted using a mixed methodology, where quantitative and qualitative methods were used together, but only quantitative data are analysed here. Data were collected from a total of 662 students from Ankara, Bolu and Düzce. The results show that the phenomenon of shadowing is widespread and that it is effective in some areas, such as increasing exam grades, increasing self-learning skills and increasing self-confidence in some students. However, it did not produce significant results in terms of some variables.

*İlk yazarı, ikinci yazar danışmanlığında çalıştığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

28 Yüksek Lisans Öğrencisi, Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, aysegulovdur@gmail.com, 0000-0001-9083-6781

29 Doç. Dr., Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi, taneratmaca@duzce.edu.tr, 0000-0001-9157-3100

Keywords: Shadow education, private tutoring, high school

Problem Durumu

Günümüz eğitim dünyasında, resmî eğitim kurumlarının ötesinde, öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunan alternatif eğitim yolları giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu alternatif eğitim yollarından biri de özellikle ortaöğretim düzeyinde dikkat çeken "gölge eğitim" sistemidir. Gölge eğitim, öğrencilerin okul dışında aldıkları özel dersler, etüt merkezleri, online eğitim platformları gibi resmi olmayan eğitim faaliyetlerini ifade etmektedir. Gölge eğitimin ortaya çıkışı ve yaygınlaşması, eğitim sistemlerindeki değişimler ve toplumsal beklentilerle yakından ilişkilidir. Özellikle rekabetçi üniversite giriş sınavları ve akademik başarıya verilen ağırlık, ailelerin ve öğrencilerin bu tür destekleyici eğitim yöntemlerine yönelmelerine neden olmaktadır. Bu bağlamda, gölge eğitimin, öğrencilerin akademik performanslarını artırmada önemli bir rol oynadığı gözlemlenmektedir. Ancak, bu sistemin getirdiği ekonomik ve sosyal farklılıklar, eğitimde eşitlik ve adalet konularını da gündeme taşımaktadır.

Gölge eğitimin yükselişi ve Türk eğitim sisteminin mevcut durumu arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Türkiye'de, özellikle ortaöğretim seviyesinde, akademik başarı ve sınavlara hazırlık, öğrencilerin ve ailelerin eğitimle ilgili kararlarında merkezi bir rol oynamaktadır. Bu durum, resmi eğitim kurumlarının sunduğu öğretimin yanı sıra, öğrencilerin başarılarını en üst noktaya yükseltmek için alternatif eğitim yollarına yönelmelerine neden olmaktadır. Türk eğitim sisteminin sınav odaklı yapısı, öğrencileri ve aileleri, akademik başarıyı artırmak ve rekabetçi sınavlarda üstün performans göstermek için gölge eğitim sistemine daha fazla bağımlı hale getirmektedir. Bu bağlamda, Türkiye'deki gölge eğitim sistemi, sadece eğitimdeki akademik ihtiyaçları karşılamakla kalmayıp, aynı zamanda eğitimdeki sosyal ve ekonomik eşitsizlikleri de yansıtmakta ve pekiştirmektedir.

Bir üst eğitim kademesine geçişin merkezi sınavlar yoluyla gerçekleştiği ülkelerde rekabetçi bir atmosferin oluşması doğal bir sonuçtur. Böyle bir rekabet ortamındaki öğrenciler daha iyi bir kuruma girebilmek için daha fazla çaba sarf etmekte, akademik avantaj elde etmek için çeşitli stratejiler uygulamak durumunda kalmaktadır (Türkan ve Çeliköz, 2023: 306). Yapılan araştırmalarda, Türkiye'deki eğitim sisteminin sınav merkezli yapısının öğrenciler üzerinde yarattığı stres ve akademik başarı kaygısının devam etmesi öğrenciler ve ebeveynleri ek destek almaya yönelttiği görülmektedir (Kılıç ve Akdemir, 2020; Yalçın, 2019; Kalsen ve Yiğit, 2021; Saracaloğlu vd., 2014).

Devlet tarafından sağlanan eğitimi tamamlamak için alınan özel dersler "gölge eğitim" olarak adlandırılmaktadır. Gölge eğitim öğrencilerin okul dışında herhangi bir kişi veya kurumdan, okul saatleri dışında, okulda aldıkları eğitimi pekiştirmek, sınavlara hazırlanmak ve bilgi eksiklerini tamamlamak amacı ile eğitim alması olarak tanımlanmaktadır (Ünsal, 2016). Sınav merkezli eğitim sisteminin yarattığı rekabet ortamında kendine avantaj elde etmek isteyen öğrencilerin gölge eğitim sağlayıcılara başvurması kaçınılmazdır. Bu nedenle, öğrencileri ve ebeveynleri gölge eğitime yönlendiren sebeplerin ve gölge eğitimin tüm eğitim paydaşları için olası sonuçlarının araştırılması hem sebepleri hem de sonuçları detaylı bir şekilde anlamaya ve ona göre hareket etmeye yardımcı olacaktır.

Alanyazında gölge eğitim kapsamında olan özel kurslar ve özel dersler ile ilgili çalışmalar bulunurken (Ercik, 2016; Erdem, 2011; Sevinç, 2010; Şahin, 2014) öğrencilerin okul dışında aldıkları her türlü ek destek için kapsayıcı bir ifade olan gölge eğitim ve bunun en sık rastlandığı seviye olan lise öğrencilerine ilişkin çalışmaya rastlanmamıştır. Gölge eğitimin ortaöğretim kurumlarındaki rolü ve etkileri üzerine yapılan bu araştırmanın temel problem durumu, resmi eğitim sistemlerinin yanı sıra giderek artan bir şekilde öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunan gölge eğitim sistemlerinin yükselişinin, eğitimdeki mevcut yapı ve işleyiş üzerindeki etkilerini anlamak ve değerlendirmektir. Bu araştırma, özellikle Türk eğitim sistemi bağlamında, gölge eğitimin öğrenciler, öğretmenler, eğitim kurumları ve toplum üzerindeki çok yönlü etkilerini ele almayı amaçlamaktadır. Daha da özelinde bu çalışmada ortaöğretim kurumlarında gölge eğitimin rolünün ve etkilerinin ne olduğu, öğrencilerin yer aldığı gölge eğitim faaliyetlerinin içeriği, öğrencilerin gölge eğitime olan bakış açıları ve eğitim süreçlerinin bu faaliyetlerden ne boyutlarda etkilendiğini tespit etmek amaçlanmıştır.

Kavramsal Çerçeve

Türk eğitim sistemi, öğrencilerin geleceğini şekillendirmede önemli bir rol oynayan karmaşık ve çok yönlü bir yapıdır. Sınav odaklı bir yaklaşımla karakterize edilen Türk eğitim sistemi, özellikle lise öğrencilerini, gelecekteki eğitim ve kariyer beklentilerini belirleyen rekabetçi sınavlara hazırlamak üzere yoğunlaştığı düşünülmektedir (Büyükoztürk, 2016:351). Bu sınavlar öğrencilerin akademik ilerlemelerini, gelecekteki eğitim fırsatlarını ve hatta kariyerlerini belirlemede önemli bir rol oynamaktadır. Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) gibi rekabetçi ve standart sınavlara verilen önem, öğrencilerin akademik olarak başarılı olmak baskısıyla karşı karşıya kaldığı bir ortam yaratmaktadır. Türk eğitim sistemindeki bu standart sınavlar ile yükseköğretim kurumlarına kalite ve liyakate dayalı kabulü sağlamak hedeflendiği, ancak öğrencilerin kaygı ve stres yaşamasına ve bu sınavlarda başarılı olmanın başarılı bir gelecek için ön koşul olduğu algısının yaygınlaşmasına da katkıda bulunduğu söylenebilir (Softa vd., 2015). Bu koşullarda lise düzeyindeki öğrencilerin gelecekte daha iyi bir meslek sahibi olabilmek adına iyi eğitim veren bir üniversiteye yerleşme arzuları, iyi eğitim veren bir üniversiteye yerleşmenin de sınavlarda yüksek puan almaya bağlı olması, Türkiye’de gölge eğitime olan talebi artırmaktadır. Bu bağlamda gölge eğitime olan talebin öncelikli sebebinin merkezi sınavlarda başarılı olma kaygısı olduğu söylenebilir (Özoğlu, 2011). Gölge eğitim sağlayıcıları arasında özel dersaneler, birebir özel dersler, özel grup dersleri, halk eğitimi merkezi kursları, öğrencinin kendi okulundaki hafta sonu kursları, sınav hazırlık merkezleri ve ülke çapındaki sınavlar için özel ders sunan çevrimiçi platformlar yer almaktadır. Bu tür sağlayıcılara rekabet avantajı elde etmek, sınav puanlarını iyileştirmek ve üniversiteye kabul şansını artırmak için bir araç olarak sıklıkla başvurulmaktadır.

Türk eğitim sisteminde merkezi sınavlara verilen önem, performans beklentisi yüksek ebeveynler (Çiçek ve Tanhan, 2018), öğrencilerdeki başarısız olma endişesi (Köse vd., 2018) ve sınavların meslek sahibi olmada önemli rolünün olması (Totan, 2018) gibi nedenler, öğrencilerde sınav kaygısı oluşmasına sebep olmaktadır. Gölge eğitimin popülerliğinin arkasındaki temel nedenlerden biri, öğrencilerin sınavlarda başarılı olmalarına dair bu kaygıların gidermelerine yardımcı olabileceği inancıdır. Merkezi sınavların hem velilerde hem de öğrencilerde yarattığı kaygı nedeniyle, aileler örgün eğitimle yetinmeyerek ek eğitim ihtiyacı hissetmektedir (Yıldızhan, 2015). Çünkü Türkiye’deki birçok ebeveyne göre, sınavlarda başarılı olmanın ilk şartı okul dışı eğitime devam etmektir.

Aileler arasındaki bu yaygın düşünce, Yükseköğretime Geçiş Sınavı’na (YGS) hazırlık sürecinde lise öğrencilerine akademik destek sağlayan kişi ve kurumlara taşımakta (Buyruk, 2009), gölge eğitim unsurlarının eğitim-öğretim sürecinde vazgeçilmez bir konuma gelmesine sebep olmaktadır. Özel derslerin genellikle öğrencilere ek destek sağlayarak müfredatı daha iyi anlamalarına, öğrencilerin üzerindeki baskıyı hafifleteceğine ve sınav performanslarını artıracığına inanılmaktadır. Gölge eğitim kapsamında sunulan bütün özel veya ek dersler, örgün öğretimdeki eksikleri tamamlamak üzerine yoğunlaşmaktadır ve nihai hedefleri öğrencileri sınav hazırlamaktır.

Bununla birlikte, Türkiye’de gölge eğitime olan talebin öğrenciler, öğretmenler, veliler ve eğitim sistemi üzerinde geniş kapsamlı sonuçları bulunmaktadır. En önemli sonuçlarından biri, eğitimde fırsat eşitsizliğini artırmadaki rolüdür. Gölge eğitimin yüksek maliyeti, düşük gelirli ailelerden gelen öğrencileri önemli bir dezavantaja sokmakta, özel kaynaklara erişimlerini sınırlamakta ve erişilebilen eğitim fırsatlarında genişleyen bir uçurum yaratmaktadır (UNESCO, 2022). Alınan derslerin sıklığı, süresi, konusu, derslerin bire bir veya küçük/büyük gruplar halinde alınması, eğitimin alındığı yer gibi faktörler gölge eğitimin maliyetini belirler. Bu nedenle gölge eğitimin aileler üzerindeki mali yükünü hesaplamak zordur, ancak özellikle düşük gelirli aileler için maddi bir yük oluşturduğu söylenebilir (Can ve Nikolayidis, 2022; Duran vd., 2014).

Özel derse erişim genellikle sosyo-ekonomik statüye bağlıdır ve varlıklı ailelerden gelen öğrenciler bu kaynaklara daha fazla erişme eğilimindedir. Bu nedenle gölge eğitim sosyo-ekonomik açıdan avantajlı öğrencilerin bir adım öne çıkmasını ve daha geniş eğitim olanakları ile ilerleme kaydetmelerini sağlarken, düşük sosyo-ekonomik çevrelerden gelen öğrencileri bu ayrıcalıklardan mahrum bırakarak eğitimde fırsat eşitliğinin bozulmasına sebep olmaktadır (Hussein, 1987).

Gölge eğitim fırsatlarına ulaşan öğrencilerin standart sınavlarda daha yüksek puanlar alma ve daha iyi üniversitelere kabul edilme olasılıkları daha yüksek olabilmektedir. Bu durum, yüksek gelirli ailelerden gelen öğrencilerin avantajlarını daha çok avantaj elde etmek için kullandığı, düşük gelirli ailelerden gelen öğrencilerin ise geride kaldığı bir “Matthew etkisi” ne yol açabilmektedir (Boehm, 2018). Brown (1990) yüksek ve orta gelirli ailelerin çocuklarının elde ettiği rekabet avantajı nedeniyle eğitim eşitsizliklerine katkıda bulunduğunu ileri sürmekte, bu durumun bir öğrencinin eğitiminin kendi yetenek ve çabalarından ziyade ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumuna ve isteklerine bağlı olmasına sebep olduğunu belirtmektedir. Bir üst kademeye geçiş sistemi, okulların eğitim kalitesi ve birbirileri arasındaki farklılıklar,

özel ders sağlayan kişi veya kurum çeşitliliği, kalabalık sınıf gibi faktörler (Bray ve Lykins, 2012) ebeveynleri gölge eğitime yönlendiren faktörler arasındadır.

Gölge eğitim sistemi, resmi eğitim kurumlarının işlevselliği üzerinde önemli etkilere sahiptir. Okulların temel amacı, öğrencilere kapsamlı ve dengeli bir eğitim sağlamak olmasına rağmen, gölge eğitimin yükselişi, bazı durumlarda okulların bu rolünü sorgulatmaktadır. Bray ve Lykins (2012) tarafından yapılan bir çalışma, gölge eğitimin öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisini incelerken, okulların eğitimdeki temel rolünün yeniden değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğrenciler ve aileler, akademik başarıyı artırmak için giderek daha fazla okul dışı kaynaklara yönelmektedirler. Bu durum, okulların öğretim kalitesi ve kapsamı üzerinde baskı yaratmakta ve eğitimcileri, müfredatın ve öğretim yöntemlerinin gözden geçirilmesine itmektedir. Stevenson ve Baker (1992) tarafından yapılan bir araştırma, bu baskının okulların eğitim yöntemlerini ve müfredatını nasıl etkilediğini göstermektedir. Ayrıca, gölge eğitimin popülaritesi, okulların öğrenci başarısını destekleme ve motive etme yöntemlerini yeniden değerlendirmelerine neden olmaktadır.

Gölge eğitim sisteminin bir başka önemli yönü, öğretmenlerin okul dışında özel ders vermelerinin yaygınlaşmasıdır. Bu durum, öğretmenler için ekonomik fırsatlar sunarken, aynı zamanda mesleki etik ve eğitimde eşitlik konularını da gündeme getirmektedir. Örneğin, Dang (2007) tarafından Vietnam'da yapılan bir araştırma, öğretmenlerinin nitelikleri artırılırsa özel ders harcamaları önemli ölçüde düşeceğini iddia etmektedir. Aynı çalışmada özel dersin öğrencinin akademik performansı üzerinde önemli bir etkisi olduğu, ancak bu etkinin ortaokul öğrencileri için daha büyük olduğu bulunmuştur. Bazı öğretmenler, okul saatleri dışında öğrencilere özel ders vererek gelirlerini artırmakta, bu da öğretmenler arasında mesleki uygulamaların çeşitlenmesine yol açmaktadır. Ancak, bu durum aynı zamanda, öğretmenlerin okul içindeki rolleri ve öğrencilere eşit derecede erişim sağlama sorumlulukları ile çatışabilir.

Öğretmenlerin bu çifte rolü, eğitimdeki eşitlik ve adalet meselelerini daha da karmaşık hale getirmekte ve eğitim politikalarının bu yeni gerçekliği nasıl ele alacağı konusunda sorular ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda, Bray ve Kwo (2013) tarafından yapılan bir çalışma, öğretmenlerin özel ders verme pratiklerinin eğitimdeki eşitlik ve adalet üzerindeki etkilerini detaylı bir şekilde incelemiş ve bu konuda önemli bulgular sunmuştur.

Gölge eğitim, aynı zamanda yeni sektörlerin ve iş fırsatlarının ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Özel ders veren öğretmenler, etüt merkezleri ve online eğitim platformları, bu alandaki hızlı büyümenin göstergeleridir. Bu yeni sektörler, eğitim teknolojilerinden öğrenci destek hizmetlerine kadar geniş bir yelpazede hizmetler sunmaktadır. Wu (2021) tarafından yapılan bir çalışma, farklı ülkelerdeki gölge eğitim politikalarının karşılaştırmalı analizini sunarak, bu sektörlerin eğitim politikaları ve piyasa ekonomisi üzerindeki etkilerini ele almıştır. Bu durum, eğitim alanında girişimciliği teşvik etmekte ve eğitim teknolojilerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Ancak, bu yeni sektörlerin yükselişi, eğitimdeki sosyoekonomik farklılıkları da derinleştirebilir ve eğitimde erişim ve eşitlik konularında yeni zorluklar yaratabilir. Tsiprakides (2023) tarafından yapılan bir çalışma, Yunanistan'da İngilizce öğretimine odaklanarak, gölge eğitimin sosyal sınıf eşitsizliklerini nasıl yeniden ürettiğini ve bu durumun eğitimdeki erişim ve eşitlik sorunlarına nasıl katkıda bulunduğunu detaylı bir şekilde incelemektedir. Bu nedenle, gölge eğitimin bu yönünün, eğitim politikaları ve sosyal adalet açısından dikkatli bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında gölge eğitimin rolü ve etkilerini saptamaktır. Bu çalışmanın alt amaçları şunlardır:

- Birincisi, ortaöğretim seviyesindeki öğrencilerin perspektifinden aldıkları gölge eğitimin içeriğini belirlemektir.
- İkincisi, bu öğrencilerin aldıkları gölge eğitim hakkındaki görüşlerini almaktır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada karma yöntem içinde yer alan yakınsayan paralel desen kullanılacaktır. Bu desen nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin bir arada olduğu ve öncelikle nicel daha sonra da nitel verilerin toplanarak her iki veri seti arasındaki uyum ya da örtüşmenin olup olmadığını ortaya koyduğu için tercih edilmiştir.

Evren-Örneklem ve Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel kısmı için ulaşılabilir evreni Ankara, Düzce ve Bolu il merkezinde bulunan ve sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarındaki öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi ise ölçüt örnekleme tekniği ile seçilen ve çeşitli kişi ya da kişilerden yüz yüze ya da online özel ders alan 662 öğrenci meydana getirmektedir. Araştırmanın nitel kısmı için de ölçüt örnekleme tekniği ile bu dört okuldan seçilen 17 öğrenci ile çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması-Analizi

Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında Hajar tarafından geliştirilen envanter kullanılmıştır. Nitel kısmı için ise araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS ve MAXQDA programlarından yararlanılmış ve uygun testler-analiz teknikleri ile veriler çözümlenmiştir.

Bulgular

Bu araştırma, ortaöğretim kurumlarında gölge eğitimin, lise öğrencilerinin akademik başarıları, sosyal ilişkileri ve psikolojik durumları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Yapılan analizler sonucu yüz yüze, büyük gruplarla, küçük gruplarla, internette ve yıl boyunca alınan özel derslerin öğrencilerin sınav notları, okuldaki öğretmenleriyle ilişkisi, revizyon/tekrar becerileri, sınavlara hazır olma düzeyleri, okuldaki performanslarında kendilerine güvenleri ve öz öğrenme becerileri üzerinde bir etkisi olup olmadığı ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Tablo 1. Yüz Yüze Ders Almak ile Akademik Beceriler Arasındaki Farkı Gösteren Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Değişkenler	Bireysel Yüz Yüze Özel Ders Alma				
		Evet (N=335)	Hayır (N=327)	t- değeri	p- değeri
ÖD Sınav Notlarımı Yükseltti	M	3,90	3,52	-4,592	.00
	SD	0,99	1,12		
ÖD Okuldaki Öğretmenlerimle Olan İlişkimi Geliştirdi	M	3,01	2,97	-0,420	.67
	SD	1,18	1,22		
ÖD Revizyon/Tekrar Becerilerimi Geliştirdi	M	4,00	3,63	-5,115	.00
	SD	1,00	1,10		
ÖD Sınavlara Hazır Olma Düzeyimi Geliştirdi	M	4,11	3,70	-4,583	.00
	SD	1,10	1,18		
ÖD Okuldaki Performansında Kendime Güvenimi Artırdı	M	3,77	3,41	-3,842	.00
	SD	1,17	1,21		
ÖD Öz Öğrenme Becerilerimi Geliştirdi	M	3,52	1,12	-1,870	.06
	SD	3,35	1,21		

Tablo 1'de görüldüğü gibi, bire bir özel ders alma ile bazı akademik becerilerin gelişimi arasında anlamlı farklılıklar vardır. Birebir özel ders alan öğrenciler, almayanlara kıyasla okul sınav notları ($M_{\text{Evet}} = 3,90 > M_{\text{Hayır}} = 3,52$; $p < 0,05$), revizyon/tekrar becerilerini geliştirme ($M_{\text{Evet}} = 4,00 > M_{\text{Hayır}} = 3,63$; $p < 0,05$), sınavlara hazır olma düzeyi ($M_{\text{Evet}} = 4,11 > M_{\text{Hayır}} = 3,70$; $p < 0,05$), tekrar becerileri ($M_{\text{Evet}} = 4,00 > M_{\text{Hayır}} = 3,63$; $p < 0,05$) ve okul performansına ilişkin özgüven ($M_{\text{Evet}} = 3,77 > M_{\text{Hayır}} = 3,41$; $p < 0,05$) açısından anlamlı farklılıklar göstermektedir. Anlamlı farklılıklar birebir ve yüz yüze özel ders alan öğrenciler lehinedir. Birebir özel ders almak ile "Okuldaki Öğretmenlerle Olan İlişki" ($M_{\text{Evet}} = 3,01 > M_{\text{Hayır}} = 2,97$; $p > 0,05$) ve Öz Öğrenme Becerilerini Geliştirme ($M_{\text{Evet}} = 4,00 > M_{\text{Hayır}} = 3,63$; $p > 0,05$) arasında ise anlamlı farklılık yoktur.

Tablo 2. Küçük Grupla Özel Ders Almak ile Akademik Beceriler Arasındaki Farkı Gösteren Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Değişkenler	Küçük Grupla Yüz Yüze Özel Ders Alma				
		Evet (N=204)	Hayır (N=458)	t- değeri	p- değeri
ÖD Sınav Notlarımı Yükseltti	M	3,77	3,69	0,861	.39
	SD	1,01	1,10		
ÖD Okuldaki Öğretmenlerimle Olan İlişkimi Geliştirdi	M	3,10	2,94	1,604	.11
	SD	1,18	1,21		
ÖD Revizyon/Tekrar Becerilerimi Geliştirdi	M	3,85	3,80	0,127	.90
	SD	1,03	1,08		
ÖD Sınavlara Hazır Olma Düzeyimi Geliştirdi	M	3,92	3,91	0,554	.58
	SD	0,98	1,05		
ÖD Okuldaki Performansında Kendime Güvenimi Artırdı	M	3,60	3,59	0,159	.87
	SD	1,22	1,20		
ÖD Öz Öğrenme Becerilerimi Geliştirdi	M	3,41	3,44	-0,312	.76
	SD	1,19	1,16		

Tablo 2'de görüldüğü gibi, küçük grupla özel ders alma ile bazı akademik becerilerin gelişimi arasında anlamlı farklılıklar rastlanmamıştır. Küçük gruplarla özel ders alan öğrenciler almayanlarla kıyaslandığında, okul sınav notları ($M_{\text{Evet}} = 3,77 > M_{\text{Hayır}} = 3,69$; $p > 0,05$), okuldaki öğretmenlerle olan ilişkileri ($M_{\text{Evet}} = 3,10 > M_{\text{Hayır}} = 2,94$; $p > 0,05$), revizyon/tekrar becerilerini geliştirme ($M_{\text{Evet}} = 3,85 > M_{\text{Hayır}} = 3,80$; $p > 0,05$), sınavlara hazır olma düzeyi ($M_{\text{Evet}} = 3,92 > M_{\text{Hayır}} = 3,91$; $p > 0,05$), okul performansına ilişkin özgüven ($M_{\text{Evet}} = 3,60 > M_{\text{Hayır}} = 3,59$; $p > 0,05$) ve öz öğrenme becerilerinin gelişmesi ($M_{\text{Evet}} = 3,41 < M_{\text{Hayır}} = 3,44$; $p > 0,05$) açısından anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 3. Büyük Grupla Özel Ders Almak ile Akademik Beceriler Arasındaki Farkı Gösteren Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Değişkenler	Büyük Grupla Yüz Yüze Özel Ders Alma				
		Evet (N=275)	Hayır (N=387)	t- değeri	p- değeri
ÖD Sınav Notlarımı Yükseltti	M	3,57	3,82	-2,960	.00
	SD	1,08	1,06		
ÖD Okuldaki Öğretmenlerimle Olan İlişkimi Geliştirdi	M	3,04	2,96	0,802	.42
	SD	1,19	1,21		
ÖD Revizyon/Tekrar Becerilerimi Geliştirdi	M	3,70	3,90	-2,241	.02
	SD	1,05	1,07		
ÖD Sınavlara Hazır Olma Düzeyimi Geliştirdi	M	3,80	3,98	-2,320	.02
	SD	1,04	1,02		
ÖD Okuldaki Performansında Kendime Güvenimi Artırdı	M	3,53	3,64	-1,181	.24
	SD	1,16	1,23		
ÖD Öz Öğrenme Becerilerimi Geliştirdi	M	3,38	3,47	-0,970	.33
	SD	1,14	1,19		

Tablo 3'te görüldüğü gibi, büyük grupla özel ders alma ile bazı akademik becerilerin gelişimi arasında anlamlı farklılıklar vardır. Büyük grupla özel ders alan öğrenciler, almayanlara kıyasla okul sınav notları ($M_{\text{Evet}} = 3,57 < M_{\text{Hayır}} = 3,82$; $p < 0,05$), revizyon/tekrar becerilerini geliştirme ($M_{\text{Evet}} = 3,70 < M_{\text{Hayır}} = 3,90$; $p < 0,05$), sınavlara hazır olma düzeyi ($M_{\text{Evet}} = 3,80 < M_{\text{Hayır}} = 3,98$; $p < 0,05$) açısından anlamlı farklılıklar göstermektedir. Anlamlı farklılıklar büyük grupla ve

yüz yüze özel ders almayan öğrenciler lehinedir. Büyük grupla özel ders almak ile “Okuldaki Öğretmenlerle Olan İlişki” ($M_{\text{Evet}} = 3,04 > M_{\text{Hayır}} = 2,96$; $p > 0,05$), “Okuldaki Performansta Kendine Güven” ($M_{\text{Evet}} = 3,53 < M_{\text{Hayır}} = 3,63$; $p > 0,05$) ve Öz Öğrenme Becerilerini Geliştirme ($M_{\text{Evet}} = 3,38 < M_{\text{Hayır}} = 3,47$; $p > 0,05$) arasında ise anlamlı farklılık yoktur.

Tablo 4. İnternette Özel Ders Almak ile Akademik Beceriler Arasındaki Farkı Gösteren Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Değişkenler	İnternette Özel Ders Alma				
		Evet (N=55)	Hayır (N=607)	t-değeri	p-değeri
ÖD Sınav Notlarımı Yükseltti	M	3,83	3,71	0,833	.40
	SD	1,18	1,06		
ÖD Okuldaki Öğretmenlerimle Olan İlişkimi Geliştirdi	M	2,90	3,00	-0,555	.58
	SD	1,22	1,20		
ÖD Revizyon/Tekrar Becerilerimi Geliştirdi	M	3,78	3,82	-0,299	.76
	SD	1,08	1,07		
ÖD Sınavlara Hazır Olma Düzeyimi Geliştirdi	M	3,81	3,92	-0,716	.47
	SD	1,03	1,03		
ÖD Okuldaki Performansında Kendime Güvenimi Artırdı	M	3,56	3,59	-0,212	.83
	SD	1,19	1,21		
ÖD Öz Öğrenme Becerilerimi Geliştirdi	M	3,47	3,43	0,228	.82
	SD	1,16	1,17		

Tablo 4'te görüldüğü gibi, internette özel ders alma ile bazı akademik becerilerin gelişimi arasında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Küçük gruplarla özel ders alan öğrenciler almayanlarla kıyaslandığında, okul sınav notları ($M_{\text{Evet}} = 3,83 > M_{\text{Hayır}} = 3,71$; $p > 0,05$), okuldaki öğretmenlerle olan ilişkileri ($M_{\text{Evet}} = 2,90 < M_{\text{Hayır}} = 3,00$; $p > 0,05$), revizyon/tekrar becerilerini geliştirme ($M_{\text{Evet}} = 3,78 < M_{\text{Hayır}} = 3,82$; $p > 0,05$), sınavlara hazır olma düzeyi ($M_{\text{Evet}} = 3,81 < M_{\text{Hayır}} = 3,92$; $p > 0,05$), okul performansına ilişkin özgüven ($M_{\text{Evet}} = 3,56 < M_{\text{Hayır}} = 3,59$; $p > 0,05$) ve öz öğrenme becerilerinin gelişmesi ($M_{\text{Evet}} = 3,47 > M_{\text{Hayır}} = 3,43$; $p > 0,05$) açısından anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 5. Yıl Boyu Özel Ders Almak ile Akademik Beceriler Arasındaki Farkı Gösteren Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Değişkenler	Yıl Boyu Özel Ders Alma				
		Evet (N=442)	Hayır (N=220)	t- değeri	p- değeri
ÖD Sınav Notlarımı Yükseltti	M	3,81	3,53	3,128	.00
	SD	1,02	1,14		
ÖD Okuldaki Öğretmenlerimle Olan İlişkimi Geliştirdi	M	3,02	2,94	0,753	.45
	SD	1,16	1,27		
ÖD Revizyon/Tekrar Becerilerimi Geliştirdi	M	3,82	3,81	3,134	.00
	SD	1,07	1,05		
ÖD Sınavlara Hazır Olma Düzeyimi Geliştirdi	M	4,00	3,73	0,163	.87
	SD	0,97	1,11		
ÖD Okuldaki Performansında Kendime Güvenimi Artırdı	M	3,66	3,45	2,072	.04
	SD	1,16	1,28		
ÖD Öz Öğrenme Becerilerimi Geliştirdi	M	3,43	3,43	0,026	.98
	SD				

SD	1,19	1,13
----	------	------

Tablo 5'te görüldüğü gibi, yıl boyu özel ders alma ile bazı akademik becerilerin gelişimi arasında anlamlı farklılıklar vardır. Yıl boyu özel ders alan öğrenciler, almayanlara kıyasla okul sınav notları ($M_{Evet} = 3,81 > M_{Hayır} = 3,53; p < 0,05$), revizyon/tekrar becerilerini geliştirme ($M_{Evet} = 3,82 > M_{Hayır} = 3,81; p < 0,05$) ve okuldaki performansta kendine güven" ($M_{Evet} = 3,66 > M_{Hayır} = 3,45; p > 0,05$) açısından anlamlı farklılıklar göstermektedir. Anlamlı farklılıklar yıl boyu yüz yüze özel ders alan öğrenciler lehinedir. Yıl boyu özel ders almak ile okuldaki öğretmenlerle olan ilişki ($M_{Evet} = 3,02 > M_{Hayır} = 2,94; p > 0,05$), sınavlara hazır olma düzeyi ($M_{Evet} = 4,00 > M_{Hayır} = 3,73; p < 0,05$) ve öz öğrenme becerilerini geliştirme ($M_{Evet} = 3,43 = M_{Hayır} = 3,43; p > 0,05$) arasında ise anlamlı farklılık yoktur.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın bulguları, ortaöğretim kurumlarındaki gölge eğitimin rolü ve etkileri hakkında bilgiler sağlamaktadır. Sonuçlar, birebir özel derslerin öğrencilerin akademik performanslarını, tekrar becerilerini, sınava hazır olma durumlarını ve okul performanslarına ilişkin özgüvenlerini artırdığını göstermektedir. Bu durum, birebir ortamlarda sağlanan bireyselleştirilmiş ilgi ve özel eğitimin öğrencilerin öğrenme çıktılarına ve genel akademik deneyimlerine olumlu katkıda bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca, yıl boyunca özel ders almanın tutarlı faydalar sağladığını ve öğrencilerin sınav puanlarını, gözden geçirme becerilerini ve özgüvenlerini daha da artırdığını ortaya koymaktadır. Bu durum, öğrenciler arasında uzun vadeli akademik başarı ve özgüven inşası için tamamlayıcı eğitim faaliyetlerine sürekli katılımın önemini vurgulamaktadır. Küçük grup dersleri ise öğrenciler üzerinde önemli bir etki göstermezken, büyük grup dersleri sınav puanları, gözden geçirme becerileri ve sınava hazır olma durumlarında iyileşme gibi faydalar göstermiştir. Bu durum, grup temelli gölge eğitiminin etkinliğinin grubun büyüklüğü, kullanılan öğretim yöntemleri, öğretmen tarafından oluşturulan pozitif grup dinamiği ve grup ortamında sağlanan bireyselleştirilmiş ilgi düzeyi gibi çeşitli faktörlere bağlı olabileceğini düşündürmektedir. Grup dersleri veya birebir özel dersler öğrencilerin eksik oldukları konuları tamamlamak veya pratik yapmak gibi kişisel öğretim ihtiyaçları doğrultusunda tasarlandığı için öğrenciler üzerinde daha etkili olabilmektedir (Walberg, 2016).

Hem birebir hem de büyük grup ortamlarında gözlemlenen olumlu etkiler, gölge eğitiminin geleneksel sınıf eğitimini tamamlama ve geliştirme potansiyelini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, bu etkilerin altında yatan mekanizmaları ve bunların eğitim uygulamaları ve politikaları üzerindeki etkilerini dikkate almak önemlidir. Birebir özel derslerin etkililiğinin, öğrencilere sağlanan kişiselleştirilmiş ilgi ve hedefe yönelik desteğin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını direkt ele almasından kaynaklandığı ifade edilebilir. Bu bireyselleştirilmiş yaklaşım, öğrencilerin zorlanabilecekleri alanlarda yardım almalarını sağlayarak eksik konuların daha iyi anlaşılmasını, akılda tutulmasını ve uygulanmasını sağlamaktadır. Veliler de okulların ebeveyn ve öğrencilerin beklentilerini karşılamada yetersiz kalması ve çocuklarına eksik kaldığı konuları tamamlayarak sınavlarda avantaj sağlama isteği nedeniyle özel derse yönelmektedir (Türkan ve Çeliköz, 2018). Öte yandan, büyük grup derslerinin faydaları iş birliğine dayalı öğrenme deneyimleri, akran etkileşimleri ve sınıf içi aktivitelere toplu bir şekilde katılımdan kaynaklanabilir. Büyük grup ortamlarında bireyselleştirilmiş ilgi sınırlı olsa da sosyal dinamikler ve paylaşılan öğrenme deneyimleri öğrenciler arasında motivasyonu, ekip çalışmasını ve akademik birlik duygusunu teşvik edebilir.

Kaynakça/Reference

- Akdemir, A. B. & Kılıç, A. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin özel ders alma nedenlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 1008-1023.
- Boehm, J. (2018). Supplementary education. *Journal of Education in Black Sea Region*, 4(1), 44–52
- Bray, M., & Kwo, O. (2013). Behind the facade of fee-free education: Shadow education and its implications for social justice. *Oxford Review of Education*, 39(4), 480–497.
- Bray, M., & Lykins, C. (2012). Shadow education: Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in Asia. Mandaluyong City: Asian Development Bank and Hong Kong, Comparative Education Research Centre.

- Brown, P. (1990). The third wave: education and the ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, 11(1), 65–86.
- Buyruk, H. (2009). Yükseköğretime geçiş sorunsalı. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 7(26), 69-88.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 345-356
- Can, E. & Nikolayidis, U. (2022). Veli ve öğretmen görüşlerine göre covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitimin görünümü. *Baskent University Journal of Education*, 9(2), 136-153.
- Çiçek, İ., & Tanhan, F. (2018). Lise son sınıf öğrencilerinin sınırlılık algı şemaları ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 8(1/1), 69-85.
- Dang, H. A. (2007). The determinants and impact of private tutoring classes in Vietnam. *Economics of Education Review*, 26(6), 683-698.
- Duran, A., Düzgün, O. & Duran, S. (2014). Sosyo-ekonomik düzeyleri farklı öğrenci velilerinin özel dershanelere yönelik tutumlarının incelenmesi *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi-Journal of Educational Sciences Research*, 4(1), 171-185.
- Ercik, S. (2016). *Aile, okul ve özel dershanelerin seneye belirleme sınavına katılan öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Erdem, A. (2011). *Özel dershaneleri gelecekte bekleyen belirsizliklere yönelik stratejik öneri Rize- Trabzon bölgesinde dershaneler üzerinde bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Hussein, M. G. A. (1987). Private tutoring: A hidden educational problem. *Educational Studies in Mathematics*, 18(1), 91–96.
- İnan, M. & Demir, M. (2018). Eğitimde fırsat eşitliği ve kamu politikaları: türkiye üzerine bir değerlendirme. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 337-359.
- Kalsen, C. & Yiğit, H. (2021). Liselere geçiş sisteminin öğrencileri özel okullara yönlendirip yönlendirmediğine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 853-869.
- Köse, S., Yılmaz, Ş. K., & Göktaş, S. (2018). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri ile uyku kalitesi arasındaki ilişki. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 9(2), 105-111.
- Özoğlu, M. (2012). Yükseköğretime geçiş ve özel dershaneler. *Eğitime Bakış*, 8(23), 47-57.
- Öztürk, M. F., ve Talas, M. (2015). Sosyal medya ve eğitim etkileşimi. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken/Journal Of World Of Turks*, 7(1), 101-120.
- Saracaloğlu, A., Gündoğdu, K., Başara Baydilek, N. & Uça, S. (2014). Türkiye, Güney Kore ve Japonya’da dershanecilik sisteminin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 0(51), 417-433.
- Sevinç, N. (2010). *Yükseköğretime hazırlık eğitiminde özel dershanecilik olgusunu besleyen etmenlere ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Softa, H. K., Karaahmetoğlu, G. U. & Çabuk, F. (2015). An analysis of the anxiety of exam observed in the senior high school students and the affecting factors. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1481-1494.
- Stevenson, H. W., & Baker, D. P. (1992). Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*, 97(6), 1639-1657.
- Şahin, A. R. (2014). *Öğrencilerin özel dershane tercihlerinde etkili olan faktörler ve özel dershanelerin hizmet kalitesi değerlendirmelerine ilişkin bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri
- Totan, T. (2018). Ortaokul ve lise öğrencilerinde sınav kaygısının değerlendirilmesi: Westside sınav kaygısı ölçeği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 143-155.
- Tsiplakides, I. (2023). Shadow education and social class inequalities in secondary education in Greece: the case of teaching English as a foreign language. *International Journal of Science and Society*, 5(2), 165-183.
- Türkan, A., & Çeliköz, N. (2018). Ortaöğretim öğrencilerine yönelik özel ders eğilim ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3(2), 398-410.
- Türkan, A. & Çeliköz, N. (2023). Determining tendency levels and opinions of secondary school 12th grade students on private tutoring. *Journal of Theoretical Educational Science*, 16(2), 305-327. <https://doi.org/10.30831/akukeg.1178067>
- UNESCO (2022), The right to higher education: a social justice perspective.
- Ünsal, H. K. (2016). *Gölge eğitim bağlamında özel dershane hizmetlerinin üniversiteye giriş sürecindeki rolü ve üniversite aday öğrenciler tarafından değerlendirilmesi: Antalya örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Walberg, H. J. (2016). Üretken öğretmenler: Bilgi temelinin belirleme [Contemporary issues in curriculum] (N.T. Bümen, Çev.Ed.). Eğitim Programlarında Güncel Sorunlar içinde (ss. 87-102) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Wu, S. (2021). Thoughts on double alleviation policy: a background-based international comparison of shadow-education policies. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 615, 2686-2694
- Yalçın, E. (2019). *Liseye Giriş Sınavı'nın (LGS) yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliye göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Yıldızhan, H. Y. (2015). *Okul dışı eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve toplumun beklentisi (Ankara ili örneği)*. Doktora Tezi, Dumlupınar, Kütahya.

Dijital Örgütler ve Örgütsel Bağlılık

Orkun ÖZTÜRK³⁰  Şöheyda GÖKTÜRK³¹ 

Öz

Günümüzde geleneksel örgüt yapıları ve iş ortamları için geçerli olarak kabul ettiğimiz bilgilerin, sanal örgütler ve iş ortamları için de geçerliliği yeniden düşünülmesi ve araştırılması gereken konulardır. Alanyazında örgütsel bağlılığın ele alındığı çalışmalarda, uzaktan çalışmanın hem olumlu hem de olumsuz diğer bir deyişle çelişen etkileri olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, örgütsel bağlılığın temellerini oluşturan değişkenlerin yüz yüze ve uzaktan çalışan örgütlerde farklılık gösterebileceği düşünülmektedir. Sanal örgütlerin ve örgütsel bağlılık kavramının daha iyi anlaşılabilmesi açısından uzaktan çalışan örgütlerde hangi parametrelerin örgütsel bağlılığı etkileyebileceğinin tespit edilmesi daha da önemli bir duruma gelmiştir. Bu araştırma, örgütsel bağlılık ile uzaktan çalışma olgusu arasındaki etkileşimi ve bu durumun örgütsel bağlılığın araştırılmasına yansımalarını alanyazındaki çalışmalar üzerinden kuramsal olarak inceleyerek ortaya koymak üzere literatür taraması modelinde tasarlanmıştır. Sonuç olarak, örgütsel bağlılığın temellerini oluşturan değişkenlerin yüz yüze ve uzaktan çalışan örgütlerde farklılık gösterebileceği ve bu nedenle örgütsel bağlılığın yüz yüze ve uzaktan çalışan “sanal” örgütlerde farklı parametreler dikkate alınarak ölçülmesi gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Örgütlerde dijitalleşme, sanal örgütler, uzaktan eğitim, uzaktan çalışma.

Digital Organizations and Organizational Commitment

Abstract

Reconsidering and investigating the validity of the information we consider valid for traditional organizational structures and work environments for organizations operating remotely are issues that need to be rethought and explored. In studies addressing organizational commitment in the literature, it is observed that remote work has both positive and negative, in other words, conflicting effects. Therefore, it is thought that the variables forming the foundations of organizational commitment may vary in organizations with face-to-face and remote operations. In order to better understand virtual organizations and the concept of organizational commitment, it has become even more important to determine which parameters in organizations with remote operations can affect organizational commitment. This research is designed in a literature review model to theoretically examine the interaction between organizational commitment and the phenomenon of remote work and to present its implications for the investigation of organizational commitment through studies in the literature. Consequently, it is thought that the variables forming the foundations of organizational commitment may vary in organizations with face-to-face and remote operations, and therefore, organizational commitment in face-to-face and remote "virtual" organizations should be measured taking into account different parameters.

Keywords: Digitalization in organizations, virtual organizations, remote education, remote work.

Problem Durumu

Alanyazın incelendiğinde, çevrimiçi/sanal örgütlerin ele alındığı ancak örgütlerin çevrimiçi ve sanal yapılanmalarının farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Çalışmaların bir kısmında yüz yüze çalışan örgütlerin çevrimiçi platformlara geçtiği, bazı çalışmalarda yüz yüze ve çevrimiçi çalışmanın karışık olarak kullanıldığı, bazı örgütlerin ise tamamen çevrimiçi bir yapılanma olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Lahti ve çalışma arkadaşları (2022, s. 168), (1) Esnetilmiş İşyeri Gerçekliği, (2) Genişletilmiş İşyeri Gerçekliği, (3) Zenginleştirilmiş İşyeri Gerçekliği, (4) Güçlendirilmiş İşyeri

30 Sakarya Üniversitesi, orkunozturk@outlook.com.tr, ORCID 0000-0001-7614-6821

31 Prof. Dr. Kocaeli Üniversitesi, doyan@kocaeli.edu.tr, ORCID 0000-0002-4906-2654

Gerçekliği olarak dört farklı işyeri gerçekliği öne sürmüşlerdir. İlgili gerçeklikler teknolojinin, dijitalleşmenin etkisiyle ve kullanım amaçları doğrultusunda farklı gerçekliklerin ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Esnetilmiş işyeri gerçekliği, yeni teknolojinin kullanımıyla çalışanlar arasındaki sistemin büyük değişimlere uğramadan fiziksel ortamdaki farklı olarak çevrimiçi ortamlara taşınmasıyla gerçekleşmektedir. Bu noktada, çalışanlar dijital olarak bir arada ancak fiziksel olarak farklı ortamlarda çalışmaktadırlar. Genişletilmiş işyeri gerçekliği, yeni bir anlam yaratarak, teknolojinin kendisinin de bir meslektaş gibi görevleri yerine getirdiği eskiden bireylerin gerçekleştirdiği işlerin dijital çözümler tarafından yapıldığı teknoloji ve gerçekliğin entegre olduğu bir paylaşımlı gerçekliği ifade etmektedir. Zenginleştirilmiş işyeri gerçekliği, sosyokültürel değişimlerin gerçekleştiği, işyeri tanımının teknolojik gelişmelerle farklı anlamları da ifade ettiği evden çalışma vb. düzenlemelerle de desteklenen süreci ifade etmektedir. COVID-19 pandemisi kapsamında yapılan düzenlemeler ve evlerin işyerlerine dönüşümlerinin kademeli olarak gerçekleştiği süreç evden çalışma açısından yeni anlamlar oluşmasına katkı sağladığı söylenebilir. Güçlendirilmiş işyeri gerçekliği ise, sosyokültürel yapının değişim göstermeden teknolojinin işyerlerine entegre edilerek çevrimiçi toplantılar vb. konularda destek olarak kullanıldığı işyerlerini ifade etmektedir (Lahti ve diğerleri, 2022, ss. 167-168). Ayrıca, Koles ve Nagy (2013) sanal dünyalar olarak çalışma ortamlarını üçüncü yer kuramı çerçevesinde ele almış ve sosyal hiyerarşiyi azaltması, etkili takım çalışması ve iş birliğini artırması, profesyonel gelişim etkinliklerini teşvik etmesi açısından üç boyutta farklılaşabileceğini öne sürmüştür.

Önem

Teknoloji halihazırda birçok örgüt tarafından iş çıktılarını ölçmek açısından kullanılmaktadır ancak aynı teknolojinin iş çıktılarının, iş doyumunun, çalışanı işte tutmanın artırılması açısından da kullanılabilmesi söz konusudur (Burnett ve Lisk, 2019). Alanyazında örgütsel bağlılığın ele alındığı çalışmalarda, uzaktan çalışmanın hem olumlu hem de olumsuz diğer bir deyişle çelişen etkileri olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, örgütsel bağlılığın temellerini oluşturan değişkenlerin yüz yüze ve uzaktan çalışan örgütlerde farklılık gösterebileceği düşünülmektedir. Sanal örgütlerin ve bu alandaki çalışmaların hızla arttığı günümüzde örgütsel bağlılık kavramının daha iyi anlaşılabilmesi açısından uzaktan çalışan örgütlerde hangi parametrelerin örgütsel bağlılığı etkileyebileceğinin tespit edilmesi daha da önemli bir duruma gelmiştir.

Amaç

Bu çalışmada son yıllarda her geçen gün önemi artan uzaktan çalışma modeli ile örgütsel bağlılık arasındaki etkileşim ve bunun örgütsel bağlılığın araştırılmasına olan yansımaları kuramsal olarak ele alınmış; uzaktan çalışan “sanal” örgütlerde, örgütsel bağlılığın farklı parametrelere bağlı olabileceği sorusunun gündeme taşınması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, örgütsel bağlılık ile uzaktan çalışma olgusu arasındaki etkileşimi ve bu durumun örgütsel bağlılığın araştırılmasına yansımalarını alanyazındaki çalışmalar üzerinden kuramsal olarak inceleyerek ortaya koymak; ayrıca araştırmacılar ve yöneticiler için öneriler sunmak üzere literatür taraması modelinde tasarlanmıştır.

Kavramsal Çerçeve

Örgütlerin uzaktan çalışmaya geçmesinin örgüt yapıları üzerinde etkilerini çalışan Hirschhorn ve Gilmore (1992) (1) Otorite sınırı “Kim neyi kontrol ediyor?” (2) Görev sınırı “Kim, ne yapıyor?” (3) Politik sınır “Bizim için ne var?” (4) Kimlik sınırı “Kim bizden, kim değil?” olmak üzere yeni örgüt yapılarında otorite, görev, politik ve kimlik olmak üzere dört konunun içerik ve sınırlarının tekrar düşünülmesini işaret etmişlerdir (Tablo 1).

Tablo 1. Yönetici İçin Önemli Sınırlara Dair Bir Kılavuz (Kaynak: Hirschhorn ve Gilmore, 1992, s. 7)

Sınır Türü	Gerekli Gerilimler	Tipik Duygular
Otorite Sınırı “Kim, neyi kontrol ediyor?”	- Nasıl liderlik edilir ve eleştiriye açık kalınır - Lider nasıl takip edilir ve lidere nasıl karşı çıkılır	Güvenilir Açık Katı Asi Pasif
Görev Sınırı “Kim, ne yapıyor?”	- Kontrolü bizde olmayan kişilere nasıl bağlı olunur - Diğerlerinin işleri nasıl anlaşılır ve uzmanlaşılır	Kendine Güvenen Yetkin Gururlu Kaygılı Yetersiz Mahcup
Politik Sınır “Bizim için ne var?”	- Örgütsel çıkarlar zarar görmeden kişisel çıkarlar nasıl korunur - Kazan-kazan ve kazan-kaybet durumları arasındaki fark nasıl anlaşılır	Yetkilendirilmiş Adil Davranılma Güçsüz Sömürülme
Kimlik Sınırı “Kim bizden, kim değil?”	- Başkalarını değersiz hissettirmeden nasıl gururlu hissedilebilir - Dışarıdan gelenleri küçük görmeden nasıl sadık kalınabilir	Gururlu Sadık Hoşgörülü Güvensiz Küçümseyici

Martin ve MacDonnell'in (2012) uzaktan çalışmanın örgütsel çıktıları üzerine yaptıkları meta-analiz biçimindeki çalışma bazı noktalara ışık tutmaktadır. Araştırma kapsamında, uzaktan çalışmanın örgüt içinde üretkenliği, performansı ve çalışanları elde tutmayı arttırdığı, örgütsel bağlılığı güçlendirdiği görülmüş buna bağlı olarak da örgütsel çıktılar ile uzaktan çalışma arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir (Martin ve MacDonnell, 2012). Uzaktan çalışmanın, çalışanların birtakım zorlukların üstesinden gelmeleri açısından yardımcı olabilecek potansiyele sahip olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, çalışanların zaman yönetimini kolaylaştırabilmesi, çalışma ortamını işyerinin dışına taşıyabilmesi gibi özellikleri ile uzaktan çalışmanın, örgütsel açıdan birçok gerçekliği de değiştirebilme özelliğine sahip olduğunu söylemek mümkündür (Lahti vd., 2022). Uzaktan çalışmanın örgütsel bağlılığı duygusal, normatif ve devamlılık boyutlarında arttırdığı görülmüştür (Hunton ve Norman, 2010). Örgütsel bağlılığın yanı sıra, uzaktan çalışan örgüt üyelerinin, örgütsel özdeşleşme, meslektaşlarının niyetlerine ve faaliyetlerine güvenme ve yönetimin faaliyetlerine güvenme düzeylerinin de aynı ortamda çalışanlardan daha yüksek olduğu ifade edilmiştir (Taborosi vd., 2020). Artan bağlılığın, örgüt açısından olumlu sonuçları olabileceğini söylemek mümkündür. Diğer yandan örgütsel bağlılığın artması için örgütlerin yalnızca uzaktan çalışma sistemine geçmiş olması yeterli olmayabilir. Nitekim, örgütsel bağlılığı

yüksek olan çalışanların uzaktan çalışmayı tercih etmedikleri de görülmüştür (Lim ve Teo, 2000). Bu bağlamda uzaktan çalışanların örgütsel bağlılık kavramlarının farklı olduğu söylenebilir. Ayrıca örgütsel bağlılık ile iş arkadaşlarına bağlılık gibi kavramların ölçümlerinin ayrıştırılmaması da bulguları etkileyebilecek durumlar arasındadır. Bununla birlikte, işe bağlılık ve örgüte sadakatin uzaktan ya da aynı ortamda çalışma şekline bağlı olmayabileceği saptanmıştır (Tabarosi vd., 2020). Dolayısıyla, sanal örgütlerde örgütsel bağlılığı arttıran ya da azaltan farklı parametrelerin varlığından söz etmek mümkün görünmektedir. Bu örgütler için en basitinden örgütsel bağlılığın güçlendirilmesine katkı sağlaması için fiziksel mekanların dizaynı ile ilgili bir parametrenin (bakınız: Morrow, Mcelroy ve Scheibe, 2011) geçerliliğinin kalmadığını söyleyebiliriz. Bu durumda uzaktan çalışmada örgütsel bağlılık kavramını ölçerken farklı parametrelerin kullanılması gerekli olabilir.

Loeschner (2016) “Çevresel İş Bağlanırlığı (*Peripheral Work Connectivity*)” olarak adlandırdığı örgütün merkezinin dışındaki yerlerde çalışabilmenin birlikte çalışma açısından yeni yollar oluşturduğunu ve bu yeni sosyo-materyal ortamda hiyerarşinin, iş koşullarının tartışmaya açılabilmesine olanak sağladığını ifade etmiştir. Diğer yandan, iş yerinde alan yönetimi stratejilerinin sosyal ve materyal boyutlarının büyük ölçüde birbirinden ayrılmaz olduğu, bu sebeple de mekânsal değişimlerde çalışanların anlamlandırma becerilerine ve sosyomateriyal ilişkilere önem verilmesi gerektiği öne sürülmüştür (Skogland ve Hansen, 2017). Dolayısıyla, ofis çalışma ortamından uzaktan çalışmaya geçilmesi sürecinde de birtakım sosyomateriyal değişimlerin ortaya çıkması mümkün görünmektedir. Bununla birlikte, farklı ortamlarda çalışan bireylerin ortak bir anlamlandırma duygusu ile hareket edebilmelerinin örgüt çıktıları açısından ön plana gelebileceği söylenebilir. Bu açıdan örgüt içerisinde fiziksel izolasyon ve çalışanın algılanan saygınlığı ile örgütsel özdeşleşmesi arasında negatif bir ilişki görülmesi de (Bartel ve diğerleri, 2012) sanal örgütlerin yapılanmasında zorluklara sebep olabileceği söylenebilir. İzole durumda çalışan ve doğrudan temastan yoksun kalan uzaktan çalışanların kendilerini işyerinde daha değersiz hissettikleri de öne sürülmüştür (McCloskey ve Igbaria, 2003). Wiesenfeld ve çalışma arkadaşlarının (2001) bulguları da bu görüşleri destekler niteliktedir. Çalışmaları kapsamında sanal çalışanların “gözden uzak, gönülden uzak” olmaktan endişe duyduklarını ve diğer yandan birçok sanal çalışanın da işyerleri için bu duyguya sahip olduklarını öne sürmüştür. Ayrıca Wiesenfeld ve arkadaşları (2001), doğrudan denetim gibi klasik yönetim yaklaşımlarının sanal çalışanları yönetmekte etkisiz ve kullanışsız olabileceğini, diğer yandan örgütsel özdeşleşmenin ise yönetimde çok daha önemli olabileceğini ve örgütsel özdeşleşmenin sağlanabilmesi açısından çalışanların üyelik duygularının ve iş odaklı sosyal destek alabilmelerinin oldukça önemli araçlar olabileceğini öne sürmüşlerdir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin insani boyutları azaltılmasına bağlı olarak sanal çalışanların sıklıkla kimlik kaybı ve insandışılaştırma (*dehumanization*) hislerine kapıldıkları da ifade edilmiştir (Turban, 2004’den aktaran Lukic, 2014, s. 1101). İlgili çalışmaların bulguları doğrultusunda, sanal örgütlerin klasik yönetim anlayışları ile yönetilmesinin olumsuzluklara yol açabileceği söylenebilir. Sanal örgütlerde, geleneksel kontrol mekanizmalarının olmamasıyla birlikte karşılıklı ve profesyonel güvenin belirsizlikleri ve fiziki izolasyonu azaltması açısından önemli olduğu vurgulanmıştır (Shin, 2004). Bu yeni tarzdaki örgütsel yapılanma açısından Kasper-Fuehrer ve Askhansy (2001) örgüt içinde güvenin gelişimi için üç temel faktör öne sürmüştür: (1) standartlaştırılmış ve güvenilir bir bilgi ve iletişim teknolojisi aracılığı ile güvenilirlik iletişiminin sağlanması, (2) ortak bir iş anlayışı, (3) sanal işbirlikçiler arasında güçlü ve ortak bir iş etiği anlayışı.

Sonuç

Teknolojinin gelişmesi ve iş ortamlarının birçok çeşitli alana taşınabilmesi ile birlikte sanal örgütlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Uzaktan/evden çalışma, eğitim vb. kavramlar artık daha sık kullanılarak günlük yaşamdaki yerini almaktadır. Sanal örgütlerin yapılanmaları ve teknolojiyi kullanmaları açısından birbirlerinden farklılaştıklarını söylemek mümkündür. Yeni tarzdaki bu örgüt yapılanmasının yöneticiler ve çalışanlar açısından birçok soruyu da beraberinde getirdiği söylenebilir. İlgili çalışmalarda sanal örgütlerin çalışanlar açısından birtakım etkileri kısmen görülmektedir. Sanal örgütlerin sayısının her gün arttığı günümüzde, bağlılık, özdeşleşme, güven, iş doyumu ve iş çıktıları gibi örgütsel davranış literatürüne ilişkin kavramların incelenmesi, yeni oluşan örgütsel yapının örgütsel kavramlarının anlamlandırılmasında, çıktılarının ve belirleyicilerinin neler olduğuna yönelik çalışmalar yapılması gerekliliği açısından yararlı olabilir. Diğer yandan uzaktan çalışma üzerine yapılan çalışmalar örgütsel bağlılık açısından çelişen bulgulara sahiptir (Hunton ve Norman, 2010; Tabarosi, vd., 2020; Lim ve Teo, 2000). Bu nedenle, örgütsel bağlılığın temellerini oluşturan değişkenlerin yüz yüze ve uzaktan çalışan örgütlerde farklılık gösterebileceği ve örgütsel bağlılığın yüz yüze ve uzaktan çalışan “sanal” örgütlerde farklı parametreler dikkate alınarak ölçülmesi gerektiği düşünülmektedir.

Kaynakça/Reference

Aggarwal, A., Sadhna, P., Gupta, S., Mittal, A., & Rastogi, S. Gen Z entering the workforce: Restructuring HR policies and practices for fostering the task performance and organizational commitment. *Journal of Public Affairs*, e2535.

- Bartel, C. A., Wrzesniewski, A., & Wiesenfeld, B. M. (2012). Knowing where you stand: Physical isolation, perceived respect, and organizational identification among virtual employees. *Organization Science*, 23(3), 743-757.
- Burnett, J. R., & Lisk, T. C. (2019). The future of employee engagement: Real-time monitoring and digital tools for engaging a workforce. *International Studies of Management & Organization*, 49(1), 108-119.
- de Guinea, A. O., Webster, J., & Staples, S. (2005, October). A meta-analysis of the virtual teams literature. In Symposium on High Performance Professional Teams Industrial Relations Centre, School of Policy Studies, Queen's University, Kingston, Canada.
- Hirschhorn, L., & Gilmore, T. (1992). The new boundaries of the "boundaryless" company. *Harvard business review*, 70(3), 104-115.
- Hunton, J. E., & Norman, C. S. (2010). The impact of alternative telework arrangements on organizational commitment: Insights from a longitudinal field experiment (retracted). *Journal of Information Systems*, 24(1), 67-90.
- Kasper-Fuehrera, E. C., & Ashkanasy, N. M. (2001). Communicating trustworthiness and building trust in interorganizational virtual organizations. *Journal of management*, 27(3), 235-254.
- Koles, B., & Nagy, P. (2014). Virtual worlds as digital workplaces: Conceptualizing the affordances of virtual worlds to expand the social and professional spheres in organizations. *Organizational Psychology Review*, 4(2), 175-195.
- Lahti, M, Nenonen, Suvi, Sutinen, E, ve Pope, N. (2022). *Radical Innovation Theory (A handbook of management theories and models for office environments and services)* (p. 270). Taylor & Francis.
- Lim, V. K., & Teo, T. S. (2000). To work or not to work at home-An empirical investigation of factors affecting attitudes towards teleworking. *Journal of Managerial Psychology*.
- Loeschner, I. (2016). Understanding peripheral work connectivity–power and contested spaces in digital workplaces (Doctoral dissertation, The London School of Economics and Political Science (LSE)).
- Lukić, J. (2014, April). The role of information and communication technology in a virtual organization: challenges for virtual employees. In 1st International Academic Conference Places and Technologies (pp. 1098-1105).
- Martin, B. H., & MacDonnell, R. (2012). Is telework effective for organizations? *Manag. Res. Rev.*
- McCloskey, D. W., & Igbaria, M. (2003). Does "out of sight" mean "out of mind"? An empirical investigation of the career advancement prospects of telecommuters. *Information Resources Management Journal (IRMJ)*, 16(2), 19-34.
- Morrow, P. C., McElroy, J. C., & Scheibe, K. P. (2012). Influencing organizational commitment through office redesign. *Journal of vocational behavior*, 81(1), 99-111.
- Schein, E. H. (1990). *Organizational culture* (Vol. 45, No. 2, p. 109). American Psychological Association.
- Shin, Y. (2004). A person-environment fit model for virtual organizations. *Journal of management*, 30(5), 725-743.
- Skogland, M. A. C., & Hansen, G. K. (2017). Change your space, change your culture: exploring spatial change management strategies. *Journal of Corporate Real Estate*.
- Taboroši, S., Strukan, E., Poštini, J., Konjikušić, M., & Nikolić, M. (2020). Organizational commitment and trust at work by remote employees. *Journal of Engineering Management and Competitiveness (JEMC)*, 10(1), 48-60.
- Wiesenfeld, B. M., Raghuram, S., & Garud, R. (2001). Organizational identification among virtual workers: The role of need for affiliation and perceived work-based social support. *Journal of management*, 27(2), 213-229.

Türkiye’de Eğitim Alanında Yapılmış Çeviklikle İlgili Lisansüstü Tezlerin Betimsel Analizi

Mustafa TAKTAK, DR, İstanbul Gelişim Üniversitesi, mtaktak@gelsim.edu.tr

ÖZ

Küresel ölçekte sürekli olarak değişen, teknik, politik ve ekonomik zorluklarla mücadele eden bir dünyada yaşıyoruz. Günümüzde teknolojik ve küresel gelişmelere bağlı olan örgütlerin ise hizmet üretmesi hatta varlığını sürdürmesi bile oldukça güçleşmiştir. Bu sebeple özde insanları genelde örgütleri ataletten, belirsizlikten, karmaşadan kurtaran çevik paradigma zorunluluk haline gelmiştir. Çünkü çevik özelliklere sahip örgütler, gerekli bilgi ve tecrübe donanımına sahip olarak fırsatları önceden görüp rekabet edebilecek adımlar atarak ve alternatif hizmetler üreterek varlığını sürdürme imkânı bulmaktadırlar. Bu etkenler nedeniyle birçok alanda olduğu gibi eğitim örgütlerin de çeviklik ihtiyacı artmaktadır. Tüm bunlar ışığında araştırmanın amacı, Türkiye’de eğitim alanında çeviklik bağlamında yapılmış lisansüstü tezlerin incelenerek eğilimleri ve genel perspektifi analiz etmektir. Araştırma, Türkiye’de eğitim alanında çeviklikle ilgili 2023 yılına kadar yapılmış toplam 17 adet lisansüstü tezi kapsamaktadır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Yapılan tezlerin yıllara, üniversitelere, danışman unvanlarına, araştırma konularına, araştırma yöntemlerine, örneklem genişliğine, çalışma gruplarına ve kullanılan ölçek çeşitlerine göre dağılımı analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, Türkiye’de eğitim alanında çeviklikle ilgili 12 farklı üniversitede lisansüstü tez çalışması yapılmıştır. Çalışılan tezlerin 11’inde nicel yöntem 6’sında da karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma neticesinde Türk eğitim sistemine uygun çevik teori ve uygulamaların yapılması ve geliştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Çevik, Lisansüstü Tez, Betimsel Analiz

Giriş

Çeviklik, ilk olarak iş dünyasında ortaya çıkan bir kavram olarak kabul edilir. Ancak, son yıllarda bu kavramın eğitim, yönetim, psikoloji ve diğer birçok alanda da önemli bir yer edindiği görülmektedir. Çeviklik, değişimlere hızlı ve etkili bir şekilde adapte olabilmeye yeteneği olarak tanımlanabilir. Bu, hem bireylerin hem de organizasyonların, belirsizlik ve karmaşıklıkla başa çıkabilme yeteneklerini ifade eder. Eğitim alanında çeviklik kavramı, öğretmenlerin, öğrencilerin ve eğitim kurumlarının değişen eğitim ihtiyaçlarına hızlı bir şekilde yanıt verebilme yeteneği olarak anlam kazanır. Bu, öğretim yöntemlerinin ve müfredatın esnekliğini, öğrenci merkezli yaklaşımları ve yenilikçi uygulamaları içerir. Ayrıca, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim becerilerini geliştirmelerini teşvik eden bir ortamın oluşturulmasını da gerektirir.

Yönetim alanında çeviklik ise, organizasyonların değişen pazar koşullarına ve rekabet ortamına hızlı bir şekilde uyum sağlama yeteneği olarak tanımlanır. Bu, iş süreçlerinin esnekliğini, karar alma mekanizmalarının hızını ve yenilikçi kültürün teşvik edilmesini içerir. Ayrıca, liderlikte çeviklik, liderlerin değişen koşullara uyum sağlama, risk alma ve ekip çalışmasını teşvik etme yeteneklerini ifade eder. Psikoloji alanında çeviklik kavramı ise, bireylerin değişen yaşam koşullarına uyum sağlama ve kişisel gelişimlerini sürdürme yeteneklerini ifade eder. Bu, esnek düşünme, duygusal zeka, stres yönetimi ve kişisel motivasyon gibi becerilerin geliştirilmesini içerir. Ayrıca, adaptasyon yeteneği ve öğrenme esnekliği de çeviklik kavramının önemli bileşenleridir.

Tüm bu alanlarda, çeviklik kavramı, değişen koşullara uyum sağlama, yenilikçilik ve sürekli öğrenme ilkelerini vurgular. Bu, bireylerin ve organizasyonların rekabet avantajı elde etmelerini sağlar ve sürdürülebilir başarı için temel bir gerekliliktir. Eğitim alanında çeviklik kavramının önemi, öğretim süreçlerinin ve eğitim politikalarının sürekli olarak gözden geçirilmesi ve yenilenmesi gerektiğini vurgular. Bu da, öğrencilerin değişen ihtiyaçlarına ve toplumun gereksinimlerine daha etkin bir şekilde yanıt verilmesini sağlar.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki lisansüstü düzeyde yapılan tezlerde eğitim alanında çeviklik kavramının nasıl ele alındığını incelemektir. Özellikle, çeviklik kavramının eğitim sistemimizdeki gereksinimlerine nasıl yanıt verdiğini, hangi konuların üzerinde yoğunlaştığını ve hangi yöntemlerin kullanıldığını belirleyerek bu alanda çalışma yapacak olan araştırmacılara rehberlik edilmesi hedeflenmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, Türkiye'deki eğitim sisteminin çeviklik konusundaki güçlü yönlerini vurgulayacak ve iyileştirme alanlarını belirleyecektir.

Yöntem

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Türkiye'deki lisansüstü düzeyde yapılan tezler incelenerek, çalışmaların yıllara, üniversitelere, danışman unvanlarına, araştırma konularına, araştırma yöntemlerine, örneklem genişliğine ve çalışma gruplarına göre dağılımı analiz edilmiştir. Ayrıca, her bir tezde kullanılan yöntemler, veri toplama teknikleri ve analiz süreçleri ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

Bulgular

Araştırma sonuçlarına göre:

- < Türkiye genelinde toplamda 440 lisansüstü tezin sadece 17'si eğitim alanıyla ilgilidir. Bu, eğitim alanında çeviklik konusunda yapılan araştırmaların sınırlı olduğunu göstermektedir.
- < Öğrenme Çevikliği, Örgütsel Çeviklik ve Çevik Liderlik en çok üzerinde durulan konular arasındadır. Ancak, çeviklik kavramıyla birlikte birçok farklı alt konunun da ele alındığı görülmektedir.
- < Araştırmaların çoğunluğu nicel yöntemler kullanılarak yapılmıştır. Bununla birlikte, karma yöntemlerin de kullanıldığı görülmüştür.
- < Çalışma grupları arasında öğretmenler, akademisyenler ve öğrenciler bulunmaktadır. Bu, çeviklik kavramının eğitim alanında geniş bir perspektiften ele alındığını göstermektedir.
- < Danışmanların çoğunluğu profesör unvanına sahiptir ve tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde, son yıllarda çeviklik konusunda artan bir ilginin olduğu görülmüştür.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, Türkiye'deki lisansüstü düzeyde yapılan tezlerde eğitim alanında çeviklik kavramının ele alınma durumunu betimsel olarak ortaya koymuştur. Bulgular, eğitim alanında çeviklik konusunda yapılan araştırmaların henüz kısıtlı olduğunu ve bu alanda daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Ancak, mevcut tezlerin incelenmesi, eğitim alanında çeviklik kavramına dair bazı önemli bulguların ortaya çıkmasına olanak sağlamıştır. Öncelikle, Türkiye'deki lisansüstü düzeyde yapılan tezlerde eğitim alanında çeviklik kavramının ele alınması konusunda henüz çok az sayıda çalışma yapılmıştır. Bu durum, eğitim alanında çeviklik konusunun öneminin henüz tam olarak anlaşılmadığını veya farkındalığın yeterince oluşmadığını göstermektedir. Bu nedenle, gelecekteki araştırmalarda bu konunun daha fazla vurgulanması gerekmektedir.

İkinci olarak, çeviklik kavramının eğitim alanında ele alındığı çalışmalarda öne çıkan konular arasında Öğrenme Çevikliği, Örgütsel Çeviklik ve Çevik Liderlik bulunmaktadır. Bu konuların özellikle eğitim sisteminin değişen koşullara uyum sağlaması ve yenilikçi bir yaklaşım benimsemesi açısından önemli olduğu görülmektedir. Ancak, çeviklik kavramıyla birlikte birçok farklı alt konunun da ele alındığı ve bu konuların eğitim alanındaki çeviklik çalışmalarına zenginlik kattığı belirlenmiştir.

Üçüncü olarak, araştırmaların çoğunluğunun nicel yöntemler kullanılarak yapıldığı ve daha az bir oranda karma yöntemlerin tercih edildiği tespit edilmiştir. Bu durum, gelecekteki araştırmalarda hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması gerektiğini göstermektedir. Nicel verilerin sağladığı sayısal bilgilerin yanı sıra, nitel verilerin derinlemesine anlayış ve açıklama sağlayabileceği unutulmamalıdır. Son olarak, bu çalışma eğitim alanında çeviklik kavramının daha fazla araştırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Türkiye'deki eğitim sisteminin değişen koşullara daha hızlı ve etkin bir şekilde adapte olabilmesi için çeviklik odaklı stratejilerin geliştirilmesi ve uygulanması gerekmektedir. Bu bağlamda, gelecekteki araştırmalara, eğitim alanındaki çeviklik konusunun daha derinlemesine incelenmesi ve bu konuda daha geniş kapsamlı çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Bu çalışmanın sonuçları, Türkiye'deki eğitim sistemini güçlendirmek ve geleceğe hazırlamak için önemli bir rehber niteliği taşımaktadır. Çeviklik kavramının eğitimde daha fazla vurgulanması ve uygulanması, eğitim sistemimizin değişen koşullara daha etkin bir şekilde uyum sağlamasına ve öğrencilerin başarılı bir şekilde yetişmesine katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Creswell, J.W. ve Plano-Clark, V.L. (2015). *Karma Yöntem Araştırmaları* (Y. Dede & S.B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Crocitto, M. ve Youssef, M. (2003). The Human Side of Organizational Agility. *Industrial Management & Data Systems*, 103(6): 388-397.
- David, S. (2016). *Emotional Agility: Get Unstuck, Embrace Change and Thrive in Work and Life*. USA: Penguin.
- Denning, S. (2018). *The Age of Agile: How Smart Companies Are Transforming the Way Work Gets Done*. New York: Anacom
- Doeze Jager-van Vliet, S. (2017). *Proactive and Adaptive Agility Among Employees: The Relationship with Personal and Situational Factors*. Rotterdam: Erasmus University Rotterdam.
- Doğan, O. ve Baloğlu, N. (2018). Örgütsel çeviklik ve bazı eğitim kurumlarındaki yansımaları. *13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi*, 100-109.
- Doz, Y. ve Kosonen, M. (2008). The Dynamics of Strategic Agility: Nokia's Rollercoaster Experience. *California Management Review*, 50(3): 95-118.
- Doz, Y. ve Kosonen, M. (2017). *Hızlı Strateji, Stratejik Çeviklik, Değişen Koşullara Uyum Becerisi* (Çeviri: Ü. Şensoy, 1. Baskı). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Dries, N., Vantilborgh, T., Pepermans, R. & Venneman, L. (2008). Leervermogen als Metacompetentie: Ontwikkelbaarheid en Loopbaanuitkomsten [Learning Agility as Metacompetency: Developability and Career Outcomes]. *Gedrag en Organisatie*, 21(4): 365-385.
- Duffy, F. (2003). *Courage, Passion, and Vision: A Guide to Leading Systemic School Improvement*. Lanham, MD: Scarecrow Education.
- Dunlop-Hinkler, D., Parente, R., Marion, T. J. & Friar, J. H. (2011). The Role of Technology Agility on Business Processes and Organizational Agilities. *In Technology Management Conference (ITMC)*, Shanghai, China.

Eğitim Kurumlarına Yeniden Görevlendirme: EK-2 Puanlama Sisteminin Yol Açtığı Yönetici Davranışları

Osman KELEŞ, Öğretmen, Turhal Kazım Karabekir İlkokulu, osmankeles1946@gmail.com¹
Hilal KAHRAMAN, Doç. Dr. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, hilalyucelkabraman@gmail.com²

ÖZ

Bu araştırmanın amacı eğitim kurumlarına yeniden yönetici görevlendirmelerinde kullanılan Ek-2 kriterlerinin ne anlama geldiği ve yol açtığı yönetici davranışlarının belirlenmesidir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinin uygulandığı bir Fenomenoloji (Olgubilim) çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu Tokat ili Turhal ilçesinde kamu okullarında görev yapan 10 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri yüz yüze görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Görüşmelerde katılımcı onaylarıyla birlikte ses kaydı alınmıştır. Ses kayıtları tekrar dinlenerek görüşme kayıtları yazıya aktarılmış ve 20 sayfalık görüşme metinleri elde edilmiştir. Araştırmanın verileri içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma sonucuna göre görevlendirme ile çalışmak yönetici performansını olumsuz etkilemekte, Ek-2 kriterleri yönetici performansını tam ve adil ölçmekte yetersiz kalmakta ve yöneticileri olumsuz davranışlara yönlendirmektedir. Bu bağlamda Ek-2 kriterlerinde değişikliğe gidilmesi ya da tamamen kaldırılarak yönetici görevlendirme öncüllerinin yeniden belirlenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticisi, yeniden görevlendirme, Ek-2 puanlama sistemi

GİRİŞ

Eğitim kurumlarının merkezinde yer alan okulların hizmet kalitesinin artırılması ve okulun amacının gerçekleştirilmesine yönelik çabaların başında okul yöneticisi niteliklerinin geliştirilmesi gelmektedir. Okul yöneticisi özelliklerinin neler olması gerektiği ve liderlik konusu da özellikle eğitim yönetimi alanının üzerinde en fazla çalışılan konuları arasında yer almaktadır. Okul müdürlerinin liderlik özellikleri, yöneticilikle liderlik arasındaki farklar ya da okul yöneticilerinin liderlik stillerinin örgütsel işleyişe yansımaları gibi çalışmalara sıkça rastlanmaktadır (Avcı, 2015; Buluç, 2009; Çağlar, Yakut ve Karadağ, 2005; Ghamrawi, 2013; Kavrayıcı, 2019; Martin, 2009; Mete ve Serin, 2015; Moorosi ve Bantwini, 2016). Bu çalışmaların ortak amacı okul yöneticisi niteliklerinin eğitime doğrudan etkilerinin belirlenmesi ve sürecin eğitimin kalitesinin artırılması yönünde ilerlemesine katkı sağlanmasıdır. Eğitimde kalitenin artırılmasında tüm değişkenleri etkileyecek değerde olan okul yöneticilerinin eğitim kurumları üzerindeki dönüştürücü gücü ise onların yetiştirilme ve seçilme süreçlerinin önemine işaret etmektedir.

Aydın (2003) okul yöneticiliğinin ayrı bir meslek alanı olarak değerlendirilmesi ve özel bir yetiştirme gerektiğini ifade eder. Daresh (2000) ise öğretmenken okul müdürlüğüne atanmanın kültür şokuna neden olduğunu savunur. Türkiye’de ise okul yöneticileri öğretmen olan ve gerekli şartları taşıyanlardan seçilmektedir. 789 sayılı Maarif Teşkilatı’na Dair kanununun 12. maddesinde asılan öğretmenlik ifadesi yer alırken, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda öğretmenlik mesleğini yönetim görevlerini de kapsayacak biçimde özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlar (Aydın, 1995). Dolayısıyla öğretmenlik mesleği eğitim yöneticiliğini kapsayan biçimde tüm eğitim öğretim işinin öznesi kılınmıştır.

Eğitim yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atamaları konusunda ise sürekli değişen yasal düzenleme ve uygulamaların varlığını görmekteyiz. Yalnızca 1998 ile 2014 yılları arasında sekiz farklı yönetmeliğin yayımlandığı izlenmektedir (Kayıkcı, Özdemir ve Özyıldırım, 2015). Akabinde 6 Ekim 2015, 22 Nisan 2017, 21 Haziran, 2018 ve 5 Şubat 2021 yönetmelikleriyle beraber yeni düzenlemeler getirilmiştir (Üstün ve Arslan, 2021). 5 Şubat 2021 yılındaki en son değişiklikle eğitim kurumlarına yeniden görevlendirilecekler için “*Buldukları eğitim kurumunda aynı unvanında dört yıllık görev süresini dolduran yöneticiler aynı ya da farklı eğitim kurumlarına, buldukları eğitim kurumunda aynı unvanında sekiz yıllık görev süresini dolduran yöneticiler ise farklı eğitim kurumlarına aynı unvanla yeniden görevlendirilme isteğinde bulunabilir.*” (Resmi Gazete, 5 Şubat 2021) ifadeleri yer almıştır. Yönetmelik uyarınca yöneticiliğe yeniden görevlendirmeler, Ek-2’de yer alan yönetici değerlendirme formu üzerinden formda belirlenen puanlama sistemine göre yapılacaktır.

Ek-2 formu, yeniden görevlendirmede yöneticilere puan getiren beş temel alan ve bunlara ait alt başlıklardan oluşmaktadır. Ana başlıklar eğitimler, hizmet süresi, akademik ve mesleki deneyim, kurum geliştirme deneyimi ve okul geliştirme deneyimi olarak sınıflandırılmıştır. Puan üstünlüğünü esas alan uygulamanın üç temel tartışmayı beraberinde getirdiği düşünülmektedir. Birincisi Ek-2 de yer alan maddelerin yönetici performansı açısından ölçmek istediğini ne derecede ölçebildiği yani güvenilirliğidir. Örneğin bu puanlamada yer almayan ve eğitim öğretimin niteliğini doğrudan etkileyen okul yöneticisinin diğer eğitim işgörenleriyle kurduğu iletişim, öğrenci ve öğretmen hakları konusundaki

tavır, sorun ve çözüm yaklaşımları, liderlik tarzı gibi niteliklerin Ek-2 formu aracılığıyla ne kadar ve nasıl ölçülebileceği önemli bir soru işareti olarak görülmektedir. İkincisi bu puanlamanın ne derece adil olduğudur. Örneğin yöneticinin okulunda herhangi bir konuda hizmetiçi eğitim planlayıp öğretmenlerle paylaşması iki puana karşılık gelirken, ulusal hakemli bir dergide makalesinin yayınlanması yine iki puan getirmektedir. Emek ve süreç açısından düşünüldüğünde bu puanlamanın ne derece adil olduğu tartışmalıdır. Üçüncüsü ise Ek-2 formunun yöneticileri puan kazanma uğruna hangi davranışlara yönelttiğidir. Yöneticiler puan getirdiği gerekçesiyle tezsiz yüksek lisans programlarına katılım sağlamaktadırlar. Bunun yanında puan kazanmaya yönelik birçok etik dışı davranışın oluşabildiği de düşünülmektedir. Amacın puan kazanmak olması istenmeyen davranış biçimleri oluşturabilir ve hak edilmemiş puanlar gibi olası sonuçları olabilir. Tüm bu gerekçelerle okul yöneticilerinin Ek-2 aracılığıyla puan toplamaya yönelik yarışının etik açıdan sorunlar yarattığı ve yönetici atamalarında liyakat sorununa yol açtığı değerlendirilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde okul yöneticilerinin atama süreçlerine ilişkin birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Araştırmaların büyük çoğunluğu genel anlamda atama yönetmeliğine yönelik görüşlerden oluşmakta, sonuçları itibarıyla de sözlü sınav (mülakat) sürecinin adaletsizliğe yol açtığı ve yazılı sınavın da içeriğinin değişmesi gerektiğine yöneliktir (Bozkurt ve Bellibaş, 2016; Güçlü, Şahin, Tabak ve Sönmez, 2016; Kayıkçı, Özdemir ve Özyıldırım, 2018; Kiraz, Uğur, Türkoluk ve Bolat, 2022; Konan, Çelik ve Çetin, 2016; Yıldız, Ateş ve Pehlivan, 2022). Okul yöneticilerinin yeniden görevlendirilmesine ilişkin bağımsız bir çalışmaya ise rastlanılmamıştır. Ek-2 Puanlama sisteminin eleştirildiği, içeriğin değişmesi gerektiği yönünde görüşlerin olduğu çalışmalarda ise (Erzen, 2021; Üstün ve Arslan, 2021) puanlama sisteminin yönetici davranışlarına yansımaya ilişkin bulgulara rastlanılmamıştır. Bu çalışmada ise okul yöneticilerinin yeniden görevlendirilmelerinde uygulanan Ek-2 puanlama sistemi sürecinin onların davranış biçimlerine nasıl yansıdığına ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) desenine göre yapılandırılmıştır. Görüşme tekniğinin kullanıldığı çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken öncelikle alanyazın taraması yapılmış daha sonra uygulama içerisindeki çalışma grubunda yer almayan 2 okul yöneticisinin görüş ve önerilerine başvurulmuştur. Bu çalışma sonucunda hazırlanan taslak form uzman görüşüne sunulmuş görüşme formuna son şekli verilmiştir. Dolayısıyla görüşme formunun kapsam geçerliliği uzman görüşüyle birlikte uygulama içerisinde yer alan okul yöneticilerinin katkılarıyla sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırma Tokat ili Turhal ilçesinde kamu okullarında görev yapan ve amaçlı örnekleme tekniklerinden Ölçüt Örnekleme ile belirlenen 10 okul yöneticisi ile yürütülmüştür. Görüşmecilerin seçiminde yöneticilerin rotasyona uğramış olması ve farklı kademelerde (anaokulu, ilkököl, ortaokul ve lise) görev yapması ölçütleri temele alınmıştır. Bu ölçütler çerçevesinde gönüllülük esasına göre, kadın ve erkek yönetici sayısal dengesi de dikkate alınarak belirlenen 10 okul yöneticisi çalışma grubunu oluşturmaktadır. Görüşme yapılan yöneticilerden 7'si okul müdürü, 3'ü ise müdür yardımcısıdır. Yapılan görüşmeler eş zamanlı olarak araştırmacılar tarafından çözümlenmiş ve elde edilen 220 dakikalık ses kayıtları 20 sayfalık görüşme metnine dönüştürülmüştür. Görüşmelerin tamamı gönüllülük esasına göre araştırmanın amacı hakkında bilgilendirme yapılarak ve alınan ses kayıtlarında görüşmeci onayları alınarak gerçekleştirilmiştir. Bir görüşmeciye kendisine ait ses kaydının deşifre edilmesiyle elde edilen görüşme metni gönderilmiş, katılımcı teyidi alınmıştır. Araştırma verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesi ve araştırma bulgularının oluşturulmasından sonra 01.03.2024 tarihinde 32476 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan düzenlemeyle Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği'nde bazı değişikliklere gidilmiştir. Bu bağlamda Ek-2 kriterlerinde de bir takım değişiklikler gözlenmiştir. Bu aşamada çalışmanın bulgular bölümüne bir başlık daha oluşturularak yeni yönetmeliğin öngördüğü değişiklikler sunulmuştur. Sonuç bölümünde ise araştırma sonuçları ile birlikte yeni getirilen Ek-2 değişiklikleri yorumlanmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Bu çalışma, eğitim kurumlarına yeniden yönetici görevlendirmelerde puan üstünlüğünü öngören Ek-2 kriterlerinin yönetici davranışlarına yansımaları incelenmektedir. Bu bağlamda yöneticilerin neden görevlendirme ile çalıştırıldıkları ve rotasyonun işleyişi, görevlendirme çalışmanın yönetim anlayışlarını nasıl etkilediği, Ek-2 kriterlerinin performans

ölçmedeki başarısı ve Ek-2 kriterlerine göre yöneticilerin puan kazanma yolundaki davranış biçimi analiz edilmeye çalışılmıştır.

Yöneticilerin Görevlendirme ile Çalıştırılmaları ve Rotasyon Uygulamasına İlişkin Görüşler

İlk aşmada okul yöneticilerine neden kadrolu değil de görevlendirme ile çalıştıkları, görevlendirme ile çalışmanın yönetim anlayışlarını nasıl etkilediği ve rotasyon uygulamasını nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Tablo 1’de okul yöneticilerinin görevlendirme ile çalıştırılmalarının nedenleri, yönetim anlayışlarına yansımaları ve rotasyon uygulamasına ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 1. Rotasyon ve Görevlendirmeyle Çalıştırılmaya İlişkin Görüşler

Tema	Kategori	Kodlar
Neden Görevlendirme	Siyasi/ideolojik kaygılar	-Siyasi kaygılar yüzünden (G1)
		-Kendi düşüncesinden olanların seçilmesi (G4)
		-Siyasi kadroların tanzimi (G5)
		-Siyasi tahakkümün kurulması (G7)
Yöneticileri değersizleştirme/itibarsızlaştırma		-Yöneticilere değer verilmediğinin göstergesi (G3)
		-Yöneticileri itibarsızlaştırmak (G3)
		-Düşük özlük haklarına razı getirmek (G8)
İkinci görev düşüncesi/geçmiş alışkanlıklar		-Yasadaki haliyle yöneticiliğin ikinci görev olarak düşünülmesi (G6)
		-Geçmişten günümüze bu şekilde devam ederek gelmesi(G9)
Yenileşme, gelişme		-Yeterli olmayanları sistemin dışında bırakma (G2)
		-Yöneticileri harekete geçirme (G2)
		-Yöneticilerin kendilerini yenilemesini sağlama (G8)
Görevlendirme ile çalışmanın hissettirdikleri	Kaygı, stres, korku, huzursuzluk, belirsizlik, güvensizlik	- Gelecek kaygısı ve stres oluşturmaları(G1, G2, G4, G10)
		- Huzursuzluk, belirsizlik ve güvensizlik hissi yaratması (G5, G6, G7)
	İtibar kaybı	- Sistematik bir itibarsızlaştırma süreci (G3)
	Güçsüzlük	-Yöneticinin eli zayıflatılıyor (G7)
	Aidiyetin azalması	-Kurumla bağımızı zayıflatıyor (G5)
Performansın düşmesi		-Çalışma verimimizi düşürüyor (G10)
		-Beni çok etkilemiyor (G8, G9)
Rotasyon uygulaması	Doğru buluyorum	-Yetersiz yöneticilerin dokunulmazlığını kaldırıyor (G8)
		-Kurumun beslenme çeşitliliğini artırıyor (G8)
		-Farklı dokunuşları mümkün kılıyor (G8)
		-Gelişimi besliyor (G9)
		-Kurumsal körlüğü engelliyor (G9)

Doğru buluyorum ancak	-Zorunlu rotasyona karşıyım (G4)
	-Süresi uygun değil, uzatılması gerekir (G3, G6, G7)
	-Kapsamı genişletilmeli, tüm eğitim işgörenler rotasyona tabi olmalı (G5)
	-İldışı atama şansı verilmeli (G4, G5, G6)
	-Süre bazlı değil hedef bazlı rotasyon olmalı (G10)

Tablo 1’de yöneticilerin tamamına yakının görevlendirme ile çalıştırılmalarını olumsuz ifadelerle niteledikleri görülmektedir (G1, G3, G4, G5, G6, G7, G9, G10). Görevlendirme ile çalıştırılmanın nedenlerine ilişkin, okul müdürleri üzerinde tahakküm oluşturma çabası (G1, G7, G10) ve kadrolaşma girişimi (G4, G5) görüşmeciler tarafından sıkça dile getirilmiştir. Yöneticileri değersizleştirme/itibarsızlaştırma (G3, G8) ve okul yöneticiliğinin geçmişten günümüze ikinci görev algısı (G6, G9) diğer nedenler olarak ifade edilmiştir. Görevlendirme nedenlerine ilişkin değerlendirmeler yapan iki katılımcının ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

Diğer bakanlıklarda görülmeyen bir uygulama. Bir karakolda kaç tane polis memuru vardır, 10-15 tane, ben 70 tane öğretmenin, 30 tane personelin 1000 tane öğrencinin bulunduğu okulda yöneticilik yaptım. Karakolda bir komiser, bir emniyet amiri yıllar geçtikçe yükseliyorlar ve emekli olacaklarında ne olacaklarını öngörüyorlar. Fakat bizim bakanlığa baktığımızda 25 sene bir fiil çok iyi şekilde okul yöneticiliği yap, yorulduğunu düşün ya da bir şekilde görevden alındığını düşündüğünde değersiz bir varlık olarak yönetmelik gereği nerede boşluk varsa orada badi öğretmenlik yap gibi bence aşağılayıcı, hakarete varan bir durumla karşılaşıyorsun. (...) Şu an ki bakan müsteşarın Tokat’a gelmişti. 500-600 okul müdürü Tokat genelinde çağırılmıştı. Orada kendisi konuşmasını yaparken duraksadı ve aramızda okul müdürü olan var mı dedi dalga geçer gibi, herkes birbirine bakıyor, eller tam kalkacakken hayır dedi aramızda okul müdürü yok, bepiniz öğretmensiniz, müdürlük sizin ikinci göreviniz dedi. Şimdi bu psikoloji ile hareket ediyor yöneticiler. Biz kimiz ki... bir yönetmeliğe dayalı, bir şikayete, gerekçe çok önemli değil çok basit bir şey olabilir, sen görevden alınabilirsin. El çekilirsin. İtibarın yok yani (...) (G3).

Okul yöneticileri eskiden kadroluydu. Bakan Ömer Dinçer zamanında tüm kadrolar lav edildi. 4+4 şeklinde görevlendirme sistemine geçildi. Bu görevlendirme sistemini bir nebrez bürokratların ellerini güçlendirme hareketi olarak düşünüyorum. 4 yıl sonunda görevine son verip kendi fikri, zikri, düşüncesinde olan yönetimi görevlendiririz düşüncesiyle alınmış bir karar şeklinde düşünüyorum. Ama tasvip ettiğim bir uygulama değil (G4).

Görevlendirme ile çalışmanın olumsuzluklarına değinen katılımcıların okul yöneticiliğini statüsü düşük ve güçsüzleştirilmiş olarak gördükleri, bunun nedenini de merkezleştirilmiş yapının gücü elinde tutmasıyla yönetici kadrosunu yönlendirilebilir kılma anlayışına dayandırdıklarına ilişkin izlenim edinilmiştir.

Görevlendirme konusunda olumlu görüş bildiren iki kadın yöneticinin (G2, G8) değişim ve gelişim kavramlarının altını çizdikleri, rotasyonla birlikte farklı dokunuşların kurum kültürüne zenginlik katacağı ve yetersiz yöneticilerin de sistem dışında kalmaları gerekliliğini vurguladıkları görülmüştür.

Görevlendirme ile çalışmanın yöneticilerde uyandırdığı duyguların başında ise belirsizliğin oluşturduğu gelecek kaygısı, stres ve huzursuzluk gelmektedir (G1, G2, G4, G5, G6, G10). Güçsüzlük duygusuyla birlikte itibar ve aidiyet duygusunda azalma diğer olumsuz ifadeler olarak dikkat çekmektedir. Yeniden görevlendirme sürecindeki belirsizliğin kendi açısından ne anlama geldiğine ilişkin değerlendirmeler yapan G7’ in düşünceleri şu şekildedir:

Başta bir huzursuzluk var, dediğim gibi üst yöneticinin siz çok kolay görevden alabilmesi. Bir hukuki mücadele vermeye çalışsan sonucunu iki üç senede alıyorsun. Diğer yandan eğitim paydaşlarının okula karşı aidiyet duygusu azalıyor. Herkes biliyor ki biz bu işi görevlendirme yapıyoruz. Öğretmen de diğer çalışanlar da seni o şekilde biliyor ve elin zayıf kalıyor. Senin burada geçici olduğunu, yarın değişebileceğini biliyor. (...) Temelinde korku var yani her an valiliğin bir yazıyla görevden alınabilirsin.

Katılımcıların çoğunluğunun (G3, G4, G5, G6, G7, G10) ise rotasyon uygulaması konusunda doğru bir uygulama olduğu ancak yapılacak düzenleme ile süresi ve içeriğiyle ilgili değişiklikler yapılmasının gerekliliği üzerinde durdukları izlenmektedir. Rotasyon konusuna farklı açıdan yaklaşan iki yöneticinin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

(...) O yüzden rotasyon düşüncesi kesinlikle olumlu fakat uygulama sen burada süreni doldurdun artık git şeklinde değil de hedef bazlı bir değişim şeklinde olmalı. Okula başladığında yönetici önüne hedefler koyar ve bu hedefleri gerçekleştirdiğinde artık değişim zamanı gelmiştir. Bir başka okula gidip kendine yeni hedefler belirlemelidir. Bunu süreyle kısıtlamanın süre yaklaştıkça yöneticinin bir paniğe sevk ettiğini ve verimini düşürdüğünü düşünüyorum. En başta yöneticiye okulu teslim ettiğimizde sizden beklentimiz şunlar ve bu beklenti çerçevesinde siz somut hedeflerinizi oluşturun dersiniz ve bu hedeflere ulaştığınızda, bunu da kısa sürede başardığınızda onu da ödüllendirseniz sistem doğru işler ve rotasyon anlamlı olur. Hedefine ulaşamayanları da ya bir eğitime tabi tutarsınız ya da yöneticilikten uzaklaştırırsınız. Bakan hem yönetici performansını ölçmüş olursunuz hem de rotasyon konusu doğru işler (G10).

Rotasyonu kesinlikle doğru buluyorum. 4 ya da 5 beş yıl aynı kurumda olmak bence yeterli. Eğitimiyle ilgili her şeyi mükemmel yapma şansımız yok. Mesela ben okuma kültürüne, akademik başarıya da estetiğe önem veririm. Ya da benim zekâ alanım görsel, dokunsaldır. O okula o yönde katkı olabilir. Kendi gelişimim ve birikimimle ve de devletin çizdiği çerçevede 4 yıl boyunca ben kuruma gerekeni veririm zaten. Ondan sonra beslenme durur bence. Okulun da benden daha fazla alacağı bir şey kalmaz. O yüzden farklı yönetici profiline göre farklı dokunuşlar yapılması gerekir. (G8).

Rotasyon uygulaması konusunda görüşmecilerin değişime sıcak bakmalarına rağmen süresi ve içeriğine ilişkin eleştirilerinin rotasyonun yarattığı belirsizlik ve kaygı durumlarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Zira kaygı veren durumlar insanlarda bir tehdit algısı yaratarak huzursuzluğa neden olmaktadır (Ziyalar, 2006)

Ek-2 Puanlama Sisteminin Yönetici Performansını Doğru ve Adil Ölçmesine İlişkin Görüşler

İkinci soruda okul yöneticilerine Ek-2 puanlama sisteminin kriterlerinin yönetici performansını ölçmedeki başarısı ve adil bir yeniden görevlendirme sürecine olan katkısı sorulmuştur. Tablo 2’de Ek-2 puanlama sisteminin işleyişinin okul yöneticilerinde uyandırdığı izlenime yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 2. Ek-2’nin Performans Ölçmedeki Başarısına İlişkin Görüşler

Tema	Kategori	Kodlar
Performans ölçmede Ek-2 kriterleri	-Süreç doğru ve adil işlemiyor	-Ödül gibi liyakatli işlemeyen süreçler var (G1)
		-Birçok iş para ve ikili ilişkilerle yaptırılıp puanlar alınmıyor (G6)
		-Sahadan uzak bir değerlendirme var (G9)
		-Sanat ve spor alanında hak edilmemiş çok fazla puan var (G7)
	-Ek-2 gereksiz ve kapsayıcı olmayan maddeler içeriyor	-Öğretmenlik uygulaması ya da DYK kursları gibi genele hitap etmeyen birçok madde var (G3)
		-Burada yer alan bazı kriterler okulun özel durumuna hitap eden kriterler (G4)
		-Asli ve yapmak zorunda olduğumuz görevlere puan verilmesi gereksiz (G5)
	-Ek-2 dışında kalan gelişim alanlarına yöneticiler uzak kalıyor	-Mesela okul onarımı puan getirmiyor ve arkadaşlar ondan uzak duruyor (G8)
		-İster istemez puan getiren işleri öne alıyoruz, gerisi çok önemsenmiyor (G10)
	-Ek-2 reklam ve gösterişe yönlendiriyor	-Ek-2 biraz reklama yönlendiriyor ve gerçek anlamda yöneticiyi değerlendirmede eksik kalıyor (G2)

Tablo 2’de yöneticilerin tamamının Ek-2 değerlendirme sürecinin eksik, yetersiz ve amacına uygun olmadığı konusunda hemfikir oldukları görülmektedir. Dolayısıyla yöneticilerin sürecin adil işlemediği (G1, G6, G7, G9), değerlendirme maddelerinin okulların gerçekliğini yansıtmadığı (G3, G4, G5), puan maddeleri dışında kalan gelişim alanlarına mesafeli olduğu (G8, G10) ve Ek-2 kriterlerinin reklam ve gösterişe zemin hazırladığı (G2) konusunda eleştirilerini dile getirdikleri izlenmektedir. Ek-2 değerlendirme kriter ve sürecini farklı yönlerden değerlendiren iki katılımcıya ilişkin görüşler şu şekildedir:

Ek-2 puanlama sisteminin çok adil ve objektif olduğu kanaatinde değilim. Çünkü burada yer alan bazı kriterler okulun özel durumuna hitap eden kriterler olmakta. Yani okulda özel eğitim öğrencisi, evde eğitim alan ya da hastanede eğitim alan öğrenciler için puanlar var. Yine destek eğitim odası açılma durumu var ki bunlar okula has durumlar. Bu kriterler bazı okullarda olmayabiliyor. Öğrenciyi dayalı durumlar. Dolayısıyla çok objektif kriterler değil. Daha genele yönelik yönetici değerlendirmesinin daha objektif ve adaletili olacağı düşüncesindeyim. (K4)

Burada başlıklar var. Tek tek yorumlayacak olursak eğitim alanına baktığımızda tezli yüksek lisansı görüyorum. Bu mesela öncül olarak konulmalı. Bu varsa diğerleri olmamalı bence. Çünkü bu kişi tezli yüksek lisansını yaptığında belli bir eşiği aşmış oluyor. Bunun yanında yeni yeni kriterler koymanın bir anlamı yok bence. Buradaki alanların bazıları yetkinlik sayılmalı ve tekrardan puan kriterine tabi tutulmamalı. (...) Kurum geliştirme deneyimi başlığına baktığımızda marka tescili, projelerde görev almış olmak, buralarda da genel olarak bu zorlamanın devam ettiğini ve -miş gibi projeler, işler üretilmesine neden olduğunu görüyoruz. Bu defa şöyle bir şey oluyor, mesaisini

-miş gibi şeylere ayırdığında dokunması gereken alanlara dokunamıyor (...) Diğer yandan yapmak zorunda olduğumuz durumlara ekstra bir şeymiş gibi değer biçiliyor. Yapmak zorunda olmadığımız durumlar da zorunluluk haline getirilmiş bu Ek-2'de. Böyle karışık bir şey bu uygulama. Sadeleştirme değil tamamen kaldırılması lazım (...). (K5)

Katılımcıların ayrıştıran, bir yarış iklimi ortaya çıkaran ve objektif kriterlere dayanmadığı için de belirsizlik yaratan bir durum olarak niteledikleri Ek-2 kriterlerinin, eğitim ortamlarının ve toplumsal yapının gerçekliği göz ardı edilerek oluşturulduğu izlenimi edinilmiştir. Nitekim uygulayıcıların görüşü alınmadan, yerelin özellikleri ve ihtiyacı hesaplanmadan yapılan düzenlemeler merkezi anlayışa yöneltilen eleştirilerin odağını oluşturmaktadır. Aksi biçimde yerelleşme olgusunun neoliberal dönemde az gelişmiş ülkelere bir reçete olarak sunulması ve arka planında devletin üzerindeki eğitim maliyetini düşürme fikrinin olduğu da alanyazında yer almaktadır (Yolcu, 2007).

Ek-2'nin Kurumsal Kalitenin Artırılmasında Mesleki ve Kişisel Gelişimdeki Rolüne İlişkin Görüşler

Bu alt problemde katılımcı okul müdürlerine Ek-2 kriterlerinin kurumsal kalitenin artırılmasıyla birlikte mesleki ve kişisel gelişimde oynadığı role ilişkin görüşleri sorulmuştur. Tablo 3'te katılımcılara ait ifadeler özetlenmiştir.

Tablo 3. Ek-2'nin Kurumsal Kalite ve Kişisel/Mesleki Gelişime Yansımaya İlişkin Görüşler

Tema	Kategori	Kodlar
Kurumsal artırılması	Etkisiz	-Kaliteyi artırmada yeterli veri sağlamıyor (G1) -Kâğıt üzerinde yapılan işler olduğu için katkısı olmadığını düşünüyorum (G3) -Puan toplama peşinden koşma bırakın kaliteyi artırmayı, düşürür (G5) -Kesinlikle artırmaz çünkü göstermelik yapılıyor her şey (G6) -Zorlama yapılan işin ne katkısı olabilir ki (G3, G9) -Sadece sayılara indirgenmiş işler kaliteyi artırmıyor (G10)
	Kısmen etkili	-E-twinning, Erasmus gibi projelerin katkısının olacağını düşünüyorum (G2) -Küçük de olsa bir hareket sağlıyor (G7) -Bakanlığın yürüttüğü projelerin az da olsa katkısı olduğunu düşünüyorum (G8)
Mesleki ve kişisel gelişime katkı	Etkisiz	-Herhangi bir gelişim sağladığına inanmıyorum (G1) -Dürüst ve amacına uygun yapılmayan işlerin katkısı olmayacağını düşünüyorum (G3) -Katkı sağlamıyor çünkü çoğu para ile yaptırılan işler (G6) -Amaç puan kazanmak, gelişmek değil (G9)
	Kısmen etkili	-Hizmet içi eğitimlerin az da olsa katkısı olabilir (G2, G4, G10) -Yüksek lisans eğitiminin olabilir (G5) -Projeler amacına uygun yapılırsa olabilir (G7) -Küçük bir itici güç sağlar (G8)

Tablo 3'e göre görüşmecilerin çoğunluğunun Ek-2 kriterlerinin kurumsal kalitenin artırılmasında etkili olmadığını düşündükleri görülmektedir (G1, G3, G5, G6, G9, G10). Bir kısım görüşmeci ise (G2, G7, G8) kısmen de olsa bir değişim yaratabileceğini ancak bu etkinin sınırlı olacağını düşündükleri izlenmektedir. Bu bağlamda iki görüşmeciye ait düşünceler aşağıda sunulmuştur:

Hiç iki satır bir şey okumayan arkadaşlar oradakiler nedir diye araştırırken en azından bir şeyler okuyorlar. Benim bakış açım bu. O da olmasa hiçbir şey yapmayacağız. Genel durum iyi değil yönetici kalitesi açısından. Ben çok severken öğretmenliği kötü yöneticiler yüzünden bırakıp yönetici oldum. Ben öğretmenliği yapamayan arkadaşların son 10-20 yılda yöneticiliğe geçtiğini ve bunun da yine öğretmenlik mesleğini olumsuz etkilediğini gördüm. Özetle bireysel ve mesleki gelişim için yeterli değil bu Ek-2 kriterleri ancak küçük bir itici güç sağlıyor. (G8)

Mesleki ya da kişisel gelişime katkı sağlar mı, elbette olabilir. Biz mesela yüksek lisans yaptık, kaliteli, güzel bir eğitimdi. Çok güzel eğlenceli ve bilgi edindiğimiz bir süreçti. Sonradan onu da uzaktan eğitime çevirdiler. Çok kolay elde edilebilir hale getirildi. Para veren aldı kısacası. Dolayısıyla bu işte hem katkı sağlayan durumlarda var hem de zarar veren durumlar var. İşin sabtesi, imitasyonu ürettiyor bir anda. Sürekli sonuç filitasyonunu değiştirerek bir şey

üretmiyoruz. Sonuca kadar ne yaptınız. Önemli olan bu. Süreci doyurmanız lazım. Bu da toplumla ilgili bir şey, toplumun alışması gerekir. Başka alanlarda alışık değil, hukukta değil, insana bakış açısında değil. Bu kültürle ilişkili bir şey. (G7)

Görüşmecilerin çoğunluğunun ise Ek-2 kriterlerinin yöneticilerinin mesleki ve kişisel gelişimleri konusunda sınırlı da olsa bir etkisi olabileceğini, bir kısım görüşmecinin ise mesleki ve kişisel bir gelişime olanak sağlamadığı düşüncesinde oldukları görülmüştür. Bazı katılımcıların doğrudan ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

Bu dürist ve amacına uygun yapılmayan işlerin kişiye ya da mesleki gelişime faydası olmayacaktır. Sizce bahsettiğim yönetici akademisinden mezun olan ve ciddi bir eğitim alan yönetici adayına bir de yüksek lisans eğitimi aldırırsanız o zaman mesleki gelişime katkısı olur, hem de çok olur. Bakın böylece müdürün elini de güçlendirirsiniz. Öğretmen bilir ki bu yönetici ciddi bir eğitim almış, üzerine yüksek lisans yapmış, siz söyleyin bu yöneticinin saygınlığı ile ek-2 kriterlerinde yüksek puana sahip yöneticinin saygınlığı aynı olur mu. Bizzi mahveden kavramları bir an önce kaldırmamız lazım, hemşericilik, mezhepçilik, ırkçılık gibi ayrımcılıkları kenara bırakıp, gerçekten nitelikli yöneticileri seçmek ve yetiştirmek gerekir. Bugün biz okulda bizmetliyle baş edemiyoruz. Hemen koşuyor siyasetçinin ya da sendikasının yanına, yapmakla mesul olduğu işi yapmamak için bize baskı yapıyor. Gerçek şu ki biz ikincil görev yapıyoruz, bu nedenle de ne bir hükümümüz ne de itibarımız var. Yaptığımız iş yönetmekten ziyade kör sağıra yatıp vaziyeti idare etmek oluyor (G3).

(...) Puan almak için yaptığınız bizmetiçi eğitim öğretmenlere tek başına katkı sağlamış mıdır belki ama asla yeterli değildir. Bir okulda önce kurum kültürü olması gerekir. Çalışanlar ancak bu şekilde mutlu olurlar. Yalnızca Ek 2'de puan veriliyor diye yapılan iş ne kurum kalitesini ne de mesleki gelişimi artırır (G1).

Ek-2 kriterlerinin yöneticilerin bireysel gelişimi ve kurumsal kalitenin geliştirilmesine olan katkısı konusunda görüşmecilerin büyük bir inanca sahip olmadıkları, kadın yöneticilerin biraz iyimser baktığı izlenirken, yöneticilerin sahip olduğu yönetsel güçteki zayıflığın okul yöneticiliğinin geleceğine yönelik öngörülerinde olumsuzluk yarattığı görülmüştür.

Ek-2 Puanlama Sisteminin Yönetici Davranışlarına Yansımalarına İlişkin Görüşler

Son olarak katılımcı okul yöneticilerine Ek-2 kriterlerinin yönetici davranışlarını nasıl etkilediği sorulmuştur. Tablo 4'te Ek-2 uygulamasının yöneticilerde oluşturduğu duygu durumları ve davranış biçimleri aktarılmıştır.

Tablo 4. Ek-2'nin Yol Açtığı Yönetici Davranışlarına İlişkin Görüşler

Tema	Kategori	Kodlar
Olumsuz davranışlar	-Başalarına ve paralı yaptırılan işler	-Verilen puanlar ayrıstırıcı ve işler başalarına yaptırılıyor (G1)
		-Makale, ödül ve projelerde hak edilmeyen puanlar alınıyor (G2)
		-İşlerin önemli kısmı para ile dışarıdan insanlara yaptırılıyor (G7)
Gerçek işten uzaklaşma/sonuç odaklı iş		-Hak edilmemiş çok fazla puan var (G10)
		-Amaç yalnızca puan kazanmak (G4)
		-Puan getirmeyen işle uğraşılıyor (G5)
		-İşler kâğıt üzerinde -miş gibi yapılıyor (G6)
Toplumsal çözülme		-Yapmış gibi görünüyor, bir başkasına yaptırıyor (G9)
		-Ek-2 insanları ahlaki yozlaşmaya yönlendiriyor (G3)
Görüşmecilerin puan kazanma temelli çalışmaları	Kaygı kaynaklı çalışmalar	-Sadece okul yöneticiliğinde değil toplumsal bir çürümenin içerisindeyiz (G8)
		-Evet puan kazanmak için okul geliştirme çalışmaları yapıyoruz (G1)
		-Tezsiz yüksek lisans yaptım (G4, G7, G10)
Özel bir çalışma yok		-Makale yazmaya çalışıyorum (G10)
		-Bende biraz ters işledi, yüksek lisans yapmak için yönetici oldum, izin almak sorundu (G2)
		-Yaptığım şeylerden puan getirenler var, ayrıca bir şey yapmıyorum (G3)

-Kaygı yaşamıyorum, her an kendimi öğretmenliğe hazır tutuyorum (G5)

- Özel çabam yok, istersem o puanların hepsini toplarım, özgüvenim fazla (G8)

-Kaygı yaşasam da özel bir şey yapmıyorum (G9)

Tablo 4'te okul yöneticilerinin Ek-2 puanlama sisteminin öngördüğü puan kriterlerini karşılamak amacıyla olumsuz davranışlara yöneldiği konusunda fikir birliğinde oldukları görülmektedir. Olumsuz davranışların başında puanlama kriterlerinde yer alan işleri para karşılığında başkalarına yaptırma (G1, G2, G7, G10), gerçek amacından uzaklaşan sonuç odaklı işlere yönelme (G4, G5, G6, G9) gelmektedir. Bir diğer önemli bulgu görüşmeciler tarafından altı çizilen ve toplumun geneline yayılan ahlaki çözülmeye (G3, G8) ilişkindir. Ek-2 ile yöneticilerin olumsuz davranışlarını ilişkilendiren bazı katılımcılara ait görüşler aşağıda sunulmuştur.

Evet düşünüyorum. Aslında tamam okul yöneticileri böyle de doktorlar, hemşireler farklı mı, o zaman şöyle düşünüyorum, toplumsal bir çürümenin içerisindeyiz. Ekonomik bir bozulmanın içerisindeyiz. Doğal olarak bu gidişat bizleri olumsuz davranışlara itiyor. O yüzden sadece Ek-2 bunun sebebidir demek doğru olmayabilir ama buna yol açtığı da bir gerçek. Ne yapıyor mesela ulusal bir proje yaptım diyor, üç okul anlaşıyorlar. Üçü ayrı proje yapıyor ve diğer ikisini ekliyor yani bir proje yapmışken üç proje yapmış gibi görünüyor. Oldu bitti, okula bir katkısı var mı, yok. Peki yönetici hangi duruma düştü kusura bakmayın dolandırıcı duruma düştü. (...) Dolayısıyla Ek-2 bir sebep değil sonuç olabilir. Mobbing de var bu süreçte sen orayı yazma, başkası yazma gibi. Suçlu Ek-2 değil yani bizim toplumsal çözülmemizin sonucu. (G8)

Kesinlikle var. Geçen sene bin beş yüz liraya tez yazdıran ya da üç bin liraya makale yazdıran puanlar alan arkadaşlarım var. Net bu. Yine logodan gelen puanı almak için Zile de bir firmaya hemen yapıp yayımlanması için para veren tanıdığım okul müdürü var. (K7)

Şöyle somut bir örnek vereyim, DYK kursları var ve bunlar ortaokulda açılır. İlkokulda kesinlikle açılmaz ve ilköğretim idarecisi de ortaokulun açtığı kursta kesinlikle yer alamaz. Şahit olduğum olayda iki ilköğretim yöneticisi arkadaş kendini o kursa yönetici olarak yazdırdı ki evrakları bizzat ben de gördüm. Kesinlikle görev almamalarına rağmen ki ortaokulun müdürü, müdür yardımcısı var, oradan hem puan hem de maalesef ek ders ücreti almış oldular. İşin garibi bu kurslar açılırken sene başında ücret oluru alınıyor ve bir komisyon bunu es geçti ve onayladı. Normalde zaten komisyondan dönmesi gerekir. Bunu yapanlar açık açık bana sen de yapmana dediler. Ben orada yönetici değilim ki neden yapayım dedim. Bunu gayet normal olarak görüyorlar. (K6)

Aynı ülkedeki ya da farklı illerdeki okul müdürlerinin anlayış sen bakanlık kanalıyla şir yarışması düzenle ben de resim yarışması düzenleyeyim. Jüriler zaten bizim öğretmenlerimiz, biz seçiyoruz. İşte sen beni birinci seçersin, benim yarışmamda sen müracaat edersen ben seni birinci seçerim, puanları alırsın gibi saçmalıklar, adaletsizlikler var maalesef. Makale konusunda yine emek verilmeden isim eklemek suretiyle bu baksız işin parçası oluyor okul yöneticileri. İnsanları ablaki yönlendirmeye yönlendiriyor bu yarış süreci. Devlet kendi çıkardığı merzuatla, talep ettikleriyle insanları sahtekarlığa teşvik ediyor. Unsulsüzlüğe ve baksızlığa teşvik ediyor. Herkes biliyor ki bu ülkede parayla makale, tez yazılıyor. Daba bundan öte olumsuz davranış var mı, sahtekarlık var, baksızlık var, adaletsizlik var. (K3)

Görüşmecilere göre Ek-2 kriterleri var olan toplumsal yapının dışavurumunu kolaylaştıran niteliktedir. Son yıllarda toplumda meydana gelen değişim ve değerlerdeki aşınmanın bir yansımasının da Ek-2 ile birlikte okul yöneticileri açısından ortaya çıkması şeklinde yorumlanabilir. Diğer meslek alanlarında var olduğu değerlendirilen aşınmanın (Kart, 2013; Ünal, 2005; Yıldız, 2013) okul yöneticiliğinde de yaşandığı bu araştırma kapsamında görüşmeci ifadelerinden izlenir durumdadır.

Yeni Yönetmeliğe İlişkin Bulgular

01.03.2004 tarihinde yayımlanan son yönetmelik uyarınca Ek-2 kriterlerine yansıyan bazı değişimler aşağıdaki tabloya yansıtılmıştır.

Tablo 5. 32476 Sayılı Resmi Gazete'de Yer Alan Ek-2 Kriterlerindeki Değişime İlişkin Bilgiler

EK-2 Puan Alanları		Önceki puan değeri	Güncel puan değeri
Eğitimler	İkinci dört yıllık yüksek öğrenim	4	Kaldırıldı
	Diğer alanlarda tezsiz yüksek lisans	5	Kaldırıldı
	Eğitim yönetimi alanında tezsiz yüksek lisans	6	4
	Diğer alanlarda doktora	11	Kaldırıldı

	Eğitim yönetimi alanında doktora	15	8
Hizmet süresi	Öğretmenlikte geçen her bir yıl için	1	1
	Kurucu müdür, müdür yardımcılığı ve müdür yetkililikte geçen süre	2	2
	Müdür başyardımcılığında geçen her bir yıl için	3	2
Akademik ve Mesleki deneyim	Makale yayımlanması	3	Kaldırıldı
	Üniversitelerde ders okutmak	2	Kaldırıldı
	Öğretmenlik uygulaması	3	Kaldırıldı
Kurum Geliştirme Deneyimi	Bu alanda marka tescili, patent, hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katılım, zümre başkanlığı, bakanlığın yazım faaliyetleri, öğretim programları, materyal geliştirme çalışmalarına katılım gibi alanlara puan uygulaması devam etmekte.		Proje çalışmalarına uygulanan puan ise kaldırıldı
Okul geliştirme deneyimi	Bu alanda destekleme yetiştirme kursları ve öğrencilerin yarışmalardaki derecelerine göre birçok puan alanı bulunmaktaydı.		Kaldırıldı.

Tablo 5'te Ek-2 puanlama sisteminde; daha önceden okul yöneticilerinin performanslarını ölçmeye yönelik oluşturulan puan alanlarının birçoğunun kaldırıldığı ya da puan değerinin düşürüldüğü görülmektedir. Dolayısıyla yeni görevlendirmelerde hizmet görev süresinin uzunluğuna bağlı puan üstünlüğünün oluşabileceği değerlendirilmektedir.

SONUCA YÖNELİK TARTIŞMA

Türkiye'de 1980 sonrası süreçle birlikte toplumsal yaşamda ve kamusal alanda belirgin değişimler gözlenmiştir. Özellikle 2000 ve sonrasında kamu ve özel sektörde güvencesiz ve esnek çalışma biçiminin öne çıkmasıyla iş yasaları ile bu dönüşümün hukuksal temelleri atılmıştır. Özellikle 1994 yılında imzalanan Hizmet Ticareti Genel Anlaşması (GATS) ile devletin sunduğu eğitim, sağlık ve sosyal güvenlik gibi hizmet alanları özel girişimin ilgi alanı haline gelmiştir. Kamusal alanın giderek daralmasıyla sonuçlanan süreç eğitim alanında özel okul, dersane, etüt merkezi gibi girişimciliğe dayalı kendi kurumsallarını oluşturmuştur.

Eğitim gibi toplumsal yapının merkezini oluşturan kurumlarda rekabet ve girişimciliğe dayalı yarışma mantığı bu kurumlarının işletme anlayışıyla yönetilmesine zemin hazırlamıştır. Ölçülebilir, sayılabilir ve karşılaştırılabilir veriler üzerinden performans ölçmeye yönelinmiştir. Özellikle sınavlar bu dönemde nicelleştirme düşüncesinin merkezini oluşturmuştur. Seçme ve elemeye dayalı sistematik süreç, özellikle toplumsal kabulün oluşturulmasında sınavlar yoluyla kabul ve rıza oluşturmada önemli rol almıştır.

Seçme ve eleme anlayışının bir örneğini de okul yöneticilerinin yeniden görevlendirmelerinde kullanılan Ek-2 kriterlerinde görmekteyiz. Ek-2' de yönetici yeterliliklerine işaret eden ölçütlerin sahadaki gerçeklikten bağımsız belgelendirmeye dayanması yöneticilerin kurumun kendi gerçekliğine ilişkin yönetsel etkinliklerini ikinci planda tutmasına neden olabilirken, yeni alanların piyasa koşullarına açılmasını da gündeme getirmiştir. Tezsiz yüksek lisans programları, belli bir ücret karşılığında tez, makale ve proje yazımı, logo tasarımı gibi yeni ticari girişim alanları oluşmuştur. Öyle ki bir ayda üniversiteler ve öğretim üyelerine uzandı Ek-2 kriterlerini karşılama çalışmaları yükseköğretimdeki eş zamanlı çözülmeyi de betimler niteliktedir. Nitekim sürekli yeni karlılık alanlarının yaratılması ve güvencesiz çalıştırma, sistemin tamamlayıcı parçaları olarak işlev görürken, Ek-2 gibi bir puanlama sistemiyle nelerin

yapılması gerektiğinden hangi konuların yeterince önemsenmemesi gerektiğine ilişkin yönlendirmenin bir yandan yönetici özerkliğinin diğer yandan yönetsel alanın sınırlarının çizilmesi anlamına geldiği düşünülmektedir.

Öte yandan meslek alanları için öngörülen dönüşümde özellikle rekabet koşullarının artırılması yeni değerler sisteminin inşası anlamına da gelmektedir. Okul yöneticiliği açısından bu değerler sisteminde gerçek işten, meslektaşlar arası birliktelik/dayanışmadan ve meslek etiğinden uzaklaşıldığı izlenmektedir. Yeni işleyiş performans ölçmeye yönelik kıstasların oluşturularak rekabet duygusunun yükseltildiği, verimlilik ve girişimcilik gibi piyasa kavramlarının eklendiği niceliksel bir gelişim beklentisi oluşturmaktadır. Okul yöneticilerinin de bu süreçte, birlikte hareket etme kültürüne sahip, diğerinin haklarını önemseyen ve işbirliği ile hareket eden dayanışmacı kimlikten kendi reklam ve görünürlüğünü öne alan ve bireysel çıkarların ortak değerlerden üstün tutulduğu bir kimliğe evrildiği gözlenmektedir.

01.03.2024 tarihli yeni yönetmelik değişikliğinde ise genel anlamda Ek-2 kriterlerinin sadeleştiği izlenmektedir. Bu sadeleşme kapsamında lisansüstü eğitime verilen puanların düşürülmesi yöneticilerin kişisel ve mesleki gelişiminin teşviki açısından sorunlu görülmektedir. Projeler, destekleme-yetiştirme kursları ve yarışma dereceleri için verilen puanların kaldırılması olumlu; marka tescili, hizmetiçi kurslar, zümre başkanlığı gibi uygulamalara verilen puanların devamı ise yeni yönetmeliğin devam eden sorunlu yanları olarak görülmektedir. Ayrıca Din kültürü ve Ahlak Bilgisi, İngilizce ve Beden Eğitimi öğretmenlerinin her kademedeki görev almasının önünün kapatılması olumlu bir gelişme olarak yorumlanabilir. Yöneticilerin görevlendirmeyle çalıştırılmaya devam edilmesi ve rotasyon konusundaki sorunlarınsa çözümeden yeni sürece aktarıldığı değerlendirilmektedir.

ÖNERİLER

Yöneticilerin yeniden görevlendirilmelerinde kullanılan Ek-2' nin araştırmaya katılan okul yöneticilerinin de belirttiği gibi yeniden düzenlenmesi ya da tamamen kaldırılması bu araştırmanın temel önerisi olacaktır. Yeniden düzenlemesi durumunda bu kadar fazla ve birbirine örtüşen kıstasların sadeleştirilmesi ve kâğıt üzerinde yapıldığı bilinen görevlerle ilgili denetimin yapılması gerekli görülmektedir. Rotasyon uygulamasının ise diğer eğitim işgörenlerinin de dâhil edilerek devamı ancak rotasyonun süreye dayalı değil de okul özelinde belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesi sonrası yapılması önerilmektedir. Ayrıca okul yöneticilerine yöneticiliğe devam etmeleri konusunda güvence verildikten sonra görevlendirmelerinin yapılmasının uygun olacağı değerlendirilmektedir.

Kaynakça

- Avcı, A. (2015). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 161-189.
- Aydın, İ. (2003). Eğitim ve öğretimde etik. Ankara: Pegem A.
- Aydın, A. (1995). Cumhuriyet döneminde uygulanan eğitim uzmanı yetiştirme ve istihdam politikalarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 219-227.
- Bozkurt, C. ve Bellibaş, M. Ş. (2016). Görevlendirme kapsamında çalışan okul yöneticilerinin atanma yöntemleri ve yeterliliklerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 6(1), 46-74. <http://dx.doi.org/10.17984/adyuebd.56711>
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 57(57), 5-34.
- Çağlar, A., Yakut, Ö., ve Karadağ, E. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan kişilik özellikleri ve liderlik davranışları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 61-80.
- Dareesh, J. (2000). Crossing the border into leadership: experiences of newly appointed British headteachers and American principals. *Educational Management, Administration, Leadership*, 8(1), 89-101.
- Erzen, A. (2021). Öğretmenler ile okul yöneticileri bakış açısıyla başarılı okul yöneticisi ve yönetici seçimi üzerine bir araştırma: Kayseri ili uygulaması [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kapatokya Üniversitesi.
- Ghamrawi, N. (2013). Leadership styles of school principals and their multiple intelligences profiles: Any relationship. *International Journal of Research Studies in Education*, 2(2), 37-49.
- Güçlü, N., Şahin, F., Tabak, B. ve Sönmez, E. (2016). Türkiye de okul yöneticisi görevlendirmeye ilişkin yönetici aday görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1).
- Kart, E. (2013). "Sağlıkta Dönüşüm" Sürecinde Performansa Dayalı Ücretlendirmenin Hekimler Üzerindeki Etkileri. *Çalışma ve Toplum*, 3(38), 103-140.
- Kavrayıcı, C. (2019). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 3(2), 116-131.
- 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 Dergisi*, 21(4), 471-498.
- Kiraz, Z., Uğur, N., Türkoluk, E., Gürbüz, M. ve Bolat, Ö. (2022). 5 Şubat 2021 tarihli eğitim kurumlarına yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliği ve bu yönetmeliğe dair yönetici görüşleri. *Journal of History School*, 15(LVI), 802-835. <https://doi.org/10.29228/joh.55030>
- Konan, N., Çelik, O. ve Çetin, R. (2018). Türkiye'de Okul Yöneticisi Görevlendirme Sorunu: Bir Meta Sentez Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 92-113.

- Martin, S. T. (2009). Relationship between the leadership styles of principals and school culture.
- Mete, Y. A., & Serin, H. (2015). Okul yöneticilerinin babacan liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel sinizm davranışları arasındaki ilişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi (HAYEF)*, 12(2), 147-159.
- Moorosi, P., & Bantwini, B. D. (2016). School district leadership styles and school improvement: evidence from selected school principals in the Eastern Cape Province. *South African Journal of Education*, 36(4), 1-9.
- Ünal, L. I. (2005). Öğretmen imgesinde neoliberal dönüşüm. *Eğitim Bilim Toplum*, 3(11), 4-15.
- Üstün, A., ve Arslan, B. (2021). Okul yöneticilerinin yönetici atama süreçleri ile ilgili tutumları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(4), 424-445.
- Yıldız, A. (2013). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin dönüşümü: İdealist öğretmenden sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmene. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 5(27), 43-50.
- Yıldız, B. B., Ateş, F. ve Pehlivan, F. (2022). Okul müdürlerinin yönetici görevlendirme yönetmeliklerine ilişkin algı ve beklentileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 465-484. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022.-972994>
- Yolcu, H. (2007). Türkiye’de ilköğretim finansmanının değerlendirilmesi. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Ziyalar, A. (2006). *Erişkin Psikopatolojisi*. İstanbul: Yüce Yayın Dağıtım.

Eğitim örgütlerinde kurumsal itibarın incelenmesi

Emrah Dönmez³² , Abbas Ertürk³³ 

Giriş

İtibar, insanlar ve örgütler için bulunduğu çevrede yarattığı olumlu etkilerle kapıların açılmasını sağlayan bir anahtar gibidir. Güven temeline dayanan itibarı, Koçak ve Aydın (2021) geçmişten bu yana sosyal, kültürel, ekonomik ve başka sermaye bileşenleri ekseninde oluşan, toplumsal etkileşim mekanizması içinde kişiye ayrıcalıklı bir otorite sağlayan, toplumsal aktörün prestijini tanımlayan önemli bir referans kodu olarak açıklamıştır. Sadece bireyler için değil örgütler için de önemli bir yeri olan itibar, bir örgütün var olduğu çevrede belli bir süre yaptıklarıyla ve duruşuyla doğrudan ya da dolaylı olarak paydaşlarının gözünde oluşturduğu algıdır (Vella & Melewar, 2008). İtibarı örgütsel açıdan ele alan ve kurumsal itibar kavramı üzerine çalışmalarıyla literatüre katkıda bulunan Fombrun (1996), kurumsal itibarı “Bir kurumun geçmiş eylemlerinin ve diğer önde gelen rakipleriyle karşılaştırıldığında kurumun tüm önemli bileşenleri için kurumun genel çekiciliğini ortaya koyan gelecek umutlarının algısal bir temsili” olarak tanımlamıştır.

Kurumsal itibar, iyi işleyen bir örgütsel düzenin neticesinde elde edilen değerdir. Bu düzen de güvenin saygının ve üstün çabanın olduğu ortamlarda sağlanabilir. Örgütler için en önemli unsurlardan olan örgüt üyeleri, kendileri için bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde kendilerini güvende hissedebilecekleri ve saygı görecekları ortamları seçerler (Maslow, 1943). İyi itibara sahip bir örgüt bulunduğu ortamda güven verir, başarılı paydaşları kendisine çekebilir. Kurumsal olarak yapılan girişimlerde örgütün sahip olduğu itibar referans olarak kabul edileceği için iyi itibar işleri kolaylaştırıcı bir etki yaratır (Özcan ve Solmaz, 2019).

Kurumsal itibar, bir örgütün toplumsal çevrede yorumlanan faaliyet ve davranışlarının insanların algılarında oluşturduğu olumlu etkidir. Sosyal çevrede yaşayan kişilerin her birinin farklı yaşam tarzları, kazançları, düşünceleri ve yaklaşımları olduğu düşünüldüğünde, örgütün yaptıklarının tek tek farklı bakış açılarıyla yorumlandığı ve itibarın kolektif bir akıl ile üretildiği söylenebilir. Örgütlerin itibarlarını oluşturmak ve korumak için yaptığı faaliyetlerin odak noktası da amaçlı olarak toplumun gözünde sembolik anlam taşıyan faaliyetler olmaktadır (Ritzer, 2011).

Kurumsal itibar, en başından bu yana ekonomik sermayenin daha hızlı devrettiği alanlarda çok önem verilen bir konu iken, eğitim alanında ve eğitim örgütlerinde 2000’li yılların başından itibaren bu konuda çalışmalar artmıştır (Barnet, Jermier & Lafferty, 2006). Konunun eğitim alanında daha çok çalışılmasının eğitim örgütlerinde kurumsal itibar sorunlarının ortaya çıkartılabilmesi ve yapılan uygulamaların eksikliklerinin giderilmesi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, çalışmada eğitim örgütlerinde kurumsal itibarın önemine ilişkin bir incelemenin yapılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma literatür taraması yöntemiyle yapılmıştır. Schryen, Wagner ve Benlian’a (2015) göre bu yöntem, literatür taramalarının farklı katkılarına ve bunların altında yatan bilgi dönüşümlerinin uyumlu hale getirilmesine olanak tanır. Literatür taramaları bir çalışma için keşfedici bir araştırma ile ön bilgi sağlamak için kullanılabilir gibi tek başına bir çalışma olarak da hazırlanabilir. Literatür taraması yöntemiyle hazırlanacak bir çalışmada, konuyla ilgili önceden yapılmış çalışmaların boşlukları tespit edilerek çalışmalardan elde edilen bilgiler sentezlenip yorumlanır. Böylece daha önce büyük ölçüde birbiriyle bağlantısız olan literatür taramaları ve epistemoloji alanları arasında bir köprü kurulur. Ana konudan uzaklaşmayan çalışmalardan elde edilen bulgulara yeni bir bakış açısı kazandırılır.

32 Öğretmen, MEB, emrahdonmez123@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3324-6731

33 Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, abbasertu@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7200-8883

Çalışma için 2024 yılında geriye dönük ve güncel erişilebilen ilgili bilimsel kitap, tez, makale ve raporlar üzerinden tarama yapılarak veri elde edilmiştir. Taramada “İtibar, kurumsal itibar, eğitim kurumlarının itibarı, eğitim kurumlarında itibarın önemi” kavramları yer almıştır. Tarama sonucunda kapsam dışında kalan kaynaklar elenmiştir. Konu ile ilgili olan kaynaklar aranan kavramlara göre sınıflandırılmıştır. Kaynaklardan elde edilen bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tartışılmıştır. Konu bütünlüğünün korunması için raporda tartışmanın bulgular ile birlikte verilmesi uygun görülmüştür.

Bulgular, Sonuç ve Tartışma

Yapılan taramadan elde edilen bulgulara göre kurumsal itibar alanları farklı olsa da örgütler için benzer anlamlar içermektedir. Kurumların itibarı, temelde ürün ve hizmet kalitesi, kurum kültürü, yönetim anlayışı, sosyal bilinç ve örgüt üyelerinin örgütüne bağlılığı gibi faktörlerden etkilenmektedir (Almaçık, 2011; Karaköse, 2006). Bu faktörler üzerinden de ilgili paydaşları etkilemektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular bu faktörler dahilinde eğitim örgütleri bağlamında ele alınıp tartışılacaktır.

Kurumsal itibarın temel belirleyicilerinden birisi olan ürün ve hizmet kalitesi paydaşlar açısından çeşitli anlamlar taşımaktadır. Toplumun iyi itibara sahip okuldan beklentisi, o okuldan mezun olan öğrencilerin akademik ve sosyal yönden iyi yetiştirilmiş, topluma faydalı bireyler olmasıdır (Karaköse, 2006). Öğrencilerin iyi itibarlı bir okuldan beklentisi, kendileri için faydalanabilecekleri hazırlanmış eğitim ortamlarının, sosyal faaliyet alanlarının ve en önemlisi de kendilerini anlayabilecek öğretmenlerin okulda bulunmasıdır (Abide, 2021). Öğrencilerin okuldaki yaşam ortamlarının ve aldıkları eğitimin tatmin edici olması hitap edilen kitle ve en önemli paydaş grubu olan öğrencilerin toplum içinde kurumun itibarını aktif bir şekilde düzenlemesini sağlar (Marelby & Fernando, 2022). Öğretmenler için itibarlı, nitelikli bir okul iyi imkanlara ve huzurlu bir çalışma ortamına sahip olmalıdır. Veliler için ise itibarlı bir okul, güvenli bir şekilde çocuklarını bırakabilecekleri, alanında uzman öğretmenlere ve yöneticilere sahip, kaliteli eğitim veren bir kurumdur (Bakıoğlu ve Bahçeci, 2013). Bu bağlamda okul, itibarlı bir kurum olabilmek veya itibarını koruyabilmek için bu geniş yelpazedeki paydaşların isteklerini karşılayabilecek hizmeti verebilmeli ve beklenen ürünü ortaya koyabilmelidir.

Kurumsal itibarın kurum kültürüyle etkileşimi göz önünde bulundurulduğunda, eğitim örgütlerinde, uyumlu çalışmaya açık nitelikli örgüt üyelerine daha kolay erişebilmek için olumlu bir kurumsal itibara sahip olmak gerekir. Kurum kültürü, örgüt içinde zamanla oluşmuş bir değer, davranış ve alışkanlıklar yapısının varlığını ifade eder. Mevcut kültür, örgüte yeni katılanları etkisi altına alır ve küçük güncellemelerle varlığını devam ettirir. Kurum kültürü, örgüt üyelerinin bireysel amaçlarından ziyade ortak amaçlar için çalışmasını sağlar (Kılıç, 2015). Bu da örgütün itibarının oluşturulmasında ve korunmasında büyük rol oynar. Sanati ve Demirel’in (2021) araştırmasında elde ettiği bulgulara göre çalışanların örgüt kültürünü benimseme düzeyleri arttıkça, algılanan kurumsal itibar düzeyinin de arttığı görülmektedir. Bu bulguyu, Yalçın ve Bayram’ın (2014) araştırmalarından elde ettiği sonuçlar da doğrulamaktadır. Eğitim örgütlerinde oturmuş bir örgüt kültürünün kurumsal itibarı arttıracığı araştırma sonuçlarında görülmektedir (Ak ve Koç, 2024). Benzer şekilde oturmuş bir itibarın kurum kültürünü olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

Kurumsal itibarın yönetilmesi, örgüt için yönetim anlayışının iyi bir noktaya taşınmasını mecbur kılar (Çakır, 2009). Yönetim için belirlenen kişi kurumsal itibarın oluşturulmasında ve korunmasında önemli bir yere sahip olduğu için örgüt yöneticisinin net bir vizyonunun ve örgüt üyelerini sürükleyebilecek liderlik özelliklerinin olması gerekir (Küçük, 2016). Örgüt içinde yaşanan bir krizin yönetilmesinde, örgütün sosyal sorumluluklarını yerine getirmesinde ve imkanlarının yeterince kullanılmasında örgüt liderinin tutumu belirleyici bir etkiye sahiptir (Okur ve Akpınar, 2012). Bundan dolayı liderin yaklaşımı örgütün geleceğini şekillendirir. Örgütünü iyi yönlendiren, sosyal süreçleri iyi yöneten bir lider kurumun itibarını paydaşları için cazip hale getirir, kişilerin kuruma karşı güven duygusu geliştirmesini sağlar. Eğitim örgütlerinde de okul yöneticisinin liderlik özellikleriyle ve yaklaşımıyla, veliler, öğretmenler, öğrenciler ve diğer paydaşlar üzerinde oluşturacağı güven, kurumsal olarak okulun itibarının oluşturulmasına ve korunmasına büyük katkı sağlayacaktır.

Kurumsal itibar sosyal yönden tüm paydaşları etkileyen bir değerdir ve insanlar kendilerini değerli ve iyi olan ile özdeşleştirme eğilimindedir bundan dolayı birçok kişi olumlu itibara sahip kurumla bağlantı kurmak ister (Haspolat, 2022). Eğitim örgütlerinde okullarda çalışmak isteyen nitelikli personel ve öğretmenler, çocuğunu okula göndermek

isteyen veliler ve okul seçen öğrenciler seçme şansları varsa alanında yetkin öğretmenleri olan olumlu itibara sahip okulları tercih ederler. İyi okullarda çocukları olan veliler sosyal ortamlarında çocuklarının okulunu bir övünç kaynağı olarak vurgulayarak söylerler. Benzer şekilde itibarlı bir okulun öğrencileri de okudukları okulun ya da mezun olduklarında okullarının adlarını sosyal ortamlarında veya iş başvurularında referans kaynağı olarak kullanma eğiliminde olurlar. Bu nedenle okulun kurumsal olarak sahip olduğu itibarın tüm paydaşlarının işine yarayan sembolik sermaye değeri taşıdığı söylenebilir.

Kurumsal itibarın örgüt üyelerinin örgütüne bağlılığı açısından bakıldığında Şahin Perçin ve Arslanergül (2020) ve Çiftçioğlu (2008) ün yaptığı araştırmalarda kurumsal itibarın örgüt üyelerinin örgütsel bağlılığını arttırdığı görülmektedir. Sinan ve Kavas'ın (2015) çalışmasında da bulgular doğrulanmaktadır. İlker'in (2019) eğitim örgütleri üzerinde yaptığı araştırmada da kurumsal itibarın örgüt üyesinin kurumuna bağlılığı ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan kurumsal itibarın eğitim örgütlerinde örgüt üyelerinin kurumuna bağlılığı açısından önemli olduğu sonucuna ulaşılabılır. Kurumuna bağlılığı yüksek olan bireylerin mutlu bireyler olduğu düşünüldüğünde (Uzun ve Kesicioğlu, 2019), örgüt üyelerinin kurumları için etkin ve etkili işler yapacağı söylenebilir. Geniş bir paydaş gurubuna sahip olan eğitim örgütlerinin de kendi içinde ve dış paydaşlarıyla iyi bağlar kurması kurumun itibarı için önemlidir.

Bu bağlamda düşünüldüğünde, okullar için kurumsal itibar üzerinde düşünülmesi gereken önel bir değişkendir. Bu değişken uygulama alanında bulunan eğitimciler için önemli olduğu kadar araştırma alanında bulunan eğitimciler için de önemli bir değişkendir. Diğer tüm değişkenler gibi, kurumsal itibar da eğitim kurumunun geliştirilmesi yönünde kullanılabilir. Bu bağlamda hem eğitimciler için hem de öğrenciler için, pozitif yönde bir değişim sağlamak üzere eğitim kurumlarına bu açıdan bakmasında yarar görülmektedir.

Kaynakça/Reference

- Abide, Ö. F. (2021). Farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin nitelikli okul, nitelikli ders ve nitelikli öğretmen özelliklerine yönelik algıların karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(26), 463-482.
- Ak ve Koç, (2024). Okullardaki iş ahlakı ile kurumsal itibar ilişkisinde örgütsel özdeşleşmenin aracı rolü. *Milli Eğitim*, 53(241), 77-98. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1202378>
- Alnaçık, Ü. (2011). Kurumsal itibarı oluşturan farklı bileşenlerin müşteri bağlılığı üzerindeki etkileri. *Pazarlama ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, 7(7), 65-96.
- Çakır, T. (2009). *Kurumsal itibarın oluşumunda liderliğin rolü* (Tez No. 239498) [Doktora Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=UPP_Zu9isEmWGFYFCBYasch1aEWAppAQd2teFE7oe_eD4s-lk90gg3wbhonzRsg
- Bakıoğlu, A., ve Bahçeci, M. (2013). Velilerin okul imajına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31(31), 25-55.
- Barnet, M. L., Jermier, J. M. & Lafferty, B. A. (2006). Corporate reputation: The definitional landscape. *Corporate Reputation Review*, 9(1), 1-26.
- Çiftçioğlu, B. A. (2008). *Kurumsal itibarın çalışanların örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisi ve bir uygulama* (Tez No. 220363) [Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=-Z0vbSUgrhM9fXoGkRe6Q4jtteDJIcwfouRnZOJWayP80d-9sn_HIAnXjvOXoNf
- Fombrun, C. J. (1996). *Reputation: Realizing value from the corporate image*. Harvard Business School Press.
- Haspolat, N. K. (2022). Psikanalizin içinden bir kavram özdeşleşme. *Muş Alpaslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-9.
- İlker, İ. (2019). *Okul yöneticilerinin kurumsal itibar algılarıyla örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Tez No. 577648) [Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=jNRDC1RLfVd4_T7x7ZXmmXCL6GJtnHg-xUMr7JTuCFhaCFPUJpk6x2cXRGMZF_K
- Karaköse, T. (2006). *Eğitim örgütlerindeki iç ve dış paydaşların kurumsal itibara ilişkin algılamaları* (Tez No. 186205) [Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=-L8ilcwn9ZRRc_YMKxXW11ZV2eqQitY-QWre4hKmHVbrRSOzELzjWkrPCef-AY5s
- Kılıç, T. (2015). Kurum kültürü: bir kamu kuruluşunda mevcut ve arzulan kurum kültürü üzerine bir araştırma. *Toros Üniversitesi İİSBF Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 57-74
- Koçak A. ve Aydın, İ. (2021). Güven, saygınlık ve karizma: Toplumsal itibarın kadim dayanakları. *Selçuk İletişim Dergisi*, 14(4), 1641-1672. <https://doi.org/10.18094/josc.941999>
- Küçük, U. (2016). Liderlik ve kurumsal itibar yönetimi. *Bt haber*, 1079, 16.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Marelyby, A. M. & Fernando, Y. A. (2022). Reputation in higher education: A systematic review. *Frontiers in Education*, 7, <https://doi.org/10.3389/educ.2022.925117>
- Okur, M. E. ve Akpınar, A. T. (2012). Liderin itibarının kurumsal itibar yönetimine etkisi. *Mevzuat Dergisi*, (174).
- Özcan, H., ve Solmaz, B. (2019). Kurum içi sosyal paydaşlar ve kurumsal itibar ilişkisi. *Türkiye Mesleki ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (2), 75-96. <https://doi.org/10.46236/jovosst.633218>
- Ritzer, G. (2011). *Modern sosyoloji kurumları* (Çev. Hülür, H.). De Ki Basım Yayım.
- Sanatı, S. ve Demirel, M. T. (2021). Örgüt kültürünün algılanan kurumsal itibar üzerindeki etkisi: Bir kamu hastanesinde araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 24(2), 597-609.

- Schryen, G. Wagner G., & Benlian, A. (2015). Theory of knowledge for literature reviews: An epistemological model, taxonomy and empirical analysis of IS literature, *ICIS 2015 Proceedings*, 8. <https://aisel.aisnet.org/icis2015/proceedings/ResearchMethods/8>
- Sinan, Y. ve Kavas, E. (2015). Örgütsel bağlılıkta kurumsal itibarın rolü. *Journal of Turkish Studies*, 10(6), 833-854. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8312>
- Şahin Perçin, N. ve Arslanergül, B. D. (2020). Kurumsal itibar yönetiminin örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi: Kapadokya örneği. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 20(39), 1-31.
- Uzun, T. ve Kesicioğlu, O.S. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel mutluluğu ile iş Tatminleri ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(29), 39-52.
- Vella, K. J. & Melewar, T. C. (2008). Explicating the relationship between identity and culture: A multi-perspective conceptual model. T.C. Melewar (Eds.), *Facets of corporate identity, communication and reputation* (pp. 3-34). Routledge Press.
- Yalçın, İ ve Bayram, A. (2014). Örgüt kültürünün kurumsal itibara etkilerinin tespit edilmesine yönelik bir araştırma. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 14(28), 105-133.

Mesleki Eğitim Merkezlerinde (MESEM) Görev Yapan Öğretmenlerin Stres Kaynakları ve Başa Çıkma Yolları

Işıl Tabak, Müdür Yardımcısı, İzçet Baysal Mesleki Eğitim Merkezi, tabakisil@gmail.com 1

Türkan Argon, Prof. Dr., Bolu Abant İzçet baysal Üniversitesi, turkanargon@hotmail.com 2

Özet

Bu araştırmanın amacı mesleki eğitim merkezlerinde (MESEM) görev yapan öğretmenlerin stres kaynakları ve başa çıkma yollarını belirlemektir. Olgubilim deseninde yürütülen araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Bolu ilinde MESEM'lerde görev yapan 26 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler, içerik ve betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmaya göre MESEM öğretmenleri stresi yaşanan olumsuz olaylardan kaynaklı bireyde fiziksel ve psikolojik sorunlara neden olan durum olarak görmekte ve öğretmenlerin yarısı stres yaşamaktadır. Öğretmenler kurumlarında daha çok görevler, öğrenciler ve meslektaşlarından kaynaklı stres yaşarken, kurum kaynaklı stres nedenleri öğrenciler, okul içi ve dışı iletişim, görevle ilgili durumlardır. Yaşadıkları stres olumsuz duygu, düşünce ve davranışlara neden olmaktadır. Öğretmenler stresle başa çıkabilmek için bireysel çaba gösterip, fiziksel aktiviteler yapıp, destek almakta, büyük çoğunluğu bu yöntemlerinin işe yaradığını düşünmektedir. Öğretmenler strese maruz kalmamak için etkili iletişim, işleri zamanında yapma, stresli ortamda bulunmama, kişisel gelişim eğitimleri almak gibi önlemler almaktadırlar. Öğretmenlerin kurumlarında stres yaşamamak için tüm paydaşlardan beklentileri bulunmaktadır. Büyük çoğunluğu stresin yönetilebileceğini düşünen öğretmenler, stres yönetimi için seminer verilmesini, sosyal etkinlikler düzenlenmesini, kurallara uyulmasını, paydaşlar ve rehberlik servisi ile iş birliği yapılmasını, öğrenci sorunlarının çözülmesini talep etmektedirler. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin stres yaşamasına neden olan durumların üst yönetimlerce düzenlenmesi, okul yöneticilerinin desteği, başarısız öğrenci kabul eden kurumlardan daha nitelikli kurumlara dönüştürülmesinin sağlanması, stresle başa çıkabilme seminerlerinin verilmesi vb. öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: MESEM öğretmenleri, stres, stresle başa çıkma yolları

The Stress Sources of Teachers Working in Vocational Education Centers (VEC) and Their Ways to Cope with Stress

Abstract

The aim of this research is to determine the stress sources of teachers working in vocational education centers (VEC) and their ways to cope with it. The research which was carried out in a phenomenological pattern, was conducted on 26 teachers working in VECs in Bolu province in the 2022-2023 academic year. The data, collected with a semi-structured interview form, was analyzed using content and descriptive analysis methods. According to the research, VEC teachers see stress as a situation that causes physical and psychological problems in the individual due to negative events, and half of the teachers experience stress. While teachers mostly experience stress in their institutions related to their duties, students and colleagues, the causes of stress originating from the institution are students, communication inside and outside the school, and task-related situations. The stress they experience results in negative emotions, thoughts and behaviors. Teachers make individual efforts to cope with stress, do physical activities and get support, and the majority of them think that these methods work out. In order not to be exposed to stress, teachers take precautions such as effective communication, doing the work on time, not being in a stressful environment, and getting personal development training. Teachers have expectations from all partners in order to avoid stress in their institutions. Teachers, the majority of whom think that stress can be managed, demand seminars for stress management to be given, social events to be organized, rules to be followed, to cooperate with partners and guidance services, and student problems to be solved. In accordance with the findings, recommendations such as the situations that cause teachers to experience stress be regulated by senior management, the support of school administrators, ensuring that

institutions that accept unsuccessful students be transformed into more qualified institutions and seminars be given on coping with stress, etc.

Key words: VEC teachers, stress, ways to cope with stress

PROBLEM DURUMU

Nedenleri ve Sonuçları ile Stres

Sanayi devrimiyle başlayan çalışma süreci ev ve iş yaşamını ayırırken, çalışma hayatı ve çalışan ilişkilerinde köklü değişiklikler yapmış, hareketli ve hızlı yaşam içinde bireyin işlerini yaparken kapasite ve sınırlarını zorlaması iş yaşamında stres yaşamasını kaçınılmaz hale getirmiştir (Kaplan, 2021; Yüksel, 2014). Günümüzde bireylerin çalışma ortamında daha kompleks uyarılarla karşı karşıya kalması stres düzeyini artırmaktadır. Özellikle çalışma ortamında koşulların değişmesi, risklerin artması, rekabetin hızlanması, iş ilişkilerinde yaşanan sorunlar, daha fazla kazanç arzusu stres düzeyini arttırırken çalışanların davranışlarını, verimliliğini ve diğerleriyle ilişkilerini dolaylı ya da doğrudan etkilemektedir. Çalışanlar arasında sağlıklı ilişkilerin kurulabilmesi, hizmet kalitesinin yükseltilebilmesi ve daha verimli çalışma ortamlarının oluşturulabilmesinde stresin bireysel ve örgütsel nedenlerinin tanınıp anlaşılması, etkili ve doğru şekilde üstesinden gelinebilmesini kolaylaştıracaktır. Stresin olumsuz duygu, düşünce ve davranışlara neden olduğu düşüncesi genel kanı olmakla birlikte aynı zamanda stres olumlu olayların sebebi ya da sonucu da olabilmektedir. Örneğin, terfi etmek, evlenmek, popüler olmak gibi birey yaşamında olumlu durumlar da bireyin zaman zaman stres yaşamasına neden olabilmektedir. Diğer yandan ölüm, işsizlik gibi olumsuz durumlardan oluşan stres ise bireye ruhsal ve bedensel açıdan zarar verebilmektedir (İştar, 2012). Dolayısıyla yaşamın her anında stresle karşılaşmak ya da stressiz bir hayat yaşamamanın mümkün olmadığı söylenebilir. Zira hiç kimse stresten etkilenmeyecek kadar basit bir görevde çalışmamakta ya da stresten hiç etkilenmeyecek kadar profesyonel değildir (Norfolk, 1989). Belirtilen durumlar stresin bireyin özel hayatında ve iş yaşamında önemli bir unsur olduğunu göstermekte olup stresle ilgili teorik ve uygulamalı çalışmaların devam etmesinin de sebebi sayılabilir.

Örgütsel davranış alanında üzerinde durulan konulardan biri olan stres ile ilgili araştırmaların artmasına karşın, stresle yaşama ve stres deneyimi yeni bir olay ya da kavram değildir (Şahin, 2005). Gerilim, gerginlik, bunalım, şiddet, zorlama gibi anlamlar içeren stres (Özmutaf, 2006), TDK'da ruhsal gerilim, bireyin biyolojik ve psikolojik dengesi bozulduğunda verdiği tepki, tehdit veya acı veren olaylara vücudun normal fiziksel cevabı (<https://www.acibadem.com.tr/hayat/stres-nedir/>) şeklinde tanımlanmaktadır. Sıkıntı ya da zorluk anlamına gelen stresin kökeni eski Fransızca ve Orta Çağ İngilizcesindeki stres ya da straisse kavramlarına dayanmakta olup (Graham, 1999), bireyin üstesinden gelemeyeceği bir durumda ortaya çıkan baskı (Yüksel, 2014), aynı zamanda kişinin kendinden ve çevresinden kaynaklanan etkilere vermiş olduğu doğal tepkidir (Eren, Gümüştekin ve Öztemiz, 2004). Bauduin (2022) daha evrensel olarak stresi kişi tarafından kaynaklarını zorlayan veya aşan, refahını tehlikeye atan durum karşısında verdiği tepki olarak tanımlamıştır. Görüldüğü gibi stres, potansiyel olarak zarar verici ve kontrol edilemeyen fiziksel, çevresel ve sosyal durumlardan kaynaklanabilen içsel bir durumdur (Subramaniam, 2015). Çalışma ortamında ise bireyin kişisel ve iş yaşamını yakından ilgilendiren duygu durumu olup, bireyler üzerinde etkili olan ve onların davranışlarını, iş performansını, diğer çalışanlarla ilişkilerini etkileyen (Ömeroğlu, 2015) bir unsurdur.

Modern insanın her zaman her yerde karşılaşabileceği bir durum olan stres, bireyi fizyolojik ve psikolojik olarak etkilediği gibi iş performansı açısından da olumlu ve olumsuz etkilere sahiptir. Günlük yaşantıda engellenemeyip iyi yönetilemediğinde birçok hastalığa yatkınlığı arttıran stres (Sürme, 2019), çalışma ortamında işe uyum ve devam gibi konuları etkileyebilmektedir (Balci, 2000).

Alanyazında çalışanlarda görülen stres belirtileri fizyolojik, psikolojik ve davranışsal olarak sınıflandırılırken (Kaba, 2019; Ömeroğlu, 2015; Subramaniam, 2015), İştar (2012) bu belirtileri, bireysel ve örgütsel olarak iki gruba ayırmıştır (İştar, 2012). Topluluk önünde konuşma, verilen bir görevi belirli süre içinde yetiştirmeye çalışma, bir organizasyon düzenlerken olumlu ya da üzücü bir olay yaşama ya da fiziksel/duygusal olarak ciddi bir travmaya maruz kalma gibi çeşitli koşullara bağlı olarak ortaya çıkabilen stres (<https://www.medicana.com.tr/saglik-rehberi-detay/>), vücuttaki birçok organda uyarılma meydana getirmektedir. Nabız ve kan basıncında artışla birlikte soluk alıp vermenin sıklaşması, avuç içlerinin terlemesi ve ani üşüme gibi belirtilerle akutlaşan stres, daha ileri boyutta depresyona neden olarak bağımsızlık sistemine zarar verip uyku problemleri yaratabilmekte (<https://www.acibadem.com.tr/hayat/stres-nedir/>), konsantrasyon bozukluğu ile çalışma performansında düşüşe neden olmaktadır (<https://www.medicana.com.tr/saglik-rehberi-detay/>). Günlük yaşama ait sıradan problemlerden küsmeye, ayrılma gibi yakın çevre ile yaşanan iletişim sorunları, iş hayatının yoğun ve yorucu temposu ile maddi problemler strese kaynaklık ederken, kişisel kaynakları olan zihinsel

faaliyetler, olaylara bakış açısı ve algılayış biçimi de en az çevresel kaynaklar kadar önemlidir (<https://www.florence.com.tr/stres>). Belirtilen durumların çalışma ortamına yansması ya da yaşanması ise iş stresi olarak ortaya çıkarken, sağlık sorunları, işten ayrılma, tükenmişlik ve bezginlik gibi sonuçlara neden olabilmekte (Yüksel, 2014), sürekli yorgun hissetme, tansiyon ya da yüksek kan basıncı gibi sorunlar ortaya çıkarabilmektedir (Akgemci, 2001). Uzun süre fark edilmeden vücutta varlığını sürdüren stres ise olumsuz ruh hali, mizah anlayışını yitirme, sürekli baş ağrıları, yürürken sağa sola çarpma, gündelik yaşamda basit hatalar yapma ve nihayet depresyon, kaygı ve fiziksel hastalıklar olarak yüzeye çıkmaktadır (McKenna, 2009). Bireyde artan kırılabilirlik ile azalan güç ise endişenin artmasına sebep olmaktadır (Mentor, 2014). Diğer yandan bireye özgü olmasına rağmen stresin hayatın içindeki her şeyden kaynaklanabildiği (Bakırcı, 2012) göz önüne alınırsa örgüt içinde yetersiz ve zayıf iletişim (Eren, Gümüştekin ve Öztemiz, 2004), üst ve astların rekabeti, sorunların paylaşılması gibi örgütsel yaşam faktörlerinin strese sebep olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır (İştar, 2012).

Görüldüğü gibi insanların yaşamını olumsuz yönde etkileyen bir faktör olan stres, günlük yaşam ile iş yaşamının vazgeçilmez bir parçasıdır. Kişiyi fiziksel, zihinsel ve duygusal anlamda zarar veren, nedeni anlaşılabilen ya da anlaşıldığında da üstesinden gelinemeyen kaygıların, kişinin potansiyel gücünü aşarak gerilime dönüşmesiyle başlayan stres, kontrol altına alındığında ise belirli amaçlar için enerji yaratabilecek potansiyele sahiptir (Kaya ve Alım, 2015; Özel ve Bay, Karabulut, 2018). Özellikle orta düzey bir stres, bireyin başarılı olmasında büyük yarar sağlamaktadır. İş yaşamında, ailede, okulda ve sosyal yaşamda olmak üzere hayatın her alanında olağan ve vazgeçilmez olan stresin etkilerinin daha düşük seviyeye indirilmesi, kişinin yaşamını daha kaliteli ve verimli devam ettirebilmesi için önemlidir (Özel ve Bay, Karabulut, 2018). Dolayısıyla kişilerin stresin üstesinden gelebilmeyi öğrenmeleri ve stresin etkilerini en düşük seviyeye indirmeleri için stres yönetimini bilmeleri önem arz etmektedir (Kaba, 2019). Zira bilinçli olmasa da stres, büyük oranda bireyin kendisinden kaynaklanmaktadır.

Stresle başa çıkmada genellikle bireysel yöntemler kullanıldığından (Aksoy ve Kutluca, 2005), stresin kaynakları konusunda daha dikkatli olmayı öğrenme, bu kaynaklara karşı tepki düzeyini azaltacaktır (Akgemci, 2001). Örneğin, belirli kişisel alışkanlıkların değiştirilmesi stresin fiziksel ve psikolojik etkilerini azaltabileceği gibi (<https://www.medicana.com.tr/saglik-rehberi-detay/>) doğru nefes egzersizleri ve gevşeme teknikleri ile fiziksel aktiviteler stresi tedavi edebilmekte, bedende rahatlatma, kişinin duygu ve düşüncedeki olumsuzluklarla başa edebilmesini kolaylaştıracaktır (<https://www.acibadem.com.tr/hayat/stres-nedir/>). Bununla birlikte kişisel farklılıklar bireylerin strese dayanma gücünü farklılaştırmaktadır. Çünkü kişilik özellikleri, sosyal destek alıp almama, ekonomik yeterlilikler ve en önemlisi önceki yaşantıların strese etkisi fazladır (<https://www.acibadem.com.tr/hayat/stres-nedir/>). Bu nedenle bireylerin stres karşısındaki tepkileri ve yaşanan stresin düzeyi ve süresi farklılık göstermektedir.

Stresin sebebi de sonucu da çoğunlukla insan kaynaklıdır ve insan için stresin olmadığı bir ortam hemen hemen yok denecek kadar azdır. Nedenleri ve sonuçlarıyla üretkenliği azaltan, sağlığı etkileyen, enerjiyi bitiren bir unsur olan stresin hem birey hem de örgüt tarafından dikkate alınması (Mentor, 2014), stresin iş yerinde herkesi etkilediği için (Losyk, 2006) gereklidir. Çalışma ortamında bireysel ve örgütsel başarı, stresten uzak kalmaya bağlı olduğundan (Akgemci, 2001) örgüt içi ve dışında gündeme gelebilecek olumsuzlukların, çalışanları ve örgüt yapısını olumsuz etkilemesine izin verilmemesi gerekmektedir. Bu sürecin başarısında ise örgüt yöneticilerine önemli görev ve sorumluluk düşmektedir. Yapıcı /yararlı stres görev performansına olumlu etki yaparken yıkıcı /zararlı stres performans düşüklüğüne sebep olup bireyin sağlığını bozmaktadır. Bu durumu bilen bir yönetici, bireyler, çalışma ortamı, iş çevresi ve iş stresinin miktarı arasında bir denge oluşturmaya çalışmalıdır (Eren, Gümüştekin ve Öztemiz, 2004).

Çalışma ortamında bireylerin stresli olma sebebi fazla iş yükü, iş yeri kültürü ve olumsuz çalışma arkadaşları olabileceği gibi (Mentor, 2014), iş yükündeki ve ödemelerdeki değişim, görev ya da ekip değişikliği, iş güvenliğindeki değişim de olabilmektedir. Bu tip ortamda çalışanlar genel olarak daha kolay öfkelenmekte ve basit olaylara bile aşırı tepkiler gösterebilmektedirler. Çalışmada başarısızlık korkusu, özgüvende azalma, güven kaybı ve tükenme gibi tepkiler ortaya çıkabilmekte (Mentor, 2014), stres artıkça konsantrasyon kaybolmakta (Norfolk, 1989), işe gelmeme, yaralanma, psikolojik sorunlar, üretkenliğin ve performansın düşmesi ve çalışan devri gibi olumsuz durumlar ortaya çıkabilmektedir (Losyk, 2006). Diğer yandan işteki stres sağlığı, mutluluğu ve ev yaşamının kalitesini de etkilemektedir (Losyk, 2006). Kontrolde çıkarsa hastalığa, daha düşük performansa ve hatta ölüme bile neden olabilen stres (Norfolk, 1989), doğru ve faydalı bir şekilde yönlendirilirse bireye ümitlerini ve hedeflerini gerçekleştirmekten alkoyan engelleri aşması için cesaret verecek bir unsur da olabilmektedir. Dolayısıyla fiziksel, zihinsel ve ruhsal bedelle karşı karşıya kalınmaması için çalışanların stresi yönetebilmesi önemlidir (Losyk, 2006). Bu doğrultuda çalışanların ve yöneticilerin stres yaratan durumlar ve başa çıkabilme yöntemlerinde bilinçli davranmaları, bireysel yaşamları ve örgüt verimliliği açısından önemli sonuçlar doğuracağı söylenebilir.

Okulda ve Mesleki Eğitim Merkezleri Özelinde Stres

Her işin kendine has çalışma koşullarının olması ve bu koşulların, kişilerin beklentilerine cevap vermemesi, çalışanların stresli olmalarına neden olabilmektedir. Çalışma ortamında işyerinin yapılan işle uyumsuzluğu, gürültülü ve havasız bir ortam, donanım yetersizliği gibi fiziksel kaynaklar ile örgüt kararlarına katılamama, yetkinin verilememesi, rol belirsizliği yaşama, aşırı iş yükü, yetersiz ücret ve sosyal destek alamama gibi yönetsel kaynaklar strese yol açabilmektedir (Şahin, 2005). Pek çok meslekte görülen stres, günlük yaşam sorunlarının ve mücadelenin daha fazla artıp başa çıkmanın zorlaştığı öğretmenlik, polislik gibi mesleklerde daha yoğun yaşanmaktadır (<https://www.acibadem.com.tr/hayat/stres-nedir/>). Eğitim ve öğretimin başat unsuru olan öğretmenler okul başarısında önemli yere sahip olup, eğitimsel amaç ve hedeflerin gerçekleşmesinde önemli rol oynamaktadır. Eğitim niteliği ve verimliliğinin artırılmasında öğretmenlerin sahip olduğu uzmanlık bilgisi, pedagojik formasyon, iletişim becerileri ve genel kültürün yanında duygusal ve psikolojik durumları da önemlidir. Stres ise öğretmenlerin psikolojik durumlarını etkileyen en önemli faktörlerden biridir (Kaplan, 2021). Stresin algılanması kişiden kişiye değişiklik gösterse de öğretmenleri etkileyen örgütsel stres kaynakları her okulda benzerlik göstermektedir. Okullardaki stres kaynaklarının başında okul binasının konumu ve ortamı, donanım eksikliği, öğrencilerin akademik performansı, acil yapılması istenen işler, okulun kültürü ve iklimi, öğretmen teftişi, paydaşların (yönetici-öğretmen-öğrenci-veli) davranışları, iletişim türü/yetersizliği, işin gerekleri ile bireysel uyumsuzluk, mesleki yetersizlik, yetersiz olduğu düşünülen maaş ve ücret, sürekli değişen eğitim politikaları, iş yükü ve iş yeri güvenliği gelmektedir (Bakırcı, 2012).

Öğretmenlerin yaşamış oldukları stres ve bunun eğitime yansımaları kendileri kadar öğrenciler ve eğitimin niteliği açısından da önemlidir (Balaban, 2000). Örneğin bazı kurumlardaki öğrenci profili öğretmenlerin çalışma şevkini kırabilmekte, öğrenmeyi çeşitli sebeplerle reddeden öğrencilere hitap etmek zorunda kalan öğretmenlere farklı duygular yaşatabilmektedir (Atıla, 2012). Özellikle ergenlere hitap eden ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler, öğrenci disiplinine ilişkin sorunlar yaşamakta olup yönetici-veli-öğrenci baskıları nedeniyle örgütsel strese maruz kalmaktadırlar. Bu okullarda eğitim alan öğrencilerin yüksek öğretime hazırlanması, yıl içinde müfredat programını etkin bir şekilde tamamlamaya çalışırken üst öğrenim kurumlarına giriş sınavlarında başarı gösterilmeye çalışılması başta gelen örgütsel stres kaynaklarıdır (Bakırcı, 2012). Diğer yandan okulda öğrenci sayısı, ısı, ışık, gürültü, renk, temizlik, yerleşim düzeni gibi durumlar da stresi etkilemektedir (Vural, 2004). Diğer bütün kurumlarda olduğu gibi okullarda da yaşanan stresin kontrol edilmesinde yöneticilere önemli görevler düşmektedir. Onlardan okuldaki stres kaynaklarını belirleyip minimize etmeleri ve öğretmenlere rahat bir ortamı sağlamaları beklenmektedir. Özellikle değişen paradigmasıyla mesleki eğitim merkezleri (MESEM) öğretmenleri açısından bu durum daha da önemli bir hale gelmiştir. Çünkü MESEM'ler başlangıçta sadece yaygın eğitim kapsamında faaliyetlerini gerçekleştirirken, günümüzde örgün ve yaygın eğitimi kapsayacak şekilde süreç devam etmektedir. Bu kurumlarda verilen eğitim ve mesleki ve teknik eğitim birbirinin tamamlayıcısı durumunda olup ayrı düşünülmemelidir (Kılınç, 2016). MESEM'ler, yaygın eğitim kapsamında halk eğitim merkezleri ile hayat boyu eğitimi yürütmektedir. Bu kurumların iş görenleri olan öğretmenler akademik bilgi ile mesleki beceriyi öğrencilere kazandırmaktadırlar (Atmanlar, 2015).

Ülkemizde çeşitli sebeplerden dolayı eğitim öğretim dışında kalmış bireyler, kalifiye meslek sahibi olabilmeleri için MESEM'lerde yetiştirilir (Güvenci, 2018). Türkiye'de 09.12.2016 tarihli 29913 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan 6764 sayılı MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ve 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu'nda değişiklik yapılarak çıraklık eğitimi, örgün ve zorunlu eğitim kapsamına alınmış, MESEM'ler Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlanmıştır. Belirtilen kanunlarla ülke ekonomisinin temel yapı taşı olan işletmelerin çırak ihtiyacını karşılama ve öğrencilerin mesleklerini ahilik kültüründen gelen usta çırak ilişkisiyle işbaşında öğrenmeleri amaçlanmıştır. Halihazırda MESEM'lerde 33 alan ve 181 dalda eğitim programı bulunmaktadır (https://izzetbaysalmem.meb.k12.tr/icerikler/listele_42287_duyuru). Öğrenciler haftanın 1 günü okulda teorik eğitim alırken 4 günü işletmelerde pratik eğitim almaktadır. MESEM'e en az ortaokul veya imam hatip ortaokulunu bitirmiş, sağlık durumu ilgili mesleğin öğrenimine elverişli ve bu durumu gerektiğinde sağlık raporuyla belgelendiren kişiler kaydolabilmektedir. Kaydolacak kişilerin, kaydolacağı meslek dalı ile ilgili bir iş yeriyle sözleşme imzalaması gerekmektedir. Sözleşme imzalanacak iş yerinde "Usta Öğreticilik Belgesine" sahip bir usta bulunması gerektiği gibi, kayıt için yaş sınırı bulunmamakta ve öğrenciler yıl boyu kaydolabilmektedirler.

Bu kurumların kendisine has özellikleri göz önüne alındığında, çalışan öğretmenlerin çok farklı yaş grubundan birbirinden farklı işverenlere kadar toplumun hemen hemen tüm kesimlerinden kişilere hitap ettiği söylenebilir. İş dünyasının nitelikli iş gücü ihtiyacını karşılamaya yönelik öğrencilerin; ilgi, istek, yetenek ve kişilik özelliklerine uygun başarılı ve mutlu olabilecekleri bir mesleği seçebilmek için meslekler hakkında bilgilendirilmeleri, eğitim sistemi ile çalışma hayatı arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi gibi pek çok konuyu ele alan mesleki eğitim merkezleri tüm paydaşlarıyla kolektif bir çalışma içindedir (Küçükaslan, 2022). Yaşanılan tüm bu süreçler, bu kurumlarda çalışan

öğretmenlerin hem bireysel hem de örgütsel olarak farklı nedenlerle stres yaşamalarına sebep olabilmektedir. Bu doğrultuda yapılan bu çalışma ile MESEM öğretmenlerinin yaşadıkları stres kaynakları belirlenerek, nasıl başa çıktıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin yaşadıkları stresin literatürde farklı açılardan ele alındığı görülmekle birlikte (Bkn: Buluş, 1999; Balaban, 2000; Argon ve Ateş; 2007; Ortar ve Övü, 2007; Tekkoyun, 2008; Ceyhun, 2009; Gündüz ve Coşkun, 2011; Yetişir, 2011; Gamsız, Yazıcı ve Altun, 1013; Göksoy, Arıcan ve Eriş, 2015; Kaya ve Alım, 2015; Kayhan, 2015; Yetim ve Çevik, 2019; Yanardağ ve Dikmen, 2020; Aslan, Baydın ve Gülmez, 2022; Aslantaş, 2022), doğrudan MESEM öğretmenlerinin yaşadıkları stres ve baş etme yöntemlerine yönelik bir çalışmaya ulaşamamıştır. Yapılacak çalışmanın bu kurumların ve öğretmenlerinin stres yaşamalarını önleyecek tedbirlerin alınması ve politikalara ışık tutması açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacını mesleki eğitim merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin stres kaynakları ve yaşadıkları stresle nasıl başa çıkabildiklerini belirlemek oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma insanların dünyayı algılayıp yaşama biçimleri ile deneyimlerine göre herhangi bir konuda oluşturdukları anlamları araştıran (Merriam, 2018) nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni modelindedir. Olgubilim insanların deneyimlediği ancak derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığı kavram ya da durumları araştırmayı amaç edinmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda yapılan çalışmada MESEM öğretmenlerinin yaşadıkları stres ve başa çıkma yöntemleri araştırılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Bolu ili ve ilçelerinde bulunan MESEM’lerde görev yapan 26 öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 1 de gösterilmiştir.

Tablo 1

Katılımcılara ait demografik bilgiler

Kurum Görevi	
Kadro (18)	3.Ö,4.Ö,5.Ö,7.Ö,8.Ö,9.Ö,10.Ö,12.Ö,14.Ö,16.Ö,17.Ö,18.Ö,20.Ö,21.Ö,22.Ö,23.Ö,24.Ö, 26.Ö
Görevlendirme (6)	1.Ö,2.Ö,6.Ö,13.Ö,15.Ö,25.Ö
Ücretli (2)	11.Ö, 19.Ö
Cinsiyet	
Kadın (14)	2.Ö,4.Ö,5.Ö,6.Ö,9.Ö,10.Ö,11.Ö,12.Ö,13.Ö,14.Ö,19.Ö,20.Ö,21.Ö,23.Ö
Erkek (12)	1.Ö,3.Ö,7.Ö,8.Ö,15.Ö,16.Ö,17.Ö,18.Ö,22.Ö,24.Ö,25.Ö,26.Ö
Mesleki kıdem	
0-5 yıl (4)	2.Ö,4.Ö,11.Ö,19.Ö
6-10 yıl (1)	5.Ö
11-15 yıl (3)	7.Ö,12.Ö,14.Ö
16-20 yıl (3)	8.Ö,9.Ö,23.Ö
21 yıl ve üzeri (15)	1.Ö,3.Ö,6.Ö,10.Ö,13.Ö,15.Ö,16.Ö,17.Ö,18.Ö,20.Ö,21.Ö,22.Ö,24.Ö,25.Ö,26.Ö

Branş	
Kültür dersi (10)	1.Ö,2.Ö,4.Ö,5.Ö,11.Ö,14.Ö,15.Ö,19.Ö,20.Ö,26.Ö
Meslek dersi (16)	3.Ö,6.Ö,7.Ö,8.Ö,9.Ö,10.Ö,12.Ö,13.Ö,16.Ö,17.Ö,18.Ö,21.Ö,22.Ö,23.Ö,24.Ö,25.Ö
Mezun olunan fakülte	
Eğitim (16)	1.Ö,2.Ö,3.Ö,6.Ö,7.Ö,8.Ö,9.Ö,10.Ö,13.Ö,16.Ö,18.Ö,20.Ö,21.Ö,22.Ö,25.Ö,26.Ö
Fen-Edebiyat (5)	4.Ö,5.Ö,14.Ö,19.Ö,24.Ö
Diğer (İlahiyat, Mesleki Eğitim (5)	11.Ö,12.Ö,15.Ö,17.Ö,23.Ö

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 18'inin kadrolu, 6'sının görevlendirme, 2'sinin ücretli olarak görev yaptığı; 14'ünün kadın, 12'sinin erkek olduğu; 4'ünün 0-5 yıl; 1'inin 6-10 yıl; 3'ünün 11-15 yıl; 3'ünün 16-20 yıl; 15'inin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu; 10'unun kültür, 16'sının meslek dersi öğretmeni olduğu; 16'sının eğitim, 5'inin fen-edebiyat, 5'inin ise diğer (ilahiyat fak, mesleki eğitim fak.) fakültelerden mezun olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan öğretmenlerin demografik bilgilerinin de bulunduğu yarı yapılandırılmış görüşme formunda şu sorular yer almaktadır.

1. Size göre genel anlamda a) Stres nedir? B) Sizde stres yaratan durumlar nelerdir?
2. Çalıştığınız kurumda a) Stres yaşıyor musunuz? B) Yaşadığınız strese nelerin sebep olduğunu düşünüyorsunuz?
3. Çalıştığınız kurumda yaşadığınız stres sizde ne tür duygu, düşünce ve davranışlara neden olmaktadır?
4. Çalıştığınız kurumda a) Stres yaşadığınız durumda, bununla nasıl başa çıkmaktasınız? B) Uyguladığınız yöntemin işe yaradığını düşünüyor musunuz?
5. Çalıştığınız kurumda strese maruz kalmamak için neler yapmaktasınız?
6. Çalıştığınız kurumda stres yaşamamanız için kimlerden ne tür davranışlar beklemektesiniz?
7. Sizce a) Stres yönetilebilir mi? B) Stres yönetimi için neler yapılabilir?

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada görüşme formlarından elde edilen verilerin çözümlemesinde nitel analiz yöntemlerinden içerik ve betimsel analiz kullanılmıştır. Nitel analiz yönteminde veriler tümevarım anlayışıyla yaratıcı ve betimleyici bir yaklaşımla sistematik olarak kategorileştirilerek, kategoriler arasındaki ilişki anlaşılarak betimlenmektedir (Ekiz, 2013). Araştırmada önce veri formları kodlanmıştır (1.Ö,2.Ö vb.) ardından analize geçilmiştir. Verilerin benzer olanları gruplanarak temalar ve kategoriler oluşturulmuştur. Bu tema ve gruplarla veri sıklığı ve verilere ait öğretmen görüşleri tablolaştırılarak sunulmuştur. Bulgular kısmındaki kodları desteklemek amacıyla öğretmen görüşlerinden çarpıcı olanlara yer verilmiştir.

Geçerlik Güvenirlik

Araştırmada geçerlik güvenirlik açısından, araştırma sorularının hazırlanması aşamasından, katılımcıların seçimi, verilerin toplanması ve çözümlemesi aşamalarına kadar yapılanlar şu şekildedir: Araştırma soruları hazırlanmadan önce literatür taranmış, stresle ilgili birçok çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Öğretmenlerin görüşlerini derinlemesine ortaya çıkarmak için sorular uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. İki öğretmene ön uygulama yapılmıştır. Araştırmanın iç geçerlik ve inanırılığının sağlanmasında temel stratejilerden biri de veri toplama sürecine uygun ve yeterli katılım sağlanmasıdır (Merriam, 2018). Bu nedenle katılımcılardan benzer cevaplar alınmaya kadar mesleki eğitim merkezlerinde görev yapan toplam 26 öğretmene ulaşılmıştır. Öğretmenlerden gönüllü olanlarla birebir görüşülerek veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde bulgular, alan yazınla karşılaştırılmış, anlamı ve uygulamadaki gerçekliklere

uygunluğu ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için elde edilen verilerin bir bölümü doğrudan alıntı yöntemi kullanılarak, bulgular bölümünde sunulmuştur. Değerlendirmenin kime ait olduğunu belirtmek için ise başta verilen numara ile öğretmen kelimesinin ilk harfi kullanılmıştır (1.Ö, 2.Ö, 3.Ö). Ayrıca formlar saklanmaktadır.

BULGULAR VE YORUMLAR

MESEM Öğretmenlerine Göre Genel Olarak Stres ve Stres Yaratan Durumlar

Tablo 2’de MESEM öğretmenlerinin stresin ne olduğuna yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 2

MESEM Öğretmenlerinin Genel Olarak Strese Yönelik Görüşleri

Tema	n	Örnek görüşler
Olumsuz durumlar karşısında bireyde oluşan duygu değişimi	9	“Herhangi bir olay karşısında durgun ruh haline bürünme” (1.Ö). “Kişinin olumlu olan ruh halini, dengesini bozan dış etkenlerdir” (5.Ö). “İnsanın içinde bulunduğu sıkıntılı durumdan kaynaklı duygu durumunda değişiklik olmasıdır” (19.Ö).
Olumsuz durumlar karşısında bireyde oluşan fiziksel ve psikolojik değişimler	8	“Rutinin dışına çıkmak zorunda kalındığında vücudun verdiği fizyolojik ve psikolojik duygu durum bozukluğu” (12.Ö). Kişilerin karşılaştıkları olumsuz olaylar karşısında psikolojik ve biyolojik yapılarında oluşan bozulmalar sonucu gösterdiği hal ve davranışlar” (18.Ö) “Fiziksel, ruhsal olarak tedirgin olma hali” (22.Ö).
Olumsuz duygu içinde olma	8	“Günlük yaşantı içerisinde insanın huzursuzluk yaşama durumudur” (2.Ö). “Huzursuzluk, can sıkıntısı hali” (25.Ö). “İnsanın kafasını bir şeye takması ve onu düşünmekten dolayı yaptığı işe kendini verememesi” (8.Ö).

Tablo 2’ye göre öğretmenlerin genel olarak stresle ilgili görüşleri 3 başlıkta toplanmaktadır. Bunlar; olumsuz durumlar karşısında bireyde oluşan duygu değişimi (n=9), fiziksel ve psikolojik değişimler (n=8) ve olumsuz duygu içinde olma (n=8) şeklindedir. Elde edilen görüşlerden öğretmenlerin stresi olumsuz olaylardan kaynaklanan, bireyde fiziksel ve psikolojik sorunlara neden olan bir duygu değişim durumu olarak tanımladıkları görülmektedir. Yaşanılan stres bireyin can sıkıntısı, huzursuzluk yaşama ya da durgun ruh haline bürünmesine neden olan olumsuz duygular ile bireyin kendisini yaptığı işe verememesi, yapılan işte amacına ulaşamaması veya erteleme gibi birçok olumsuz sonuca sebep olabilmektedir. Yapılan tanımlar stresin bireyin hem gündelik hayatında hem de iş yaşamında önem arz ettiğini göstermektedir. Fiziksel ve psikolojik olarak kendini rahat hissetmeyen bireyin gündelik hayatında ve iş yaşamında sağlıklı etkileşim ve iletişimi kurabilmesi zorlaşabilmektedir.

Tablo 3’te MESEM öğretmenlerinin genel olarak stres yaratan durumlara yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 3

MESEM Öğretmenlerine Göre Genel Olarak Stres Yaratan Durumlar

Tema	Kategori	n	Örnek görüşler
İş yaşamında	Görevle ilgili		
	Zamanında yapılmaması (2.Ö,3.Ö, 6.Ö, 11.Ö, 13.Ö, 4.Ö,17.Ö, 18.Ö, 0.Ö,22.Ö)	10	“Verilen önemli bir görevi zamanında yetiştirememek” (18.Ö)
	Resmi işlerde çıkabilecek sorunlar (2.Ö,19.Ö,20.Ö)	3	“Resmi işlerde çıkabilecek sıkıntılı durumlar, planladığımız işlerin yolunda gitmemesi” (2.Ö).
	Sorumlu olunmayan işler (9.Ö,14.Ö)	2	“Ders dışında verilen ekstra görevler” (9.Ö)
	Topluluk karşısında konuşma (20.Ö)	1	“Öğrenci dışında topluluk karşısında konuşma yapmak” (20.Ö).
	Öğrencilerle ilgili		
	Olumsuz ve sorumsuz öğrenci davranışları (8.Ö,9.Ö,10.Ö,13.Ö, 16.Ö,18.Ö,25Ö)	7	“Öğrencilerdeki sorumsuzluklar ve ilgisizlikler. Öğrencilerdeki ahlak dışı konuşma ve davranışlar” (16.Ö).
	Alanlarda öğrenci azlığı (9.Ö,10.Ö)	2	“Alanımda yeterince öğrenci olmaması” (9.Ö).
	Meslektaşlarla ilgili		
	Yönetici ve öğretmenlerin olumsuz davranışları (3.Ö,13.Ö,25.Ö,26.Ö)	4	“Bazı arkadaşların olumsuz davranışları” (25.Ö).
Gergin ortam (12.Ö)	4	“Gergin ortam” (12.Ö)	
Haksızlığa uğrayıp dışlanmak (15.Ö)	1	“Haksızlığa uğramak/ dışlanmak/ başarısız olmak” (15.Ö).	
Hem iş hem günlük yaşamda	Genel olanlar		
	Belirsizlikler (1.Ö,5.Ö,7.Ö,10.Ö,11.Ö, 12.Ö, 24.Ö,26.Ö)	8	“Belirsizlik, düzensizlik” (11.Ö).
	Üzücü ve hayati olaylar (4.Ö, 6.Ö,12.Ö, 22.Ö)	4	“Üzücü olaylar karşısında stres olurum” (22.Ö). “Hayati önem taşıyan her konu” (4.Ö).
	Ekonomik sorunlar (8.Ö, 23.Ö, 25.Ö, 26.Ö, 4.Ö,13.Ö,17.Ö)	7	“Ücretlerin yeterli olmaması” (25.Ö).

Diğer

Empati yoksunluğu (17.Ö)	1	“Karşı tarafın sizi anlamaması, anlamak istememesi, insanlarda empati kültürünün yoksunluğu gibi etmenler strese neden olmaktadır” (17.Ö).
--------------------------	---	--

Kişisel olanlar

Ailevi sorunlar (8.Ö,14.Ö,15.Ö)	3	“Ailevi sorunlar dönemsel olarak stres oluşturabilir” (8.Ö).
İletişim problemleri (4.Ö,23.Ö)	2	“Çocuklarımı üzen her durum. Sosyal iletişim problemleri” (23.Ö).
Çocuklarla ilgili konular (14.Ö,23.Ö)	2	“Çocuklarımın hasta olması, ailemle ilgili kötü durumlar yaşanması” (14.Ö)

Tablo 3 incelendiğinde MESEM öğretmenlerine göre stres yaratan durumlar iş yaşamında ve hem iş yaşamında hem günlük yaşamda stres oluşturan nedenler olmak üzere iki temada toplanmıştır. Öğretmenlere göre iş yaşamında görevle ilgili zamanında yapılmaması (n=10), resmi işlerde çıkabilecek sorunlar (n=3), sorumlu olunmayan işler (n=2), topluluk karşısında konuşma (n=1); öğrencilerle ilgili olumsuz ve sorumsuz öğrenci davranışları (n=7) ile alanlarda öğrenci azlığı (n=2); meslektaşlarla yönetici ve öğretmenlerin sorumsuz davranışları (n=4) duygularla ilgili ise (n=4) gergin ortam, haksızlık, dışlanma vb. strese neden olmaktadır. Hem iş hem günlük yaşamda ise öğretmenlere göre genel olarak belirsizlikler (n=7), üzücü ve hayati konular (n=4), ekonomik sorunlar (n=4), yaşam koşulları (n=3) ve diğer konular kategorisinde tutuculuk ve cehalet; kişisel olarak da ailevi sorunlar (n=3), iletişim problemleri (n=2) ve çocuklarla ilgili konular (n=2) strese neden olmaktadır. Elde edilen bulgular öğretmenlerin hem iş yaşamında hem de günlük yaşamlarında stres yaratan durumlarla karşılaştıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin görevlerini tam ve zamanında yapamamaları, resmi konularda aksilikler yaşamaları, ekstra işlerin yüklenmesi; öğrencilerin sorumsuz ve olumsuz davranışları ya da bazı alanlarda yeterli sayıda öğrenci bulunmaması stres oluşturduğu gibi gerek meslektaşlarının gerekse okul yöneticilerinin sorumsuz davranışlarıyla birlikte ortamının gergin olması, haksızlığa uğrama, dışlanma, başarısızlık yaşama gibi durumlar da stres yaşamalarına sebep olmaktadır. Stresli mesleklerden biri olan öğretmenlik mesleği MESEM’lerde diğer kurumlardan farklı nedenlerin de öğretmenlerde stres oluşturduğu görülmektedir. Bu kurumlarda görevlerini zamanında eksiksiz bir şekilde yapmak isteyip yapılamadığı durumlar, öğretmenleri strese sokan durumların başında gelmektedir. MESEM’lerde öğrencilerin bir gün okula gelip diğer günler işletmelerde olmaları, öğretmenlerden istenen evrak işlerinin aksamasına sebep olduğu gibi işletmelerde öğrenciyi takip eden öğretmenlerin, öğrencilerin işe giriş ve çıkışlarını kontrol etmede zorluk yaşamaları süreci olumsuz etkilemektedir. Çünkü MESEM’lerde kayıt dönemi olmayıp öğrenci her zaman (karne verilmesinden 3 hafta öncesi nakil ve geçişlerin kapatılması hariç) kaydolabilmektedir. Bu durum sınıflarda sürekli öğrenci sirkülasyonu oluşturmaktadır. Yaşanılan süreç öğrencileri sınav yaparken bile, öğretmenleri zorlayıcı bir durum olmaktadır. Hatta sınıf öğretmenliği yapan bir öğretmen öğrencilerin dersine hiç girmeyebilmektedir. Çünkü bazı sınıflarda farklı alan/daldan kayıtlı öğrenciler bulunmaktadır. Bütün bu sorunlar, öğretmenlerin MESEM’lerde daha farklı ve düzeyde stres yaşamalarına neden olabilmektedir. Bu faktörler Akgemci (2010), Artan (1985), Ekinci ve Ekici (2003), Eren Gümüştekin ve Öztemiz (2004), İştar (2012), Okutan ve Tengilimoğlu (2002), Özmutaf (2006) ve Yüksel’in (2014) çalışmalarındaki örgütsel stres faktörleriyle benzerlik göstermektedir.

MESEM Öğretmenlerinin Kurumlarında Stres Durumları ve Stres Nedenleri

Tablo 4’ te MESEM öğretmenlerinin kurumlarında stres yaşayıp yaşamadıklarına dair görüşleri yer almaktadır.

Tablo 4.

MESEM Öğretmenlerinin Kurumlarında Stres Yaşama Yaşamadıklarına Yönelik Görüşleri

Tema	n	Örnek görüşler
Hayır (1.Ö,3.Ö,4.Ö,5.Ö,6.Ö,8.Ö, 19.Ö, 20.Ö,23.Ö,24.Ö,25.Ö,26.Ö)	12	“Çalıştığım kurumda stres yaşamıyorum” (19.Ö).
Bazen (2.Ö,7.Ö,9.Ö,10.Ö, 11.Ö, 12.Ö, 14.Ö, 15.Ö, 18.Ö,21.Ö)	10	“Zaman zaman yaşamaktayım” (7.Ö).
Evet (13.Ö,16.Ö,17.Ö,22.Ö)	4	“Evet. Özellikle öğrencilerin yetişme kültürlerinin zayıflığı, öğrenci vasfının oluşmaması bizlere stres yaşatmaktadır” (17.Ö).

Tablo 4'e göre MESEM öğretmenlerinin 12'si çalıştıkları kurumda stres yaşamadıklarını belirtirken, 10'nun bazen, 4'ünün ise stres yaşadığını belirttiği görülmektedir. Diğer kurumlara ve bölümlerine karşın MESEM'lerde çoğu daha az öğrencinin bulunması, öğretmen sayısının az olması, stresi azaltan ya da yaşanmamasına neden olan durumların başında gelmektedir. Bunun yanında meslek dersi öğretmenlerine karşın kültür dersi öğretmenlerinin sınıflarının kalabalık olması, ders yapmayı zaman zaman engelleyen temel neden olup bu öğretmenlerin stres yaşamalarına neden olabilmektedir.

MESEM Öğretmenlerinin Kurumlarında Stres Yaşama Nedenleri

MESEM öğretmenlerinin kurumlarında stres yaşama nedenlerine yönelik görüşleri Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

MESEM Öğretmenlerinin Kurumlarında Stres Yaşama Nedenlerine Yönelik Görüşleri

Tema	Kategori	n	Örnek görüşler
Öğrenci	Derse olan ilgisizlik ve başarı durumları (2.Ö,11.Ö,12.Ö, 16.Ö, 17.Ö, 24.Ö)	6	“Öğrencilerin derse olan ilgileri ve başarı durumları” (2.Ö). “İnsanların (öğrencilerin) ustalık, kalfalık beklentilerinin not bazında karşılanamaması durumundaki şikâyet” (12.Ö)
	Olumsuz davranışlar (14.Ö,15.Ö,16.Ö,18.Ö,25.Ö)	5	“Öğrencilerin ön görülemez gayri ahlaki konuşma ve davranışları, sorumsuzlukları, dersle ilgili not almayışları. Dağıtılan kitabı, hediye edilen defteri, kalemi getirmeyişleri. Sınavlarda öğrencilerin yarıdan fazlasının kalemi olmayışı. Düşünmeden, okumadan cevap vermeleri” (16.Ö).
	Okulun öğrenci profili (9.Ö,10.Ö, 13.Ö)	3	“Öğrenci profili” (9.Ö)
	Veli ilgisizliği (13.Ö)	1	“Öğrenci davranışları ve profili veli ilgisizlikleri” (13.Ö)

Okul içi-dışı iletişim	İdare tutumu (7.Ö, 13.Ö, 22.Ö)	3	“Çok kolay çözülebilecek konuların aşırı büyütülerek çözümsüz bir olay gibi yansıtılması beni strese (sebeptir) sokmaktadır” (7.Ö).
	Saygısızlık ve kuralızsızlık (17.Ö 21.Ö)	2	“Yaşadığımız toplumda insanların saygısızlığı, kuralızsızlığı” (21.Ö).
	Mesai arkadaşları (17.Ö,25.Ö)	2	“Mesai arkadaşları” (25.Ö).
	İşveren ve çırak ilişkileri (13.Ö).	1	“İdare tutumu, veli ilgisizlikleri, işveren ve çırak ilişkileri” (13.Ö).
Görev	Görev tanımının net olmaması (22.Ö,26.Ö)	2	“Tam bir görev tanımının olmaması, yaşanan her olumsuz olaydan öğretmenin sorumlu olması stres yaratmaktadır” (22.Ö).
	Resmi işler (2.Ö)	1	“Resmi işler, öğrencilerin derse olan ilgileri ve başarı durumları” (2.Ö)
	Acil yapılması gereken işler (3.Ö)	1	“Bazı işlerin acil yapılması” (3.Ö)
	Uzun sınav gözetmenliği (14.Ö)	1	“Uzun süren sınav gözetmenlikleri” (14.Ö).
	Bireysel hatalar (8.Ö)	1	Kendi hatalarım, düşüncesiz hareketlerim, yanlış kararlar, yanlış konuşmalar” (8.Ö).

MESEM öğretmenlerinin kurumlarında stres yaşama nedenleri öğrenci, iletişim ve görev olmak üzere 3 temada toplanmıştır. Stres nedeni olarak öğrenci temasında derse olan ilgisizlik ve başarı durumları (n=6), olumsuz davranışlar (n=5), okulun öğrenci profili (n=3), veli ilgisizliği (n=1); okul içi ve dışı iletişim temasında idare tutumu (n=3), saygısızlık ve kuralızsızlık (n=2), mesai arkadaşları (n=2), işveren-çırak ilişkileri (n=1); görev temasında ise görev tanımının net olmaması (n=2), resmi (n=1) ya da acil yapılması gereken işler (n=1), uzun sınav gözetmenlikleri (n=1) ve bireysel hatalar (n=1) belirtilmiştir. Elde edilen görüşler MESEM öğretmenlerinin daha çok öğrenci kaynaklı stres yaşadığını göstermektedir. Stres kaynağı yoğunlukla olarak öğrenci davranışlarıdır. Bunun yanında iletişim ve görevlerle ilgili durumlar da öğretmenlerde strese neden olmaktadır. MESEM’ler taşıdığı öneme karşın az öğretmen ve personelin bulunduğu, son yıllarda problemlili öğrencilerin, diğer okullarda bölümü bulunmayan ve yöneticilikten ayrılmış öğretmenlerin tercih ettiği, milli eğitim müdürlüğü tarafından da problem yaşamış personelin gönderildiği kurumlardır. Bu kurumlara kayıt yaptıran öğrencilerin çoğu okula gitmek istemeyen, aslında çalışmayı ya da para kazanmayı bir bahane olarak kullanan, diğer okullarda akademik başarısızlık yaşamış, disiplin cezası almış ya da devamsızlıktan kalmış öğrencilerdir. Bu öğrenciler haftada bir gün bile, okula gelmeyi istemeyen, okula ve işletmeye devamsızlık yapan ya da okula geldiklerinde ders araç gerecini getirmeyen, dersin düzenini bozan davranışlar sergileyen olumsuz davranışlara meyilli öğrencilerdir. Öğrenci kayıtlarının yıl boyunca devam etmesi, öğrenci sirkülasyonunun çok olmasına neden olmakta bu yüzden de öğrencilerin takibi ve derse, okula ve işletmeye devamının sağlanması öğretmenleri zorlayıp stres yaşamalarına neden olabilmektedir. Bu kurumdaki öğretmenlerin tüm öğretmenler gibi görev tanımları bulunmaktadır. Ancak bazı alan/dallarda öğrencinin fazla öğretmenin yetersiz olması nedeniyle öğrencilerin meslek derslerinin

işletmelere verilmesi ve takibinin bazen alan öğretmeni, bazen de alan dışı başka bir meslek öğretmeni tarafından yapılması, benzer şekilde öğrencilerin sınavlarının bazen alan dışı öğretmenler tarafından yapılmak zorunda kalınması, öğretmenlere hem kulüp hem sınıf rehber öğretmenliğinin aynı anda verilmesi gibi durumlar öğretmenleri oldukça yıpratmakta ve stres yaşamalarına neden olmaktadır. Ayrıca iki ayda bir hafta sonları yapılan kalfalık ve ustalık sınavlarında bazı uygulama sınavlarının erken bitip bazı sınavların ise 4-5 saat sürmesi öğretmenleri yormakta, özellikle başarısız olan adayların sınavlar sonucunda şikayetçi olmaları da strese neden olmaktadır. Diğer yandan öğrencilerin hem akademik hem de sosyo-ekonomik düzey bakımından düşük olması, okula gelmeyi istemeyen ya da devamsızlık, okul değiştirme cezası gibi sebepler bu kurumu tercih eden öğrenciler olmaları öğretmenlerin stres yaşamalarına neden olabilmektedir. Ayrıca bu kurumlarda bazı bölümlerde öğrenci bulunmamaktadır. Bu durum ise öğrencisi olmayan öğretmenlerin stresini azaltan bir etken gibi görünse de farklı alan/dal derslerinde görevlendirilmeleri de yine öğretmenlerde strese neden olan başka bir nedendir. Görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğu yaptıkları görev ve görev tanımlarına yönelik stres yaşamaktadır. Yapılan işe yönelik belirtilen stres sebepleri Balaban (2000), Dal (2004), Kaplan (2021), Ünal'ın (1999), çalışmaları ile benzerlik göstermektedir.

MESEM Öğretmenlerinin Kurumlarında Yaşadıkları Stresin Sonuçları

Tablo 6'da MESEM öğretmenlerinin kurumda yaşadıkları stresin kendilerinde yaşattığı durumlara yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 6

MESEM Öğretmenlerinin Kurumlarında Yaşadıkları Stresin Kendilerinde Oluşturduğu Duygu Düşünce ve Davranışlara Yönelik Görüşleri

Tema	Kategori	n	Örnek görüşler
Duygular	Öfke, kızgınlık (5.Ö,7.Ö,22.Ö, 25.Ö,26.Ö)	5	“Sinirlilik, agresiflik” (22.Ö).
	Kaygı (2.Ö,20.Ö,26.Ö)	3	“Özellikle geç kaldığımda kalbim çarpar, ellerim terler. İşini yapamıyor düşüncesi doğar diye kaygılanırım” (20.Ö).
	Değersiz hissetme (5.Ö,16.Ö, 17.Ö)	3	Alanda ve meslekte değersizleşme (16.Ö)
	Karamsarlık, umutsuzluk (9.Ö, 10.Ö,14.Ö)	3	Karamsarlık” (10.Ö).
	Korku (2.Ö,11.Ö)	2	“Korku hissi ve ben yetemiyorum, başaramıyorum düşüncesi” (11.Ö).
	Yetersiz hissetme (5.Ö,11.Ö)	2	“Stres yaşadığım zamanlarda(kısmen) kendimi daha öfkeli, değersiz, yetersiz hissetmeye sebep oluyordu
	Üzüntü, sıkıntı, huzursuzluk (6.Ö,25.Ö)	2	“Öfke, kızgınlık, huzursuzluk” (25.Ö).

Davranışlar	Heyecan (3.Ö)	1	“Heyecanlanınca yapacağım işleri ve sıralarını karıştırıyorum” (3.Ö).
	İsteksizlik (13.Ö)	1	“İşten soğuma, isteksizlik, motivasyon düşüklüğü” (13.Ö).
	Yorgunluk, bitkinlik (6.Ö, 14.Ö)	2	“Öğrencilerle ilgili umutsuzluğa kapılıyorum, uzun süren sınavlarda yorgun ve mutsuz hissediyorum” (14.Ö).
	Üretkenliğin düşmesi (6.Ö)	1	“Sıkıntı, bitkinlik, üretkenlik düşüyor diye düşünüyorum” (6.Ö).
	Olayları akışına bırakmak (7.Ö)	1	“Zaman zaman üzüntü, kızgınlık olabilmektedir. Olayları akışına bırakmayı tercih ediyorum” (7.Ö).
	Sessiz kalma (5.Ö)	1	“Davranış olarak kendimi güvende hissetmediğim için sessiz kalmayı tercih diyordum” (5.Ö)
	Mesafe koyma (17.Ö)	1	“Karşı tarafın sizi anlamak istememesi, bizde acaba ben bir zincirin zayıf halkası mıyım duygusunu oluşturmakta, kişiyle arama mesafe koymama sebep olmaktadır” (17.Ö).
	Motivasyon düşüklüğü (3.Ö, 12.Ö,13.Ö,18.Ö)	4	“İşten soğuma, isteksizlik, motivasyon düşüklüğü” (13.Ö).
	Zaman kaybı (6.Ö,8.Ö)	2	“Rahatlıkla yapabileceğim bir işi yapmakta zaman kaybediyorum İş yapmamı engelliyor” (8.Ö).
	Moral bozukluğu (15.Ö)	1	“Moral bozukluğu” (15.Ö).
Sonuçları	Fizyolojik belirtiler (20.Ö)	1	“Özellikle geç kalma durumunda kalbim çarpar, ellerim terler. İşini yapamıyor düşüncesi doğar diye kaygılanırım” (20.Ö).
	Gelecek kaygısı (21.Ö)	1	“Öğretmen olduğumuz için öğrencilerle iç içe bir ortamda bulunuyoruz. Öğrencilerin davranışları gelecekte nasıl bir ortam nasıl bir toplum oluşturacakları gibi duygular yaşıyor” (21.Ö).

Tablo 6'ya göre MESEM' öğretmenlerinin kurumlarında yaşadıkları stresin onlarda ortaya çıkardığı sonuçlar duygular, davranışlar ve sonuçlar olmak üzere üç temada toplanmıştır. Öğretmenler duygular temasında öfke, kızgınlık (n=5), kaygı (n=3), değersiz hissetme (n=3), karamsarlık, umutsuzluk (n=3), korku (n=2), yetersiz hissetme (n=2), üzüntü, sıkıntı, huzursuzluk (n=2) gibi daha çok olumsuz duygular yaşadıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde davranışlar temasında da yorgunluk, bitkinlik (n=3), üretkenliğin düşmesi (n=1), olayları akışına bırakmak (n=1), sessiz kalma (n=1), mesafe koyma (n=1) gibi daha çok olumsuz davranışları dile getirmişlerdir. Öğretmenlere göre yaşadıkları duygular ve davranışların sonuçları ise; motivasyon düşüklüğü (n=4), zaman kaybı (n=2), moral bozukluğu (n=1), fizyolojik belirtiler (n=1), gelecek kaygısı (n=1) şeklindedir. Görüldüğü gibi öğretmenlerin kurumlarında stres yaşamaları daha

çok öfke, mutsuzluk, değersizlik gibi olumsuz duygulara sebep olurken yaşanan duygular yorgunluk, bitkinlik, sessizlik gibi olumsuz davranışlara dönüşebilmekte, bu durum ise motivasyon düşüklüğü, zaman kaybı, moral bozukluğu gibi olumsuz davranışlara neden olmaktadır. Öğretmenlerin yaşadıkları olumsuz duygular davranışlarını ve bireysel performanslarıyla kurum performanslarını olumsuz etkilemektedir. Alanyazında Kaba (2019) ve Özel ve Bay Karabulut'un (2018) çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

MESEM Öğretmenlerinin Kurumlarında Yaşadıkları Stresle Başa Çıkma Yolları ve İşe Yarama Durumu

Tablo 7'de MESEM öğretmenlerinin kurumlarında yaşadıkları stresle başa çıkma yollarına yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 7

MESEM Öğretmenlerinin Stresle Başa Çıkma Yollarına Yönelik Görüşleri

Tema	Kategori	n	Örnek görüşler
Bireysel çaba	Çözüm yolu arama (2.Ö, 13.Ö, 16.Ö,19.Ö,25.Ö)	5	“Öncelikle sakin olup olayın nedenini ve çözüme en kısa yoldan nasıl ulaşabileceğimi kontrol ederim” (19.Ö).
	Sakinleşmeye çalışma (7.Ö, 9.Ö,19.Ö,21.Ö)	4	Stres sırasında sakin kalmanın ve düşünme şeklinin önemli olduğunu düşünüyorum” (19.Ö).
	Kendini telkin etme (11.Ö, 14.Ö,20.Ö,22.Ö)	4	“Derin nefes alma, olay yerinden uzaklaşma, kendime telkinde bulunma” (22.Ö).
	Zamana bırakma (7.Ö,8.Ö, 21.Ö)	3	“Zamana bırakmak, sakinlemeye çalışmak, tercih ettiğim yöntem olabilmektedir (Her zaman başaramamaktayım)” (7.Ö).
	Gayret, özveri ve sabır göstermek (16.Ö,25.Ö)	2	“Özveri, gayret. Öğrencilerin alması gereken sorumluluğun bir kısmını da alma. Sınavlarda öğrenciler için kalem bulup dağıtma gibi” (16.Ö).
	Kaynakla yüzleşme (4.Ö,5.Ö)	2	“Düşünmemeye çalışırım ama başaramam. Sorunu kabul edip nasıl çözeceğimle ilgili plan yaparım. Stresim kimden ya da neden kaynaklanıyorsa belirler, yüzleşirim” (4.Ö).
	Nedenlerini azaltma (6.Ö)	1	“Stres nedenleri varsa azaltma, spor, beslenme” (6.Ö).
	Empati kurma (17.Ö)	1	“Empati yaparım” (17.Ö)
	Duyguları kontrol edebilme (12.Ö)	1	“Duygularımı kontrol ediyorum. Yaptığım işten emin olduğum için stresle başa çıkmak için çaba harcamama gerek kalmıyor” (12.Ö).

Fiziksel aktivite	Açık havada dolaşma, spor yapma (6.Ö,11.Ö,12.Ö, 13.Ö, 17.Ö)	5	“Açık havaya çıkıp dolaşmak, sorunları çözümlenmeye çalışırım” (13.Ö).
	Mekân değiştirme (17.Ö,22.Ö)	2	“Elden geldiğince mekan değiştirmek (17.Ö).
	Müzik dinleme (17.Ö)		“Müzik dinleme aktiviteleri yaparım” (17.Ö).
Destek alma	Dinlenme ve beslenmeye dikkat (6.Ö,18.Ö)	2	“Dinlenme, stres nedenleri varsa azaltma, spor, beslenme” (6.Ö).
	Arkadaşlarla paylaşma (3.Ö, 24.Ö,26.Ö)	3	“Sakin olmaya çalışarak ve tecrübeli arkadaşlarımla görüşlerini alarak” (3.Ö).
	İdarecilerden yardım isteme (15.Ö,24.Ö)	2	“İdarecilerden yardım isterim” (15.Ö).
	İdarecilerle paylaşma (24.Ö)	1	İdare ve arkadaşlarımla paylaşmak” (24.Ö).

MESEM öğretmenlerinin kurumlarında yaşadıkları stresle başa çıkma yollarına dair görüşleri, bireysel olarak; çözüm yolu arama, çaba, fiziksel aktivite ve destek alma olmak üzere 3 temada toplanmıştır. Öğretmenlerin stresle başa çıkmak için ve destek olarak yapılanlar olmak üzere iki temada toplanmaktadır. Öğretmenlerin stresle başa çıkmak için bireysel olarak yaptıkları; çözüm yolu arama (n=5), sakinleşmeye çalışma (n=4), kendini telkin etme (n=4), zamana bırakma (n=4), gayret, özveri ve sabır göstermek (n=2), kaynakla yüzleşme (n=2) vb. yollara başvurmaktadır. Stresin üstesinden gelmek için fiziksel aktivite olarak da açık havada dolaşarak, spor yapıp (n=5), mekan değiştirmekte (n=2), dinlenip (n=2), beslenmeye dikkat ederek (n=1), müzik dinlemektedir(n=1). Destek alma temasına göre öğretmenler stresi arkadaşlarıyla paylaşım (n=3), idarecilerden yardım isteyip (n=2) onlarla paylaşmaktadır (n=2). Bulgular öğretmenlerin yaşadıkları stresten kurtulmak için çeşitli yollara başvurduğunu ve çözüm yolu aradıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin yaşadıkları stresi azaltma yöntemleri yine kendilerinin gösterdikleri çabaya bağlıdır. Stresten kurtulmak ya da aza indirmek için bireysel çaba göstermektedirler. Sağlıklı yaşamaya özen göstermek, stresi azaltan en etkili yöntemlerden biridir. Zira sağlıklı yaşam kişinin kendini iyi hissetmesine ve olaylar karşısında daha sakin ve etkili davranışlar sergilemesine sebep olmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin strese maruz kalan meslektaşları ve çözüm konumunda olan yöneticilerinden destek almaları çözüme ulaşmalarını kolaylaştıracaktır. Çünkü aynı çalışma ortamında birlikte çalışılan meslektaşlar ve yöneticiler aynı stres faktörlerine maruz kalabilmekte olup farklı çözüm yöntemleri uygulayabilmektedir. Türk toplumunda anlatmak, sorunları paylaşmak, dertleşmek bireyleri rahatlatan bir durum olup stresten kurtulmaya çalışan öğretmenlerin de başvurduğu yöntemlerden biri olarak kullanılmaktadır. Balaban (2000), Kaba (2019), Sürme (2019) ve Ünal'ın (2019) çalışmalarında da benzer sonuçlar bulunmaktadır.

Tablo 8'de MESEM öğretmenlerinin kurumlarında yaşadıkları stresle başa çıkma yöntemlerinin işe yarama durumuna yönelik görüşleri yer almaktadır

Tablo 8

MESEM Öğretmenlerinin Kurumlarında Yaşadıkları Stresle Başa Çıkma Yöntemlerinin İşe Yarayıp Yaramadığına Dair Görüşleri

Kategori	n	Örnek görüşler
----------	---	----------------

Evet (2.Ö,3.Ö,5.Ö,6.Ö,7.Ö,11.Ö,14.Ö,15.Ö, 16.Ö, 17.Ö, 18.Ö, 19.Ö, 21.Ö, 22.Ö, 24.Ö, 25.Ö,26.Ö)	17	“Evet” (5.Ö) “Düşünüyorum” (19.Ö) “Her zaman” (21.Ö).
Zaman zaman, bazen (4.Ö,13.Ö)	2	“Bazı durumlarda evet” (4.Ö).
Diğer (9.Ö,10.Ö)	2	“Herhangi bir yöntem uygulamıyorum” (9.Ö,10.Ö).

Tablo 8'e göre MESEM öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun kurumlarında yaşadıkları stresle başa çıkma yöntemlerinin işe yaradığını düşündüğü (n=17), çok azı zaman zaman işe yaradığını (n=2) ifade etmiştir. Ayrıca herhangi bir yöntem uygulamayan (n=2) öğretmenler de bulunmaktadır. Elde edilen bulgular öğretmenlerin büyük çoğunluğunun stres yaşamamak için kullandıkları yöntemlerin işe yaradığını göstermektedir.

MESEM Öğretmenlerinin Kurumlarında Strese Maruz Kalmamak İçin Yaptıkları

Tablo 9'da MESEM öğretmenlerinin kurumlarında strese maruz kalmamak için yaptıklarına yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 9

MESEM Öğretmenlerinin Kurumlarında Strese Maruz Kalmamak İçin Yaptıklarına Yönelik Görüşleri

Kategori	n	Örnek görüşler
Etkili iletişim kurma (6.Ö,12.Ö,13.Ö,15.Ö,18.Ö, 21.Ö,24.Ö,25.Ö,26.Ö)	9	“Sorunlar büyümeden çözüm yoluna gidiyorum. Açık iletişim kanallarını kullanırım” (13.Ö).
İşleri zamanında yapma (2.Ö,3.Ö,4.Ö, 18.Ö, 19.Ö,20.Ö, 21.Ö, 22.Ö)	8	“Kişisel gelişimle ilgileniyorum, eğitimler alıyorum. Öncelikle işimi iyi yapmaya özen gösteririm” (21.Ö).
Stresli ortamda bulunmama (7.Ö,11.Ö, 20.Ö, 25.Ö)	4	“Strese maruz kalabileceğimi düşündüğüm ortam ve olaylardan kendimim geri çekmekteyim” (7.Ö).
Mesafeli olma (14.Ö,16.Ö,17.Ö)	3	Seviyeli, mesafeli olup uyarıları onların lehine olduğunu anlatarak çalışma yapmaktayız (16.Ö)
Kişisel gelişim eğitimleri alma (5.Ö,16.Ö)	2	“İnsan psikolojisini, davranışlarını anlamaya yönelik çalışmalara katılıyorum” (5.Ö).
Okul idaresi ile konuşma (9.Ö,10.Ö)	2	“Sorunlarımı idare ile konuşuyorum” (9.Ö).
Hata yapmamaya çalışma (12.Ö,18.Ö)	2	“Hata yapmamaya özen gösteririm. Karşılıklı tartışmaktan uzak dururum” (12.Ö).

Olumsuz davranışları görmezden gelme (8.Ö)	1	“Öğrencilerin boş vermişliği, ilgisizliği saygısızlığı strese yol açıyor. Onları da görmemeye çalışıyorum.” (8.Ö).
Sorunları büyümeden çözme (13.Ö)	1	“Sorunlar büyümeden çözüm yoluna gidiyorum. Açık iletişim kanallarını kullanım” (13.Ö).

Tablo 9'a göre MESEM öğretmenlerinin kurumlarında strese maruz kalmamak için yaptıklarına dair görüşleri incelendiğinde etkili iletişim kurma (n=9), işleri zamanında yapma (n=8), stresli ortamlarda bulunmama (n=4), mesafeli olma (n=3), kişisel gelişim eğitimleri alma (n=2), okul idaresi ile konuşma (n=2), hata yapmamaya çalışma (n=2), olumsuz davranışları görmezden gelme (n=1), sorunları büyümeden çözme (n=1) yöntemlerini kullandıkları görülmektedir. Öğretmenler strese maruz kalmamak için en etkili yöntemin etkili iletişim olduğunu ifade etmektedirler. Etkili iletişim mesleğini icra eden öğretmenler kendilerini doğru ifade ettiklerinde ya da öğrenci ve meslektaşlarını doğru anladıklarında, yanlış anlamalar azalacak ve stres yaratan konuların çoğu çözülmüş olacaktır. Öğretmenler yapılması gereken işlerini tam ve zamanında yaptıklarında da stres yaşamayacaklarını düşünmektedirler. Çünkü ertelenen işler kişiyi huzursuz kılmakta okuldaki işleyişi de engellemektedir. Bunun yanında öğretmenler stres yaşamamak için bu tip ortamlarda bulunmamayı tercih etmekte olumsuzlukları görmezden gelme gibi kaçınma davranışları da sergilemektedirler. Öğretmenlerin bu davranışları çatışma yaşamadan sorunu çözme isteğinden kaynaklanabilir. Bununla birlikte öğretmenler kurumlarında strese maruz kalmamak için paydaşlara mesafeli davranmayı strese maruz kaldıklarında yapılması gerekenlerle ilgili kişisel eğitim almayı, sorunlara yöneticilerin de desteğini alarak çözüm bulmayı, hatasız iş yapmayı ve yine bir kaçınma davranışı olan olumsuzlukları görmemeyi ve sorunları büyütmeden çözmeyi tercih etmektedirler. Öğretmenler stresli ortamda verimli çalışamayacaklarını düşündüklerinden yaşamış oldukları stresten kurulmak için çaba sarf etmektedirler.

MESEM Öğretmenlerinin Kurumlarında Stres Yaşamamak İçin Beklentileri

Tablo 10'da MESEM öğretmenlerinin kurumlarında stres yaşamamak için kimlerden ne tür davranışlara yönelik beklentileri yer almaktadır.

Tablo 10

MESEM Öğretmenlerinin Kurumlarında Stres Yaşamamak İçin Beklentilerine Yönelik Görüşleri

Tema	Kategori	n	Örnek görüşler
Çalışma arkadaşlarından beklentiler	Karşılıklı anlayış (4.Ö,6.Ö, 11.Ö,12.Ö,20.Ö)	5	Çalışma arkadaşlarım ve amirlerimin anlayışlı olmasını ve destek olmasını beklerim” (20.Ö).
	Yardım ve destek (11.Ö,20.Ö)	2	“Meslektaşlarımdan anlayış, gerektiğinde yardım beklerim” (11.Ö).
	Sosyallik (6.Ö)	1	“Sosyallik, iletişim, duygularını ifade etme” (6.Ö).
	Öğrencilere yaklaşımda birliktelik (17.Ö)	1	“Öğrencilere yaklaşımda birlik ve beraberlik içinde tutum ve davranış sergilenmesi” (17.Ö)

	Olumlu davranış (18.Ö)	1	“Çalışma arkadaşlarımın ve öğrencilerimin olumlu davranışlar sergilemeleri yeterli” (18.Ö).
	Güven (24.Ö)	1	“Mesai arkadaşlarına güven” (24.Ö)
	Uyumlu çalışma (13.Ö,15.Ö, 16.Ö,19.Ö)	4	Öğretmen ve idarecilerin uyumlu çalışması” (15.Ö).
	Anlayışlı ve yapıcı olma (1.Ö, 2.Ö,3.Ö,20.Ö)	4	“Yöneticilerin daha ılımlı ve yapıcı davranmalarını beklemekteyim” (2.Ö).
Yöneticilerden beklentiler	Görev dağılımını adil yapma (14.Ö,17.Ö, 26.Ö)	3	“İdarecilerimiz başta olmak üzere öğretmen ve personel arasında adil görev dağılımı eksikliğinin giderilmesi” (17.Ö).
	Öğrencilere karşı daha disiplinli olma (9.Ö,22.Ö)	2	“İdarenin öğrencilere karşı daha disiplinli olmasını bekliyorum” (9.Ö).
	Çalışanları karara katma (10.Ö)	1	“Okul idaresinin aldığı bazı kararlarda çalışanların da fikrinin almasını” (10.Ö)
	Destek olma (20.Ö)	1	“Çalışma arkadaşlarım ve amirlerimin anlayışlı olmasını ve destek olmasını beklerim” (20.Ö).
	Teknik alt yapıyı tamamlama (17.Ö)	1	“Sınıflarımızın teknolojik yapısındaki eksikliklerin tamamlanması” (17.Ö).
		Kurallara uyma (14.Ö,15.Ö)	2
Öğrencilerden beklentiler	Saygı (8.Ö)	1	“Öğrenciler saygılı olsun, ders anlatırken dinlesinler yeter” (8.Ö).
	Olumlu davranış sergileme (18.Ö)	1	“Çalışma arkadaşlarımın ve öğrencilerimin olumlu davranışlar sergilemeleri yeterli” (18.Ö)
Veli-çevreden beklentiler	Çözüm odaklı yaklaşım (7.Ö)	1	“Karşılaşılabilecek olaylara karşı herkesin çözüm odaklı yaklaşmasını beklerim” (7.Ö).
	Mesafeli duruş (12.Ö)	1	“Pozitif çalışma arkadaşlarından oluşan bir kurum düzenini ve kurumdaki herkesin mesafeli duruş sergilemesini beklerim” (12.Ö).
	İyi niyet (21.Ö)	1	“Öncelikle iyi niyet saygı” (21.Ö).

Kendilerinden beklentiler

Her şeyi kafaya takmama (5.Ö)	1	“En çok kendimden her şeyi kafaya takmamayı, sakin rahat olmayı bekliyorum. Yapmam gerekeni yapıp, kendi vazifelerimi tamamlayıp geri kalanları olurlarına bırakmayı tercih ederim” (5.Ö).
Başkalarından beklentiye girmeme (25.Ö)	1	“Kendi kendime stresi çözüyorum. Başkalarından beklentiye girmiyorum” (25.Ö)

Tablo 10'a göre MESEM öğretmenleri kurumlarında stres yaşamamak için çalışma arkadaşlarından, yöneticilerden, öğrencilerden, veli ve çevreden ayrıca kendilerinden beklentilere sahiptir. Öğretmenlerin çalışma arkadaşlarından karşılıklı anlayış (n=5), yardım ve destek (n=2), sosyallik (n=1), öğrenciyi yaklaşımda birliktelik (n=1), olumlu davranış (n=1) ve güven (n=1) şeklinde beklentilerine sahipken; yöneticilerden uyumlu çalışma (n=4), anlayışlı ve yapıcı olma (n=3), görev dağılımını adil yapma (n=3), daha disiplinli olma (n=2), çalışanları karara katma (n=1) beklentilerine sahiptir. Öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri ise kurallara uymaları (n=2), saygı (n=1), dersi dinlemeleri (n=1), olumlu davranış sergilemeleridir (n=1). Öğretmenler veli ve çevreden çözüm odaklı yaklaşım (n=1), mesafeli duruş (n=1), iyi niyet (n=1) ve saygı (n=1) beklerken; kendilerine yönelik de her şeyi kafaya takmama (n=1) ve başkalarından beklentiye girmeme (n=1) görüşlerini belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi öğretmenlerin stres yaşamamak için çalıştıkları kurumlarda tüm paydaşlardan beklentileri bulunmaktadır. Öğretmenlerin en fazla yoğunlaştıkları beklenti çalışma arkadaşları ve yöneticilerdir. Öğretmenlik birlikte çalışmayı gerektiren bir meslek olup okulda kuralların işleyebilmesi, herkesin kurallara uymasını ve denetiminin herkes tarafından yapılmasını gerektirir. Aksi halde okulun işleyişinde aksaklıklar ortaya çıkar. Bu nedenle okuldaki tüm paydaşların (öğretmen, yönetici, öğrenci, veli) etkili iletişim ve hoşgörü ile hareket etmeleri, alınan tüm kararları etkili şekilde uygulamaları gerekmektedir. Paydaşlar arası etkili iletişim yanlış anlaşılmalara ve öğretmenlerin stres yaşamalarını azaltacak bir durum olacaktır.

MESEM Öğretmenlerine Göre Stresin Yönetilme Durumu

Tablo 11'de MESEM öğretmenlerinin stresin yönetilip yönetilemeyeceğine yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 11*MESEM Öğretmenlerinin Stresin Yönetilip Yönetilemeyeceğine Yönelik Görüşleri*

Kategori	n	Örnek görüşler
Evet (1.Ö,2.Ö,4.Ö,5.Ö,6.Ö,7.Ö,8.Ö,9.Ö, 10.Ö,11.Ö,12.Ö,13.Ö,15.Ö,16.Ö, 17.Ö,18.Ö,19.Ö,20.Ö,21.Ö,22.Ö, 25.Ö,26.Ö)	22	“Kişi kendini ne kadar tanırsa ve kabul ederse, sınırlarını koruyabilirse stresi de yönetebilir” (5.Ö). “Evet, eğer stresi yoğun bir şekilde yaşıyorsak bazı eğitimlerle yönetebilirsin” (11.Ö). “Zekâ, bilgi tecrübe seviyesine göre yönetilebilir ya da çok zarar yerine az zararlı sıkıntı atlatılabilir” (16.Ö). “Özellikle insan yapısı gereği olarak adapte olduğu durumlar karşısında temkinli olduğunda hayatına yön verebilir” (19.Ö).
Belki (3.Ö)	1	“Belki” (3.Ö).
Bilmiyorum (14.Ö)	1	“Bilmiyorum” (14.Ö).

MESEM öğretmenlerinin büyük çoğunluğu stresin yönetilebileceğini (n=22) düşünürken, biri belki (n=1), biri de bilmediğini (n=1) belirtmiştir. Bulgular öğretmenlerin stresin yönetilebileceğini düşündüğünü göstermektedir. Stres yönetimi öğretmenin işini yaparken rahat olmasını sağlarken hata yapma riskini azaltacaktır. Stresi yönetebilen öğretmenler olumsuz duygu ve düşüncelere sahip olamayacağı gibi iletişim ve görev kaynaklı stres yaşamaları azalacaktır.

MESEM Öğretmenlerinin Kurumlarında Stres Yönetimi İçin Yapılabileceklere Yönelik Görüşleri

Tablo 12’de MESEM öğretmenlerinin kurumlarında stres yönetimi için neler yapılabileceğine dair görüşleri yer almaktadır.

Tablo 12

MESEM Öğretmenlerinin Kurumlarında Stres Yönetimi İçin Yapılabileceklere Yönelik Görüşleri

Kategori	n	Örnek görüşler
Seminer verme (9.Ö,10.Ö,11.Ö, 19.Ö,20.Ö,26.Ö)	6	“Stres yönetimim ile ilgili seminer verilebilir” (9. Ö).
Sosyal etkinlikler düzenleme (7.Ö, 19.Ö,20.Ö,22.Ö)	4	“Stresin olduğu ortamlardan uzaklaşmak için kurum içinde olmasa bile kurum dışı organizasyonlar düzenlenebilir (doğa yürüyüşü, kurum çalışanları ile kahvaltı, yemek vb.)” (19.Ö).
Kurallara uyma (1.Ö,12.Ö,14.Ö, 15.Ö)	4	“Kurallara uyulduktan sonra rahatlıkla stres yönetilebilir” (1.Ö).
Paydaşlarla iş birliği ve iletişim (7. Ö,15.Ö,16.Ö,17.Ö)	4	“Öğretmen, idareci, işveren, aile iş birliği” (16.Ö); “Öğretmen- veli ilişkisi kurularak öğrenci davranışları kontrol edilebilir” (15.Ö).
Stres yaratan durumla yüzleşme (4.Ö,18.Ö)	2	“İş yerindeki tüm çalışanlar ve çalıştıkları birim ve bölümlerde strese neden olan durumlar incelenip tespit edilebilirse olumsuzlukları ortadan kaldıracak çalışma yapılırsa en aza iner yönetilebilir” (18.Ö).
Duygu ve düşünceleri bastırma (2.Ö)	1	“İçsel olarak stres yönetilebilir. Kişi içsel olarak duygu ve düşüncelerini bastırabilmelidir” (2.Ö)
Görevlerini yapma (5.Ö)	1	“Kendi görevini yapıp başkasının işine karışmamak” (5.Ö).
Kendine zaman ayırma (6.Ö)	1	“En önemli etken kendimize zaman zaman ayırma. Spor, iletişim, fiziksel- ruhsal durumumuzu dengede tutma” (6.Ö).
İletişim kurma (7.Ö)	1	“Sosyal etkinlikler, iletişim çözümde etkili olacaktır” (7.Ö).
Öğrenci kalitesinin düzelmesi (8.Ö)	1	“Öğrenci yapımızın düzelmesi gerekiyor. Bu da çok zor” (8.Ö).

Rehberlik servisi ile iş birliği (13.Ö)	1	“Okul sorunlarına kalıcı çözümlerle yaklaşılabilir. Okul rehberlik kadrosu tamamlandı (PDR) öğrenci ve velilerle çalışılabilir” (13.Ö).
Öğrenci sayısını azaltma (14.Ö)	1	“Öğrenci sayısı azaltılabilir. Öğrencilere okul kuralları ile ilgili eğitim verilebilir” (14.Ö).
Öğrenci sorunlarının çözümü (25.Ö)	1	“Öğrencilerin sorunlarına daha fazla eğilmek. Onların problemlerini çözmek” (25.Ö).

MESEM öğretmenleri kurumlarında stres yönetimi için seminer verilmesi (n=6), sosyal etkinlikler düzenlenmesi (n=4), kurallara uyulması (n=4), paydaşlarla işbirliği yapılması (n=4), stres yaratan durumlarla yüzleşme (n=2), duygu ve düşünceleri bastırma (n=1), görevlerini yapma (n=1), kendine zaman ayırma (n=1), öğrenci kalitesinin düzelmesinin sağlanması (n=1), rehberlik servisi ile işbirliği yapma (n=1), öğrenci sayılarının azaltılması (n=1) ve öğrenci sorunlarının çözülmesi (n=1) önerilerini getirmişlerdir. MESEM öğretmenleri için özellikle sene başlarında stres yönetimi seminerleri verilerek orada görev yapan ve ilk kez görev yapacak öğretmenlerin kuruma yönelik bilinçlenmesinin sağlanması çıkabilecek olumsuz durumlara karşı hazırlık yapılmasını sağlayacaktır. Ayrıca sosyal aktiviteler meslektaşlar arası dayanışmayı artırarak yaşadıkları stresten en az düzeyde etkilenmelerinde önemli bir uygulamadır. MESEM’lerdeki öğrenci kalitesinin artırılması ya da sayısının azaltılması üst yönetimlerce ele alınacak bir durumdur. MESEM’lerde öğrencilerin çok kolay sınıf geçtiği, devamsızlığın sorun olmadığı, öğretmenler için çok rahat kurumlar olduğu gibi yanlış kanıların ortadan kaldırılması ve niteliğin ön planda tutulduğu bir kurum olması için gerekli politikaların alınıp uygulamaya dönüştürülmesi aciliyet bekleyen bir durumdur. Böylece bu kurumlarda çalışan öğretmenler daha az stres yaşayacak asli var oluş sebeplerine uygun ortamlara kavuşacaktır. Kaba, (2019), Sürme (2019) ve Özel ve Karabulut’un (2018) çalışmalarında benzer sonuçlar bulunmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

MESEM’ler ülke sanayisi ve ekonomisine destek olacak piyasalarda aranan ara elaman kurumlardır. Her ne kadar başarısız, ceza almış, devamsızlıktan kalmış öğrenciler için cazibe merkezi olsalar da ülkeyi kalkındıracak kurumlardır. Bu nedenle bu kurumlardaki öğretmen ve öğrencilerin niceliği kadar niteliği de önemlidir. Öğretmenlerin niteliği çalıştıkları kurumdaki ortamla çok ilgilidir. Çoğu meslek lisesinde olduğu gibi MESEM öğretmenleri de kurumlarında stres yaşamaktadırlar. Araştırmaya göre MESEM öğretmenleri stresi, yaşanan olumsuz olaylardan kaynaklanan bireyde fiziksel ve psikolojik sorunlara neden olan durum olarak tanımlamaktadırlar. Öğretmenler hem çalıştıkları kurumda hem de günlük yaşamda, stres yaratan durumlarla karşılaşmaktadır. Yaşadıkları stresin nedeni olarak çalıştıkları kurumlarda daha çok görevleri, öğrencileri ve meslektaşlarını kaynak gösterirken; günlük yaşamda ise belirsizlikler, ekonomik sorunlar, bireysel sorunlar stres yaratmaktadır.

MESEM öğretmenlerinin yarısı çalıştıkları kurumda stres yaşamazken, diğer yarısı çeşitli düzeylerde stres yaşamaktadır. Öğretmenler kurumlarında öğrenciler, okul içi ve dışı iletişim ile görevle ilgili durumlarda stres yaşamaktadır. Öğrencilerin derse ilgisizlik ve başarı durumları, olumsuz davranışları ve öğrenci profili strese neden olurken, okul içi-dışı iletişimde idarenin tutumu, işveren- çırak ilişkisi, mesai arkadaşları stres yaratmaktadır. Görevlere yönelik stres kaynakları görev tanımlarının net olmaması, resmi işler, acil işler ve uzun sınavlar şeklindedir. Bu kurumlarda çalışan öğretmenlerin yaşadıkları stres, onlarda olumsuz duygu, düşünce ve davranışlara neden olmaktadır. Stres, öfke, kızgınlık, kaygı, karamsarlık, yetersiz hissetme vb. olumsuz duygularla ortaya çıkarken bu duygular yorgunluk, üretkenliğin düşmesi, sessizlik, mesafe koyma gibi davranışlara yansımaktadır. Sonuç olarak da motivasyon düşüklüğü, iş yapmayı engelleme, zaman kaybı, işten soğuma, moral bozukluğu gibi hem bireysel hem de kurumsal ortamı olumsuz etkileyen durumlar yaşanmaktadır.

MESEM öğretmenleri kurumlarında yaşadıkları stresle başa çıkabilmek için fiziksel aktiviteler yapmakta, bireysel çaba göstermekte ve destek almaktadırlar. Bireysel olarak çözüm yolları arama girişimlerine girdikleri gibi strese maruz kaldıklarında önce sakinleşip, spor ve nefes aktiviteleri yapmakta, nedenleri azaltmakta, sorunla yüzleşmektedir. Fiziksel

aktivite olarak açık havada dolaşım spor yapıp dinlenmekte ve beslenmeye dikkat etmektedirler. Bazı öğretmenler ise meslektaşlarından ve okul yönetiminden destek istemektedirler. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu çalıştıkları kurumlarda yaşadıkları stresle başa çıkma yöntemlerinin işe yaradığını düşünmektedir.

MESEM öğretmenleri strese maruz kalmamak için etkili iletişim kurma, işleri zamanında yapma, stresli ortamlarda bulunmama, mesafeli olma, kişisel gelişim eğitimleri alma, olumsuz davranışları görmezden gelme, okul idaresiyle konuşma vb. yollara başvurmaktadır. Aynı zamanda öğretmenler stres yaşamamak için çalışma arkadaşlarından, yöneticilerden, öğrencilerden, veli ve çevreden beklentilere sahiptir. Meslektaşlarından ve yöneticilerden öncelikli olarak anlayışlı, yapıcı ve uyumlu olup olumlu davranış sergilemeyi, disiplini, alınan kararlara katılmayı; öğrencilerden ise kurallara uymalarını, saygıyı, derse katılmalarını beklemektedirler. Veli ve çevreden çözüm odaklı yaklaşım, iyi niyet ve saygı bekleyen öğretmenler kendilerine yönelik de her olumsuzluğu dert etmeme ve beklentiye girmeme görüşlerine sahiptir.

MESEM öğretmenlerinin hemen hemen tamamı stresin yönetilebileceğini düşünmektedir. Bununla birlikte öğretmenler stresi yönetebilmek için seminer verilmesini, sosyal etkinlikler düzenlenmesini, kurallara uyulmasını, paydaşlarla iş birliği yapılmasını, stres yaratan durumlarla yüzleşmeyi, duygu ve düşünceleri bastırmayı, görevlerini yapmayı, kendine zaman ayırmayı, öğrenci kalitesinin düzelmesinin sağlanmasını, rehberlik servisi ile iş birliği yapılmasını, öğrenci sayılarının azaltılmasını ve sorunlarının çözülmesini talep etmektedirler.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmada şu öneriler geliştirilmiştir.

MESEM öğretmenleri stres yaşamaları durumunda öfke, kaygı gibi olumsuz duygulara kapılmakta ve bu duygular davranışlarına yansımaktadır. Bu olumsuz durum öğretmenlerin başta performansı olmak üzere iş yaşamını olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin kurumlarında olumsuz duygu yaşayacakları durumlarla karşılaşmalarını stresi azaltan bir durum olacaktır. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda yaşamış oldukları stres kaynaklarının (özellikle de öğrenci sayısı ve niteliği) gerek bakanlık düzeyinde yapılacak iyileştirmeler gerek il- ilçe milli eğitim müdürlükleri ve okul müdürlüklerinin alacakları tedbirler etkili olacaktır.

Öğretmenlerin okulda görevlerinin tam ve zamanında yapılmasının sağlanması, okul yönetimi tarafından desteklenmeleri daha az stres yaşamalarını sağlayacaktır. Ayrıca öğretmenlerin sosyalleşmesi ve özellikle rehberlik servisinin ve yöneticilerin öğretmenlere destek vermesi sağlanmalıdır.

MESEM diğer okullarda istenmeyen öğrencilerin gönderildiği okullar olmaktan çıkarılmalı nitelikli ara eleman yetiştirilen kurumlara dönüştürülmelidir. Bu durum için Millî Eğitim Bakanlığının bir an önce bu okullara öğrenci kabulü üzerinde gereken çalışmaları yapması önem taşımaktadır. Ayrıca Bakanlık ve İl Millî Eğitim Müdürlükleri öğrencilerle ilgili sorunların çözümünde gerekli tedbirleri almalıdır.

MESEM öğretmenleri kurumlarında strese maruz kalmamak için bireysel yöntemlere başvurmaktadır. Kurumsal olarak da Bakanlık ve millî eğitim müdürlükleri öğretmenlere stres ve stresle başa çıkabilme seminerleri düzenlemeli, okul yöneticileri öğretmenlerin işlerini yapmaları ve zamanında bitirmeleri konusunda destek olup takibini yapmalıdır. Ayrıca okul içi iletişimi güçlendirici sosyal faaliyetler de okul yönetimince organize edilmeli, okul içi etkili iletişimin sağlanmasına çalışılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akgemci, T. (2001). Örgütlerde stres ve yönetimi. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15(1-2). 301- 309.
- Aksoy, A. ve Kutluca, F. (2005). Çalışma hayatında stres kaynakları, stres belirtileri ve stres sonuçlarının incelenmesi üzerine bir araştırma. *Sosyal Siyaset Konferansı Dergisi*. 0(49). 457-486.
- Argon, T., & Ateş, H. (2007). İlköğretim okulu birinci kademe öğretmenlerini etkileyen stres faktörleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7(2), 51-60
- Aslan, H. Baydın, A. H. ve Gülmez, B. (2022) Okullarda yapılan denetim uygulamalarının öğretmenlerde yarattığı stres. *Scientific Educational Studies*, 6(2), 193-213.
- Aslantaş, M. B. (2022). *Sözleşmeli öğretmenlerin stres düzeyleri ile özgüvenleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atila, A.B. (2012). Meslek Liseleri ve Mesleki Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Kültür Dersi Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları *İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Atmalar, O. (2015). Meslek Liselerinde ve Mesleki Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Kültür Dersi Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılığı Batman İl Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bakırcı, B. (2012). Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenleri Etkileyen Örgütsel Stres Kaynakları Nelerdir? (Edirne İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Proje Çalışması, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Edirne.
- Balaban, J. (2000). Temel eğitimde öğretmenlerin stres kaynakları ve başa çıkma teknikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 188-195.
- Balcı, A. (2000). Öğretim Elemanlarının İş Stresi Kuram ve Uygulama. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Bauduin, S. E. E. C. (2022). *Stressed-out stress systems: dysregulated stress-systems in the pathophysiology of stress-related disorders*. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/3487160>
- Buluş, M. (1999). Öğretmenlerde stres: Belirtileri, nedenleri ve başa çıkma teknikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(5), 66-70.
- Ceyhun, A. T. (2009). Zihinsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan öğretmenlerde iş stresi, algılanan sosyal destek ve iş doyumu. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.Bolu.
- Ekinci, H.ve Ekici, S. (2003). Yöneticiler üzerindeki etkileri açısından stres kaynakları ve bir uygulama. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(2), 93-
- Ekiz, D. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Eren, Gümüştekin, G ve Öztemiz, A.B. (2004). Örgütsel stres yönetimi ve uçucu personel üzerinde bir uygulama. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23,61-85.
- Gamsız, Ş., Yazıcı, H., & Altun, F. (2013). Öğretmenlerde A tipi kişilik, stres kaynakları, öz yeterlik ve iş doyumu. *Electronic Turkish Studies*, 8(8).
- Graham, H. (1999). Stresi Kendi Yararınıza Kullanın. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Göksoy, S., Arıcan, K., & Eriş, H. M. (2015). Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görevli öğretmenlerin stres düzeyleri. *Asya Öğretim Dergisi*, 3(1), 92-106.
- Gündüz, Y., & Coşkun, K. (2011). Teftiş uygulamalarının öğretmenlerde yarattığı stres düzeyinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 367-388.
- Güvenci, F. (2018). Mesleki Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin İş Doyumlarına İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Çanakkale.
- İlbars, Z. (1994). Kültür ve Stres. *Kriş Dergisi* 2(1): 177-179
- İştar, E. (2012). Stres ve verimlilik ilişkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, 33, 1-21.
- Kaba, İ. (2019). Stres, ruh sağlığı ve stres yönetimi: Güncel bir gözden geçirme. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (73), 63-81.
- Kaplan, V. (2021). Öğretmenlerin psikolojik sermaye ve örgütsel stres kaynaklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Erciyes Akademi*, 35(1) 9-136
- Kaya, M. F. & Alım, M. (2015). Coğrafya öğretmenlerinin stres kaynakları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 20 (34), 171-186. DOI: 10.17295/dcd.28768
- Kayhan, S. (2015). Lise Öğretmenlerinde Stresin Nedenleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.İstanbul.
- Kılınç, M. (2016). Türkiye’de Mesleki Teknik Eğitim Tarihi (1886-1986). Pegem Akademi, Ankara.
- Küçükaslan, F. (2022). Mesleki Eğitim Merkezlerinde İstihdamın Öğretmen ve Eğitim Yöneticisi Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Losyk, B. (2006). Stresle Başa Çıkma Yolları. (Çeviren Gülay Engin). İstanbul.
- McKenna, P. (2009), Stres Kontrolü, Endişelenmeyi Bırakın Kendinizi Hemen İyi Hissedin. (Çeviren: Özgü Çelik). Pegasus Yayınları, İstanbul.
- Mentor, P. (2014). Stres Yönetimi. (Çeviren: Burcu Çekmece), Optimist, İstanbul.
- Norfolk, D. (1989). İş Hayatında Stres (Çeviren: Leyla Serdaroglu). Form Yayıncılık, İstanbul.
- Otrar, M., & Övü, Y. (2007). Okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ve öğretmenlerde oluşturduğu stres düzeyi arasındaki ilişki (Gebze İlçesi Örneği). *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 26(26), 95-110.
- Ömeroğlu, M. (2015). Anaokulu Öğretmenlerinin Okuldaki Stres Belirtileri, Stres Kaynakları, Bu Stres Kaynakları İle Başa Çıkma Yolları ve Yaşadıkları Örgütsel Stresin Performanslarına Etkisi Nedir? Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Özel, Y. & Bay Karabulut, A. (2018). Günlük yaşam ve stres yönetimi. *Türkiye Sağlık Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 48-56

- Özer, M. (2020). Meslek Eğitiminde Paradigma Değişimi Türkiye'nin Meslek Eğitimi ile İmtihanı. Maltepe Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Özmutaf, N.M. (2006). Örgütlerde insan kaynakları ve stres: Ampirik bir yaklaşım. *Ege Üniversitesi Su Ürünleri Dergisi*, 23(1-2), 75-81.
- Subramaniam, V. (2015). Hubungan Antara Stres Dan Tekanan Darah Tinggi Pada Mahasiswa. *Intisari Sains Medis*, 2 (1), 4-7. <https://doi.org/10.15562/ism.v2i1.74>
- Sürme, Y. (2019). Stres, stresle ilişkili hastalıklar ve stres yönetimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(64), 525-529.
- Şahin, H. (2005). Örgütsel stres. *Maden Mühendisleri Odası (TMMOB) Madencilik Bülteni*, 1, 54-56.
- Tekkoyun, M. (2008). Sınıftaki Öğrenci Sayısının İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Stres ve Kaygısı Üzerine Etkisinin Küçük Çekmece İlköğretim Okulları Örneğinde İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Ünal, S. (1999). Okullardaki stres kaynakları verimlilik ilişkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, Sayfa: 365-372
- Vural, B. (2004). Nitelikli Sınıf ve Stresiz Eğitim Ortamı. Hayat Yayıncılık, İstanbul.
- Yanardağ, U., & Dikmen, T. (2020). Öğretmenlerin stres düzeyleri üzerine karma bir araştırma: sosyal hizmet mesleği perspektifinden bir tartışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (31), 120-136.
- Yetim, E ve Çevik, D. (2019). Bir iş sağlığı konusu olarak öğretmenlerde iş stresi ve başa çıkma yolları: Alan araştırması. *Journal Of Awareness*, 3(5), 637-652.
- Yetişir, A. N. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinde Stres Yaratan Yönetici Davranışları ve Öğretmenlerin Bu Davranışlara Tepkileri (Denizli İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Burdur.
- Yüksel, H. (2014). Çalışma yaşamı ve stres kavramı: Durumsal bir yaklaşım. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 109-131.
- <https://www.acibadem.com.tr/hayat/stres-nedir/>
- <https://www.florence.com.tr/stres>
- <https://www.medicana.com.tr/saglik-rehberi-detay/>

ChatGPT'nin Türkiye'deki Bilimsel Çalışmalar Üzerine Sistemantik Bir İnceleme

Mustafa TAKTAK, DR, İstanbul Gelişim Üniversitesi, mtaktak@gelsim.edu.tr

ÖZ

ChatGPT, 30 Kasım 2022'de OpenAI tarafından yayınlandı. Son derece karmaşık görevleri yerine getirmesiyle ve iletişiminin daha doğal (insan benzeri) olmasını sağlayan gelişmiş kapasitesiyle tüm dünyayı şaşırttı. İnsanlar bir yandan ChatGPT'nin bu gücü nasıl elde ettiğini ve insan gibi nasıl cevaplar verebildiğini merak ederken diğer yandan ise doğal olarak intihal ve sosyal güvenlik sorunları gibi olumsuz etkileri konusunda endişeleniyorlar. Bu nedenle ChatGPT ile ilgili birçok bilimsel materyal yayınlandı. Bu araştırmanın amacı ise bu bilimsel materyallerden Türkiye'de yayınlananları sistemantik olarak incelemektir. Bunun için Google Scholar, Scopus ve Web of Science tarafından indekslenen materyaller analiz edilmiştir. Literatürün sistemantik olarak incelenmesi eğitim örgütlerinde GPT'yi kullanan ve kullanmak isteyen araştırmacılara istatistiksel bilgiler vermektedir. Araştırma neticesinde ise eğitim alanındaki araştırmacılara yapay zekânın sunduğu bu sanal asistanı çalışmalarında kullanmaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: ChatGPT, Eğitim, Sistemantik İnceleme

Giriş

Teknolojik gelişmelerin hız kazanması, eğitim alanında da köklü değişikliklere neden olmuştur. Bu değişiklikler, öğretme ve öğrenme süreçlerini dönüştürerek, geleneksel eğitim modellerinin yerini dijital ve yapay zekâ destekli sistemlere bırakmaktadır. Bu bağlamda, yapay zekâ tabanlı sistemler, özellikle eğitimde yenilikçi çözümler sunma potansiyeline sahip olup, öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verme ve öğretmenlerin iş yükünü azaltma konusunda önemli bir rol oynamaktadır. Bu çalışma, eğitim alanında önemli bir yapay zekâ aracı olan ChatGPT'nin Türkiye'deki bilimsel çalışmalardaki rolünü ve etkisini incelemeyi amaçlamaktadır.

Yapay zekâ, bilgisayar sistemlerinin insan benzeri zekâyâ sahip olma yeteneği olarak tanımlanır. Bu, karmaşık görevleri yerine getirme, öğrenme, problem çözme ve karar alma gibi yetenekleri içerir. Yapay zekâ, özellikle doğal dil işleme (NLP) alanında büyük gelişmeler kaydetmiştir. Doğal dil işleme, insanların normal dilde iletişim kurduğu konuşma ve yazı dilini anlamak ve üretmek için bilgisayar sistemlerinin kullanımını içerir. ChatGPT (Generative Pre-trained Transformer), doğal dil işleme alanında önemli bir yapay zekâ modelidir. Gelişmiş bir derin öğrenme modeli olan ChatGPT, büyük metin verileri üzerinde önceden eğitilir ve daha sonra çeşitli uygulamalarda kullanılabilir. ChatGPT, dil anlama ve üretme yetenekleri sayesinde birçok alanda kullanılabilir. Eğitimde yapay zekâ ve doğal dil işleme teknolojilerinin kullanımı, öğrenci merkezli öğrenme, kişiselleştirilmiş eğitim ve öğrenci takibi gibi alanlarda önemli fırsatlar sunmaktadır. ChatGPT gibi yapay zekâ modelleri, öğrencilere interaktif öğrenme deneyimleri sağlayabilir, öğretmenlere otomatik değerlendirme ve geri bildirim sağlayabilir ve eğitim materyallerinin üretimini kolaylaştırabilir. Bu bağlamda, ChatGPT'nin eğitimde kullanımı, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek ve öğretmenlerin iş yükünü azaltmak için önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır. Ancak, bu teknolojilerin etkin bir şekilde kullanılabilmesi için dikkatli bir planlama ve uygulama gerekmektedir. Bu çalışma, Türkiye'deki bilimsel yayınlarda ChatGPT'nin eğitim alanındaki rolünü ve etkisini daha detaylı bir şekilde inceleyerek, eğitim sistemimizin geleceğini şekillendirmek için önemli bir adım olacaktır. Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye'deki bilimsel yayınlarda ChatGPT'nin eğitim alanında kullanımıyla ilgili mevcut durumu sistemantik olarak incelemek, bu yayınlardan çıkarılabilecek çeşitli sonuçları değerlendirmek ve gelecek araştırmalara yol gösterici olmaktır.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden literatür taraması kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Web of Science, Scopus ve Google Scholar gibi önemli akademik veri tabanları taranarak, ChatGPT ile ilgili Türkiye'de ve dünya genelinde yapılan bilimsel çalışmalar toplanmıştır. Bu veri tabanlarında belirlenen anahtar kelimeler kullanılarak yapılan aramalar, Türkiye'deki ChatGPT ile ilgili yayınları özellikle odaklanmıştır. Elde edilen yayınlar, çeşitli kriterlere göre filtrelenmiş ve analiz edilmiştir. Öncelikle, yayınların ChatGPT ile ilgili olup olmadığı kontrol edilmiştir. Daha sonra, Türkiye'den veya Türk araştırmacılar tarafından yapılan yayınlar ayrı bir şekilde incelenmiştir. Bulgular, yayınların sayıları, yayın yılları, yayın türleri ve çalışma alanları gibi çeşitli özellikler açısından detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Bu yöntem, literatürdeki mevcut bilgileri derinlemesine inceleyerek, Türkiye'deki ChatGPT ile ilgili araştırmaların mevcut

durumunu ve gelecekteki yönelimlerini anlamak için etkili bir yaklaşım sunmuştur. Bu şekilde, Türkiye'deki eğitim sisteminin ChatGPT gibi yapay zekâ teknolojilerini nasıl kullanabileceği konusunda önemli bir bilgi tabanı oluşturulmuştur.

Bulgular

Bu çalışmanın bulguları, Türkiye'deki ChatGPT ile ilgili bilimsel yayınların kapsamlı bir incelemesini sunmaktadır. Web of Science, Scopus ve Google Scholar gibi önemli akademik veri tabanları taranarak elde edilen verilere dayanmaktadır. Web of Science kayıtlarına göre, 2024 Ocak ayı itibarıyla ChatGPT ile ilgili dünya genelinde toplam 1681 çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan sadece 88 tanesi Türkiye'den yayınlanmıştır. Scopus'ta ise ChatGPT ile ilgili toplam 1572 yayın yer almakta olup, bunlardan sadece 12'si Türk araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Google Scholar'da ise ChatGPT ile ilgili toplam 5.840 yayın bulunmakta ve bunlardan 21'i Türkiye'deki dergilerde yayınlanmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, Türkiye'deki bilimsel yayınlarda ChatGPT'nin eğitim alanındaki kullanımını sistematik bir şekilde incelemiştir. Elde edilen bulgular, ChatGPT'nin eğitimdeki potansiyelini anlamak ve bu teknolojinin gelecekteki rolünü belirlemek açısından önemli ipuçları sunmaktadır. ChatGPT'nin eğitimdeki rolü, öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına çözüm sunma potansiyeline dayanmaktadır. Özellikle, uzaktan eğitim dönemlerinde ChatGPT'nin kullanımı, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirebilir ve eğitim süreçlerini daha etkili hale getirebilir. ChatGPT, öğrencilere interaktif öğrenme deneyimleri sunabilir, kişiselleştirilmiş öğrenme materyalleri oluşturabilir ve öğretmenlere otomatik değerlendirme ve geri bildirim sağlayabilir. Bu şekilde, öğrencilerin öğrenme süreçleri daha etkili bir şekilde desteklenirken, öğretmenlerin iş yükü de azaltılmış olur.

Ancak, ChatGPT'nin eğitimdeki kullanımıyla ilgili bazı zorluklar da vardır. Öncelikle, yapay zekâ tabanlı sistemlerin güvenilirliği ve etik kullanımı konularında endişeler bulunmaktadır. ChatGPT gibi modellerin yanlış yönlendirilmesi veya yanlış anlamaları nedeniyle yanlış bilgi verme riski vardır. Bu nedenle, ChatGPT'nin doğru bir şekilde eğitilmesi ve yönlendirilmesi önemlidir. Ayrıca, ChatGPT'nin eğitimde kullanılabilmesi için yeterli altyapıya ve teknik destek sistemlerine ihtiyaç vardır. Bu, eğitim kurumlarının teknolojiye yatırım yapması ve personellerini eğitmesi gerektiği anlamına gelir.

Bununla birlikte, ChatGPT gibi yapay zekâ tabanlı sistemlerin eğitimdeki potansiyeli oldukça büyüktür ve bu teknolojilerin etkin bir şekilde kullanılabilmesi için çeşitli fırsatlar vardır. Özellikle, Türkiye'deki bilimsel araştırmaların bu alanda daha da artması ve ChatGPT'nin eğitimdeki rolünü daha derinlemesine incelemesi önemlidir. Bu çalışmalar, eğitim sisteminin geleceğini şekillendirmek ve öğrencilerin daha iyi bir öğrenme deneyimi yaşamasını sağlamak adına önemli bir adım olacaktır. Sonuç olarak, ChatGPT'nin eğitimdeki potansiyeli büyüktür ve bu teknolojinin etkin bir şekilde kullanılabilmesi için daha fazla araştırma ve geliştirme çalışmaları yapılması gerekmektedir. Bu çalışmaların, eğitim sisteminin daha etkili ve sürdürülebilir bir şekilde geliştirilmesine katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Kaynakça

- Alabool, H. M. (2023, August). ChatGPT in education: SWOT analysis approach. In *2023 International Conference on Information Technology (ICIT)* (pp. 184-189). IEEE.
- Ali, F. (2023). Let the devil speak for itself: Should ChatGPT be allowed or banned in hospitality and tourism schools? *Journal of Global Hospitality and Tourism*, 2(1), 1-6.
- Ali, J. K. M., Shamsan, M. A. A., Hezam, T. A., & Mohammed, A. A. (2023). Impact of ChatGPT on learning motivation: Teachers and students' voices. *Journal of English Studies in Arabia Felix*, 2(1), 41-49.
- Aljanabi, M. (2023). ChatGPT: Future directions and open possibilities. *Mesopotamian Journal of Cybersecurity*, 16-17.
- Azaria, A. (2022). *ChatGPT usage and limitations*. HAL. Open Science. <https://hal.science/hal-03913837/> [Crossref], [Google Scholar]
- Cahill, K. (2007). Google tools on the public reference desk. *The Reference Librarian*, 48(1), 67-79.
- Caldarini, G., Jaf, S., & McGarry, K. (2022). A literature survey of recent advances in chatbots. *Information*, 13(41), 1-22.
- Choi, J. H., Hickman, K. E., Monahan, A., & Schwarcz, D. B. (2023). ChatGPT Goes to Law School. SSRN. *Minnesota Legal Studies Research*, 1-16.
- Farrokhnia, M., Banihashem, S. K., Noroozi, O., & Wals, A. (2023). A SWOT analysis of ChatGPT: Implications for educational practice and research. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2195846>

- Fijačko, N., Gosak, L., Štiglic, G., Picard, C. T., & Douma, M. J. (2023). Can ChatGPT pass the life support exams without entering the American heart association course? *Resuscitation*, 185, 1-2.
- Garg, M., & Goel, A. (2022). A systematic literature review on online assessment security: Current challenges and integrity strategies. *Computers & Security*, 113, 1-13.

Okul Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Mesleki Değerler

Yunus Emre Yılmaz³⁴ 0000-0002-5268-2571 

Zübeyde Yaraş³⁵ 0000-0001-6510-2655 

Öz

Bu araştırmada öğretmenlerin görüşlerine dayanarak okul yöneticilerinin benimsediği mesleki değerler ve okul yöneticilerinde olması gereken mesleki değerlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma, nitel araştırma deseninde ve durum çalışması modelindedir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış olup içerik analizi ile çözümlenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin sergilediği mesleki değerler ile sahip olmaları gereken mesleki değerlere ilişkin görüşleri, kişisel, evrensel ve mesleki değerler olmak üzere üç temel kategori altında toplanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin okullarda sergilediği mesleki değerler arasında en yüksek olan 4 değer verilmiştir. Bu değerler sırasıyla, adalet, işbirliği, sorumluluk ve saygı şeklindedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin sergilemesi gereken mesleki değerler arasında en yüksek olan 4 değer verilmiştir. Bu değerler, adil yönetim, ifade özgürlüğü, esnek tutum ve empati şeklindedir. Sonuç olarak okul yöneticilerinin, işbirliği, sorumluluk, dayanışma ve saygı, şeklindeki değerleri sıklıkla sergiledikleri, ifade özgürlüğü, empati, esnek olma, eşitlik ve dürüstlük değerlerini sergilemeleri gereken değerler olarak tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Değer, Mesleki Değer, Öğretmen, Okul Yöneticileri

Giriş

Okul yöneticisi, bir eğitim kurumunun idari ve pedagojik lideri olmakla birlikte genellikle okul müdürü, baş müdür, rehberlik servisi yöneticisi veya yönetim kurulu başkanı gibi pozisyonlarında görevli kişi olarak tanımlanmaktadır (Türkmenoğlu, 2015). Okul yöneticileri, okulun günlük işleyişi, öğrenci başarısını artırma ve stratejik planlama gibi geniş bir sorumluluk zinciri üstlenmektedirler.

Okul müdürlerinin benimsemesi gereken mesleki değerler, eğitimde liderlik yapmanın ve bir eğitim kurumunu yönetmenin özünde bulunan önemli prensipleri yansıtmalıdır. Mesleki değerler, mesleğin uygulanmasında gereken etik, tutum ve davranışları ifade etmektedir. Bu değerler, bir kişinin mesleki kimliğini şekillendirir ve mesleki standartları belirlemesine yardımcı olmaktadır. Mesleki değerler, mesleğin gerektirdiği yüksek standartlara ve etik prensiplere uyumu sağlamak için önem arz etmektedir. Okul yöneticiliğinin kendine özgü mesleki değerleri vardır ve bu değerler genellikle o mesleğin toplum üzerindeki etkisi, sorumlulukları ve gereklilikleri ile ilişkilidir (Kurtulmuş, 2012). Mesleki değerler, meslek üyelerinin kendi aralarındaki ilişkileri ve mesleklerini kamuoyuna sunma biçimleri üzerinde de büyük etkiye sahiptir. Bu değerler, mesleki toplulukların kimliklerini güçlendirir ve mesleki standartların korunmasına katkıda bulunur.

34 Yunus Emre Yılmaz// Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ABD Yüksek Lisans Öğrencisi / 2293133014@ogr.mku.edu.tr, 0000-0002-5268-2571 ORCID

2 Doç. DR. Zübeyde Yaraş/ Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi/ zubejde.yaras@mku.edu.tr, 0000-0001-6510-2655 ORCID

Mesleki değerler, genellikle bir mesleğin eğitiminde ve öğretiminde de önemli bir rol oynamasıyla birlikte, kişilerin bu değerlerin önemini kavramalarını sağlayarak, mesleki davranışlarını bu değerlere uygun olarak ortaya koymalarını sağlar. Mesleki değerleri ön planda tutan okul

yöneticileri ise etkili iletişim kurarak, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer paydaşlarla sağlıklı ilişkiler geliştirebilir. Ayrıca okul yöneticilerinin ekip yönetimi, karar alma, problem çözme ve vizyon belirleme gibi liderlik becerilerini ön plana çıkararak başarılı olmasını sağlar.

Okul yöneticilerin başarısını destekleyen temel mesleki değerler bulunmaktadır. Bu değerler, mesleki gelişim, iletişim, işbirliği, toplumsal sorumluluk, üretkenlik ve eğitimdeki kalite artışı okul yöneticilerinin başarısının artmasında mesleki değerlerin önemli olduğu düşünülmektedir. Okul yöneticilerinde bulunması gereken bir diğer değer ise herkes için adil ve dürüst davranmak, güven ve saygıyı korumaya yardımcı, eğitimin gücüne ve her öğrencinin potansiyeline inanmalı ve bu doğrultuda hareket etmelidir. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin ihtiyaçlarını anlamak ve onlara duyarlı olmak, etkili bir okul yöneticisi için önemli görülmektedir (Yılmaz, 2019). Okul yöneticileri benimsediği mesleki değerlerin gelişimi ve çeşitlenmesi için okul yöneticilerine bazı sorumluluklar düşmektedir. Bunlar; kişisel gelişimlerini değişen eğitim trendlerini takip etmek, eğitim alanındaki yeniliklere açık olmak, veliler ve öğretmenler ile işbirliği yaparak, okul yöneticisinin benimsediği mesleki değerlerin çeşitlenmesini katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Aydın, 2010). Bu değerler, okul yöneticisinin başarılı olması için önemli olan bazı temel özellikler olarak görülmektedir. Okul yöneticileri, toplumun geleceğini şekillendirmenin ve ülkenin eğitim vizyonunu gerçekleştirmede önemli bir aracı olarak görülmektedir. Değişen değerler ve yeni gelişmelere bağlı olarak hizmet içi eğitim uygulamaları ile öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin artırılması, temel bir zorunluluk olarak algılanmalıdır. Bu açıdan okul yöneticilerin sahip olması gereken mesleki değerlerin ortaya çıkarılması önemli görülmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin sahip olduğu mesleki değerler, eğitim kurumlarının başarısı ve öğrencilerin gelişimi üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, bu konuda yapılacak araştırmalar, eğitim sisteminin iyileştirilmesi ve okulların daha etkin hale getirilmesi için önemli bir adım olabilir. Bu önem doğrultusunda bu araştırmada öğretmenlerin görüşlerine dayanarak okul yöneticilerinin benimsediği mesleki değerleri ve okul yöneticilerinde olması gerektiğini düşündükleri mesleki değerlerin neler olması gerektiğinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Okul yöneticilerinin benimsediği mesleki değerler nelerdir?
2. Okul yöneticilerinden beklenen mesleki değerler nelerdir?
3. Okul yöneticilerinin mesleki değerlerini güçlendirmek ve geliştirebilmek için hangi stratejiler belirlenebilir?

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma deseninde ve durum çalışması modelindedir. Durum çalışması, gerçek yaşamdaki olayların bütünsel ve anlamlı özelliklerini korumak için bir soruşturma yapılmasına olanak tanır ve bu yöntem, araştırmacıların verileri belirli bir bağlamda yakından incelemelerini sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2020).

Araştırmanın çalışma grubunu 18 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar, maksimum çeşitlilik örnekleme modeli ile belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerden 10'u kadın, 8'i erkeklerden oluşmaktadır. Ortalama yaş 32.41, meslek kıdemi ortalaması 6.22'dir. Öğretmenlerin 6'sı ilkokul, 8'i ortaokul, 4'ü lisede görevlidir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların cinsiyet, yaş, meslek kıdemi ve çalıştıkları okul türünü belirlemeyi amaçlayan dört demografik soru yer almaktadır. İkinci bölümde 1) Okulunuzdaki yöneticilerinizde gözlemlediğiniz mesleki, kişisel ve evrensel değerler nelerdir? 2) Okul yöneticilerinizin sahip olması gerektiğini düşündüğünüz, mesleki, kişisel ve evrensel değerler nelerdir? 3) Okul yöneticilerinin mesleki değerlerini güçlendirebilmek ve geliştirebilmek için neler yapılabilir? Veri toplama formunda üç adet açık uçlu soru yer almaktadır. Araştırmada katılımcılardan toplanan veriler, öğretmenlerden yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Öğretmenin görüşlerine göre okul yöneticilerinin benimsediği mesleki değerleri belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, okul yöneticilerinin sergilediği değer belirlenmiştir. Bu değerler, (1) kişisel değerler, (2) evrensel değerler ve (3) mesleki değerler olmak üzere üç temel kategori altında toplanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin okullarda sergilediği kişisel değerler arasında en yüksek olan 4 değer verilmiştir. Bu değerler sırasıyla, adalet, dayanışma, saygı ve mesleki yeterlilik şeklindedir. Okul yöneticilerinin evrensel değerler arasında en yüksek olan 4 değer verilmiştir. Bu değerler; insan hakları, demokratik tutum, kalite odaklı ve saygı şeklindedir. Okul yöneticilerinin okullarda sergilediği mesleki değerler arasında en yüksek 4 değer sırasıyla; sorumluluk, işbirliği, sorumluluk ve şeffaflık şeklindedir.

Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken değerler belirlenmiştir. Bu değerler, (1) evrensel değerler, (2) kişisel değerler ve (3) mesleki değerler olmak üzere üç temel kategori altında toplanmıştır. okul yöneticilerinin okullarda sergilemesi gereken kişisel değerler arasında en yüksek olan 4 değer sırasıyla; esnek tutum, sabırlı olma, saygı ve eşitlik şeklindedir. okul yöneticilerinin okullarda sergilemesi gereken mesleki değerler arasında en yüksek olanlar sırasıyla; adil yönetim, liderlik vizyonu, liyakat ve profesyonellik şeklindedir. okul yöneticilerinin okullarda sergilemesi gereken evrensel değerler arasında en yüksek olanlar; sırasıyla, ifade özgürlüğü, empati, insan onuruna saygı ve insan sevgisi şeklindedir.

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin mesleki değerlerini güçlendirmek ve geliştirebilmek için hangi stratejilerin uygulanması gerekmektedir sorusuna verdikleri cevaplar; iletişim becerilerini artırıcı eğitimler, kişisel gelişimleri destekleyici çalışmalar, inovatif yaklaşım kazandırma, tecrübeli mentorlerin katkısı, hizmet içi eğitim sunma ve düzenli geribildirim ile bu stratejiler, okul yöneticilerinin mesleki değerlerini güçlendirmek ve geliştirmek için önemli adımlar olarak ortaya çıkmakta birlikte bu stratejilerin etkili olacağı görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar okul yöneticilerinin, insan haklarına saygı, demokratik tutum, kalite odaklı yaklaşım, işbirliği, sorumluluk, adaletli olma, dayanışma, saygı, şeffaflık eşitlik, dürüstlük, hesap verebilirlik ve insan sevgisi şeklindeki değerleri sıklıkla sergilediklerini ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinde, ifade özgürlüğü, empati, insan onuruna saygı adil yönetim, liderlik vizyonu, liyakat, esnek olma, sabırlı olma, eşitlik ilkesini gözetme ve dürüstlük değerlerini sergilemeleri şeklinde sahip olmaları gereken değerler olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenler, okul yöneticilerinden ifade özgürlüğüne empatik yaklaşım, esnek tutum ve sabırlı olma gibi değerler sergilemeleri beklenmektedir. Araştırmada okul yöneticilerinden beklenen bir başka değer ise liderlik vizyonu olduğu görülmektedir. Katılımcıların kıdem yılı ve yaş ortamlarına bakıldığında yöneticilerinden liderlik görevi üstlenmeleri öğretmenlere vizyon sağlamları koşunda öncülük yapmaları beklenmektedir. Araştırmada dikkat çeken bir başka değer ise kalite odaklı yaklaşım olduğu görülmektedir. Son yıllarda teknolojik gelişme ve eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik çalışmalar okul yöneticilerin kalite odaklı yaklaşımlar içerisine girdiği ve öğretmen ve sivil toplum kuruluşlarıyla birlikte kalite odaklı bir okul yönetimi yaklaşımları benimsediği görülmektedir.

Bu sonuçlardan yola çıkarak okul yöneticilerinin öğrencilere ve çalışma arkadaşlarına rol model olma adil yönetim, insan haklarına saygılı, demokratiklik, dayanışma ve tarafsızlık ilkesini benimsemiş, insan haklarına duyarlı, sorumluluk, işbirliğine dayalı ve liyakat odaklı bir okul ortamı oluşturma açısından dikkat çekici olarak değerlendirilebilir. Araştırmanın sonuçları, okul yöneticilerinin insan haklarına saygı, demokratik tutum, kalite odaklı yaklaşım, işbirliği, sorumluluk, adaletli olma, dayanışma, saygı, şeffaflık eşitlik, dürüstlük, hesap verebilirlik ve insan sevgisi şeklindeki değerleri sıklıkla sergilediklerini ortaya koymaktadır, liderlik vizyonu, ifade özgürlüğü, empati, sabırlı olma ve adil yönetim şeklindeki değerlere sahip olmaları gerektiğini ortaya koymaktadır. okul yöneticilerinin mesleki değerlerini güçlendirmek ve geliştirmek, öğretmenlerin ve öğrencilerin verimli bir eğitim sürecine katkı sağlayabilir. Bu noktada, araştırmalardan elde edilen bulgular doğrultusunda, okul yöneticilerinin çok yönlü gelişimlerini destekleyecek uygulamalar ve eğitimlerin önemi ortaya çıkmaktadır. Öncelikle, okul yöneticilerinin liderlik becerilerini güçlendirmeye yönelik eğitimler düzenlenmelidir. Bu eğitimler, etkili iletişim, problem çözme, takım yönetimi gibi liderlik becerilerini artırmayı hedeflemelidir. Ayrıca, yöneticilere karar verme, stratejik planlama ve değişim yönetimi gibi konularda da destek sunulmalıdır. Mesleki değerlerin güçlendirilmesi için yöneticilere sürekli öğrenme ve kişisel gelişim fırsatları sağlanmalıdır. Hizmet içi eğitimler, seminerler, konferanslar ve mesleki çalışma grupları gibi etkinlikler yöneticilerin

bilgi ve becerilerini güncel tutmalarına yardımcı olabilir. Mentorluk programları da okul yöneticilerinin gelişimini destekleyebilir. Tecrübeli yöneticilerin deneyimlerini paylaşarak yeni yöneticilere rehberlik etmeleri, mesleki değerlerin güçlenmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca, yöneticiler arasında iş birliği ve paylaşımı teşvik eden platformlar oluşturulmalıdır. Yöneticilerin birbirleriyle deneyimlerini paylaşması ve en iyi uygulamaları öğrenmeleri, mesleki değerlerin artmasına yardımcı olabilir. Son olarak, okul yöneticilerinin öğrenci odaklı bir bakış açısını benimsemelerini teşvik edecek eğitimler düzenlenmelidir. Öğrenci başarısını artırmaya yönelik stratejiler geliştirme, öğrencilerin akademik ve duygusal ihtiyaçlarına duyarlılık, adalet ve eşitlik gibi konular üzerine odaklanan eğitimler yöneticilerin mesleki değerlerini güçlendirebilir. Bu strateji ve çalışmalar, okul yöneticilerinin daha etkili ve nitelikli bir şekilde çalışmalarını sağlayarak öğretmenlerin ve öğrencilerin başarısını artırabilir. Bu sonuçlara göre olarak, okul yöneticilerinin kişisel, evrensel ve mesleki değerlerle donanımlı olarak yetiştirilmeleri gerektiği ifade edilebilir.

Kaynakça

- Aydın, M. (2010). *Eğitim Yönetimi* (9.Basım). Hatipoğlu Yayınları.
- Aydın, M (2014). *Çağdaş Eğitim Denetimi* (5.Basım). Gazi Kitabevi.
- Berkmen, H. (2015). *Kuantum Bilgeliği* (4.Basım) Aura Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik* (25.Basım). Pegem Akademi Yayınları.
- Kurtuluş, M. (2012). *Eğitimde İnovasyon: Öğretmen Ve Öğrencilerin İnovasyona Bakışı Ve Yeterliliğinin Sorgulanması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gebze Teknik Üniversitesi.
- Konan, N. (2015). *Eğitim Yönetiminde Yeni Liderlik Yaklaşımları*. Pegem Akademi.
- Türkmenoğlu, G. (2022). Okul Yöneticilerinin Göreve Geliş Biçimlerinin Okul Kültürüne Yansımaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).
- Yılmaz, T. (2019). *Okul Yöneticiliğinin Meslekleşmesine İlişkin Yöneticilerin Görüşleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Veli-Okul İlişkilerinde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Muhammet Hanifi Ercoskun³⁶ , Okan Diş³⁷ 

Öz

Bu araştırmada öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre veli okul ilişkilerinde yaşanan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Okul ve velilerin yaşadığı sorunların ciddiyetle ele alınması ve çözülmesi gerektiğinden mevcut çalışma yapılmış, yönetici ve öğretmenlere rehberlik edebilecek bilgiler içerik analizi yapılarak tema ve alt temalar şeklinde sunulmuştur. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen ve okul yöneticilerinin veli-okul ilişkilerinde yaşadıkları sorunlara ilişkin zengin veriler toplamak amacıyla öğretmen ve okul yöneticilerine yönelik yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 öğretim yılında Erzurum merkez ilçelerinde görevli öğretmen ve okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde ölçüt ve kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt olarak öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin veliler ile sorun yaşamaları esas alınmıştır. Gönüllü katılımcılarla yapılan görüşmelerin ses kayıtları yazıya dökülmüştür. Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği için gerekli önlemler alınmıştır. Çalışmayla ilgili bulgular, sonuçlar, tartışma ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Veli-okul ilişkileri, veli-okul ilişkilerinde yaşanan sorunlar, çözüm önerileri.

Problems in Parent-School Relations According to the Views of Teachers and School Administrators and Suggestions for Solutions

Abstract

This study aimed to determine the problems experienced in parent-school relations according to the opinions of teachers and school administrators and the suggestions for these problems. Since the problems experienced by schools and parents need to be taken seriously and solved, the current study was conducted and information that can guide administrators and teachers is presented in the form of themes and sub-themes by doing content analysis. The phenomenology method, one of the qualitative research methods, was used in the study. A semi-structured interview form was used for teachers and school administrators to collect rich data on the problems experienced by teachers and school administrators in parent-school relations. The study group of the research consisted of teachers and school administrators working in the central districts of Erzurum in the 2023-2024 academic year. Criterion and snowball sampling methods were used to determine the participants. The criterion was based on teachers and school administrators' having problems with parents. The audio recordings of the interviews with the volunteer participants were transcribed. Content analysis was used to analyze data. Necessary precautions were taken for the validity and reliability of the study. Findings, results, discussion, and recommendations were presented.

Keywords: Parent-school relations, problems in parent-school relations, solution suggestions

36 Doç. Dr. /Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, ercoskun@atauni.edu.tr, 0000-0001-9932-3659

37 Dr./MEB, okandis25@gmail.com, 0000-0002-0065-953X

GİRİŞ

Okulun dışında gibi görünen veliler, aslında eğitim-öğretimin en yaşamsal parçalarındandır. Okula başlayan çocuğun, aile dışında yeni bir ortama girmesiyle birlikte aile ve okul işbirliği başlar. Velinin okul içerisinde, destekleyici bir unsur olarak bulunması ve okul yönetimi ile eşgüdümlü olarak birlikte çalışması çocuğun başarısında önemli bir rol oynar (Altuntaş, Demirdağ & Ertem, 2020). Velilerin okula bilinçli katılımı, okul yönetiminin başarısını artırır. Bununla birlikte okul için daha demokratik, şeffaf bir yönetim anlayışının ortaya çıkmasında faydalı olur. Bu nedenle velilerin okulda daha etkin bir biçimde yer alması gerekir (Ergin, Doğan & Isırkan Taşçı, 2023). Okul ve ailenin birlikte çalışması, çocukların kapsamlı bir eğitim alması ve topluma uyum sağlaması için önemlidir. Bu işbirliği, başarılı bir eğitim sisteminin temelini oluşturur (Gürler vd., 2023).

Ailelerin doğrudan veya dolaylı olarak okula dahil olabilmesi için okul ile aile arasında etkili iletişim kanallarının oluşturulması gerekir (Çalışkan, 2022). Okul ve aileler arasında paylaşılan sorumluluk, öğrencilerin okul kariyerlerinin ilk senelerinde akademik gelişimleri için kritik bir unsurdur (Bonanati & Rubach, 2022). Araştırmalar okul aile işbirliğinin birçok olumlu sonuçlarının olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte okul aile işbirliğinin geliştirilmesi ve sürdürülmesinde bazı sorunların yaşandığı da bilinmektedir. Veli ve öğretmenler arasında yaşanan problemlerin altında fikir ve beklenti farklılıkları vardır (Balkar, 2009). Yönetici, öğretmen ve velilerle yapılan görüşmelerde problemlerin belirlenmesi ve belirlenen bu problemlere ait çözüm önerilerine yönelik birçok ortak düşüncelerin olduğu fakat sorunların işlevsel duruma gelmesinde paydaşların harekete geçmediği ve bu yüzden problemlerin devam ettiği belirlenmiştir (Candemir, 2023). Dolayısıyla öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre veli-okul ilişkilerinde yaşanan sorunların ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin belirlenmesinin alana katkı sunacağı düşünülerek bu çalışma yapılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde bu çalışmaya benzeyen yöneticilere yönelik yapılan çalışmalar vardır (Özkır vd., 2022). Ancak öğretmenleri de içine alan detaylı nitel bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bunun için amaçlara ulaşmada okulun ve velilerin yaşadıkları sorunların ciddiyetle ele alınması ve bu sorunların çözümü için uğraşılması gerektiğinden (Porsuk & Kunt, 2012) mevcut çalışma yapılmıştır. Ayrıca bu çalışma ile eğitim paydaşlarına, eğitim politikacılarına, okul yöneticilerine ve öğretmenlere rehberlik edebilecek bilgilerin sunulması amaçlanmıştır.

Amaç

Bu araştırma veli-okul ilişkilerinde yaşanan sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini sınıf öğretmeni ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- 1) Veli-okul ilişkilerinde hangi sorunlar yaşanmaktadır?
- 2) Veli-okul ilişkilerinde yaşanan sorunların kaynakları nelerdir?
- 3) Veli-okul ilişkilerindeki sorunlarda ne tür çözümler uygulanmakta ve neler önerilmektedir?
- 4) Veli-okul ilişkilerinde yaşanan sorunları çözmek için okulun diğer paydaşlarından neler beklenmektedir?

YÖNTEM

Araştırma amacını gerçekleştirmek için nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenolojik) yöntemi kullanılmıştır. Olgubilim, farkında olunan ancak derinlemesine ve detaylı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Olgubilim deseninde, araştırmacılar, görüşmecilerin araştırılan olguyu nasıl algıladıkları, nasıl betimledikleri, neler hissettikleri, nasıl yargıladıkları, nasıl anımsadıkları ve nasıl anlamlandırdıklarıyla ilgili araştırma yaparlar (Patton, 2018).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, Erzurum'da görev yapan 8 sınıf öğretmeni ve 6 okul yöneticisi olmak üzere toplamda 14 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada veri doygunluğuna ulaşıldığı için 14 katılımcının yeterli olacağı düşünülmüştür. Veri doygunluğuna ulaşıldığı anda araştırmanın veri toplama aşaması tamamlanır (Kerlinger & Lee, 1999). Katılımcıların belirlenmesinde önce amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Belirlenen ölçüt, sınıf öğretmeni ve okul yöneticilerinin veli-okul ilişkilerinde sorun yaşamalarıdır. Daha sonra kartopu örnekleme yöntemi ile belirlenen ve görüşmeyi kabul edenler araştırmanın nihai katılımcılarını oluşturmuştur. Olgubilim desenindeki bu araştırmada katılımcıların, bu olguyla yakından ilişkili, olguyu yeterince ifade edebilecek bilgi ve deneyime sahip kişiler olmasına (Creswell, 2016; Patton, 2018) özellikle dikkat edilmeye çalışılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak uzman görüşü ile oluşturulan sınıf öğretmeni ve okul yöneticilerine yönelik yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olduğu (Yıldırım & Şimşek, 2016) için sınıf öğretmeni ve okul yöneticilerinin veli-okul ilişkilerinde yaşadıkları sorunlara ilişkin zengin veriler toplamak amacıyla kullanılmıştır. Görüşme formu oluşturulurken önce literatür taraması yapılarak ve alanda çalışan sınıf öğretmeni ve okul yöneticileri ile görüşülerek araştırmanın amacına yönelik soru havuzu oluşturulmuştur. Sonra Türkçe uzmanı ve bu konu ile ilgili uzman akademisyen görüşleri alınarak görüşme soruları netleştirilmiştir. Daha sonra pilot görüşmeler yapılarak görüşme formu uygulanmıştır. Gerekli düzenlemelerden sonra yarı yapılandırılmış görüşme formu son şeklini almış ve asıl uygulamaya geçilmiştir. Görüşme formunda katılımcıların demografik özelliklerine, sınıf öğretmeni ve okul yöneticilerinin veli-okul ilişkilerinde yaşadıkları sorunlara ilişkin algı ve deneyimleriyle ilgili sorular bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucu elde edilen veriler 2024 yılının şubat ayı içinde toplanmıştır. Öncelikle Erzurum il merkezinde bulunan devlet ilkokullarına gidilip, sınıf öğretmeni ve okul yöneticileriyle ön görüşmeler yapılarak araştırmanın amacı açıklanmıştır. Gönüllü olarak görüşmeyi kabul eden katılımcılardan görüşme için randevu alınmıştır. Görüşmeye başlamadan önce ses kaydı için ayrıca izin istenmiştir. Bu ses kayıtları araştırmacılar tarafından yazıya dönüştürülmüştür. Bu işlemden sonra yazılı metinler katılımcılara gönderilip görüşme dökümlerinin görüşlerini yansıttığına yönelik onayları alınmıştır. Katılımcıların kişisel verilerinin gizliliği için her bir alıntı (Öğretmen: Ö) Ö1, Ö2, Ö3... (Yönetici: Y) Y1, Y2, Y3... şeklinde kodlanmıştır.

Elde edilen verilerin derinlemesine analiz edilebilmesi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde, birbirine benzeyen veriler, kavramlar ve temalar bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenlenir ve yorumlanır. Ayrıca görüşülen bireylerin görüşlerini etkili bir biçimde yansıtmak için doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Verilerin analizinde MAXQDA 2020 nitel analiz programı kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın iç geçerliliğinin (inandırıcılığının) sağlanabilmesi için ana temaların ve alt temaların belirlenmesi, görüşme sonucunda verilerin analiz edilme süreci ilgili yerlerde açıklanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için veriler bir araştırmacı ve başka bir uzman tarafından incelenerek analiz edilmiştir. Sonra her iki analiz karşılaştırılarak ortak ve farklı temalar oluşturulmuş ve tekrarlanma sıklıkları belirlenmiştir.

Araştırmada güvenilirlik ve geçerlik ölçütlerini karşılamada doğrulanabilirliğin sağlanabilmesi için izlenen yolun ve sürecin detaylı bir şekilde belirtilmesi gerektiğinden (Lincoln, & Guba, 1985) ve verilerin aktarılabilirliğini artırmak için ayrıntılı betimleme yapılması gerektiğinden (Erlandson vd., 1993) dolayı bu araştırmada katılımcılardan elde edilen veriler detaylı olarak betimlenmiş, uygun yerlerde araştırma ile ilgili detaylı açıklamalara yer verilmiştir.

Kodlayıcı güvenilirliği uyum yüzdesi formülü $[P = (Na / Na + Nd) \times 100]$, P: Uyum Yüzdesi, Na: Uyum Miktarı, Nd: Uyuşmazlık Miktarı ile hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplamasında uyum yüzdesi %70 ve fazlası olmalıdır (Miles & Huberman, 1994; Hashimov, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışmada elde edilen kodlayıcı güvenilirliği %70'i geçtiği için çalışma güvenilir olarak kabul edilmiştir $[.80 = (249 / 249 + 61) \times 100]$.

BULGULAR

Bu başlıkta katılımcılar tanıtılıp araştırma amacına yönelik olarak araştırma soruları dikkate alınarak bulgular sunulmuştur. Araştırmanın katılımcıları ile ilgili genel bilgiler aşağıda Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara yönelik genel bilgiler

Katılımcı	Mezuniyet	Görev Yerleri ve Branşı	Veli-Okul Profili (Sosyo-ekonomik durum vb.)	Kıdem (yıl)	Süre (dk:sn)
Y1 (erkek) Müdür	Atatürk Üni. Sınıf Öğretmenliği	(Köy İlkokulu) Sınıf Öğr.	Orta	T:14 Y:7 Ö:7	5:12
Y2 (erkek) Müdür	Atatürk Üni. Sınıf Öğretmenliği	(Köy İlkokulu) Sınıf Öğr.	Orta	T:17 Y:10 Ö:7	7:35
Y3 (erkek) Müdür Yardımcısı	Atatürk Üni. Sınıf Öğretmenliği	(İl İlkokulu) Sınıf Öğr.	Orta (Öğrenci profili çevre okullara göre iyi)	T:22 Y:10 Ö:12	9:12
Y4 (erkek) Müdür Yardımcısı	Atatürk Üni. Sınıf Öğretmenliği	(İl İlkokulu) Sınıf Öğr.	Orta/İyi (Çoğu veli memur, esnaf ve işçi. Çoğu öğrenci okul öncesi eğitimi almış.)	T:23 Y:13 Ö:10	14:17
Y5 (erkek) Müdür	Atatürk Üni. Sınıf Öğretmenliği	(İl-Köy İlkokulu) Sınıf Öğr.	Düşük	T:13 Y:7 Ö:6	13:5
Y6 (erkek) Müdür Yardımcısı	Atatürk Üni. Sınıf Öğretmenliği	(İl-Köy İlkokulu) Sınıf Öğr.	Orta (Birleştirilmiş sınıflı köy okulunda 5 sene çalışmış.)	T:18 Y:12 Ö:6	9:18
Ö1 (erkek)	Hacettepe Üni. Sınıf Öğretmenliği	(İl-Köy İlkokulu) Sınıf Öğr.	Orta/İyi (Okul kalabalık. Öğrenciler başarısız ve davranış bozukluğu fazla)	Ö:21	15:42
Ö2 (kadın)	Atatürk Üni. Fransız Dili ve Edebiyatı	(İl İlkokulu) Sınıf Öğr.	Orta/İyi (1. sınıf okutuyor.)	Ö:29	8:52
Ö3 (kadın)	Atatürk Üni. Sınıf Öğretmenliği	(Köy İlkokulu) Sınıf Öğr.	Orta/İyi (Birleştirilmiş sınıflarda eğitim veriliyor.)	Ö:9	6:49
Ö4 (erkek)	Atatürk Üni. Sınıf Öğretmenliği	(İlçe-Köy İlkokulu) Sınıf Öğr.	Orta (1. sınıf okutuyor.)	Ö:11	7:19
Ö5 (erkek)	19 Mayıs Üni. Sınıf Öğretmenliği	(İl-Köy İlkokulu) Sınıf Öğr.	Düşük/Orta (Okul-veli profili heterojen. Okuma yazma bilmeyen veli var.)	Ö:18	13:17
Ö6 (erkek)	Cumhuriyet Üni. Sınıf Öğretmenliği	(İl-Köy İlkokulu) Sınıf Öğr.	Orta (sosyo-ekonomik olarak ne zengin ne fakirler.)	Ö:14	12:21
Ö7 (erkek)	Atatürk Üni. Sınıf Öğretmenliği	(İl-Köy İlkokulu) Sınıf Öğr.	Düşük	Ö:15	5:42

Ö8 (erkek)	Gazi Üni. Sınıf Öğretmenliği	(İl-Köy İlkokulu) Sınıf Öğr.	Düşük/Orta (Çoğu veli ilk ve ortaokul mezunu. Okuryazar olmayanlar var.)	Ö:19	6:15
------------	---------------------------------	------------------------------------	--	------	------

Toplam (T), Yöneticilik (Y), Öğretmen (Ö)

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların altısı yönetici, sekizi sınıf öğretmenidir. Katılımcıların ikisi kadın diğerleri erkek öğretmendir. 13'ü sınıf öğretmenliği mezunu olup hepsi sınıf öğretmenliği yapmaktadır. Meslekleri boyunca köy-ilçe-ilde görev yaptıkları; veli-okul profilinin çoğunlukla orta ve düşük seviyede ve kıdem olarak dokuz ila 29 yıllık oldukları görülmektedir. Görüşme süreleri yaklaşık olarak 5 ila 16 dakika sürmüştür.

Yapılan içerik analizi sonucunda araştırmanın 1. araştırma sorusuna yönelik bulgular incelenmiş ve iki alt tema olacak şekilde (Okul-veli ilişkisinin eğitime olumsuz yansımaları) aşağıda Tablo 2'de ve (Okul-veli ilişkisinin öğrenciye yansımaları) Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 2. Okul-veli ilişkisinin eğitime olumsuz yansımalarına yönelik bulgular

Okul-veli ilişkisinin eğitime olumsuz yansımaları (f:23)	
Öğretmeni meslekten soğutma (f:7)	Ö1: "Veli-okul ilişkilerinde yaşanan sorunlar öğretmenlerin mutsuz olmasına ve verimlerinin düşmesine sebep olmaktadır."
Sorunu başkasıyla çözmeye çalışma (f:6)	Ö7: "Velilerin diğer veli ve öğrencilerle doğrudan iletişime geçip problemleri çözmeye çabaları veya idarecilerle iletişime geçip problem çözmeye çabaları büyük problem oluyor."
Velinin öğretmenin işine karışması (f:5)	Y2: "Velilerin zaman zaman öğretmenlere işini öğretmeye çalışması, dersin işlenişine dahi müdahil olmaya çalışmaları sıkıntılara sebep olmaktadır."
Velinin ayrıcalık istemesi (f:2)	Y3: "Okulumuzun başarısı iyi olduğundan tercih edilen bir okul. Bu nedenle kayıt döneminde kayıt bölgesi dışından okulumuza oldukça fazla talep gelmekte. Bu durum genellikle kişisel ayrıcalık talebiyle olmaktadır. Bu talep karşılanmadığı zaman velilerle çeşitli sorunlar yaşıyoruz."
Öğretmenin öğrenciyi tam olarak tanımaması (f:1)	Y4: "Öğretmen, öğrencisini her yönüyle tam anlamıyla tanımadan öğrencinin hatalı eksik davranış ve tutumlarını sert bir şekilde eleştirmekte ve yargılamaktadır. Bu durum veli ile sorunlara neden olmaktadır bazen."
Velinin öğretmenleri kıyaslaması (f:1)	Y4: "Veli tanıdığı başka öğrencilerin öğretmenleri ile kendi çocuğunun öğretmenini kıyaslayarak öğretmeni ile ilgili ön yargılar oluşturmakta ve bunu diğer velilerle paylaşarak sorun oluşturmaktadır bazen."
Ders saatinde öğretmenle görüşme (f:1)	Y2: "Öğretmenlerin ders saatlerinde daha önce öğretmene bilgi vermeden görüşmeye gelmesi ve bu nedenle dersin sık sık bölünmesi sorun."

Tablo 2 incelendiğinde okul-veli ilişkisinin eğitime olumsuz yansımalarının öğretmeni meslekten soğuttuğu katılımcılar tarafından en fazla belirtilen görüştür. Ayrıca sorunu başkasıyla çözmeye çalışma, velinin öğretmenin işine karışması, velinin ayrıcalık istemesi, öğretmenin öğrenciyi tam olarak tanımaması, velinin öğretmenin kıyaslaması ve ders saatinde öğretmenle görüşme gibi olumsuzluklar okul-veli ilişkisinin eğitime olumsuz yansıyan tarafları olarak katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

Tablo 3. Okul-veli ilişkisinin öğrenciye yansımalarına yönelik bulgular

Okul-veli ilişkisinin öğrenciye yansımaları (f:42)
Olumsuz yansımaları (f:35)

Öğrencinin eğitimine olumsuz yansımaları (f:12)	Ö3: “Veli ile yaşadığımız iletişim probleminin öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri çok oluyor. Öğrenci okula göstermesi gereken özeni göstermiyor.”
Öğrencinin yanında öğretmeni eleştirme (f:9)	Ö4: “Velinin öğretmenle ilgili yaşadığı problemleri ya da öğretmenle ilgili düşüncelerini öğrencilerle paylaşırsa öğrencinin gözünde öğretmen profili olumsuz bağlamda etkileniyor.”
Öğrencinin duyuşsal durumunu kötüleştirme (f:8)	Ö7: “Velilerin öğretmenle sorun yaşamaları, öğrencinin akademik başarısını olumsuz etkilemenin yanında sınıf ortamına adaptasyonunu da olumsuz yönde etkiliyor.”
Öğrenciye sorunu yansıtma (f:4)	Y5: “Okul idaresi veya öğretmenin veliyle yaşadığı sorunu öğrenciye yansıtması öğrencide psikolojik baskı oluşturmaktadır. (Şikâyet edilen idareci veya öğretmen, öğrenciye senin ‘velin boş yere okulu şikâyet etti, bir şey çıkacağı yok.’ vb. psikolojik baskı unsuru taşıyan ifadeler kullanması.)”
Öğrenci iletişim sorunları yaşamakta (f:2)	Y2: “Veli ile sorun yaşandığı zaman öğrenci ile iletişim kurmada zorluklar yaşanmaktadır.”
Olumlu yansımaları (f:7)	
Öğrencinin eğitimine olumlu yansımaları (f:7)	Ö6: “Veli öğretmenimiz çok iyi dediği zaman öğrenci gözündeki kahramanı daha da büyütüp onun sözünden çıkmayan, dediğini yapmaya çalışan öğrenciler haline getirebilirsiniz.”

Tablo 3’e göre okul-veli ilişkisinin öğrencinin eğitimine olumsuz yansımaları katılımcılar tarafından en fazla dile getirilen görüştür. Öğrencinin yanında öğretmeni eleştirme, öğrencinin duyuşsal durumunun kötüleşmesi, öğrenciye sorunu yansıtma, öğrencinin iletişim sorunları yaşamaları gibi olumsuzluklar okul-veli ilişkisinin öğrenciye yansıyan tarafları olarak katılımcılar tarafından ileri sürülmüştür. Ayrıca okul-veli ilişkisinin öğrencinin eğitimine olumlu yansıdığı katılımcılarca belirtilmiştir.

Yapılan içerik analizi sonucunda 2. araştırma sorusuna yönelik bulgular incelenmiş ve Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Okul-veli ilişkisinde sorun yaşama nedenlerine yönelik bulgular

Okul-veli ilişkisinde sorun yaşama nedenleri (f:91)	
Velinin eğitim seviyesinin düşüklüğü (f:14)	Ö4: “Velinin eğitim seviyesi bu sorunların yaşanmasında etkindir diye kesinlikle evet öyle düşünüyorum.”
Velinin önyargılı olması (f:13)	Ö1: “Veliler çocuklarının olumsuz davranışlarını kesinlikle kabul etmeyip, sürekli savunma durumunda olmaları ve tüm hatayı öğretmene ya da diğer arkadaşlarına yüklemeleridir.”
Velinin ilgisizliği (f:12)	Y1: “Genellikle velilerin ilgisiz kalmasından kaynaklı problemler yaşıyoruz.”
İletişimsizlik (f:12)	Ö3: “Önemli bir konu hakkında veli ile görüşmemiz gerektiğinde mesaj veya arama yoluyla kendilerine ulaşıyorum. Kimi zaman bu iletişim kanalları ile de ulaşamadığım oluyor.”
Velinin ayrıcalıklı isteklerinin karşılanamaması (f:11)	Ö2: “Veli-okul ilişkilerinde benim en çok karşılaştığım sorun velilerin kendini aşırı yetkili ve söz sahibi olduklarını düşünerek okul ve sınıf yönetimine müdahil olmaları, sınıfta öğretmeni, okulda idarecileri yönlendirmeye çalışarak kendi düşünce ve fikirlerinin uygulanmasını istemeleridir.”
Okul kültürüne uzak olmak (f:10)	Ö4: “Veli okul kültürüne eğer uzaksa problem yaşıyoruz.”

Sosyal medyanın olumsuz etkisi (f:4)	Y4: “Sosyal medya üzerinden birkaç olumsuz öğretmen davranışlarının geneli tarafından yapılmış gibi gösterilmesi öğretmenlerin itibarını zedelemekte ve bunun sonucu olarak öğretmenlerin moral ve motivasyonu olumsuz yönde etkilenmekte, okul-veli ilişkisi bozulabilmektedir.”
Anne-baba ilişkisindeki olumsuzluklar (f:4)	Ö5: “Anne baba arasındaki sorunlar çocuğa yansıyor. Ailenin mahremiyet alanına hiç kimsenin girip müdahale edememesi, bunun çocuğa olan etkisini öğretmenin görmesi ve aile ile paylaşması sorun oluşturabiliyor.”
Sosyo-ekonomik durumun düşük olması (f:4)	Ö7: “Okulumuzun bulunduğu bölgenin ekonomik seviyesi düşük olduğu için bunlar da bizim için okul-veli ilişkisinde önemli ölçüde problem oluyor.”
Velinin çocuğunu tanımaması (f:3)	Ö5: “Velilerin çocuklarını genel hatlarıyla tanımamaları, çocuklarının genel profilini, ilgi, yetenek alanlarını bilmiyorlar. Öğretmen onları yönlendirmeye çalıştığında zorluk yaşamalarına sebep oluyor. Çünkü farklı beklentiler içerisinde öğretmenin rehberliğine karşı çıkabiliyorlar.”
Paydaşların birbirini tanımaması (f:3)	Ö7: “Veli ile öğretmen arasındaki kültürel farklılıklar özellikle sorun oluyor.”
Paydaşlar arasında yeterli işbirliği kurulamaması (f:1)	Y5: “Okul idaresi, öğretmen ve veli arasında yeterli seviyede işbirliği kurulamaması sorunlara yol açabiliyor.”

Tablo 4 incelendiğinde okul-veli ilişkisinde sorun yaşama nedenleri olarak velinin eğitim seviyesinin düşüklüğü, velinin önyargılı olması, velinin ilgisizliği, iletişimsizlik, velinin ayrıcalıklı isteklerinin karşılanamaması, okul kültürüne uzak olmak, sosyal medyanın olumsuz etkisi, anne-baba ilişkisindeki olumsuzluklar, sosyo-ekonomik durumun düşük olması, velinin çocuğunu tanımaması, paydaşların birbirini tanımaması, paydaşlar arasında yeterli işbirliği kurulamaması katılımcılar tarafından ileri sürülmüştür.

Yapılan içerik analizi sonucunda 3. araştırma sorusuna yönelik bulgular incelenmiş ve okul-veli ilişkilerindeki sorunları çözmeye yönelik uygulamalar Tablo 5’te, okul-veli ilişkisindeki sorunların çözümüne yönelik öneriler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 5. Okul-veli ilişkisindeki sorunları çözme uygulamalarına yönelik bulgular

Okul-veli ilişkisindeki sorunları çözme uygulamaları (f:10)	
Veli ile iletişime geçme (f:6)	Ö4: “Veli bana bunu ben anlamadım, çocuk nasıl yapsın gibisinden şikayetlerde bulunuyorlar. O yüzden veli ile sürekli iletişimde kalıyorum.”
Sorunlara sakin ve objektif yaklaşma (f:3)	Y3: “Tartışmaya girmeden soruna ortak bir bakış açısıyla yaklaşırım. Sakin kalır ve daha objektif bir şekilde davranırım.”
İlgili paydaşlardan destek alma (f:1)	Y4: “Sık sık öğretmenlerimiz ile toplantılar yaparak karşılaşılan sorunların çözümü için bilgi alışverişinde bulunmaktayız. Öğrencilerin davranış problemlerinin çözümünde rehberlik servisimizden destek almalarını sık sık hatırlatmaktayız.”

Tablo 5’e göre okul-veli ilişkisindeki sorunları çözme uygulamaları veli ile iletişime geçme, sorunlara sakin ve objektif yaklaşma, ilgili paydaşlardan destek alma olarak katılımcılar tarafından dile getirilmiştir.

Tablo 6. Okul-veli ilişkisindeki sorunların çözüm önerilerine yönelik bulgular

Okul-veli ilişkisindeki sorunlara yönelik çözüm önerileri (f:33)	
Veli ile etkili iletişim kurma (f:17)	Ö8: “Öğretmenler okul dışı ortamlarda da velileri ve öğrencileriyle vakit geçirerek samimi bir ortam ve etkili iletişim oluşturulmalıdır.”

Diğer paydaşlarla iletişim sağlama (f:8)	Ö2: “Veli-okul, veli-öğretmen veli-Millî Eğitim hiç fark etmez, her türlü iletişim ya da sorunda ortaklaşa bir araya gelip durumu değerlendirerek her bakış açısı ışığında sorunların daha kolay çözüleceğini düşünüyorum. Her sorun yaşandığında sorun iletilen kişinin, tarafları karşılıklı konuşarak çözüme ulaşmanın daha doğru olacağını düşünüyorum.”
Doğru iletişim kanalını kullanma (f:7)	Y4: “Velilerin problemlerin çözümünde öncelikle sınıf öğretmeninden talepte bulunmaları, çözüm bulunamayınca okul idaresi ve üst makamlara başvurmaları yönünde bilgilendirilmeleri sağlanmalıdır.”
Öğrencilerin birbirini tanıması (f:1)	Ö4: “Sınıfın birbirine alışıkça arkadaşlık ilişkileri de geliştikçe velilerle problem yaşanmayacağını düşünüyorum.”

Tablo 6 incelendiğinde okul-veli ilişkisindeki sorunlara yönelik çözüm önerileri olarak veli ile etkili iletişim kurma, diğer paydaşlarla iletişim sağlama, doğru iletişim kanalını kullanma ve öğrencilerin birbirini tanıması

katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

Yapılan içerik analizi sonucunda 4. araştırma sorusuna yönelik bulgular incelenmiş ve okul-veli ilişkilerinde yaşanan sorunları çözmek için paydaşlardan neler beklendiğine yönelik bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Okul-veli ilişkilerinde yaşanan sorunları çözmek için paydaşlardan beklentilere yönelik bulgular

Okul-veli ilişkilerinde yaşanan sorunları çözmek için paydaşlardan beklentiler (f:47)	
Üst yönetimin paydaşları dikkate alıp desteklemesi (f:12)	Ö1: “Başta bakanlığımız olmak üzere il ve ilçe yöneticileri ve okul idareleri öğretmene sahip çıkmalıdır. Sağlık Bakanlığında olduğu gibi MEB personeline şiddet kanunu çıkarılmalı, okullarda okul polisi bulundurulmalıdır.”
Üst yönetimin paydaşlara yönelik eğitimleri (f:12)	Y5: “Etkili iletişim becerileri, duygudaşlık, etik vb. konularda okulun iç ve dış paydaşlarına eğitimler verilmeli.”
Sorunlara profesyonel yaklaşma (f:8)	Ö4: Eğer soruşturma boyutunda bir şikayet varsa istiyorum ki objektif davranılsın. Bizim camiada objektiflik olmuyor. Yani biri bir şey yaşıyor. Herkesin dilinde o olay dönüyor. Biraz daha hassas olup gerekirse il dışından gelsin, kimse kimseyi tanımadan işlerin yürütülmesi taraftarıyım.”
Kanuni düzenleme yapma (f:8)	Ö5: “Kanuni eksikler var. Eğitim mevzuatımızın güncellenmesi gerektiğini düşünüyorum. Burada ne yetkiyi tam olarak öğretmene-idareye bırakarak ne de veliye bırakarak çözülecek bir yöntem olduğunu düşünmüyorum.”
Motivasyonu düşüren uygulamalardan vazgeçilmesi (f:6)	Ö7: “CİMER ve benzeri platformların öğretmenler üzerinde baskı olarak kullanılması engellenmeli. Keyfi olarak canı sıkılan CİMER’e şikayette bulunabiliyor. Bu da eğitimcilerde motivasyonu düşürüyor. Sınıf annesi uygulamasının yanlışlıkları görüldü ve bu uygulamadan vazgeçildi.”
Öğretmenlerin mesleki rol ve davranışlarına dikkat etmesi (f:1)	Ö1: “Öğretmenlerin de topluma örnek olduklarını unutmamaları ve kılık kıyafetlerine, veli ile iletişime geçerken davranış ve üsluplarına dikkat etmeleri gerekmektedir.”

Tablo 7’ye göre okul-veli ilişkilerinde yaşanan sorunları çözmek için paydaşlardan beklentilere yönelik olarak katılımcılar üst yönetimin paydaşları dikkate alıp desteklemesini, üst yönetimin paydaşlara yönelik eğitim vermelerini, sorunlara profesyonel yaklaşmak gerektiğini, kanuni düzenleme yapılmasını, motivasyonu düşüren uygulamalardan vazgeçilmesini ve öğretmenlerin mesleki rol ve davranışlarına dikkat etmeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sorularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar, aşağıda sunulmuştur:

1) Okul-veli ilişkisinde eğitime olumsuz yansıyan yönler bulunmaktadır (öğretmeni meslekten soğutma, başkasıyla çözmeye çalışma, velinin öğretmenine işine karışması, velinin ayrıcalık istemesi, öğretmenin öğrenciyi tam olarak tanınamaması, velinin öğretmenleri kıyaslaması ve ders saatinde öğretmenle görüşmek istemesi gibi olumsuzluklar). Ayrıca okul-veli ilişkisinin öğrenciye yansımaları olmaktadır (öğrencinin eğitimine olumsuz yansımaları, öğrencinin yanında öğretmeni eleştirme, öğrencinin duyuşsal durumunun kötüleşmesi, öğrenciye sorunu yansıtma, öğrencinin iletişim sorunları yaşaması olduğu gibi okul-veli ilişkisinin öğrencinin eğitimine olumlu yansımaları).

2) Okul-veli ilişkisinde çeşitli sorun yaşama nedenleri vardır (velinin eğitim seviyesinin düşüklüğü, velinin önyargılı olması, velinin ilgisizliği, iletişimsizlik, velinin ayrıcalıklı isteklerinin karşılanamaması, okul kültürüne uzak olmak, sosyal medyanın olumsuz etkisi, anne-baba ilişkisindeki olumsuzluklar, sosyo-ekonomik durumun düşük olması, velinin çocuğunu tanımaması, paydaşların birbirini tanımaması, paydaşlar arasında yeterli işbirliği kurulamaması).

3) Okul-veli ilişkisindeki sorunları çözmeye yönelik uygulamalar bulunmaktadır (veli ile iletişime geçme, sorunlara sakin ve objektif yaklaşma, ilgili paydaşlardan destek alma). Ayrıca okul-veli ilişkisindeki sorunlara yönelik çözüm önerileri tespit edilmiştir (veli ile etkili iletişim kurma, diğer paydaşlarla iletişim sağlama, doğru iletişim kanalını kullanma ve öğrencilerin birbirini tanıması).

4) Okul-veli ilişkilerinde yaşanan sorunları çözmek için paydaşlardan çeşitli beklentiler belirtilmiştir (üst yönetimin paydaşları dikkate alıp desteklemesini, üst yönetimin paydaşlara yönelik eğitim vermelerini, sorunlara profesyonel yaklaşmak gerektiğini, kanuni düzenleme yapılmasını, motivasyonu düşüren uygulamalardan vazgeçilmesi gerektiğini ve öğretmenlerin mesleki rol ve davranışlarına dikkat etmeleri).

Alanyazında bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer çalışmalar mevcuttur. Ailelerin çocuk eğitimi konusunda bilgisiz olması, çocuklarının olumsuz yönlerini kabullenmek istememesi okula karşı ilgilerini azaltmaktadır. Velilerin aşırı ve gerçek dışı şikâyetleri en önemli sorunlardan biridir (Kıranşal, 2007; Koç, 2012). Ayrıca aileler, okul kuralları ve düzeniyle ilgili yeterli bilgileri olmadıkları halde öğretmenlerin çalışmalarına müdahil olma eğilimiyle onların işlerine karışmaktadırlar (Ünal, Yıldırım & Çelik, 2010). Özgan ve Aydın (2010) öğretmen ve okul yöneticilerinin işbirliği sürecinde velilerin ilgisizliğine vurgu yaptıkları, ekonomik sorunların öğretmen-veli ilişkisinin iyi düzeyde olmasını engellediği, ailelerin işbirliği ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları, ilgisiz davrandıkları vb. sorunların yaşandığını belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları ile ilgili olarak velilerin sosyo-ekonomik sorunları, ebeveynlerin okula ayırabilecekleri zamanın kısıtlı olması, ev ve okul kültürünün farklılık göstermesi gibi sorunların yaşandığı belirtilmiştir (Vural, 2005; Yiğit & Bayraktar, 2006).

Yine bu araştırma sonuçlarına benzer araştırmalar vardır. Bingölbali (2018) öğretmenlerin nitelikleri ile ilgili sorunlar olduğunu belirtmiştir. Özdemir (2018) okul-aile ilişkisinde aile katkısının düşük düzeyde olduğunu belirlemiştir. Bununla birlikte motivasyon, etkili öğretimin en önemli bileşenlerinden biri olduğundan (Slavin, 2013) velilerin öğretmen motivasyonunu düşüren tavırlardan kaçınmaları gerekmektedir. Velilerin okul-aile işbirliği konusunda bilinçlendirilmesi için toplantı, seminer vb. etkinliklere yer verilmesi (Gökçe, 2000) okul-veli sorunlarını çözebilecektir.

Ailenin ilgisizliği ve eğitimin önemini kavramamış olması öğrenci davranışlarını ve başarılarını etkileyen en önemli sorunlardandır (Dam, 2008). Araştırmalarda ilgisizlik ile ilgili olarak ailelerin okula sadece sorun olduğunda geldikleri, okul etkinliklerine yeterli düzeyde katılmadıkları, okula ve öğretmenlere karşı desteklerinin de düşük düzeydede olduğu bilinmektedir (Koç, 2012; Porsuk, 2010). Aile, toplum ve okul arasında iyi bir ilişkinin kurulması şart (Akkök, 2003) olduğundan bu sorunların giderilmesi gerekmektedir. Çünkü okulun çevreyle ilişkilerinin olumlu olması durumunda her türlü çevresel kaynaktan yararlanması daha kolay olacağından (Şişman & Turan, 2004), bu kaynaklardan okulun faydalanması okulun lehine olacaktır ve sorunlar minimum düzeyde inebilecektir. Ayrıca ailenin ekonomik şartlarının yetersiz olması okulla ilişkilerini olumsuz yönde etkilemektedir (Özgan & Aydın, 2010; Yıldırım, 2008). Ailelerin öğrenim düzeyi arttıkça evde ve okulda eğitime katılımın arttığı (Can, 2009), eğitim düzeyi azaldıkça yapamayacakları kaygısıyla okula katılımların azaldığı (Porsuk, 2010) ve sonuçta okul-veli sorunlarının artacağı ileri sürülebilir. Çocuğu ile ilgilenen, okul ile işbirliği halinde olan ailelerin, çocuğun başarısında ve motivasyonunda etkili olduğu belirtilmektedir (Burns, 1993). Yine bu araştırma sonucuyla benzer olarak öğrenci başarısızlığının temel nedeni olarak velilerin ilgisizliği belirtilmiştir (Kuş & Çelikkaya, 2010). Başka bir araştırmada Hafizi ve Papa (2012) Arnavut eğitim sistemindeki okul-aile iş birliğinde karşılaşılan sorunların altında yatan nedenleri ebeveynlerin eğitim düzeylerinin düşük olması ve yetersiz ekonomik koşullar olarak ifade etmiştir.

Başarılı bir eğitimin temelleri aile ile okul arasındaki işbirliğine dayandığından eğitim konusunda aile ve okulun bir araya gelmesinin sağlanması (Şişman & Turan, 2004) aralarındaki sorunların çözümünü kolaylaştırabilir. Sorunları çözmek için ailelere ulaşmanın en etkili yollarından biri, etkili iletişim kanallarının kullanılmasıdır (Erdoğan, & Demirkasimoğlu,

2010). Genel olarak, bu araştırma sonucunda okul-veli sorunlarını çözmeye yönelik önerilerin, alan yazın ile benzer olduğu görülmüştür.

Bu bilgiler ışığında şu öneriler sunulabilir: Okul-veli arasında sorun yaşamamak için aileler ve okulun sürekli iletişim halinde olması önerilebilir. Velilerin çocukları ile ilgili bir sorunu reddetmek yerine sorunu kabullenip bu sorunu çözmek için ilgili paydaşlardan (öğretmen, okul yöneticisi, rehberlik servisi vb.) yardım almasında velilere yardımcı olunabilir. Öğretmenler velilerle sorun yaşadıklarında sakin olmalı, etkili iletişim kanalları ile sorunlara çözüm bulmaya çalışmalı, gerekirse aile ve ilgili paydaşlardan destek almalıdır. Yöneticiler, okul-veli sorunlarının çözümüne yönelik eğitimler, etkinlikler düzenlemelidir. Bu konuda kanuni düzenlemeler yapılmasına öncü olmak için girişimlerde bulunmaları önerilebilir. Ayrıca bu çalışma farklı eğitim kademelerinde çalışan yöneticiler, farklı eğitim kademelerinde öğrencisi olan veliler ve değişik branşlardaki öğretmenler üzerinde karma çalışmalarla yinelenebilir.

Kaynaklar

- Akkök, F. (2003). *Ailelerin eğitim sürecine katılımı* (Ed.: Y. Kuzgun), İlköğretimde rehberlik. Ankara: Nobel.
- Altuntaş, B., & Demirdağ, S. & Ertem, H. Y. (2020). Velilerin algılarına göre okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi, *AJER-Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 254-269.
- Balkar, B. (2009). Okul-aile iş birliği sürecine ilişkin veli ve öğretmen görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 105-123.
- Bingölbali, N. (2018). *Özel okullarda eğitim alanında yaşanan problemler ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bonanati, S., & Rubach, C. (2022). Reciprocal relationship between parents' school-and home-based involvement and children's reading achievement during the first year of elementary school. *Societies*, 12(2), 63-77. <https://doi.org/10.3390/soc12020063>
- Burns, R. C. (1993). *Parents and schools: From to parents*. Washington: National Education Association.
- Can, B. (2009). *İlköğretim programının uygulanması sürecine velilerin katılımları ve okula ilişkin tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Candemir, Ö. (2023). Okul aile iş birliğini güçlendirme üzerine bir inceleme. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(98), 2117-2129. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8307128>
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün ve S.B. Demir Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çalışkan, E. F. (2022). İlkokulda aile katılımı: Veliler ne düşünüyor?. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 328-347. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1009040>
- Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 75-99.
- Erdoğan, Ç., & Demirkasimoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431.
- Ergin, D. Y., Doğan, C., & Isırkan Taşçı, S. (2023). Ortaokul düzeyinde veli-okul işbirliği. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(02), 24-31.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. London: Sage.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 204-209.
- Gürler, S., Arslan, C., Çapraz, V., & Gürbüz, E. (2023). Okul-aile iş birliğinin geliştirilmesine yönelik okul müdürlerinin görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(9), 1470-1492.
- Hashimov, E. (2015). Qualitative data analysis: A methods sourcebook and the coding manual for qualitative researchers. *Technical Communication Quarterly*, 24(1), 109-112. <https://doi.org/10.1080/10572252.2015.975966>
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (1999). *Foundations of behavioral research*. New York: Harcourt College Publishers.
- Kıranşal, N. (2007). *İlköğretim de okul aile etkileşimi hangi düzeyde gerçekleşmektedir (Kars ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Koç, M. H. (2012). *İlköğretim kurumlarının finansmanında okul aile birliği modelinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuş, Z. & Çelikkaya, T. (2010). Sosyal bilgiler öğretimi için sosyal bilgiler öğretmenlerinin beklentileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2). 69-91.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Özdemir, Y. (2018). *Okul-aile işbirliğinin geliştirilmesine yönelik yönetici görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Özgan, H., & 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.
- Özkır Özbal, T. Çoksu, M. Öztürk, S. Karabulut Yıldız, T. Yıldırımıvuran, M., & Ekmen Özalp, A. (2022). Okul yöneticilerinin okul-aile ilişkilerine ilişkin sorunları ve çözüm önerileri: Nitel bir araştırma. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 6(22), 63-72. <https://doi.org/10.31455/asya.1182174>
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Porsuk, A. (2010). *Denizli merkez ilköğretim okullarındaki okul aile ilişkilerinde karşılaşılan sorunlar üzerine yönetici görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Porsuk, A., & Kunt, M. (2012). Denizli merkez ilköğretim okullarındaki okul aile ilişkilerinde karşılaşılan sorunlar üzerine yönetici görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 203-218.
- Slavin, R. E. (2013). *Eğitim psikolojisi: Kuram ve uygulama*. (Çev.: G. Yüksel). Ankara: Nobel Akademik.
- Şişman, M., & Turan, S. (2004). *Sınıf yönetimi*. Ankara: PegemA.
- Ünal, A., Yıldırım, A. & Çelik, M. (2010). İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin velilere ilişkin algılarının analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 261-272.
- Vural, B. (Ed.). (2005). *Öğrencinin başarısı için aile-okul birlikteliği*. İstanbul: Hayat.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, M. C. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98-115.
- Yiğit, B., & Bayrakdar, M. (2006). *Okul-çevre ilişkileri*. Ankara: PegemA.

Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Karar Sürecine Katılımlarının İncelenmesi

Okan Diş³⁸

Muhammet Hanifi ERCOŞKUN³⁹

Öz

Bu araştırma ile ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin karara katılımları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2023–2024 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili Yakutiye ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda görev yapan 293 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; "Okul Müdürleri Liderlik Stilleri Ölçeği" ile "Öğretmen Karara Katılma Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel çözümlenmeleri için; ortalama, standart sapma, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Bununla birlikte, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri yordama düzeylerini belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda; değişkenler arasında anlamlı ilişkilerin olduğu, liderlik stilleri ölçeğinin alt boyutlarının karara katılma ölçeğinin alt boyutlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Liderlik, liderlik stilleri, karara katılma.

The Investigation of School Principals' Leadership Styles and Teachers' Participation in Decision-Making Process

Abstract

This study aims to determine the relationship between school administrators' leadership styles and teachers' participation in decision-making according to the perceptions of primary school teachers. The sample of the study consists of 293 teachers working in primary schools affiliated with the Ministry of National Education in Yakutiye district of Erzurum province in the 2023-2024 academic year. "School Principals Leadership Styles Scale" and "Teacher Decision Participation Scale" were used as data collection tools in the study. Mean, standard deviation and Pearson product-moment correlation coefficient were used for statistical analysis of the data. In addition, Multiple Linear Regression Analysis was conducted to determine the prediction levels of the independent variables for the dependent variables. As a result of the research, it was seen that there were significant relationships between the variables and the sub-dimensions of the leadership styles scale predicted the sub-dimensions of the decision-making scale at a significant level.

Keywords: Leadership, leadership styles, decision participation.

GİRİŞ

Liderlik stilleri ile ilgili literatürde farklı sınıflandırmaların yapıldığı bilinmektedir. Hoy ve Miskel (2012) tarafından liderlik stilleri bağlamında yapılan sınıflamada dönüşümcü liderlik, sürdürümcü liderlik ve serbest bırakıcı liderlik alt boyutlarından söz edilmektedir. Dönüşümcü liderlik, örgütteki değişimlerin etkili bir biçimde yönetilmesi açısından gerekli görülmektedir. Dolayısıyla dönüşümcü liderlik, yenilikçilik açısından önemli bir liderlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Dönüşümcü liderler vizyon sahibi kişilerdir ve değişimi yönetme becerileri açısından yeteneklidirler. Yenilikçi ve yaratıcı anlayış ile hareket etmeleri örgütsel gelişim açısından da önem arz etmektedir (Bass & Avolio, 1995). Dönüşümcü liderler, örgütte çalışanların performanslarının artırılmasında etkili davranışlar ortaya koymaktadır (Sabuncuoğlu & Tüz, 2011). Sürdürümcü liderlikte ise önemli olan örgütün başarısının artırılmasıdır. Bu doğrultuda sürdürümcü liderler örgüt elemanlarının görevlerini belirlemede, planlı ve programlı bir biçimde süreci yönetmektedir. Örgütler hedefleri olan yapılardır. Bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için örgüt elemanlarına önemli sorumluluklar düşmektedir. Örgüt elemanlarının harekete geçirilmesinde ise yöneticilerin yetkilerini etkili bir biçimde kullanmaları gerekmektedir. Sürdürümcü liderler ödül güçlerini kullanarak çalışanları motive edebilirler (Burns, 2003; Eren, 2000;

³⁸ Dr., MEB, okandis25@gmail.com

³⁹ Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, ercoskun@atauni.edu.tr

Hoy & Miskel, 2012). Serbest bırakıcı liderler ise örgüt çalışanları ile etkileşimde bulunmazlar. Bu açıdan serbest bırakıcı liderler çalışanların ihtiyaç ve isteklerini anlamada yeterli bilgiye sahip olamazlar. Ayrıca serbest bırakıcı liderler örgüt içinde yaşanan gelişmeler ile pek ilgilenmezler. Dolayısıyla örgütlerin varlığını devam ettirme ve kendilerini geliştirme sürecinde sorumluluk almazlar. Örgüt çalışanlarına aşırı bir özgürlük alanı sunulmaktadır (Karip, 1998). Bir lider olarak okul yöneticilerinin ortaya koydukları liderlik stilleri öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri açısından etkili olabilir. Öğretmenlerin okulu ve kendilerini ilgilendiren kararlarda aktif rol alması örgütlerin var oluş sebepleri olan hedeflerinin gerçekleştirilmesi bağlamında etkili olabilir.

Karar verme süreci oldukça karmaşıktır. Okul yöneticilerinin örgüt çalışanları üzerinde etkili olabilmeleri rasyonel kararlar vermesini gerektirmektedir. Dolayısıyla alınan rasyonel kararların belirli amaçları gerçekleştirme katkı sağlaması beklenmektedir (Hoy & Miskel, 2012). Karar verme sürecinde, yöneticilerin alternatif seçenekler içerisinde en uygun olanı belirlemesi önemlidir. Yönetimsel faaliyetlerin niteliği alınan kararların niteliği ile doğru orantılıdır (Aydın, 1994; Can, 2005; Memişoğlu, 2013). Bu noktada önemli olan hususlardan biri paydaşların karar verme sürecine katılımını sağlamaktır. Paydaşların karar sürecine katılımı verimliliği artırmaktadır. Yöneticiler özellikle çalışanların uygulamada aktif olacağı konularda onların karara katılımlarını sağlayarak daha sağlıklı kararlar alabilir (Bursalıoğlu, 1982).

Yapılan çalışmalara göre, karar sürecine katılımın sağlanması hedeflerin gerçekleştirilmesini olumlu yönde etkilemekte ve çalışanların verimliliğini artırmaktadır (Coch & French, 1948). Bu yüzden liderler örgüt çalışanlarını kendilerini ilgilendiren konularda cesaretlendirerek onların karara katılımlarını sağlayabilir (Bursalıoğlu, 1982). Örgüt içerisinde alınan kararlar örgütü etkilemektedir. Alınan kararların etkililiği örgütsel etkililik açısından önemlidir (Lunenburg & Ornstein, 2013). Ayrıca örgüt içerisindeki sorunların çözümünde liderlerin ve astların birlikte karar vermeleri önemli bir unsur olarak görülmektedir (Başaran, 1994). Dolayısıyla okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin karara katılım düzeylerini etkilediği ifade edilebilir. Bu çalışmada okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin karara katılımları arasındaki ilişkinin belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin liderlik stillerine ve öğretmenlerin karara katılım düzeylerine ilişkin öğretmen algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin karara katılımları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri öğretmenlerin karara katılım düzeylerini anlamlı olarak yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde değişkenler arasındaki ilişkiler betimlenmeye çalışılmaktadır. Bu modelde değişkenlerin birlikte varlığı ile derecesi ortaya konulmaya ve değişkenler arasındaki bağlantılar belirlenmeye çalışılır (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Böylece değişkenlere yönelik bireylerin tutum ve düşünceleri ortaya konulabilir (Larry, Christensen, Burke & Lisa, 2015). Araştırmada okul müdürleri liderlik stilleri bağımsız değişken, öğretmen karara katılımları ise bağımlı değişken olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Erzurum ili Yakutiye ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda görevli 700 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örneklem evrendeki her bir ögenin örneklem içinde yer alma olasılığının eşit olması esasına dayanmaktadır (Mertens, 2014). 700 öğretmenden oluşan evreni 276 öğretmenin temsil edeceği belirlenmiştir (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008). Araştırma kapsamında yapılan analizlerin daha iyi sonuçlar vermesi açısından örneklem büyüklüğünün artırılması önemlidir (Tabachnick & Fidell, 2007). Araştırma kapsamında 293 öğretmenden toplanan veriler ile analizler yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama sürecinde “Okul Müdürleri Liderlik Stilleri Ölçeği” ile “Öğretmen Karara Katılma Ölçeği” kullanılmıştır.

Okul Müdürleri Liderlik Stilleri Ölçeği

Okul Müdürleri Liderlik Stilleri Ölçeği (OMLSÖ) Akan, Yıldırım ve Yalçın (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, üç alt boyut ve 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemeye yönelik yapılan analizler sonucu Cronbach Alpha katsayı değerleri dönüşümcü liderlik alt boyutunda .96, serbest bırakıcı liderlik alt boyutunda .82, sürdürümcü liderlik alt boyutunda .85 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışmalarına yönelik yapılan DFA sonucu uyum indekslerinin kabul edilir düzeyde olduğu belirlenmiştir (Akan vd., 2014).

Öğretmen Karara Katılma Ölçeği

Öğretmenlerin karara katılım algılarını belirlemek için Alanoğlu ve Demirtaş (2019) tarafından geliştirilen “Öğretmen Karara Katılma Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 10 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemeye yönelik yapılan analizler sonucu Cronbach Alpha katsayı değerleri zümre kararları alt boyutunda .86, okul yönetimi boyutunda .77, öğrenci işleri ve akademik başarı boyutunda .81 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmalarına yönelik yapılan DFA sonucu uyum indekslerinin kabul edilir düzeyde olduğu belirlenmiştir (Alanoğlu & Demirtaş, 2019).

Okul Müdürleri Liderlik Stilleri Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması

Mevcut araştırma için toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett değerleri incelenmiş ve KMO değeri .96 olarak bulunmuştur. Bartlett Küresellik testi (Ki Kare= 8917.910; sd= 595; $p < .05$) sonucunun anlamlı olduğu görülmüştür. Böylece verilerin faktör analizi için uygun olduğu belirlenmiştir (Beavers, Lounsbury, Richards, Huck, Skolits, & Esquivel, 2013; Büyüköztürk, 2012; Field, 2013). Araştırma verileriyle ölçeğin üç boyutlu yapısının uyumunu test etmek için DFA yapılmıştır. DFA sonucu ki-kare değeri $x^2=2731.182$, serbestlik derecesi ise $sd=547$ ve $x^2/sd=4.993$ olarak hesaplanmıştır. Modelin uyum iyiliği indeksi değerlerinden RMSEA= .08, SRMR=.0614, GFI=.95, AGFI=.90, CFI=.91 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, ölçeğin özgün yapısının araştırma verileriyle uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır (Schumacker & Lomax, 2004; Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003).

Mevcut çalışmada Okul Müdürleri Liderlik Stilleri Ölçeği'nin güvenilirliğinin ortaya koymak için Cronbach Alpha katsayısı değerleri hesaplanmıştır. Cronbach alpha güvenilirlik katsayı değerleri dönüşümcü liderlik alt boyutu için .90, serbest liderlik alt boyutu için .90 ve sürdürümcü liderlik alt boyutu için ise .75 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir (Fraenkel & Wallen, 2006; Peterson, 1994).

Öğretmen Karara Katılma Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması

Mevcut araştırma için toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett değerleri incelenmiş ve KMO değeri .95 olarak bulunmuştur. Bartlett Küresellik testi (KiKare=1973.433; sd= 45; $p < .05$) sonucunun anlamlı olduğu görülmüştür. Böylece verilerin faktör analizi için uygun olduğu belirlenmiştir (Beavers, Lounsbury, Richards, Huck, Skolits, & Esquivel, 2013; Büyüköztürk, 2012; Field, 2013). Araştırma verileriyle ölçeğin üç boyutlu yapısının uyumunu test etmek için DFA yapılmıştır. DFA sonucu ki-kare değeri $x^2=78.033$, serbestlik derecesi ise $sd=32$ ve $x^2/sd=2.439$ olarak hesaplanmıştır. Modelin uyum iyiliği indeksi değerlerinden RMSEA= .07, SRMR=.0314, GFI=.95, AGFI=.90, CFI=.98 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, ölçeğin özgün yapısının araştırma verileriyle uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır (Schumacker & Lomax, 2004; Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003).

Mevcut çalışmada Öğretmen Karara Katılma Ölçeği'nin güvenilirliğinin ortaya koymak için Cronbach Alpha katsayısı değerleri hesaplanmıştır. Cronbach alpha güvenilirlik katsayı değerleri zümre kararları alt boyutu için .88, okul yönetimi alt boyutu için .80 ve öğrenci işleri ve akademik başarı alt boyutu için ise .85 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir (Fraenkel & Wallen, 2006; Peterson, 1994).

Verilerin Analizi

Veri analizinde öncelikli olarak kayıp ve uç değerlere bakılmıştır. Veri setinde kayıp verinin olmadığı belirlenmiştir. Uç değerler z puanı ile, $\mp 3,28$ referans aralığında (Field, 2013) değerlendirilmiş ve uç değere rastlanılmamıştır. Bununla birlikte uç değer olmadığı Mahalanobis uzaklıkları hesaplanarak belirlenmiştir.

Sonrasında uygun istatistiklerin yapılmasında, veri setinin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır (Altunışık, Coşkun, Yıldırım & Bayraktaroğlu, 2001; Yıldırım & Şimşek, 2005). Tek değişkenli normalliği test etmek için çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Trochim ve Donnelly (2006) ± 2 arasındaki değerlerin kabul edilebilir olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin alt boyutlarına ait çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanarak Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Değişkenlere Ait Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Alt Boyutlar	Çarpıklık	Basıklık
Dönüşümcü Liderlik	.048	-1.408
Serbest bırakıcı Liderlik	.024	-1.458
Sürdürümcü Liderlik	.026	-1.184
Zümre Kararları	-.170	-1.096
Okul Yönetimi	.314	-.309
Öğrenci İşleri ve Akademik Başarı	-.154	-.890

Tablo 1 incelendiğinde araştırmada kullanılan ölçeklerin alt boyutlarına ait çarpıklık ve basıklık katsayıları değerlerinin kabul edilebilir olduğunu görülmektedir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin karara katılımlarına ilişkin algıları arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığını belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Bununla birlikte, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri yordama düzeylerini belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon analizi yapılmıştır.

Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayı değerlerinin yorumlanmasında baz alınan ölçütler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Korelasyon Katsayısı Ölçütleri

Korelasyon Katsayısı	Düzye
.00-.29	Düşük düzey
.30-.69	Orta düzey
.70-1.00	Yüksek düzey

Kaynak: Büyüköztürk, (2012).

Bulgular

Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemlerine yönelik yapılan analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Tanımlayıcı İstatistikler ve Değişkenler Arası Korelasyon

Değişkenler	\bar{X}	SD	1	2	3	4	5	6
1. Dönüşümcü liderlik	3.04	.72	-					
2. Serbest bırakıcı liderlik	2.99	.93	-.76**	-				
3. Sürdürümcü liderlik	2.90	.75	-.84**	.81**	-			
4. Zümre kararları	3.10	1.11	.59**	-.12**	-.45**	-		
5. Okul yönetimi	2.62	.97	.41**	.025	-.30**	.78**	-	
6. Öğrenci işleri ve akademik başarı	3.20	.99	.58**	-.14**	-.44**	.82**	.79**	-

n = 293; **p<.01

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen stilleri ölçeğine ait ortalamaların dönüşümcü liderlik alt boyutunda $\bar{X} = 3.04$, serbest bırakıcı liderlik alt boyutunda $\bar{X} = 2.99$, sürdürümcü liderlik alt boyutunda $\bar{X} = 2.90$ olduğu belirlenmiştir. Öğretmen karara katılma ölçeğine ait ortalamaların zümre kararları alt boyutunda $\bar{X} = 3.10$, okul yönetimi alt boyutunda $\bar{X} = 2.62$, öğrenci işleri ve akademik başarı alt boyutunda ise $\bar{X} = 3.20$ olarak belirlenmiştir. Tablo 3’e göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin karara katılımlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Dönüşümcü liderlik ile serbest bırakıcı liderlik ($r=-.76$), sürdürümcü liderlik ($r=-.84$) arasında yüksek düzeyde ve negatif yönde, zümre kararları ($r=.59$), okul yönetimi ($r=.41$), öğrenci işleri ve akademik başarı ($r=.58$) arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Serbest bırakıcı liderlik ile sürdürümcü liderlik ($r=.81$) arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde, zümre kararları ($r=-.12$), öğrenci işleri ve akademik başarı

($r=-.14$) arasında düşük düzeyde ve negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sürdürücü liderlik ile zümre kararları ($r=-.45$), okul yönetimi ($r=-.30$), öğrenci işleri ve akademik başarı ($r=-.44$) arasında orta düzeyde ve negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bununla birlikte, Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılarak bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni yordama düzeyi belirlenmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik yapılan analiz sonuçları, Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6'da verilmiştir.

Zümre Kararlarının Yordanması

Zümre kararlarının yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Zümre Kararlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Sh	β	t	P
Sabit	-3.115	.589		-5.289	.000*
Dönüşümcü liderlik	1.496	.105	.970	14.281	.000*
Serbest bırakıcı liderlik	1.106	.075	.927	14.759	.000*
Sürdürücü liderlik	-.568	.113	-.382	-5.021	.000*

F = 166.317; *p < .05 R = .796; R² = .633

Tablo 4'te görüldüğü gibi, okul yöneticileri liderlik stilleri ölçeğinin alt boyutlarının öğretmen karara katılma ölçeğinin zümre kararları alt boyutunu yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=166.317, p<.05). Bu yordayıcı değişkenler, zümre kararları alt boyutu puanındaki değişimin %63'ünü (R=.80, R²=.63) açıklayabilmektedir.

Okul Yönetiminin Yordanması

Okul yönetiminin yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Okul Yönetiminin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Sh	β	t	P
Sabit	-2.089	.619		-3.375	.000*
Dönüşümcü liderlik	1.068	.110	.794	9.701	.000*
Serbest bırakıcı liderlik	.990	.079	.951	12.567	.000*
Sürdürücü liderlik	-.518	.119	-.399	-4.356	.000*

F = 84.630; *p < .05 R = .684; R² = .468

Tablo 5'te görüldüğü gibi, okul yöneticileri liderlik stilleri ölçeğinin alt boyutlarının öğretmen karara katılma ölçeğinin okul yönetimi alt boyutunu yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=84.630, p<.05). Bu yordayıcı değişkenler, okul yönetimi alt boyutu puanındaki değişimin %47'sini (R=.68 R²=.47) açıklayabilmektedir.

Öğrenci İşleri ve Akademik Başarının Yordanması

Öğrenci işleri ve akademik başarının yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrenci İşleri ve Akademik Başarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Sh	β	t	P
----------	---	----	---------	---	---

Sabit	-2.082	.576		-3.616	.000*
Dönüşümcü liderlik	1.279	.102	.929	12.482	.000*
Serbest bırakıcı liderlik	.881	.073	.827	12.019	.000*
Sürdürümcü liderlik	-.431	.111	-.324	-3.892	.000*

F = 122.598; *p <.05 R = .748; R² = .560

Tablo 6'da görüldüğü gibi, okul yöneticileri liderlik stilleri ölçeğinin alt boyutlarının öğretmen karara katılma ölçeğinin öğrenci işleri ve akademik başarı alt boyutunu yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=122.598, p<.05). Bu yordayıcı değişkenler, zümre kararları alt boyutu puanındaki değişimin %56'sını (R=.75, R²=.56) açıklayabilmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma bulgularına göre, okul yöneticilerinin liderlik stilleri alt boyutlarına ilişkin en yüksek ortalama dönüşümcü liderlik boyutunda olduğu belirlenmiştir. Bu durum okul yöneticilerinin yenilikten yana oldukları, öğretmen-öğrenci-veli gibi ilgili paydaşların beklentilerini karşılamaya çalıştıkları, öğretmenlerin yaratıcı fikirlerine önem verdikleri, problemlere orijinal bakış açısı ile yaklaştıkları, değişim konusunda öğretmenleri cesaretlendirici davranışlar sergiledikleri ve vizyon sahibi oldukları şeklinde yorumlanabilir. Alanyazın incelendiğinde mevcut araştırma sonuçlarını destekleyen çalışmalar olduğu görülmüştür (Aksel & Elma, 2018; Aslan, 2013; Buluç, 2009; Cemaloğlu, 2007; Cemaloğlu & Kılınç, 2012; Çetiner, 2008; Çetinkaya, 2011; Didin, 2014; Ermeşdan & Can, 2020; Gurbetoğlu & Genç Yücel, 2019; Kazancı, 2010; Kul, 2010; Oğuz, 2011; Uludağ & Tepe, 2018; Yavuz, 2008; Yıldırım, 2006).

Öğretmenlerin karara katılım alt boyutlarına ilişkin en yüksek ortalamanın öğrenci işleri ve akademik başarı alt boyutunda olduğu belirlenmiştir. Literatürde mevcut araştırma sonuçlarını destekleyen çalışmalar olduğu belirlenmiştir (Dülger, 2021; Dorukoğlu, Akgün & Demir, 2023). Bu durum öğrencilerin başarıları, özel durumları ve sorunlarıyla ilgili olarak öğretmenlerin fikirlerinin alındığı, öğrencilerin başarılarını artırmaya yönelik yapılacak çalışmalarda öğretmenlere danışıldığı şeklinde yorumlanabilir. Okulların var olma sebepleri eğitsel hedeflerin gerçekleştirilmesidir. Bu hedeflerin gerçekleştirilme düzeyleri okulların etkililiği hakkında dönüt vermektedir. Dolayısıyla okulların başarılı bir biçimde varlıklarını devam ettirmeleri öğrencilerin başarıları ile ilişkilidir.

Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin karara katılımları arasında anlamlı ilişkiler olduğu ve liderlik stillerinin karara katılım alt boyutlarının yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırmalar okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin karara katılımları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur (Aieman, 2013; Copeland, 1997; Hariri, Monypenny, & Prideaux, 2014; Hariri, Monypenny & Prideaux, 2016; İlmez, 2010; Oğuz, 2008). Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri sergilemeleri öğretmenlerin karar sürecinde fikirlerini daha rahat biçimde ifade etmelerini sağlayabilir. Dönüşümcü liderlik değişimi vurgulamaktadır. Değişim beraberinde yeni durumun paylaşılmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin değişim konusunda başarılı olmaları söz konusu değişim ile ilgili öğretmenleri bilgilendirmelerine ve onların düşüncelerini öğrenmelerine bağlıdır. Bu doğrultuda öğretmenlerin karar sürecine daha fazla katılım sağladıkları ifade edilebilir. Özdemir ve Cemaloğlu (2000), öğretmenlerin mesleki doyumlarının sağlanmasında okullardaki karar katılım süreçlerinin önemli olduğunu belirtmiştir. Senge (2007), yöneticilerin en doğrusunu ben bilirim düşüncesiyle hareket etmelerinin değişim ve dönüşüm önünde engel teşkil edebileceğini ifade etmiştir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin karara katılım noktasında öğretmenleri cesaretlendirici tutum ve davranışlar sergilemesi okulların gelişimi ve hedeflerin gerçekleştirilmesinde daha etkili olabilir. Yönetimsel süreçlerde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin karar mekanizmalarına daha fazla katılımları sağlanabilir. Okul yöneticilerinin liderlik özellikleri sergileyerek elde ettikleri başarılar yetkili makamlarca ödüllendirilebilir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin derinlemesine incelenebileceği nitel araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Aieman, A. A. (2013). The Relationship between Decision Making Styles and Leadership Styles among Public Schools Principals. *International Education Studies*, 6(7), 100- 110. <https://doi.org/10.5539/ies.v6n7p100>
- Akan, D., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2014). Okul müdürleri liderlik stili ölçeğinin geliştirilmesi (OMLSÖ). *Electronic Journal of Social Sciences*, 13(51), 392-415.
- Alanoğlu, M., & Demirtaş, Z. (2019). A Study on developing teacher participation in decision-making scale, *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(2), 244-253. <https://doi.org/10.15345/ijoes.2019.02.016>
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E., & Bayraktaroglu, S. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Adapazarı: Sakarya Kitabevi.

- Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi*. (4. Baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (1994). *Yönetimde insan ilişkileri, yönetsel davranış*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bass, B. M., Avolio, B. (1995). *MLQ-Multifactor Leadership Questionnaire*, Mind Garden, Palo Alto, California. <https://doi.org/10.1037/t03624-000>
- Beavers, A. S., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Huck, S. W., Skolits, G. J., & Esquivel, S. L. (2013). Practical considerations for using exploratory factor analysis in educational research. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 18(6), 5-13.
- Burns, J. M. (2003). *Transforming leadership: A new pursuit of happiness*. New York: Atlantic Monthly Press.
- Bursalıoğlu, Z. (1982). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Büyükoztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H. (2005). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Coch, L., & French, J. R. P., Jr. (1948). Overcoming resistance to change. *Human Relations*, 1(4), 512-532. <https://doi.org/10.1177/001872674800100408>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6th Edition). London: Routledge.
- Dorukoğlu, Ş., Akgün, N., & Demir, G. (2023). Ortaokul öğretmenlerinin okul yönetiminde kararlara katılımları ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki. *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*, 51, 64-79.
- Dülger, Ş. (2021). *Ortaokul öğretmenlerinin okul yönetiminde kararlara katılımları ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki (İstanbul ili Esenyurt ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Eren, E. (2000). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: Sage.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mc Graw-Hill.
- Hariri, H. Monypenny, R., & Prideaux, M. (2014). Leadership styles and decision-making styles in an Indonesian School Context. *School Leadership & Management*, 34(3), 284-298. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.849678>
- Hariri, H. Monypenny, R., & Prideaux, M. (2016). Teacher-perceived principal leadership styles, decision-making styles and job satisfaction: How congruent are data from Indonesia with the Anglophile and Western literature? *School Leadership & Management*, 36(1), 41-62. <https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1160210>
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi* (çev. ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16, 443-465.
- Larry, B., Christensen, R., Burke, J., & Lisa, A. T. (2015). *Araştırma yöntemleri, desen ve analiz* (Çev. Edt. A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lunenburg Fred, C., & Ornstein, Allan C. (2013). *Educational administration educational management translation* (6. Baskı). Gökhan Arastaman (Ed.). Ankara, Nobel Yayınları.
- Memişoğlu, S. (2013). *Okulda yönetim süreçleri, kuram ve uygulamada eğitim yönetimi* (Edt. Niyazi Can) Ankara: Pegem A Akademi.
- Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods* (4th Edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özdemir, S. & Cemaloğlu, N. (2000). Eğitimde örgütsel yenileşme ve karara katılma. *Milli Eğitim Dergisi*, 146.
- Peterson, R. A. (1994). A meta-analysis of Cronbach's coefficient alpha. *Journal of Consumer Research*, 21(2), 381-391. <https://doi.org/10.1086/209405>
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (2001). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research-Online*, 8(2), 23-74.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Senge, M. P. (2006). *Beşinci disiplin* (Çev. A. İldeniz ve A. Doğan). İstanbul: Yapı Kredi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Trochim, W. M., & Donnelly, J. P. (2006). *The research methods knowledge base*. (3rd Edition). Cincinnati, OH: Atomic Dog.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yeni Bir Eğitim Bilimi Olarak Etnopedagojinin Eğitim Bilimlerine Katkısı

İkram Çınar⁴⁰ 

Öz

Bu bildiride yeni bir eğitim bilimi olarak ortaya çıkan etnopedagojinin eğitim bilimleri içindeki konumu belirlendikten sonra hangi eğitim bilimlerine ne tür katkılar yapacağı incelenmiştir. Etnopedagoji, belirli bir toplumun geleneksel

40 İkram Çınar, Doç. Dr. Kafkas Üniversitesi, ikramcinar@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-0645-1895>

eğitim deneyim birikimini inceleyerek ilgili toplumun yetiştirmeye çalıştığı ideal/mükemmel adam/kadın tipini nasıl elde ettiğini araştıran bir eğitim bilimidir. Bu bilim etnografya ve halkbilimden topladığı verilerle belli bir toplumun çocuk yetiştirmede kullandığı eğitim materyalini, öğretim yöntemlerini, eğitimin amaçlarını incelemektedir. Geleneksel bilgi, büyük ölçüde tecrübe edilmiş empirik bilgidir ve bu haliyle geçerli ve güvenilirdir. Bu bilgilerin çözümlenmesi elde edilen etnopedagojik bilginin günümüz bilimsel pedagojisine ve eğitim bilimlerine katkı yapabilecek durumda olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bildiri de alanyazından doküman inceleme yoluyla toplanan verilerle etnopedagojik birikimin hangi eğitim bilimlerine, ne tür katkılar yapabileceği ortaya konmuştur. Elde edilen ilk sonuçlara göre etnopedagoji, bütün eğitim bilimleriyle ilişkili ve onlara katkı yapabilecek potansiyeldedir.

Anahtar Kelimeler: Etnopedagoji, etnoandragoji, etnopedagoji eğitimi, eğitim politikası, etno-bilim.

Contribution of Ethnopedagogy to Educational Sciences as a New Educational Science

Abstract

In this paper, after determining the position of ethnopedagogy, which has emerged as a new educational science, within educational sciences, what kind of contributions it will make to which educational sciences will be examined. Ethnopedagogy is an educational science that examines the traditional educational experience of a particular society and investigates how the relevant society obtains the ideal/perfect man/woman type it tries to raise. This science examines the educational materials, teaching methods and purposes of education used by a certain society in raising children, with the data collected from ethnography and folklore. Traditional knowledge is largely experienced empirical knowledge and as such is valid and reliable. Analyzing this information revealed that the ethnopedagogical knowledge obtained could contribute to today's scientific pedagogy and educational sciences. In this paper, with the data collected from the literature through document review, it has been revealed what kind of contributions ethnopedagogical knowledge can make to which educational sciences. According to the first results obtained, ethnopedagogy is related to all educational sciences and has the potential to contribute to them.

Key Words: Ethnopedagogy, ethnoandragogy, ethnopedagogy education, education policy, ethno-science.

Giriş

Bilim alanlarında bazı dönemlerde ortaya çıkan yeni eğilimler bilime yeni bakış açıları kazandırır ve daha önceden fark edilmeyen ya da önemi yeterince vurgulanmayan yeni konu, bilim alanı hatta paradigmaları ortaya koyabilir. Bunun bir örneği gözlenmektedir: Sosyolojik yaklaşımın yerini antropolojik yaklaşımın alması gibi. Toplumsal olayları açıklayan sosyal bilimler toplumu sosyolojinin olanakları ile açıklamaktadır. Toplumun sosyo ekonomik düzeyi, köylü ya da kentli oluşları, cinsiyetleri ve beyaz ya da mavi yakalı olarak çalışmaları esas alınarak durum açıklanır. Bu açıklamalar devam etmekle birlikte bir doygunluğa erişildiği de gözlenmekte ve yeni arayışlar sergilenmektedir.

Yeni arayışlar antropolojik yaklaşım üzerinden ilerlemektedir. Antropolojik yaklaşım, kültüre ve etnik yapıya odaklanmayı doğurmaktadır. Nitekim, sosyal bilim araştırmalarında etno- öneklili bilimsel araştırmalar giderek artmakta, araştırmalarda yeni ve çarpıcı özgün veri setlerine ulaşılmaktadır. Etno-bilimlerin ilk yayınları son yıllarda artmıştır: Etnopedagoji, etnoandragoji, etnohukuk, etnopsikoloji, etnoarkeoloji, etnotarih, etnomüzik, etnospor, etnofarmakoloji, etnogastronomi, etnomatematik vb. Bu bilim alanlarındaki araştırmalar belli bir etnosu örneklem olarak yapılmakta ve sonuçlara ulaşılmaktadır.

Etno-bilim araştırmaları büyük ölçüde toplumların empirik bilgilerini ortaya çıkarmaya dayalı, alanda yapılan kültür araştırmalarıdır. Bunlardan eğitimle ilgili olan ve Volkov (1974) tarafından tanımlanan Etnopedagoji (Volkov, 1974; Aliyeva, 2016; Aliyeva Çınar, 2022) ve Çınar (2021) tarafından tanımlanan Etnoandragoji yeni eğitim bilimleri olarak ortaya çıkmıştır. Özellikle etnopedagoji alanında eski Sovyetler Birliği ülkelerinde çok sayıda araştırma ve yayın yapılmış, yüksek lisans ve doktora programları açılmıştır. Etnopedagoji dersi birçok ülkede öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarında zorunlu ders olarak verilmektedir. Bu eğitim bilimi, Endonezya ve Filipinler’de de hızla gelişmekte olup, Türkiye, Balkan ülkeleri ve ABD’de de kurulmaktadır (Sukhov, 2021: 173). Türkiye’de şimdilik birkaç kitap yayınlanmış, onlarca makale yazılmış ve uluslararası bilimsel bir dergi yayına başlamıştır.

Etnopedagoji, toplumların geleneksel eğitim deneyim birikimlerini inceleyerek insanların istediği “mükemmel insan” kalıbını ortaya çıkarmaya ve bunu elde etmek için toplumun informal eğitim birikimini incelemeye çalışır. Bu bilim, eğitim tarihi ve eğitim sosyolojisinden farklı bir alandır. Belli bir etnosu mercek altına aldığından ötürü eğitim antropolojisinden de farklıdır. Araştırma kaynakları toplumun kültürüdür; bu ise folklor, halk edebiyatı ve toplumun geleneksel olan her türlü insan yetiştirme verisini incelemeye dayalıdır.

Etnopedagoji, geleneksel eğitimi etnik çerçeveye alarak inceler. Her toplumun çocuklarını yetiştirmede eğitim felsefesi, amaçları, öğretim yöntemleri (etnodidaktik) ve eğitim materyalleri farklıdır. Bu farklılıklar aynı zamanda etnik farklılıkların da nedenidir. Öte yandan bu farklılıklar toplumlar arasında çelişki ve çatışmaya yol açmaz. Çalışkan olma değeri/erdemini her toplum çocuklarına öğretir ama bunu farklı etnodidaktik ve öğretim araçlarıyla yapar.

Problem Cümlesi

Bu bildiriye yeni bir eğitim bilimi olarak doğan Etnopedagojinin eğitim bilimlerine, bu bilimleri teker teker ele alarak hangi katkıları yapıp, yeni araştırma konuları ortaya çıkarabileceğine ilişkin bulgular ortaya konulacaktır. Yanıt aranan problem cümlesi “Etnopedagojinin eğitim bilimlerine olan katkısı nedir?” olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Yöntemi

Nitel desenli olarak planlanan araştırma, doküman incelemesine dayalı olarak sürdürülmüştür. Doküman incelemesi, “araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır” (Yıldırım ve şimşek, 2016, s.189). Veriler, çalışmanın amacına uygun olan eldeki literatürün yanı sıra akademik arama motorlarından temin edilen araştırma ve yayınlardan toplanmıştır. Bu verilerden etnopedagoji biliminin ortaya koyduğu bilimsel bilgilerin hangi eğitim bilimlerince nasıl kullanılabiliceğine ve etnopedagojinin mevcut eğitim bilimleriyle ilişki ve etkileşimine yönelik analizler yapılmıştır.

Bulgular

Etnopedagoji, belli bir toplumun çocuklarını yetiştirmek için binlerce yılda deneyimleriyle oluşturduğu empirik bilgi birikimini incelemektedir. Bu birikim, üzerinde araştırma yapılmasına uygundur; zira başta folklor olmak üzere etnografik ve antropolojik kaynaklarda muazzam miktarlarda veri ortaya konmuştur. Etnopedagojik bilgilerin güncel hali halen toplumda bulunmaktadır ve bunun üzerine yapılan araştırmalara da erişilmiştir. Bunlardan elde edilen bulgulara göre etnopedagojinin eğitim bilimlerine katkıları şu biçimde özetlenebilir:

Etnopedagoji, eğitim siyasasının (politikasının) temelini oluşturur. Eğitimin milli olması, ilgili ülkenin etnopedagojisine dayanmasıyla mümkündür. Etnopedagoji biliminin ortaya koyduğu bilgilere sahip olan eğitim yöneticileri ve öğretmenler, toplumun ulusal kültürünü, eğitimin felsefesini, siyasasını doğru anlar ve eğitimin milliliği gerçekte anlamını bulur. Okul yöneticileri etnopedagojik bilgi ve bilinçleriyle okul-çevre ilişkilerini daha doğru bir zemin üzerine yapılandırabilirler. Bu konuda Kazakistan ve Rusya deneyimlerinden olumlu sonuçlar elde edilmiştir (Atemova, 2022; Redkina, 2022; Çınar, 2022).

Eğitim felsefesi ve eğitim programlarının (Doğu'dan ve Batı'dan gelen) dış müdahalelere maruz kalması, küreselleşmenin etkileri yüzünden yaşanan kararsızlıkları gidermede etnopedagojik bilgiler savrulmaları önleyebilmektedir. Dolayısıyla Eğitimde Program Geliştirme alanının etnopedagoji bilgilerine önemli gereksinimi vardır. Bu alan, bilgileri etnopedagojiden aktarabileceği gibi kendi araştırmacıları sahaya giderek doğrudan halkın birikiminden yararlanabilmesini sağlamaktadır. Yapılan araştırmalar halkın empirik-etnopedagojik bilgi birikiminin bazı durumlarda bilimsel pedagojiden ileride olduğunu göstermektedir (Çınar, 2019).

Etnopedagoji bilimi, Halkbilim (folklor), Halk Edebiyatı, Etnografya ve Antropolojiden bilgi derleyip analiz-sentez yaptığı için özgün bilgileri ortaya çıkarabilmektedir (Boratav, 1982). Bu bakımdan Eğitim Sosyolojisi ile etkileşim içine girebilir. Aile terbiyesi, sokak, köy ve mahallenin eğitim ortamı olarak daha yoğun ve kültürel temelli araştırılması eğitim olgusuna yeni bakış açısı kazandırmıştır. Etnopedagojik yaklaşım, okulu, toplumdaki kopuk bir resmi kuruluş olmaktan çıkarıp, halkın istediği doğrultuda ve çağın yönelimlerine uygun bir eğitim ortamı haline getirmektedir.

Etnopedagoji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanında da yeni ufuklar açabilecek bulguları ortaya koymaktadır. Halkın yüzlerce yıldır çocuklarını güdüleme teknikleri, stresle başa çıkma, akıl ve duyu sağlığını koruma, kötü alışkanlıklardan koruma veya kurtarma deneyim birikimi vardır. Bu birikim toplumun belleğinde, kültüründe, edebiyat ve folklorunda yer almaktadır.

Etnopedagoji, etnohukuk çerçevesi içinde Eğitim Hukuku'nun temellendirilmesine de hizmet edebilmektedir. Öğrencilere temel hukuk bilgileri de ilköğretimden başlayarak öğretilir. Okul müfredatında yer alan kurallı yaşam, başkalarının ve kendisinin hakları bilincine sahip olma ve başkalarına saygılı olma, adil davranma gibi temel demokratik tutumlar örf hukukunda da vardır. Arkadaşlık, dostluk, komşuluk hakkı bilgileri de aile ve toplumda öğrenilen etnopedagojik bilgilerdir. Öğrencilere ilköğretimden başlayarak bütün eğitim kademelerinde verilmesi gereken demokratik tutum ve davranışların temel bilgileri toplumun örf hukukundadır. Bu hukukun güncellenerek eğitim programlarına yansıtılması eğitimin ulusallığı, halkın okulu benimseyerek desteğinin artması ve öğrencilerin kendi kültürlerinin birer örneği olarak gelişmelerini sağlar.

Sonuç

Birçok ülke öğretmen yetiştirmede etnopedagojiden yararlanmaktadır. Etnopedagoji, başta Rusya Federasyonu, Kazakistan, Kırgızistan ve Azerbaycan olmak üzere birçok ülkede hizmet öncesinde öğretmen yetiştirme programlarında zorunlu derslerden biridir. Etnopedagoji bilgisi öncelikle okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerince edinilmesi gereken bilgidir.

Etnopedagoji araştırmaları büyük ölçüde nitel desenli ve alan araştırması türünden olduğundan, eğitim bilim araştırmaları halkın içine yönelir, bu da üniversite-toplum ilişkilerini geliştirip masa başında, halktan kopuk sosyal bilim yapmayı engeller (Çınar, 2022). Etnopedagoji, başta Halkbilim ve Etnografya olmak üzere birçok sosyal bilimin birlikte çalışmasını gerektirmektedir. Bu ise etnopedagog ve eğitim bilimcileri disiplinlerarası ve alan araştırmalarına dayalı çalışmalar yapmaya özendirilmektedir. Etnopedagoji, eğitim bilimlerinde yeni konu alanları ve araştırma konularında çeşitlilik yaratmaktadır. Yine bu bağlamda eğitimin toplumsal ve kültürel temelleri daha somut ve derinliğine araştırmalara konu olup, eğitim kamuoyuna toplumun kültürel niteliklerine uygun bir eğitim içeriği, yöntemleri ve siyasası sunmaktadır.

Bulgular değerlendirildiğinde etnopedagoji biliminin yaygınlaşması ve eğitim bilimlerinden yeterli ilgi ve desteği görmesi halinde, eğitim sistemlerinin ve eğitim bilimlerinin bundan kazançlı çıkacağı, eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi, rehberlik, eğitim yönetimi ve siyasası, öğretmen yetiştirme gibi alanlarda önemli gelişmeler ortaya çıkabileceği söylenebilir.

Kaynakça/Reference

- Aliyeva, S. (2016). *Etnopedagojikanın esasları*. Bakı: ADPU Neşriyatı.
- Aliyeva Çınar, (2022). Etnopedagojinin temelleri. *Uluslararası Bakışla Etnopedagojiye Giriş*, içinde (s. 1-37). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Atemova, K.T. (2022) Kazak halkının çocuk eğitimiyle ilgili gelenek ve görenekleri. *Uluslararası Bakışla Etnopedagojiye Giriş*, içinde (s. 163-182). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Boratav, P. N. (1982). *Folklor ve edebiyat-1*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Çınar, İ. (2019). *Etnopedagoji: Atabek Yurdu*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çınar, İ. (2021). Etnoandragoji bağlamında halk ozanı-molla ilişkisine bakış: Atabek yurdu örneği. *Uluslararası Ahıska Araştırmaları Dergisi*. Cilt 1, sayı 1. Ss.1-15.
- Çınar, İ. (2022). Etnopedagojide araştırma yöntemleri. *Uluslararası Bakışla Etnopedagojiye Giriş*, içinde (s. 65-92). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çınar, İ. (2022). Okul-çevre ilişkilerinin düzenlenmesinde etnopedagojik bilginin rolü. *Uluslararası Bakışla Etnopedagojiye Giriş*, içinde (s. 93-103). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Redkina, L. I. (2022). Sosyal ve dini bir birlik olarak Yahudi ailesinin etnopedagojik rolü. *Uluslararası Bakışla Etnopedagojiye Giriş*, içinde (s. 183-201). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sukhov A. O. (2021). Ethnopedagogical principles at the basic stages of formation: A brief historical overview. *Pedagogical Review*. 6(40), p. 162-177. Doi:10.23951/2307-6127-2021-6-162-177
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Volkov, G.N. (1974). *Çuvaşskaya etnopedagogika*. Çeboksarı: Çeboksarskaya Tipografiya.



Eğitim Yöneticileri ve Eğitim Deneticileri Derneği

www.eyedder.org.tr

✕ @eyedder_earda